

Министерство образования и науки Российской Федерации

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

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

Том 6. № 21. 2017

Издательство политехнического университета
Санкт-Петербург
2017

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» выпускался как неперидическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускается 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**.

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-55263 от 04.09.2013 г.

Сведения о публикациях представлены в базе данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ), размещенной на платформе Научной электронной библиотеки <http://www.elibrary.ru>

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки. 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 выпуска

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**;

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

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

ГАЛЬСКОВА Н.Д. – доктор педагогических наук, профессор (Московский государственный областной университет; Москва, Россия);

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

СЫСОЕВ 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);

ТРОФИМОВА Г.С. – доктор педагогических наук, профессор (АОУ ДПО Удмуртской Республики «Институт развития образования», Ижевск, Россия);

ХАЛЯПИНА Л.П. – доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; Санкт-Петербург, Россия).

При отборе статей редколлегией 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.

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, 2017

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University

TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Volume 6. No. 21. 2017

Polytechnic University Publishing House
Saint Petersburg
2017

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: registration certificate number is PI № FS 77-55263 of 04.09.2013.

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>.

The journal publishes works corresponding to the group of specialties 13.00.00 – Pedagogical sciences. 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 of the issue

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**;

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*);

Galskova Natalia D. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Moscow State Regional University; Moscow, Russia*);

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

Ignina 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*);

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

Trofimova Galina S. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Institute of Development of Education, Izhevsk, Russia*);

Khalyapina Liudmila P. – Dr. Sc. (Pedagogy), Professor (*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University; St. Petersburg, Russia*).

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

© Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Глухов В.В., Васецкая Н.О. СМАРТ-ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	8
Онищенко Э.В. ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ИНТЕГРАЦИЯ ИЛИ ОППОЗИЦИЯ?	18
Макашина И.И. КАЧЕСТВО ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА	26
Козлова Л.Я. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ	35
Перова В.М. РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ	49
Гришина Н.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ ДРАМАТИЗАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН	57

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ФОРУМ

Мальшева Е.Б., Окерешко А.В. РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	67
Мезенцева М.Е. КВЕСТ КАК СОВРЕМЕННЫЙ ПРИЕМ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	75
Варламова В.Н. КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МИФОЛОГЕМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ	84

ВУЗОВСКАЯ ПРАКТИКА

Гришина Н.Ю., Шток М. ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ВУЗОВСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ, НАЦЕЛЕННЫЕ НА ОСОЗНАНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ И УСТОЙЧИВОЕ ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ.....	93
В следующем выпуске	98

CONTENTS

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Glukhov Vladimir V., Vasetskaya Natalia O. SMART-EDUCATION AS A TOOL OF IMPROVING THE QUALITY OF VOCATIONAL TRAINING	8
Onishchenko Eleonora V. TRADITIONS AND INNOVATIONS IN DEVELOPMENT OF MODERN HIGHER EDUCATION: INTEGRATION OR OPPOSITION?	18
Makashina Irina I. QUALITY OF ENGLISH LANGUAGE KNOWLEDGE AS A CONDITION OF SEA SPECIALIST'S COMPETITIVENESS	26
Kozlova Larissa Y. CONTEMPORARY STATE OF SPIRITUAL AND MORAL VALUES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF RUSSIA	35
Perova Vera M. BUILDING MOTIVATION AMONG STUDENTS LEARNING FOREIGN LANGUAGES	49
Grishina Natalia Yu. BUILDING PROFESSIONAL STUDENT COMPETENCES BY MEANS OF DRAMATIZATION METHODOLOGY IN TEACHING SOCIAL DISCIPLINES	57

LINGUO-DIDACTIC FORUM

Malysheva Elena B., Okereshko Anna V. ROLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER FOR STUDENTS MAJORING IN LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES	67
Mezentseva Maria E. QUEST AS A MODERN TECHNIQUE AMONG INTERACTIVE WAYS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES	75
Varlamova Vera N. COGNITIVE PECULIARITIES OF A MYTHOLOGEM IN A FICTIONAL TEXT	84

HIGHER EDUCATION PRACTICE

Grishina Natalia Yu., Mari Stock SUPPLEMENTARY UNIVERSITY COURSES AIMED AT BUILDING GLOBAL AWARENESS AND SUSTAINABILITY	93
In the next Issue	98

Теория и методика
профессионального образования

Theory and methodology
of professional education

В.В. Глухов, Н.О. Васецкая

СМАРТ-ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ



ГЛУХОВ Владимир Викторович – доктор экономических наук, профессор – Высшая школа промышленного менеджмента и экономики, Первый проректор, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: vicerector.me@spbstu.ru

GLUKHOV Vladimir V. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: vicerector.me@spbstu.ru



ВАСЕЦКАЯ Наталья Олеговна – кандидат физико-математических наук, начальник отдела – Отдел финансово-экономического и аналитического учета НИОКР, старший научный сотрудник – Научно-исследовательская лаборатория виртуально-имитационного моделирования; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

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

VASETSKAYA Natalia O. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: vno@spbstu.ru

Основными тенденциями в современном обществе становится стремительное развитие информационно-компьютерных технологий (ИКТ), каналов коммуникации и средств передачи и обмена информацией, интеграция знаний и технологий, увеличение количества открытых инноваций, переход на новые формы и методы организационной деятельности. Это подводит мир к новому «эволюционному витку», трансформируя информационное общество в то, что сегодня принято обозначать термином smart-общество (smart-society). В эпоху информационного общества наиболее конкурентоспособными окажутся вузы, способные воплотить идеи создания smart-университета. Они могут составить базу для реализации в России smart-общества, smart-экономики и smart-образования.

СМАРТ-ТЕХНОЛОГИИ; СМАРТ-ОБРАЗОВАНИЕ; ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КОНТЕНТ; УМНАЯ ЭКОНОМИКА; УПРАВЛЕНИЕ ЗНАНИЯМИ.

Ссылка при цитировании: Глухов В.В., Васецкая Н.О. Смарт-образование как инструмент повышения качества профессиональной подготовки // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 8–17. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.1

По своей социальной роли система образования является одним из самых консервативных и наиболее стратегически значимым институтом. Это объясняется высокой степенью ответственности за

судьбу каждого члена общества, его профессионального соответствия и востребованности на рынке труда, а также значимостью образования при принятии эффективных решений. Поэтому система образова-

ния традиционно вынуждена планировать программы подготовки кадров на длительный период, обеспечивая новым членам общества, к моменту их выхода в самостоятельную жизнь, актуальное на тот момент профессиональное образование.

В результате интенсивного развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), ставших неотъемлемой частью окружающей среды современного человека, система образования претерпевает значительную трансформацию. На смену привычному аудиторному и электронному обучению, которое выступает как вспомогательный инструмент традиционного обучения с ограниченным спектром применения, постепенно приходит smart-образование, адаптивно-управляющая среда [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8].

Президент Международного Консорциума «Электронный университет», профессор Московского государственного университета экономики статистики и информатики (МЭСИ) В.П. Тихомиров-утверждает: «Smart – это новая парадигма развития общества, для которого необходимы возможности интернета и особо подготовленные люди, создающие новые знания» [9].

Концепцией smart-образования является создание интеллектуальной дружественной адаптивной среды непрерывного развития знаний, умений и компетенций обучающихся в интересах общества и государства. Основная идея этого образования заключается в признании новых источников и технологии познания, которые будут применяться наравне с традиционными лекциями, семинарами и пр. Smart-образование – новейшая образовательная среда, объединение усилий преподавателей, специалистов и студентов для использования всемирных знаний, и перехода к активному контенту согласно «модернизации системы образования и развития современной России в условиях глобализации» общества [10; 11].

Государственная политика РФ в области образования: ИКТ как фактор обеспечения качества образования. Образование – стратегический ресурс, достигнутый и саморазвивающийся интеллектуальный капитал государства. Этим обусловлено определение образования как одного из важнейших приоритетов государственной политики, целью которой в области образования является «повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина» [12].

В своем Послании Федеральному Собранию 12 декабря 2013 г., которое содержит экономические, политические, идеологические положения, а также конкретные предложения по законодательной работе, Президент В.В. Путин отметил, что «следует ускорить принятие правовых актов, которые позволят российским вузам активно развивать массовое дистанционное образование, также ориентированное, прежде всего, на наших соотечественников и граждан СНГ» [13].

В 2015 году на заседании Госсовета, посвященного совершенствованию сферы образования в России, В.В. Путин подчеркнул, что «необходимо в полной мере использовать преимущество информационных технологий и дистанционного обучения» [14].

К 1 августа 2016 г. Президент России поручил создать открытый образовательный портал в Интернете, который будет содействовать реализации образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционного образования [15].

В 2017 году В.В. Путин подписал указ «О стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы» (далее – «Стратегия») [16]. «Стратегия» посвящена

главным образом технологиям, информационным и телекоммуникационным, как важнейшему элементу национальной инфраструктуры. Построение общества знаний и создание в России цифровой экономики в документе неоднократно упоминаются как цель развития информационного общества. В отличие от «Стратегии» в предыдущей редакции, которая действовала с февраля 2008 года и имела целью «повышение качества жизни граждан, обеспечение конкурентоспособности России, развитие экономической, социально-политической, культурной и духовной сфер жизни общества, совершенствование системы государственного управления на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий», «Стратегия» в новой редакции делает акцент на создание цифровой экономики и укрепление интеллектуального суверенитета России

ИКТ является ключевым фактором развития технологии образования и наращивания уровня человеческого капитала, необходимых для устойчивого конкурентоспособного роста экономики. Развитие информационных технологий, средств телекоммуникаций и адаптивно – управляющих алгоритмов создает основу для осуществления научных и образовательных программ на качественно новом уровне. Таким образом, smart-образование, являющееся неотъемлемой частью стремительно развивающегося информационного общества, является новым, перспективным и неизбежным направлением в политике российского образования.

Смена поколений X → Y → Z

Согласно Федеральному закону "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и госу-

дарства...» [17]. Недавние исследования социологов показывают, что с развитием и распространением ИКТ происходит трансформация личности человека, семьи, общества [18; 19; 20]. Таким образом, адаптация системы образования к меняющимся экономическим, социальным и интеллектуальным параметрам личности и общества является необходимым процессом как, в частности, в развитии рынка труда, целью которого является эффективное привлечение и управление персоналом, так и экономики в целом.

В табл. 1 представлены отличительные особенности поколений X – Y – Z. Специалисты в области образования сходятся во мнении, что современный обучающийся значительно отличается от обучающихся прошлых поколений [21; 22; 23; 24; 25]. Современных обучающихся относят к так называемому поколению Z или «цифровому поколению», основными характеристиками которого являются многозадачность, ориентированность на потребление, индивидуальность, активная мобильность, потребность в постоянном доступе к информационным и коммуникативным ресурсам Интернета.

Поколение Z предъявляет иные требования к процессу обучения, поскольку получение знаний «из Интернета» для этого поколения является органичным и понятным. Их обучение в соответствии с традиционной моделью обучения не позволяет эффективно реализовать цель обучения. «Компьютер и Интернет – это среда обитания современных студентов, как вода для рыбы, – заметил исполнительный директор Европейской ассоциации университетов дистанционного обучения Джордж Убачс – общение и учеба в онлайн-овых социальных группах вполне компенсирует традиционные формы обучения. ИКТ формируют систему образования на всех уровнях» [29].

Таблица 1

Характеристика особенностей поколений X – Y – Z

	Отличительные особенности от предыдущего	Образование	Карьера	Ключевые факторы
Поколение X (1960–1980 г.)	«поколение одиночек», нацеленных на упорную работу и индивидуальный успех [26]	фундаментальное классическое (традиционное) образование	начало построения карьеры с институтской скамьи, где было получено профессиональное образование; постоянство места работы [27]; стремление к карьерному росту	развитие глобализации, урбанизации
Поколение Y (1980–1991 г.)	«сетевое поколение», ориентированное на финансовое вознаграждение, отсутствие бюрократии, технологичность [26; 27]	образование недостаточно фундаментальное, но в нескольких областях; быстрое освоение новых технологий; внедрение элементов дистанционного образования	ориентация на самореализацию, а не на карьерный рост; сферы деятельности, где «высокий заработок возможен здесь и сейчас, и для него не требуются годы кропотливого труда» [26]	развитие технологий, огромные информационные потоки, появление Интернет, глобализация
Поколение Z (1991–2003 г.)	«цифровое поколение», «поколение мультимедийных технологий» [26; 27]	внедрение элементов smart-образования	«Понятия одной профессии для поколения Z существовать не будет, скорее для них актуально понятие профессиональных ролей, которые они будут постоянно менять» [28]	ИКТ как естественная часть окружающей среды (виртуализация); многозадачность; ориентированность на потребление; индивидуальность; мобильность

Решить данную проблему можно только с помощью обновленной концепции обучения, неотъемлемой частью которого должно стать использование привычного для поколения Z Интернета, то есть внедрение элементов smart-образования.

Smart-образование является направлением, которое предполагает комплексную коммуникацию всех образовательных процессов, а также методов и технологий, используемых в этих процессах. Источниками знаний для обучающихся должны стать не только учебники и преподаватели, работающие в аудиториях или в электронной среде, но и бесконечные просторы Интернета, доступные в любое время и в любой точке мира.

Смена поколений создает новые потребности и возможности для развития системы образования и образовательных техноло-

гий, которые будут использовать преимущества глобального информационного общества для предоставления образовательных услуг принципиально нового качества.

Смена социально-экономических этапов развития общества. Россия входит в число мировых лидеров по доступности образовательных услуг на всех уровнях национальной системы образования, главной целью которой является достижение качественного образования. Изменения в социальной, экономической и образовательной средах тесно связаны со сменой технологических тенденций на разных этапах развития общества [30; 31; 32; 33; 34; 35]. Основные параметры, характеризующие отличие этапов развития общества (формаций) представлены в табл. 2.

Таблица 2

Основные параметры этапов развития общества (формаций)

<i>Параметр/ формация</i>	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество	Информационное общество	Smart-общество
вид технологий	инсорсинг, разделение труда	аутсорсинг, унификация услуг	краудсорсинг, самообслуживание	smart-технологии
вид мышления	аналоговое	аналоговое	цифровое	гибридное
объекты управления	ресурсы	услуги, отношения	информация	знания
вид образования	традиционное инженерное (фабрики инженеров)	бизнес-образование, тренинги, внедрение элементов дистанционного образования	дистанционное образование, внедрение элементов smart-образования	smart-образование
отрасли экономики, наиболее востребованные в данной формации	производство, сельское хозяйство, добыча полезных ископаемых	торговля, строительство, энергетика, транспорт и логистика, туризм	информация, финансы и страхование, операции с недвижимостью и лизинг	профессиональные, научные и технические услуги, управление предприятиями

В эпоху индустриального общества единственным источником знаний для обучающегося были преподаватель и книги, которые ему посоветовал тот же преподаватель. Нигде, кроме учебной аудитории или в библиотеке, новые знания обучающийся почерпнуть не мог. Для эпохи индустриального общества характерно традиционное, в основном инженерное, образование. Целью университетов была подготовка специалистов для индустриального производства с наиболее востребованными отраслями экономики, такими, как производство, сельское хозяйство, добыча полезных ископаемых.

В эпоху постиндустриального и информационного общества знания передаются не только от преподавателя обучаемому, но и между студентами, что позволяет создавать новый уровень знаний. В свою очередь активно начинают применяться технологии дистанционного образования,

внедряются элементы smart-образования. Преподаватель имеет возможность проводить занятия не только в аудитории, а еще и посредством ИКТ. Бизнесу необходимы специалисты, подготовленные к обществу знаний.

В ближайшем будущем – в эпоху smart-общества – главным источником знания обучающегося станет интернет, технологии будут индивидуально ориентированы и направлены на создание новых знаний. Процесс преподавания будет предполагать движение знаниевых объектов от обучающегося к преподавателям и обратно, между обучающимися и т. д. Выпускник станет не просто специалистом в своей области, он сможет вливаться в бизнес-среду в качестве партнера.

Smart-образование: основные принципы организации учебного процесса. Стремительно развивающееся информаци-

онное общество позволяет создать новую образовательную среду, в основе которой лежат smart-технологии (компьютерные программы, интеллектуальные образовательные приложения, мультимедиа и др.), а также smart-устройства (smart-доска, smart-экран). Smart-технологии, smart-устройства, ресурсы интернета позволяют создать интегрированную интеллектуальную виртуальную среду обучения с практически безграничными возможностями для его участника.

Smart-образование во многих странах является уже стандартным способом обучения, в то время как в российской системе образования данный подход только начинает зарождаться. Учитывая смену поко-

лений, тенденции перехода общества от информационного к smart-обществу, а также формирование государственной политики РФ в области образования на 2017-2030 годы (рис. 1), следует признать закономерным и своевременным переход к smart-образованию в современном глобальном образовании.

По мнению Президента Международного Консорциума «Электронный университет», профессора МЭСИ В.П. Тихомирова: «Smart-образование – это объединение учебных заведений и профессорско-преподавательского состава для осуществления совместной образовательной деятельности в сети интернет на базе общих стандартов, соглашений и технологий» [36].

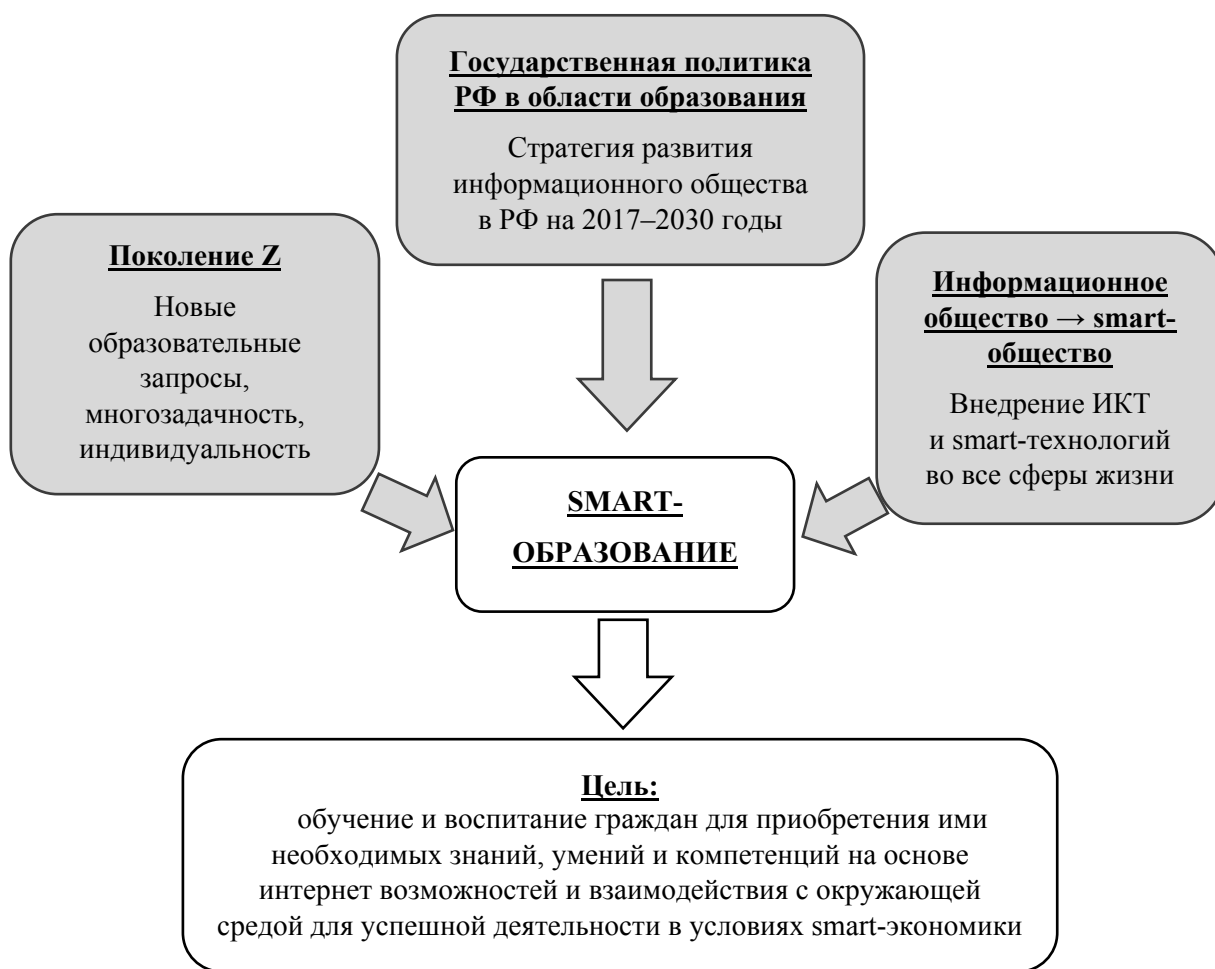


Рис. 1. Факторы, оказывающие влияние на формирование smart-образования.

Для успешного внедрения элементов smart-обучения в существующую образовательную систему, необходимо соблюдать следующие условия реализации концепции smart-образования:

1. Гибкость обучения в интерактивной образовательной среде с использованием высокотехнологичных устройств. Smart-обучение реализуется с использованием современных ИКТ и ресурсов интернета, которые на сегодняшний день привычны для всех. Процесс обучения должен быть максимально вовлеченным в жизнь обучающегося, непрерывным, включающим обучение в профессиональной среде, с использованием средств профессиональной деятельности. Чтобы успевать за происходящими изменениями и растущими запросами студентов smart-образование должно быть гибким, приспособляемым, качественным и инновационным.

2. Интегрированная среда обучения. Современное smart-общество и его подход «образование через всю жизнь» показывает необходимость обучения везде по принципу «обучение там, где удобно слушателю», то есть существенным принципом реализации smart-образования должна стать мобильность потребления контента. То есть, образовательный процесс является инвариантным по отношению к месту и, в общем случае, времени его проведения. Ресурсы интернета являются открытыми для любого пользователя, а наличие и доступность многочисленных образовательных Интернет-контентов позволяет реализовать потребность в получении информации и совершенствовании своих знаний. Однако, собственно обучение как целенаправленный процесс, помимо электронных учебных материалов, требует наличия методической компоненты, которая при smart-обучении обеспечивается за счет социально-информационного объединения учащихся и преподавателей в рамках ин-

тегрированной информационной среды, реализуемой средствами ИКТ.

3. Совместное использование контента всеми вузами. Развитие концепции smart-образования возможно за счет совместной разработки и использования вузами общего репозитория («хранилища» информации) учебного контента – проект «электронного породнения» вузов на базе технологий smart-образования [37]. Преимущества такого подхода очевидны: преподавателю вуза не приходится самостоятельно создавать учебный контент с нуля – используя общий репозиторий, ему достаточно только актуализировать материал при работе с ним. Использование технологий smart-образования дает возможность объективно формировать модель компетенций, предъявляемых со стороны работодателя студенту – выпускнику вуза, во много раз упрощается создание специальных учебных программ, семинаров и мастер-классов, то есть, по сути, происходит персонификация образования.

4. Персонализация и адаптация обучения. Обучение на основе smart-технологий способствует реализации внутреннего потенциала через сопоставление контента изучаемого курса с собственными результатами, выстраивание индивидуальной образовательной траектории с акцентом на свои личностные качества. Необходимо отметить, что современный обучающийся может продвигаться по индивидуальной траектории в том случае, если ему будут предоставлены такие возможности как: выбор оптимальной формы и темпа обучения; применение тех способов обучения, которые наиболее соответствуют его индивидуальным особенностям; осуществление оценки и корректировки своей деятельности.

При составлении индивидуальной образовательной траектории, обучающийся должен оценить свои возможности, способности, перспективы, интересы, усилия, которые он готов приложить для изучения ма-

териала с целью достижения поставленной цели – качественного профессионального образования. В этом случае преподаватель выступает в роли консультанта, предоставляющего обучающемуся возможность выбора, оценивающего и корректирующего движение обучающегося по траектории образования. При этом уделяется особое внимание индивидуальным интересам, возможностям и целям обучающегося, его особенностям при освоении учебного материала, способов работы с ним [38].

Такое построение образовательного процесса основывается на индивидуально-дифференцированном подходе, который позволяет эффективно осуществлять самообучение, а также регулировать темп работы и содержание учебного материала.

Заключение. Современное общество находится на этапе смены технологической парадигмы. Smart-общество, в первую очередь, связывают с развитием smart-технологий, которые оказывают влияние на социальные процессы в обществе. ИКТ, определившие образ и сущ-

ность XX века, уступают место smart-технологиям, открывающим новый путь развития – smart-экономике, smart-обществу, smart-образованию.

Smart-общество представляет собой новый этап развития цивилизации, предоставляющий качественно новые возможности для развития человечества и открывающий возможность развития новых социально-экономических процессов, в частности smart-образования. Развитие концепции smart-образования соответствует развитию новой технологической парадигмы в мире, позволяет быстрее адаптироваться в условиях умной жизни и страны в целом.

Smart-образование – это образование, соответствующее мировым задачам и возможностям современности, способное обеспечить максимально высокий уровень образования, позволяющий выпускникам вуза не только самореализовываться в условиях быстроменяющейся профессиональной среды, но и адаптироваться в инновационном обществе, которое уже невозможно представить без smart-технологий.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Завражин А.В.** SMART как ключевое направление научно-технического процесса. М.: МЭСИ, 2015. 247 с.
2. **Гоник И.Л.** Инновационная модернизация России и новая миссия российских университетов в условия глобализации образовательного пространства. Волгоград: ВолгГТУ, 2013. 139 с.
3. **Власова Н.В.** Современные образовательные технологии в контексте новых федеральных государственных образовательных стандартов // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). – СПб.: Реноме, 2012. – С. 278–280.
4. **Четыркина Н.Ю.** Стратегия развития вузов в условиях реформирования системы образования // Теория и практика общественного развития. 2012. № 7. С. 269–273. ISSN 1815-4964 eISSN 2072-7623
5. **Чурилов А.А.** Современные технологии обучения в образовательных учреждениях // Молодой ученый. 2012. №11.С. 497-500 ISSN: 2072-0297.
6. **Шубина И.В.** Педагогическое проектирование модели будущего специалиста для SMART-общества // Мир образования – образование в мире. 2015. № 2 (58). С. 65–72. ISSN: 2073-8536
7. **Алехин И.А., Казакова У.А., Майстренко В.В.** Образовательная среда вуза как ресурс научного и профессионально-педагогического развития преподавателя // Мир образования – образование в мире. 2015. № 2 (58). С. 35–39. ISSN: 2073-8536
8. **Лыкова В.С.** Деятельность как основной признак компетентностно-ориентированного образования // Мир образования – образование в мире. 2015. № 2 (58). С. 126-135. ISSN: 2073-8536.

9. **Тихомиров В.П.** Мир на пути Smart education. Новые возможности для развития // Открытое образование. 2011. № 3. С. 22–28. ISSN: 1818-4243 eISSN: 2079-5939

10. **Борисенко И.Г.** Виртуальные тенденции в глобальном образовательном пространстве: Smart-технологии // Философия образования. 2015. № 3 (60). С. 55-64. DOI: 10.15372/PHE20150307

11. **Пфаненштиль И.А., Яценко М.П., Борисенко И.Г.** Проблемы образования в информационном обществе: социально-философский аспект // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 4(11). С. 60–65. ISSN: 2224-1841

12. **О Концепции** долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года. Расп. Прав-ва РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р. Москва // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_82134/ (Дата обращения 24.08.2017).

13. **Послание** Президента РФ В.В. Путина Фед. Собранию от 12.12.2013. Москва // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155646/ (Дата обращения 24.08.2017).

14. **Владимир Путин** обозначил задачи по модернизации системы образования // Официальный сайт Российской газеты, 23.12.2015 // URL: <https://rg.ru/2015/12/23/uchitelya-site.html/> (Дата обращения 24.08.2017).

15. **Путин** поручил создать в интернете открытый образовательный портал // Официальный сайт РИА Новости, 05.01.2016 // URL: <https://ria.ru/society/20160105/1354958598.html/> (Дата обращения 24.08.2017).

16. О стратегии развития информационного общества в РФ на 2017-2030 годы. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 // URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71570570/> Дата обращения 24.08.2017).

17. Об образовании в Российской Федерации. ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ Дата обращ. 24.08.2017).

18. **Антонов А.И., Медков В.М.** Социология семьи. М.: Изд-во МГУ: Изд-во Международного университета бизнеса и управления («Братья Карич»), 1996. 304 с.

19. **Здравомыслова О.М.** Гендерные аспекты современных российских трансформа-

ций: проблемы методологии исследования: дисс. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Институт философии РАН. Москва, 2008. 285 с.

20. **Рукавишников В.О., Халман Л., Эстер П.** Политические культуры и социальные изменения. Международные сравнения. / моногр.: М.: СОВПАДЕНИЕ, 1998. 368 с.

21. **Лысак И.В., Максимов А.В.** Личность в информационном обществе: проблемы и перспективы исследования // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. С. 517–525.

22. **Клепиков В.Н.** Потенциал социокультурной модернизации образования в ракурсе нравственно-этического воспитания детей, подростков и молодёжи // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. № 3. С. 39–45. ISSN: 2306-8329.

23. **Солдатова Г.В.** Пойманные одной сетью. Социально-психологический анализ представлений детей и подростков об интернете. М.: Фонд развития интернет, Москва, 2011. 176 с.

24. **Солдатова Г.В., Нестик Т., Рассказова Е., Зотова Е.** Цифровая компетентность российских подростков и родителей: результаты всероссийского исследования. М.: Фонд развития интернет, Москва, 2013. С. 144.

25. **Поколение Z:** те, кто будет после / Из интервью А. Сычёвой с психотерапевтом, канд.мед.наук. Марком Сандомирским // URL: <http://www.e-xecutive.ru/knowledge/announcement/1450249/> (Дата обращения 15.08.2017).

26. **Маркетинг Y** – современные технологии коммуникации. // URL: https://consulter.org/knowledge/articles/marketing_y/ (Дата обращения 15.08.2017).

27. **Who is mister..?** Теория поколений. // URL: <http://hr-portal.ru/blog/who-mister-teoriya-pokoleniy/> (Дата обращения 16.08.2017).

28. **Поколение Z** и его место в истории. Теория поколений. Поколения X, Y и Z. // URL: <http://fb.ru/article/210221/pokolenie-z-i-ego-mesto-v-istorii-teoriya-pokoleniy-pokoleniya-x-y-i-z/> (Дата обращения 15.08.2017).

29. Пришествие сетян. Новое поколение выбирает smart-технологии // Поиск, 25(211) // URL: <http://www.poisknews.ru/theme/edu/1635/> (Дата обращения 14.08.2017).

30. **Славин Б.** Эпоха коллективного разума: О роли информации в обществе и о комму-

никационной природе человека / моногр.: М.: Ленанд, 2013. 320 с. ISBN: 978-5-9710-0522-3

31. Carr N. IT Doesn't Matter // Harvard Business Review. 2003. P. 5–12.

32. Славин Б. От краудсорсинга к ноосорсингу // Открытые системы. СУБД. 2012. № 1. С. 60–62.

33. Всемирный доклад Юнеско. К обществу знаний. Париж: Юнеско, 2005.

34. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура. М.: ГУ–ВШЭ, 2000. 458 с.

35. Уэбстер Ф. Теории информационного общества. М.: Аспект Пресс, 2004. 400 с.

36. Тихомиров В.П., Тихомирова Н.В. Smart eLearning – новая парадигма развития

образования и обеспечения устойчивой конкурентоспособности страны // ИКТ в образовании: педагогика, образовательные ресурсы и обеспечение качества: Мат-лы междунар. конф. М.: Институт ЮНЕСКО. 2012. С. 17–19.

37. Завражин А.В., Карманов М.В., Шубина И.В., Карманов А.М. SMART: содержание и особенности проникновения в современное общество. М.: МЭСИ, 2015. 247 с. ISBN: 978-5-7764-0973-8

38. Данченко Л.А., Невоструев П.Ю. SMART-обучение: основные принципы организации учебного процесса. // Открытое образование. 2014. № 1 (102). С. 70-74. ISSN: 1818-4243eISSN: 2079-5939

Glukhov V.V., Vasetskaya N.O. Smart-education as a tool of improving the quality of vocational training. The main trends in modern society is the development of information computer technologies (ICT), communication channels, information medium, exchange of information, integration of knowledge and technology, increasing the number of open innovation, transition to new forms and methods of organizational activities. These lead to the next evolutionary stage, which transforms the information society into the smart society. In the era of the information society, the most competitive universities will be those which will be able to implement the idea of creating a smart-university. They may form the basis for the implementation of smart-society, smart-economy and smart-education in Russia.

SMART-TECHNOLOGY; SMART-EDUCATION; EDUCATIONAL CONTENT; SMART ECONOMY; KNOWLEDGE MANAGEMENT.

Citation: Glukhov V.V., Vasetskaya N.O. Smart-education as a tool of improving the quality of vocational training. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 8–17. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.1

Э.В. Онищенко

ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ В РАЗВИТИИ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ИНТЕГРАЦИЯ ИЛИ ОППОЗИЦИЯ?



ОНИЩЕНКО Элеонора Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка, доцент Института детства; Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена.
наб. реки Мойки, 48, Санкт-Петербург, 191186, Россия; e-mail: eleonoraon@mail.ru

ONISHCHENKO Eleonora V. – The Herzen State Pedagogical University of Russia.
48, Moika embankment, St. Petersburg, 191186, Russia; e-mail: eleonoraon@mail.ru

Предлагаемая статья посвящена анализу основных закономерностей становления и развития высшего профессионального образования в контексте соотношения тенденций сохранения педагогических традиций и внедрения педагогических новаций. Рассматривается сущность возникновения собственно традиций, отражающих особенности развития общей культуры человеческой цивилизации и их взаимосвязь с педагогическими новациями. Основной акцент делается на уточнение самих понятий – образовательная традиция и новация.

ВЫСШАЯ ШКОЛА; ИННОВАЦИЯ; ИНТЕГРАЦИЯ; ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; РЕТРОНОВАЦИЯ; ТРАДИЦИЯ.

Ссылка при цитировании: Онищенко Э.В. Традиции и новации в развитии современной высшей школы: интеграция или оппозиция? // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 18–25. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.2

На современном историческом этапе отмечается явно выраженное изменение собственно парадигмы образования и ведущих принципов ее организации, которые направлены на решение принципиально новых целей и задач, а также реализацию изменяющихся в обществе ценностных установок. Сегодня практически во всех сферах человеческой жизни проводятся преобразования, которые связаны с попытками оптимизации различных областей нашей деятельности. Именно с этих позиций изучение своеобразия взаимодействия феноменов традиции и новации имеет особое значение для осмысления сущности разви-

тия как каждого отдельного человека, так и человеческой культуры в целом.

Дополнительную значимость решению данной проблемы придает также тот факт, что российская высшая школа до сих пор функционирует в условиях затянувшегося социально-экономического кризиса, который диктует необходимость использования лишь качественных и доказавших свою эффективность способов, форм и средств организации педагогической деятельности. При этом современные исследователи особо подчеркивают, что «осмысление природы новаций, специфики новационной деятельности имеет особое значение как раз

потому, что новации, агрегируя результаты прогресса, позволяют применить их для удовлетворения потребностей человека с помощью создаваемых новшеств, являются значимым условием развития общества. Оптимизация общественного развития сегодня вряд ли возможна вне широкого спектра самых различных новаций, являющихся поливариациями обновления общества на разных уровнях» [1: 3].

Именно поэтому можно констатировать, что подобные тенденции характеризуют, в том числе и процесс совершенствования системы профессиональной подготовки будущих специалистов. При этом возникает настоятельная потребность в объективном анализе и оценке всех тех новационных изменений, которые происходят в работе современных высших учебных заведений (далее, – вузов) с точки зрения их объективной эффективности и адаптированности к потребностям отечественной образовательной системы в целом. Следует активизировать изучение «...не просто природы новаций, их сущностных характеристик, типологизации, важно изучение новаций в диалектическом единстве с теми фундаментальными устоями общества, в котором идет новационный процесс» [1: 4]. В связи с этим актуализируется собственно сама постановка проблемы о единстве и борьбе традиции и новации.

Сегодня аксиоматическим становится тот факт, что проведение кардинальной модернизации высшей профессиональной школы должно происходить не только с опорой на современные технические средства, информационные и компьютерные технологии, но и с учетом общего культурологического контекста и перспектив гуманистически ориентированного развития нашего общества. С этой целью, как отмечают многие исследователи (Б.М. Бим-Бад, Б.Л. Вульфсон, Б.С. Гершунский, Л. Демоз, Э.Д. Днепров, И. Иллич, Ф.Г. Кумбс,

Н.Д. Никандров, В.Н. Спицнадель, А. Печчеи, Т. Хюсен и др.), необходима целенаправленная интеграция различных социальных сфер, а в качестве связующего компонента подобного процесса может и должна выступать высшая школа.

В современных трудах таких известных исследователей в области гуманизации образования как Т.И. Березина, М.В. Богуславский, А.Т. Кинкулькин, Г.Б. Корнетов, В.Г. Маралов, А.В. Мудрик, Э. Рангелова, В.А. Ситаров, В.А. Слостенин, А.П. Сманцер и др., особо подчеркивается, что именно в условиях кризиса, в период кардинального пересмотра и существенной переоценки основ общественных установок, значительно возрастает интерес человека как к своему будущему, так и к прошлому. В свое время У. Шекспир написал: «Экономична мудрость бытия – все новое в нем шьется из старья!». Прочитированные слова отражают своеобразие отношения общества к своей истории, к тем традициям, которые характеризуют, прежде всего, периоды его стабильного и эффективного развития. В связи с этим сегодня необходимо учитывать тот факт, что «в кризисные, переломные периоды развития человеческой цивилизации пробуждается «историческая память» народа и возникает настоятельная потребность в сохранении и приумножении уже сложившихся общекультурных и национальных традиций во всех сферах духовной жизни общества, а особенно в системе образования» [2: 145].

Однако при этом в России, как отмечается в исследованиях Т.И. Березиной, нередко происходит заимствование зарубежного, преимущественно европейского или американского опыта с целью интеграции отечественной системы высшего образования в мировое образовательное пространство, направленность на активную реализацию международных образовательных стандартов. В данном процессе, по мнению

автора, «есть как позитивные стороны действительно необходимых изменений и рекомендаций, так и негативные – слепое копирование нужного опыта, идеологии» [3: 44]. Именно поэтому следует четко определиться с потенциальными возможностями и перспективами проведения осознанной переоценки концептуальных основ стратегии развития высшей профессиональной школы, выбора ведущих направлений совершенствования отечественного образования. Данный процесс должен быть ориентирован только на опыт, доказавший свою эффективность и оказавший позитивное влияние на оформление инновационных технологий организации учебной деятельности в условиях любого вуза.

При этом для решения указанной проблемы необходимо выявить пути и средства адаптации традиционной профессиональной аксиологии как к современным социально-культурным условиям, так и с учетом проверенных временем и наиболее значимых национальных ценностей и традиций. С этих позиций в современных философских трудах отмечается, что философская диада «традиция-новация» является полиаспектным феноменом. Это связано с тем, что вся история человечества и его культуры представляет собой ярко выраженный динамичный процесс реализации деятельностно-творческого отношения человека к окружающему миру, который связан с поиском, отбором и реализацией актуальных и эффективных способов и программ деятельности, детерминирован способностью культуры к самовоспроизведению и внутреннему самодвижению.

Рассмотрим реальные формы и способы соотношения данных явлений с точки зрения, прежде всего, анализа самих понятий, входящих в подобный дуалистичный конструкт. Латинский перевод термина «traditio» трактуется как «вручение» или передача некоторого достояния в наследо-

вание. Обращение к философии позволяет говорить о том, что традицию сегодня оценивают как «закон, поскольку она является устойчивым, повторяющимся, общим социальным отношением» [4: 38]. В более широкой трактовке современные исследователи характеризуют традицию как «выраженный в специальных стереотипах групповой опыт, направленный на осуществление органической «передачи» социально-духовного бытия, который аккумулируется и воспроизводится в различных человеческих, в том числе и профессиональных коллективах» [5: 4.].

В свою очередь, анализ и оценка существующих социокультурных традиций представляет собой закономерный этап изменения действительности за счет ее модернизации с учетом предшествующего опыта и его использованием при выработке инновационных подходов. Последовательный теоретический анализ традиций в отечественном образовании дан в работах Р.Б. Вендровской, которая определяет его сущность как «исторически изменчивый способ развития человеческой культуры, в том числе и образования» [6: 29]. Одновременно в исследованиях А.В. Головина подчеркивается, что именно в традиции «сконцентрирован проверенный временем опыт, позволивший предыдущим поколениям или группам людей в прошлом достигнуть определенного прогресса и закрепившийся в сознании людей, как некое позитивное знание» [7], т. е. традиция – это (согласно трактовке Ю.В. Яковец) «своеобразная эстафета, обеспечивающая преемственную связь поколений» [8: 19].

На этом основании в исследованиях Н.М. Мухамеджановой и ее учеников сделан вывод о том, что: «традиция есть результат приспособления общества к определенным условиям окружающей – природной и социальной – среды; традиция обеспечивает воспроизводимость культуры, несмотря на существенные изменения

внешней среды. Традиция сохраняется, часто даже вопреки нашим усилиям разрушить ее; традиция определяет границы допустимого силового воздействия на систему, а также возможные будущие пути развития общества, а значит, не какие угодно пути развития возможны в данной среде» [9]. Данное положение находит свое отражение и в докладе учителя-новатора А.В. Малыгина, который приводит цитату Ф.М. Достоевского из его «Дневника писателя»: «Учитель – это штука тонкая: народный, национальный учитель вырабатывается веками, держится преданиями, бесчисленным опытом... т. е. традициями, значит, без обращения к многовековому российскому и европейскому педагогическому наследию невозможно выстроить добротную систему образования» [10: 8].

Подобная трактовка сущности традиции позволяет рассмотреть и своеобразие современных подходов к термину, который, как правило, противостоит исторически и культурно сложившимся установкам, а именно – феномену новации. Собственно термин «новация»/«инновация» в переводе с латыни («novatio»/«innovatio») означает изменение, обновление. При этом использование подобных понятий в сфере образования имеет определенные ограничения из-за специфики их трактовки. Одновременно в современных исследованиях отмечается различная трактовка терминов новация, инновация, нововведение, новшество, которые, как правило, используются как синонимы. Так, под новацией понимается изменение, внесение нового, совершенствование и улучшение существующего, т. е. явно выраженная имманентная характеристика образования как целостной и развивающейся системы, с учетом требований потенциальных потребителей (государства, общества, родителей, подрастающего поколения, собственно профессионального педагогического сообщества).

При этом образовательная инновация оценивается сегодня как характеристика инновационного процесса в единстве теоретической научной идеи, практической технологии ее реализации, а также механизма ее распространения и использования. Одновременно в ряде современных научных работ особо подчеркивается, что под образовательной инновацией понимается учебная/воспитательная/организационно-управленческая деятельность, которая связана совсем с иной, чем в массовой практике трактовкой процесса становления и развития личности, т. е. особого подхода к организации образовательного процесса и учебно-воспитательной деятельности (Т.И. Шамова).

В качестве наиболее яркого примера подобной деятельности можно представить общественно-педагогическое движение советских педагогов-новаторов 80-х гг. XX столетия, которое стало основанием для возникновения уникальной практики «педагогики сотрудничества», а также разработки концептуальной теории «педагогики ненасилия» (Ш.А. Амонашвили, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров и др.). Аналогичные тенденции были характерны и для 90-х гг. прошлого века, когда произошла активизация творческой деятельности педагогов как создателей негосударственных альтернативных образовательных учреждений, новых авторских образовательных программ и технологий. Таким образом, ведущей характеристикой существования современной системы высшего образования становится ее саморазвитие, в качестве источника которого выступает творчество самих преподавателей, их целенаправленная инновационная деятельность, направленная, согласно образному термину, выдвинутому Й.Г. Виссемом, на создание «университетов третьего поколения» [11: 25].

Подобные тенденции характеризуют и развитие высшей профессиональной шко-

лы, в деятельности которой активно соотносятся категории традиционности и новационности. Мы не претендуем на полноту и всесторонность изучения подобной проблемы, однако стараемся дать характеристику собственной позиции по оценке своеобразия развития взаимоотношений образовательных традиций и новаций в сфере высшей школы посредством выявления механизма их оппозиции/интеграции. С этих позиций современные исследователи отмечают, что ситуация в научно-педагогической среде, характеризуется наличием двух тенденций, связанных с оценкой традиционности и инновационности опыта развития высшей профессиональной школы: с одной стороны – его полное игнорирование как неактуального и не отражающего насущные требования нашего прагматического и технологизированного общества; с другой – активный поиск наличия соответствующих исторических аналогий современной проблематики, подтверждения «примерами из прошлого» всех псевдоноваций и нововведений в образовательной сфере (Л.В. Романюк).

Одновременно, как показывает обращение к трудам Б.П. Битинас, Б.С. Гершунского, В.И. Гинецинского, Л.Ю. Гордина, Е.С. Заир-Бек и др., различия между ними мы можем редуцировать за счет конструирования современного высшего образования с учетом временной триады «прошлое – настоящее – будущее», т. е. континуума, включающего организацию изучения и восприятия прошлого, во взаимосвязи с настоящим и будущим; полноценную деятельность в настоящем за счет участия в решении ведущих проблем современности; направленность на будущее и формирование ответственности за решение перспективных проблем человечества, способности к участию в их разрешении. Подобная триада четко отвечает требованиям начала XXI века, так как согласно теории

«пассионарности» Л.Н. Гумилева, динамика общего развития цивилизации и возможности личностной самореализации как отдельных индивидов, социальных групп, так и общества в целом, зависит именно от изменений в социокультурной сфере, в том числе посредством модернизации высшего профессионального образования.

Это связано с тем, что традиция возникает в контексте глубинных структур культуры, а инновация учитывает актуальные социально-экономические изменения, происходящие в обществе, и связана с отказом от традиционного способа мышления, что, в свою очередь, детерминирует приоритетные установки политики воспитательно-образовательной деятельности и способствует их целенаправленной аксиоматизации. В частности, сегодня признается, что следует ориентироваться на следующие процессы, которые изначально обладают инновационным характером:

– «децентрализацию образования, что позволяет самостоятельно развивать образовательную сеть региона и формировать «портфель заказа» на конкретного специалиста;

– демократизацию высших учебных заведений, обеспечивающих самостоятельность в определении форм, способов и условий организации педагогического процесса;

– потребности общеобразовательной школы, диктующей заказ на педагога, способного к проектированию собственной педагогической деятельности в зависимости от типа образовательного учреждения и использующего преподаваемый предмет в качестве средства развития учеников;

– необходимость удовлетворения личностных запросов обучающихся, ориентированных на возможность выстраивания индивидуальной образовательной программы, включающей неоднократный акт выбора содержания и уровня получаемого

педагогического образования; подготовка специалистов в более короткие сроки профессионального образования на базе различных его уровней» [12: 39].

В связи с этим можно сделать вполне обоснованный вывод, о том, что образовательные традиции и новации в условиях функционирования отечественной высшей школы непрерывно развиваются и обогащаются, так как педагогический опыт предыдущих поколений и ориентация на развитие будущих, выступает как количественная модификация настоящего. Высшая профессиональная школа должна адекватно реагировать на изменения, которые детерминированы нашими нескончаемыми реформами и преобразованиями/модернизацией государственных образовательных стандартов. Одновременно мы не имеем права забывать о российских педагогических традициях, которые веками формировали российскую научную школу и способствовали ее качественному развитию.

При этом жизнеспособность образовательных традиций зависит от их дальнейшего развития поколениями в форме новаций, которые принимаются или переводятся в разряд консервативных и не актуальных. Поэтому традиция должна выполнять стабилизирующую функцию, которая обеспечивает устойчивость развития образования, в том числе за счет внедрения или отказа от использования инновационных идей, теорий, технологий. В этой связи приоритетная особенность традиции заключается в том, что данное явление выступает в качестве ведущего критерия и одновременно механизма отбора возникающих образовательных инноваций. Это обеспечивает их целенаправленную регуляцию и адаптацию в сфере профессиональной подготовки специалиста в любой сфере.

Таким образом, образовательная традиция качественно меняется, интенсифицируется, достигая нового качества, а затем не

просто изменяется, но и фиксируется в формах инновационной деятельности. Именно на этом основании традицию необходимо оценивать как «определенный тип отношений между последовательными стадиями развивающегося объекта, ... когда «старое» переходит в «новое» и продуктивно работает в нем» [13: 8]. В целом, подобная трактовка позволяет отказаться от привычного противопоставления «традиция – новация», где традиция выполняет функцию обеспечения устойчивости любого социокультурного явления, а новация – способствует прогрессу оптимальных средств с учетом актуальных социокультурных условий, т. е. противоречия современного образования могут быть разрешены на основе синтеза образовательных традиций и инноваций. При этом, как подчеркивается Т.В. Ховиной, «жизненно важно создать и сохранить баланс традиции и инновации в образовании» [14: 13]. Подобное утверждение находит свое яркое воплощение в известной, и уже ставшей классической формулировке, отраженной в трудах И.-В. Гете: «... сначала говорят, что это «чушь»; потом – «а в ней что-то есть» и, наконец, когда идея становится понятной и освоенной, – «а кто этого не знал?» [15: 106].

В связи с этим сегодня, опираясь на исследование Э. Брансуика, можно выделить истинные инновации, которые рассматриваются как образовательные идеи и действия полностью новые и ранее неизвестные (их спектр достаточно ограничен). Кроме этого, согласно его трактовке, существуют адаптированные, расширенные или переформулированные идеи и действия, которые могут приобретать актуальность в изменяющейся пространственно-временной среде. Одновременно рубеж XX и XXI вв. характеризуется активным повторным использованием определенных эффективных педагогических теорий и технологий в новых измененных условиях, в иной социально-

исторической ситуации, т. е. можно говорить о наличии следующих типов новаций, в том числе, в области высшего профессионального образования:

– *аналоговая*, т. е. инновация, которая строится на известном в педагогике подходе, к которому пристраивают частное нововведение;

– *комбинированная*, которая строится как процесс, в котором несколько известных технологий объединяются;

– *сущностная*, характеризующаяся абсолютной новизной, которая не использовалась раньше в современном образовании;

– *ретроинновация*, своеобразие которой заключается во внедрении в современную педагогическую практику уже существовавших когда-то, но успешно забытых подходов, методов, способов и форм организации учебно-воспитательной работы.

Таким образом, усложнение и развитие профессиональной педагогической деятельности в высшей школе должно быть ориентировано на воспроизведение, сохранение и приращение накопленного опыта, т. е. назначение образовательной традиции состоит в обеспечении для преподавателей возможности решать новые актуальные проблемы посредством использования теоретического и практического наследия прошлых поколений, которое сегодня рассматривается как феномен «ретроинновации». На этом основании ретроинновацию

можно рассматривать как наиболее адекватный феномен, обеспечивающий гармоничное единство традиций и нововведений в условиях модернизации современного высшего профессионального образования.

Одновременно ретроинновация характеризуется избирательной фиксацией позитивно зарекомендовавших себя педагогических новаций, основанных на прогрессивных педагогических идеях и отраженных в педагогическом опыте определенного исторического этапа, которые могут быть воспроизведены в современной педагогической практике как альтернативный новационный феномен. На наш взгляд именно ретроинновация может снять эффект возведения отдельных (как правило технических или информационных) инноваций в культ и не позволит пренебрежительно относиться к эффективным педагогическим традициям. Поэтому можно сделать вполне обоснованный вывод о том, что оптимизация функционирования любого объекта современного образования, в том числе и высшей школы, должна быть четко связана с переосмыслением педагогического прошлого и обращением к будущему. Поэтому только диалектическое и методическое единство и общность «традиция-новация» будет способствовать преемственности, передаче, наследованию и прогрессу высшего профессионального образования в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Черепанова Н.В.** Традиции и новации (социально-философский анализ): дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11. Москва, 2007. – 172 с.

2. **Романюк Л.В.** Феномен гуманистической педагогической традиции // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 1. С. 144–147. ISSN: 1998-9873eISSN: 2218-9238

3. **Березина Т.И.** О ходе модернизации педагогического образования в Российской Федерации // Ст. в сборнике с научни доклади: Тео-

рия и практика на психолого-педагогическата подготовка на специалиста в университета. Втора книга, – Габрово, Изд-во ЕКС-ПРЕСС, 2016. – С. 44–48. ISBN 978-954-490-510-1 (болг.)

4. **Плахов В.Д.** Традиции и общество. Опыт философско-социологического исследования. – М., 1982. – 220 с.

5. **Сакович И.С.** Эволюция традиции в культуре новационного общества: дис. ... канд. филос. наук. 24.00.01. – Нижний Новгород, 2004. – 187 с.

6. Вендровская Р.Б. Традиции как аксиологическая проблема в истории образования // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования / под ред. З.И. Равкина. – М.: Просвещение, 1994 – 279 с.

7. Головин А.В. Диалектика традиций и инноваций в образовании (сущность и содержание инноваций в системе образования) // Современные научные исследования. 2012. № 6 (3). С. 16. eISSN 2076-3476

8. Яковец Ю.В. Эпохальные инновации XXI века. – М.: Экономика, 2004 – 437 с.

9. Мухамеджанова Н.М. Традиции и новации в российском образовании // ст. в сб. трудов конф.: Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: мат-лы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 4-6 февр. 2015 г. – Оренбург, 2015, С. 1846-1851.

10. Малыгин А.В. Традиции и новации в образовании и воспитании // Вестник Новосибирской Митрополии. 2015. № 13 (146). С. 8.

11. Колесникова И.А. Трудности и противоречия взаимодействия преподавателей и студентов в эпоху перемен // Ст. в сборнике с научни доклади: Взаимодействие на преподавателя и студента в условията на университетското образование: проблеми и перспективи. Перва книга, – Габрово, Изд-во ЕКС-ПРЕСС, 2017. – С. 25–31. ISBN 978-954-490-555-2 (болг.)

12. Костикова М.Н. Инновационные процессы в развитии педагогического образования // Сб.: Традиции и инновации в системе образования: Гуманитаризация образования. Мат. науч.-практ. конф. Ч. 1. Чита: Изд-во ЗабГПУ, 1998. С. 36–41.

13. Спирки А.Г. Человек, культура, традиции // Традиция в истории культуры. – М. Наука, 1978. – 281 с.

14. Ховина Т.В. Традиции и инновации в образовательном процессе // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 13–16. ISBN 978-5-903618-93-4

15. Поташник М.М. Управление развитием школы. ч. 1. – М.: Новая школа, 1995. 462 с.

Onishchenko E.V. Traditions and innovations in development of modern higher education : integration or opposition? The article is devoted to the analysis of the basic regularities in formation and development of higher education in terms of trends in the preservation of pedagogical tradition and the implementation of pedagogical innovations. The essence of actual traditions is considered as reflecting the characteristics of common culture development in human civilization and their relationship with pedagogical innovations. The main focus is on the clarification of the concepts themselves – the educational tradition and innovation.

HIGHER SCHOOL; INNOVATION, INTEGRATION; RETROINNOVATION; TRADITION; VOCATIONAL EDUCATION.

Citation: Onishchenko E.V. Traditions and innovations in development of modern higher education : integration or opposition? *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 18–25. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.2

И.И. Макашина

КАЧЕСТВО ЗНАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ МОРСКОГО СПЕЦИАЛИСТА



МАКАШИНА Ирина Илхамовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков; директор Центра международного образования; Государственный морской университет им. адмирала Ф.Ф. Ушакова; Проспект Ленина 93, Новороссийск, 353918, Россия. e-mail: irmak@inbox.ru

MAKASHINA Irina I. – Admiral Ushakov Maritime State University; Lenin Prospect, 93, Novorossiysk, 353918, Russia. e-mail: irmak@inbox.ru

Актуальность данной работы детерминирована необходимостью в разработке конкретных оптимальных моделей, алгоритмов и механизмов подготовки конкурентоспособных специалистов для постоянно развивающейся морской отрасли. В статье обоснована необходимость формирования иноязычной компетенции морских специалистов, чья деятельность имеет международный характер. Доказано, что качество знания английского языка выступает одним из ключевых условий конкурентоспособности морского специалиста. Международные конвенционные требования к качеству и уровню знания специалиста являются обязательными для всех учебных заведений, обеспечивающих подготовку специалистов морского торгового флота. Указанные требования очень подробно изложены для всех плавательных специальностей, но требуют решения ряда проблем, связанных с методическим обеспечением учебного процесса. Учёт описанных в статье факторов, влияющих на качество иноязычной подготовки и решение проблем, возникающих в этой связи, значительно могло бы улучшить и качество преподавания английского языка, и качество подготовки будущего специалиста. В работе рассмотрена возможность использования процесса изучения иностранного языка в качестве средства обучения профессиональной деятельности. Практическое воплощение такого подхода видится в создании и применении интегрированных курсов, что позволит систематизировать уже полученные знания с учётом ранее пройденного материала по разным предметам. Рассмотрены условия формирования иноязычной компетенции с лингвистической и культурологической составляющими на основе ситуационно-функционального подхода, заключающегося в создании образовательной ситуации, позволяющей ориентироваться не только на изменения требований к уровню знаний специалиста в связи с постоянно развивающейся отраслью, но и на темп усвоения материала. Показано, что влияние отдельных компонентов в процессе обучения может изменяться при разных обстоятельствах, тем не менее, происходит самоорганизация системы, которая, в конечном счете, приводит к формированию заданного качества.

МОРСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ИНОЯЗЫЧНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ; ПОЛИПРОФИЛЬНО-КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОДХОД; СИТУАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОДХОД

Ссылка при цитировании: Макашина И.И. Качество знания английского языка как условие конкурентоспособности морского специалиста // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 26–34. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.3

Введение. Конкурентоспособность специалиста определяется, прежде всего, качеством его подготовки. Овладение будущими специалистами необходимыми компетенциями становится и целью, и результатом процесса обучения в высшей школе, управление достижением которых в учебном процессе определяет его эффективность, т. е. его качество. Существующие подходы к определению качества образования, в том числе, и морского, опираются на разное понимание качества образования – от традиционной трактовки его как образовательного результата или как качества условий образовательного процесса до качества управления процессами [18]. С учетом рекомендаций, касающихся объема статьи, рассмотрим только один аспект подготовки морского специалиста – его иноязычную компетенцию, которая является обязательной для всех специалистов, работающих в области торгового флота. Иноязычная компетенция моряков предполагает сформированность не только лингвистической составляющей, включающей сформированность навыков монологической, диалогической речи и грамотного письма, знание деловой корреспонденции на иностранном языке, но и культурологический компонент, предполагающий знания, умения и навыки, связанные с культурными особенностями стран-партнёров. Объясняется этот факт, прежде всего, тенденцией найма судовладельцами и фрахтователями смешанных экипажей, где рабочим языком практически всегда является английский.

Конвенционные требования к качеству знания специалиста. Международное морское сообщество предъявляет высокие требования к уровню квалификации морских специалистов, формированию их компетенций. Международная конвенция о подготовке, дипломировании моряков и несении вахты – 78/95 (МК ПДМНВ-78/95) [6], с поправками, принятыми в 2010 г. в

городе Манила (Филиппины) [7], определяет компетентность специалистов морского торгового флота. Целью указанной конвенции является установление международных стандартов подготовки моряков из разных стран. Мы не будем останавливаться на всех компетенциях, формирование которых обозначено в конвенции, а рассмотрим только одну – иноязычную.

Изучение состояния исследуемой проблемы показало наличие противоречия, проявившегося в несоответствии между необходимостью формирования иноязычной компетенции у морских специалистов, отвечающей конвенционным и национальным стандартам и отсутствием педагогической теории основанной на интеграции специальной иноязычной компетенции и собственно профессиональной компетентности обучающегося.

В течение многих лет многочисленные усилия предпринимались для выработки стандартного объёма английского языка, который является основным языком общения в международном торговом мореплавании. Знание английского языка жизненно необходимо как для общения на судне в смешанных экипажах, так и в море между судами в различных ситуациях, между судами и береговыми станциями или между судами и вертолетами в случае спасательных операций. Не менее важно знание английского языка для специалистов береговых профессий, призванных осуществлять различные операции при заходе судов в порты и их обслуживании. В этой связи, в соответствии с решением Комитета Международной морской организации (ММО) по безопасности на море, был разработан минимум морского навигационного словаря, знание которого обязательно для любого выпускника морского образовательного учреждения. Впервые этот минимум был принят в 1977 году и позже пересматривался и изменялся несколько раз. Все из-

менения были обусловлены постоянным развитием морской отрасли, включая новые модели судов, новые технологические особенности и др.

Несколько лет спустя, после внедрения первого минимума во все образовательные программы стран, подписавших конвенцию ПДМНВ [7], в стандартные морские навигационные словари были внесены изменения, в результате чего появились стандартные морские коммуникационные фразы, которые были приняты в 2001 году и опубликованы в 2002 году. Включение этого словаря в ПДМНВ сделало его обязательной частью учебного плана уже для 156 государств, ратифицировавших эту конвенцию. Интересен и тот факт, что этот объём предусмотрен не только для плавательных, но и для береговых специальностей.

На современном этапе этот минимум требует дальнейшего расширения. В этой связи, в последние годы разрабатываются модельные курсы, которые также только после одобрения ММО внедряются в учебные программы различных морских образовательных учреждений. Такие модельные курсы [8; 9; 10; 13; 14] в значительной мере помогают преподавателям английского языка в организации и внедрении новых учебных курсов для совершенствования, обновления или дополнения уже существующих учебных материалов, в том числе и по английскому языку. Но преподаватели английского языка (не англоязычных стран), по-прежнему сталкиваются с некоторыми трудностями в процессе преподавания морского английского языка. И это не связано с мастерством педагогов, которое, как правило, довольно высокое. Существует ряд факторов, влияющих на результат обучения, среди которых наиболее значимыми нам видятся следующие:

– сокращение количества часов на изучение английского языка;

– требования ММО к уровню квалификации преподавателей английского языка;

– интеграционные явления как в профессиональной деятельности морских специалистов, выражающихся в связях технических и иноязычных дисциплин, так и в разработке интегрированных курсов для студентов морских специальностей;

– накопленный международный опыт в области преподавания иностранного языка и сложности внедрения передовых технологий в процесс обучения.

Учёт указанных факторов и решение проблем, возникающих в этой связи, значительно могло бы улучшить и качество преподавания английского языка, и качество подготовки будущего специалиста.

Процесс изучения иностранного языка как средство обучения профессиональной деятельности. В предыдущих работах [1; 2; 3] было доказано, что процесс изучения иностранного языка может выполнять роль средства обучения профессиональной деятельности. Этот подход сегодня актуален, так как опора на него в значительной мере способствует решению образовательных задач, в частности, в плане формирования и развития иноязычной компетенции.

Разработка интегрированного содержания образования на основе изучения одного предмета, например, иностранного языка, даст возможность сформировать полипрофильные знания, не увеличивая при этом общее количество часов и не нарушая государственные стандарты высшего образования. Целесообразность соединения средств формирования любой деятельности со средствами формирования иноязычной речевой деятельности детерминируется тем, что иностранный язык как учебный предмет имеет специфику относительно других предметов, заключающуюся в том, что ведущим компонентом содержания обучения иностранным языкам являются не основы наук, а способы деятельности – обучение

различным видам речевой деятельности: говорению, чтению, письму. В соответствии же с психологической теорией деятельности обучение любому ее виду происходит в процессе ее выполнения [2: 7].

При использовании процесса изучения иностранного языка в обучении профессиональной деятельности можно использовать два вида средств обучения:

– уже сформированные знания, в том числе, профессиональные и культурологические используются для понимания иноязычного текста;

– иноязычные явления, еще не освоенные обучаемыми, изучаются для того, чтобы понять описанные с их использованием изучаемые культурологические и профессиональные объекты, явления и процессы [1: 38–39; 2: 129–130].

В ранних работах было доказано, что процесс усвоения новых иноязычных знаний, необходимых для понимания культурологического или профессионального явления, встречается с процессом усвоения нового компонента деятельности, понимание которого выступает в качестве средства изучения соответствующего иноязычного явления. В результате этого обоюдного встречного движения появляется интегральный феномен – иноязычно-деятельностное образование, выраженное в форме учебной деятельности, обладающее одновременно свойствами и предмета изучения, и средства обучения [2: 7–9].

Важен и тот факт, что при использовании изучения иностранного языка как средства формирования новой деятельности в сознании обучаемого складывается ее алгоритм, осуществляется обратная связь на основе выполнения рефлексии, происходит самокорректирование деятельности, вносится существенный вклад в понимание обучаемым сущности и социальной значимости изучаемой деятельности, в образовании способности принимать и аргумен-

тировать свои решения, а также формируется умение использовать иностранный язык в качестве средства общения [2: 148].

Также необходимо отметить, что интегрирование изучения иностранного языка и изучения профессиональной деятельности вызывает улучшение психолого-педагогических и организационных условий для усвоения изучаемого языка, обеспечиваемое предъявлением для осмысления материала на этом языке и выполнения с использованием иноязычной речи действий, на усвоение которых направлен основной познавательный интерес обучаемых. Такие процессы содействуют, прежде всего, развитию двупрофильной рефлексии и способности обучаемого анализировать любую проблемную ситуацию.

Предлагаемый процесс предметного обучения деятельности с использованием изучения иностранного языка в качестве средства обучения и интегрирующего фактора выражается в создании и применении интегрированных курсов, которые могут быть, например, тематико-временными, т. е. организованными таким образом, чтобы объединять учебные темы разных предметов. Это позволит систематизировать уже полученные знания с учётом ранее пройденного материала по разным предметам, а также увидеть и планировать перспективы в дальнейшем изучении предмета.

Очень часто, при создании интегрированного курса, объединяющего иноязычные, культурологические и профессиональные знания, разработчики сталкиваются с такими трудностями, как несогласованность терминологии и неподготовленность учащихся к восприятию интегрированных курсов. Особая нагрузка в этом случае, ложится на разработчика, который сам должен обладать полипрофильными знаниями, и на преподавателя как посредника между будущей деятельностью и учащимся, осваивающим эту деятельность.

Формирование иноязычной компетенции с лингвистической и культурологической составляющими. Следующий вопрос, требующий рассмотрения – это сам процесс формирования заданного качества личности, в данном случае, иноязычной компетенции (лингвистической и культурологической). Наиболее оптимальным вариантом организации процесса обучения представляется использование ситуационно-функционального подхода, разработанного Э.Г. Малиночкой, заключающегося в проведении студента через профессиональную ситуацию подготовки к конкретному действию и во включении его в действующую в этой ситуации функциональную систему формирования компетенции выполнением адекватных образовательных действий [1: 8–11]. Применение ситуационно-функционального подхода [1; 4; 5] позволяет создать условия для накопления информации об объектах, включенных в полипрофильную (т. е. разные профили, включенные в одно профессиональное поле) деятельность морского специалиста.

Построение процесса формирования иноязычной компетенции у студентов морских вузов на основе ситуационно-функционального подхода предполагает следующее:

а) создание ориентации обучаемого на полипрофильность и коммуникативность деятельности морского специалиста, понимание необходимости формирования иноязычной компетенции, перспективы формирования его кругозора и жизнедеятельности и направление внимания, мотивации на текущий осваиваемый компонент содержания образования с учетом текущего состояния его образованности;

б) составление педагогом программы предстоящей деятельности, формирующей текущий компонент полипрофильной компетентности (включая иноязычную компетентность) с учетом текущего состояния образованности обучаемого;

в) подготовку системы педагогических средств выполнения обучаемым его действий, создающих текущий компонент его компетентности;

г) включение функциональной системы образовательной взаимодействия, создающей или развивающей компетенции специалиста, в том числе, иноязычной;

д) организацию субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений педагога и студентов, а также учебных действий, направленных на отбор, преобразование, интеграцию полипрофильной и коммуникативной информации;

е) использование промежуточных результатов для организации или коррекции текущих действий [2: 125; 3: 174–175].

Принимая во внимание тот факт, что личность обучаемого представляет собой интегрированное образование, в основе формирования и развития которого лежит психофизиологический механизм регуляции, заключающийся в обобщении учебной информации, мы можем утверждать, что образовательная функциональная система подготовки любых специалистов, в том числе морских, является и механизмом, и комплексным средством их подготовки.

Четкая организация образовательной функциональной системы в процессе подготовки будущего специалиста позволяет ориентироваться и на изменения требований к уровню качества компетенций специалиста и на темп усвоения учебного материала. Основная ценность такого подхода состоит в том, что влияние отдельных компонентов может изменяться при разных обстоятельствах, тем не менее, происходит самоорганизация системы, которая, в конечном счете, приводит к формированию заданного качества, в данном случае, иноязычной компетенции.

Системное рассмотрение взаимодействия субъектов в процессе обучения выявляет и другую особенность, заключающуюся

щуюся в воздействии педагога на студента через свой опыт, свое видение проблем, свое понимание педагогических задач. Связь между субъектами в функциональной системе становится двойной и взаимной. Для студента преподаватель выступает и как субъект, и как «учебное средство» (консультант, образ для анализа и возможного подражания). В то же время студент, усваивая этот опыт общения, готовится к выполнению профессиональной роли, в которой он является субъектом взаимодействия с коллегами профессионалами, выступающими в роли объектов управления, и субъектов производственной деятельности [1: 23].

Специфика такого подхода к организации процесса подготовки специалистов определяется необходимостью для субъекта ориентироваться на постоянное профессиональное саморазвитие, реализуемое на основе рефлексивно-образовательной деятельности, в результате которой происходит не только становление будущего специалиста, но и его профессиональное и личностное развитие.

Следующим наиболее важным аспектом в формировании иноязычной компетенции выступает содержание образования, для создания которого были определены дидактические принципы его отбора. Кроме общеметодологических принципов (целеполагания, научного отбора содержания, связи теории и практики, системности, стадийности, преемственности, интеграции и дифференциации) нами были выделены частные принципы полипрофильного содержания образования:

– полипрофильности, что означает необходимость формирования единства адекватных представлений о сущностях профилей, с которыми он соприкасается в своей служебной деятельности;

– адекватности полипрофильной ориентации целеполагания, которая заключается в

том, что выдвигаемые образовательные цели и задачи должны наводить студентов на анализ и решение полипрофильных ситуаций, адекватных в содержательном плане – соответствовать современному состоянию производства, и в образовательном плане – соответствовать достигнутому уровню образованности студента) [3; 12; 13].

Технологическое обеспечение процесса формирования иноязычной компетенции будущего специалиста может быть реализовано в технологии вариативно-модульного обучения на основе полипрофильно-коммуникативного подхода, заключающегося в анализе полипрофильно-познавательных задач, производственных и культурологических особенностей деятельности партнеров, в том числе, иностранных, и организации коммуникативных действий всех участников решения и реализации поставленной задачи [3: 201–202]. Модульный принцип построения образовательных программ обеспечивает непрерывность и преемственность обучения на любом уровне. Возможна вариативность применения модулей в зависимости от поставленной задачи, от текущего уровня подготовки студентов, что позволяет составлять индивидуальные образовательные маршруты. На занятиях целесообразно также использование следующих образовательных технологий: когнитивно-ориентированные (проблемное обучение, учебные дискуссии, круглые столы, анализ производственных ситуаций и др.); деятельностно-ориентированные (метод проектов, деловые и ролевые игры) и др.

Большой вклад в решении этой проблемы принадлежит международным проектам, большинство из которых направлено на популяризацию иноязычной компетенции специалистов, работающих в отрасли морского торгового флота в разных частях мира. В области международного морского образования существует ряд ассоциаций, цель деятельности которых содействовать

контактам и сотрудничеству преподавателей морских дисциплин для поддержания высоких стандартов обучения во всем мире. Так, например, Международная ассоциация морских преподавателей (*IMLA – International Maritime Lecturers Association*) ежегодно проводит конференции для преподавателей английского языка. Это уникальная возможность не только транслировать накопленный опыт, но и инициировать образовательные проекты, в которых могут принять участие как морские образовательные учреждения, так и отдельные педагоги.

Представляет несомненный интерес проект «Образовательное пространство Черноморской Ассоциации морских институтов», разработанный и внедренный Государственным морским университетом имени адмирала Ф.Ф. Ушакова [5; 15; 16; 17]. Его суть сводится к организации процесса мобильности преподавателей морских вузов между странами, чтобы иметь возможность обмениваться своими идеями и опытом преподавания морского английского языка. Этот проект уже успешно реализуется и приносит достойные результаты. [18].

Заключение. Значимость иноязычной компетенции, включающей не только знание английского языка, т. е. его лингвистическую составляющую, но и культурологический компонент, трудно переоценить.

Моряки должны быть подготовлены не только в профессиональном, но и в социальном контексте, что, в первую очередь, предполагает умение общаться, несмотря на культурные и языковые барьеры, характерные для отрасли торгового мореплавания.

Парадоксальность ситуации заключается в том, что преподавателям иностранного языка в высшей школе необходимо знать суть профессии, будущих представителей которой они обучают. Другими словами, педагогу необходимо обладать полипрофильной компетенцией, что является достаточно сложной задачей. По сути, преподавателю надо осваивать вторую специальность. В этой связи, например, в морских вузах целесообразно организовывать плавательную практику не только для студентов, но и для преподавателей, в том числе и для преподавателей иностранных языков. Конечно, это повлечет корректировку учебного плана, оплаты труда педагога, а также решение ряда других вопросов. Закрепление указанных предложений на государственном уровне, даже в формате пилотного проекта, значительно повысит качество подготовки и преподавателей иностранного языка, что в итоге окажет влияние не только на качество знания английского языка студентов морских вузов, но и на уровень общей конкурентоспособности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Макашина И.И., Малиночка Э.Г. Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота / монография. – Краснодар: КРО АПСН, 2007. – 44 с.

2. Макашина И.И. Изучение иностранного языка как средство обучения профессиональной деятельности / монография: Новороссийск. НГМА, 2004. – 160 с.

3. Макашина И.И. Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота / монография: – Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2011. – 228 с.

4. Малиночка Э.Г. Актуальные проблемы педагогики / сборник статей: Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2007. – 196 с.

5. Маричев И.В. Системная организация образовательного пространства. – Новороссийск. РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2013. – 216 с.

6. IMO, STCW, International Convention on Standards of training, Certification and Watchkeeping for Seafarers, (STCW) 1978, as amended in 1995/2010. International maritime organization, London, United Kingdom. – 2011.

7. IMO, STW 39/7/3, Comprehensive Review of the STCW Convention and the STCW Code.

International maritime organization, London, United Kingdom. – 2014.

8. **Kalinov K., Nikolova N.D., Lutzkanova S., Mednikarov B., Tenekedjiev K.** // Trends in the training of maritime personnel professional VS academic education. Proceedings IAMU AGA 15, Launceston, TAS, Australia, pp. 210–215, – 2014.

9. **Kondratiev A. Smirnov I., Dokuto B.** Methods of developing intercultural competence in maritime English teaching // Admiral Ushakov Maritime State University Conference proceedings. 7th International Conference on maritime transport. Universitat Politècnica de Catalunya. BarcelonaTech. Barcelona. Spain, 2016. pp. 157–164.

10. **Lokuketagoda, Gamini;** Ranmuthugala, Dev; Jayasinghe, Shantha. Distance delivery of IMO STCW competency courses: making the concept a reality through modern technologies and learning tools / Annual General Assembly. International association of maritime universities proceedings. University of Rijeka, faculty of Maritime Studies, Croatia, 2015. – pp. 209–215.

11. **Lokuketagoda, Gamini.** MET Closing the gap between what is needed and what is provided-12th Annual GlobalMet Conference, Kuala Lumpur, Malasia. – 2014.

12. **Makashina I.** Trends in the development of maritime education: prospects and proposals //17th AGA IAMU proceedings «Working together: the key to enhance the quality of maritime education, training and research». Vietnam Maritime University. Hai Phong, Viet Nam, 26-29 October, 2016. – pp. 130–135.

13. **Makashina I.** Advantages of poly-profile and communicative approach to the model courses development Conference proceedings «Development on International Maritime Technology». Shanghai Maritime University. Shanghai, China, 2016. pp. 136–142.

14. **Makashina I.** Scientific and pedagogical support of distance maritime education. Conference proceedings. 7th International Conference on maritime transport. Universitat Politècnica de Catalunya. BarcelonaTech. Barcelona. Spain, 2016. pp. 118–124.

15. **Makashina I.I.** Cooperation Projects as a way of further BSAMI development /Conference proceedings. International scientific conference «Science and technology for sustainable maritime development». Nikola Vaptsarov Naval Academy. Varna, 13-14 May, 2015. – pp. 47–54.

16. **Makashina I. Truschenko I., Fayvisovich A.** Cultural diversity as a strategic asset and a source for achieving competitive advantage in Maritime Transport companies // 16th AGA IAMU proceedings. University of Rijeka, faculty of Maritime Studies, Croatia, 2015. – pp. 231-238.

17. **Marichev I.V.** Cooperation Projects in Maritime Education / Conference paper. “Looking ahead. Innovation in maritime education”15th IAMU Annual General Assembly. Published by: Australian Maritime College. Launceston, Tasmania, Australia. 27-29 October. 2014. P. 402-406.

18. **Маричев И.В.** Специфика организации мониторинга качества в морском образовании // Высшее образование сегодня. 2017. № 3. С. 9–13.

Makashina I.I. Quality of English language knowledge as a condition of sea specialist's competitiveness. The topicality of this paper is determined by the need of working out specific optimal models, algorithms and mechanisms for the preparation of competitive specialists for constantly developing Maritime industry. The article stipulates the necessity of building foreign language competence in marine specialists whose activity is international by its nature. It is proved that the quality of English language competence is one of the key conditions for the competitiveness of a Maritime specialist. International Convention requirements to the quality and level of expert knowledge are binding for all educational institutions, providing training of specialists in merchant shipping. These requirements are detailed for all sailing disciplines, but require the solution of several problems related to the methodological support of the educational process. Taking into account the factors described in the article influences the quality of foreign language training. Solution of the problems arising in this context, could improve the quality of English language teaching, and the quality of future specialist training. The paper shows the possibility of using the process of learning a foreign language as means of learning professional activities. Practical implementation of this approach is seen in the creation and application of integrated courses that will allow to systematize the acquired knowledge based on

previously covered material in different subjects. The conditions of building a foreign language competence, with linguistic and cultural components on the basis of the situational-functional approach are considered. They assume creating an educational situation that allows to focus not only on the change of requirements to the level of specialist in the constantly developing industry, but also on the rate of learning. It is shown that the influence of separate components in the learning process may be changed under different circumstances, however, there is a self-organizing system, which, ultimately, leads to the formation of the specified qualities.

MARITIME EDUCATION; FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE; MEANS OF EDUCATION; POLY-PROFILE AND COMMUNICATIVE APPROACH; SITUATIONAL-FUNCTIONAL APPROACH.

Citation: Makashina I.I. Quality of English language knowledge as a condition of sea specialist's competitiveness. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 26–34. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.3

Л.Я. Козлова

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ВУЗАХ РОССИИ



КОЗЛОВА Лариса Яковлевна – кандидат филологических наук, доцент; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: zyatkova64@mail.ru

KOZLOVA Larissa Ya. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: zyatkova64@mail.ru

В статье рассматриваются вопросы, связанные с необходимостью приоритетного духовно-нравственного воспитания в вузах. Определены основные категории: духовность, нравственность, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственные ценности. Проанализировано, какое место отведено вопросам духовно-нравственного воспитания в государственных документах, посвящённых высшему образованию. Проведено анкетирование студентов с целью выявить основные тенденции воспитательной работы в Инженерно-экономическом институте Санкт-Петербургского политехнического университета и отношение студентов к учебной и общей этике поведения. Новизна исследования духовно-нравственного воспитания в системе высшего образования России обусловлена переосмыслением старых идей и методов и поиском новых концепций и методов в отличающихся социальных условиях с учётом изменившейся системы высшего образования. Используются метод анализа государственных документов и социологический опрос в виде группового бумажного и он-лайн анкетирования. Анализ основных государственных документов: Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования, «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (проект)» подтверждает, что на сегодняшний день политика государства в сфере образования определяет воспитание как приоритет, и в качестве важнейших задач выдвигает формирование гражданской ответственности, правового самосознания, духовно-нравственных ценностей и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантного отношения к сверстникам, способности к успешной социализации в обществе. В основе образования должно находиться духовно-нравственное воспитание студентов как незыблемый фундамент постройки храма человеческой души. Автор приходит к мнению о целесообразности возврата к ранее разработанной и с успехом применявшейся в нашей стране системе воспитательной работы в вузе, при необходимости модифицировав её применительно к учебному учреждению, его воспитательным целям и современным условиям. Кратко перечислены основные моменты вузовской воспитательной работы.

ДУХОВНОСТЬ; ПРАВСТВЕННОСТЬ; ВОСПИТАНИЕ; ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ; ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ.

Ссылка при цитировании: Козлова Л.Я. Современное состояние духовно-нравственного воспитания в вузах России // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 35–48. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.4

Введение. В течение последних тридцати лет Россия пережила несколько финансово-экономических и политических кризисов: кризис 1980-х годов и «перестройку», а затем развал всей страны; кризис 1994 г.; дефолт 1998 г.; мировой экономический кризис 2008 г.; экономический кризис 1914–1915 гг. [1]. Духовные писатели и трезво мыслящие экономисты убеждены, что экономический кризис – это всегда следствие кризиса духовного. И, наоборот, «в период смены ценностных ориентиров нарушается духовное единство общества, размываются жизненные ориентиры молодежи, происходит девальвация ценностей старшего поколения, а также деформация традиционных для страны моральных норм и нравственных установок» [2]. Кризисы являются стимулом для пересмотра жизненно важных вопросов и расстановки приоритетов человеческого бытия. В этой связи как нельзя более остро встаёт вопрос о духовно-нравственном состоянии общества, в целом, и духовно-нравственном воспитании молодёжи, в частности.

В настоящее время в молодежной среде существует целый комплекс проблем, который сдерживает её развитие и приводит к снижению репродуктивного, интеллектуального и экономического потенциала российского общества: ухудшается состояние физического и психического здоровья молодого поколения. Об этих тревожных сигналах свидетельствует документ, в котором даётся характеристика текущего состояния сферы образования Российской Федерации и основные показатели социальных, финансово-экономических и прочих рисков реализации государственной программы в указанной сфере: «происходит деформация духовно-нравственных ценностей, размываются моральные ограничения на пути к достижению личного успеха; слабо развивается культура ответ-

ственного гражданского поведения. У значительной части молодежи отсутствуют стремление к общественной деятельности, навыки самоуправления; снижается абсолютная численность и доля молодежи в структуре населения в связи с негативными демографическими процессами. Также вызывает опасение тенденция «потери человеческого капитала», так как молодые люди не полностью используют имеющийся у них потенциал, что в итоге может привести к замедлению социально-экономического развития Российской Федерации» [3].

Учитывая, что с конца 80-х XX в. до конца 2000-х гг. Россия находилась в стадии выживания и выстраивала новую рыночную экономику, образование, в том числе высшее, тоже перестраивалось в соответствии с рыночной экономикой и приоритетами ЕС. В результате прежняя система высшего образования была сломана, а новая система только ещё болезненно приживается, поэтому на сегодняшний день духовно-воспитательная составляющая образовательного процесса осталась на задворках. Ряд отечественных педагогов и ученых поднимают эту острую и болезненную проблему в своих работах: М.А. Аكوпова [4], Н.И. Алмазова (2013) [4], А.С. Запесоцкий (2011) [5], В.Л. Игнатъева (2011) [6], Л.В. Попов, Н.Х. Розов (2011) [7], Л.Я. Козлова (2016) [8; 9] и многие другие. В этой связи нужно констатировать, что в России назрела необходимость проанализировать современное состояние духовно-нравственного воспитания в вузах России и применить имеющийся положительный опыт и результаты научных исследований в системе воспитательной работы на всех уровнях образования страны, и, в частности, в высших учебных заведениях.

Цели данной работы: выявить, какое место отводится духовно-нравственному вос-

питанию в основополагающих государственных документах, а также выявить состояние и основные тенденции воспитательной работы в Инженерно-экономическом институте Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ) и отношение студентов к учебной и общей этике поведения.

Новизна исследования духовно-нравственного воспитания в системе высшего образования России обусловлена переосмыслением старых идей и методов и поиском новых концепций и методов с учётом изменившихся социальных условий. В статье использованы метод анализа государственных документов, анкетирование и социологический опрос.

Концептуальные категории воспитательной работы. Прежде всего, обратимся к основополагающим определениям духовности и нравственности: «духовность – свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными» [10: 183]. Нравственность – это «внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы; правила поведения, определяемые этими качествами» [10: 423].

В словаре В.И. Даля находим следующее определение духа: «Относя это слово к человеку иные разумеют душу его, иные же видят в душе только то, что даёт жизнь плоти; а в *духе* высшую искру Божества, ум и волю, или же стремление к небесному» [11: 503]. Нравственный – «противоположный телесному, плотскому; духовный, душевный. // Относящийся к одной половине духовного быта, противоположный *умственному*, но составляющий с ним одно духовное начало: *к умственному относится правда и ложь; к нравственному – добро и зло*» [11: 558]. Таким образом, духовное и нравственное в человеке взаимосвязано, однако это не одно и то же, поскольку ду-

ховность подразумевает стремление человека к высшему совершенству, богоуподобление.

Воспитание студентов в условиях вуза – это одна из ведущих категорий педагогики высшей школы. Оно трактуется как процесс совместной деятельности преподавателей и студентов по формированию у будущих специалистов профессионально значимых личностных качеств. Сущность и глубинный смысл воспитательного процесса заключается в том, что внешнее (объективное) становится достоянием внутреннего (субъективного), переводится в область сознания молодого человека, чтобы найти затем свое выражение в моделях того или иного поведения или способа деятельности.

С позиций компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию в качестве цели воспитательной работы в вузе выступает формирование общекультурных и социально-личностных компетенций будущих специалистов высшей квалификации.

К задачам воспитательной работы в вузе относят воспитание духовно развитой, современно и перспективно мыслящей личности; создание организационно-педагогических условий для формирования у студентов личностных и профессионально значимых качеств, которые дадут им возможность активного профессионального и личностного роста в условиях динамично развивающегося демократического, многонационального общества и государства; формирование у будущих специалистов глубокого понимания социальной роли профессии, позитивной и активной установки на ценность избранной специальности, ответственного отношения к профессиональному долгу.

На личностном уровне воспитание связано с дальнейшим формированием жизненной позиции молодого человека, содей-

ствием в поиске ответов на вечные вопросы: отношение к миру, жизни, себе, окружающим, прошлому, настоящему и будущему. В этой совокупности можно выделить три основные группы проблем:

1) каков мир, как к нему относиться, что есть Добро и Зло, во что и в кого верить, каков идеал человека и человеческой жизни, т. е. наиболее общие вопросы мировоззрения и человеческого существования;

2) как строить собственную жизнь, какой предпочесть образ жизни, какие ценности считать своими, к какой традиции примкнуть, к чему стремиться в профессиональной деятельности, кого считать своим образцом, чему посвящать досуг и другие жизнестроительные проблемы;

3) как относиться к людям, окружающим, близким, друзьям и недругам; как строить отношения в семье и разрешать конфликты, как воспитывать детей; как относиться к людям другой национальности, культуры, веры и др., т. е. нравственные вопросы [12].

Ведущими категориями нашего анализа являются «духовно-нравственное воспитание» и «духовно-нравственные ценности». Духовно-нравственное воспитание – это «педагогически организованный процесс последовательного расширения и укрепления ценностно-смысловой сферы личности обучающегося, развития его способности сознательно выстраивать отношения к себе, своей семье, другим людям, обществу, государству, Отечеству, миру в целом на основе принятых моральных норм и нравственных идеалов» [13]. К духовно-нравственным ценностям относят нравственный выбор, смысл жизни, справедливость, милосердие, честь, совесть, достоинство, любовь, почитание родителей, заботу о старших и младших; свободу вероисповедания [14].

Анализ регламентирующих документов по воспитательной работе. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (проект) приоритетной задачей Российской Федерации объявляет «формирование новых поколений, обладающих знаниями и умениями, которые отвечают требованиям XXI века, разделяющих традиционные нравственные ценности, готовых к мирному созиданию и защите Родины» [15]. В «Стратегии» речь, конечно, идёт о формировании духовно-нравственных ценностей, но они не конкретизированы отдельным списком. Однако возможно выделить некоторые из них в тексте документа: это любовь к большой и малой родине; вера в добро и справедливость; взаимопонимание и уважение к своей семье, обществу, государству; честь и честность; совесть; уважение к отцу, матери, учителям, старшему поколению, сверстникам, другим людям; ответственность и нравственный выбор; коллективизм и солидарность; милосердие и сострадание; личное достоинство; стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством.

Думается, и не без оснований, что образовательная система страны не выполняет своего предназначения, если в образовательных учреждениях не выполняются воспитательные функции, и если приоритетом не является духовно-нравственное направление воспитания. Простая передача некой суммы знаний учащимся без учёта ими общественно-значимых ценностей, без постоянных усилий и работы с обучающимися как с личностями, которым надлежит быть гражданами и патриотами своего Отечества, не просто не имеет смысла, но и деструктивна по своим результатам.

В данной статье мы попытаемся рассмотреть, какое место отведено вопросам духовно-нравственного воспитания в госу-

дарственных документах, посвящённых высшему образованию.

С удовлетворением отмечаем, что в Федеральном «Законе об образовании в Российской Федерации» в статье 2 учтена духовно-нравственная составляющая образования в России:

1) образование – **«единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов;**

2) воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, **духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства.**

21) педагогический работник – физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, **воспитанию** обучающихся и (или) организации образовательной деятельности» (выделено здесь и далее по тексту автором – Л.К.) [16].

Обратим внимание, что в определении образования на первом месте стоит воспитание, и только потом – обучение. Такая постановка вопроса единственно уместна и целесообразна, поскольку весь педагогический опыт нашей страны доказывает, что воспитание и обучение должны быть пере-

плетены в едином процессе развития личности, для которой приоритетными являются духовность и нравственность не только как умозрительные понятия, но, прежде всего, как личные ориентиры.

В условиях перехода на ФГОС третьего поколения, в структуре стандартов предусматривается отдельный раздел «В области воспитания личности ... по направлению подготовки ...», где формулируются цели основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) в области формирования социально-личностных качеств студентов (независимо то того, какой это вуз – технический или нет, равно не имеет значения и специальность). Акцентируется формирование целеустремленности, организованности, трудолюбия, ответственности, гражданственности, коммуникативности, толерантности, повышение общей культуры обучающихся и т. д. Большое внимание уделяется требованиям к результатам освоения основных образовательных программ подготовки бакалавра/магистра в части формирования социально-личностных и общекультурных компетенций, являющихся как результатом изучения гуманитарных, социальных и экономических дисциплин, так и результатом воздействия на обучающихся социально-воспитательной деятельности вуза.

Так, выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК): умение **критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7); осознание значения гуманистических ценностей** для сохранения и развития современной цивилизации; готовность **принять нравственные обязанности по отношению к окружающей природе, обществу, другим людям и самому себе (ОК-8)**» [17].

Согласно ФГОС высшего образования, при разработке основных профессиональных образовательных программ должны быть определены «возможности вуза в формировании общекультурных компетенций выпускников (например, компетенций социального взаимодействия, самоорганизации и самоуправления, системно-деятельностного характера). Вуз **обязан сформировать собственную социокультурную среду, создать условия, необходимые для всестороннего развития личности**. Вуз **обязан** способствовать развитию **социально-воспитательного** компонента учебного процесса» [18].

Таким образом, на сегодняшний день можно говорить о том, что политика государства в сфере образования определяет воспитание как приоритет, и в качестве важнейших задач выдвигает формирование гражданской ответственности, правового самосознания, **духовно-нравственных ценностей и культуры**, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе.

Е.С. Горохова отмечает единство ученых и практиков во мнении, что профессиональное образование является важнейшим фактором формирования и воспроизводства трудовых ресурсов. Проведенный ею анализ позволил сформулировать вывод о том, что «государственная молодежная политика в целом и воспитательная деятельность образовательных учреждений, в частности, оказывают существенное влияние на обеспечение качества рабочей силы, формируя потребность в здоровом образе жизни, развивая гражданственность и патриотизм, влияя на уровень трудового потенциала страны. Воспитательную деятельность необходимо рассматривать в качестве объекта управления с целью повышения ее качественного уровня и результативности» [19].

Анализ проведенного анкетирования студентов. В конце учебного года было проведено анкетирование студентов Инженерно-экономического института СПбПУ в количестве 91 человек. В основном, это были студенты 1 курса и одна группа второкурсников, из них 35 юношей и 56 девушек в возрасте до 24 лет. Студентам предлагались вопросы по трём блокам (*анкета авторская – Л.Я. Козлова*):

1. Духовность и нравственность (вопросы 4–12).

2. Воспитательная работа на факультете (13–19).

3. Учебная этика и общая культура (20–29).

Блок 1. «Духовность и нравственность». Задачами этого блока опроса были: выяснить, насколько студенты разбираются в понятиях духовности и нравственности, выявить приоритеты в духовно-нравственных ценностях, наличие духовно-нравственного идеала и видение смысла жизни, самооценку уровня общекультурных компетенций ОК-7 и ОК-8.

Было выявлено, что понятие духовности большинство студентов (67 %) определили правильно. 18,7 % отнесли духовность к общей культуре человека. 6 % ответить затруднились. Понятие нравственности 64,8 % студентов определили верно, 30,8 % студентов отождествили нравственность с моралью, хотя это не одно и то же. Один человек ответил, что нравственность – это то, что мешает людям жить.

Далее из предлагаемого списка студенты должны были выбрать 3 наиболее значимые для них духовно-нравственные ценности. Самая частотная ценность – справедливость (57,4 %), затем любовь (41,2 %), далее совесть (38,2 %), честь – 33,9 %, достоинство (26,5 %), почитание родителей и милосердие (по 11,8 %), свобода вероисповедания – 10,3 %, забота о старших и младших – 8,8 %.

В подавляющем большинстве случаев студенты ответили, что более всего на духовно-нравственное развитие личности влияет семья – 79 %, далее – сверстники – 14,3 %, религия, образовательные учреждения и другое (по 11 %), куда входит либо всё вместе взятое, либо книги или друзья, а также желание к самосовершенствованию.

Духовно-нравственный идеал многие (46,2 %) находят в семье, далее в литературе – 45,1 %, затем в религии – 11 %, фильмах – 9,9 %. «Другое» составляет 12,1 % (литература и фильмы вместе, друзья, музыка, творчество, дети и т. д. Лишь немногие находят духовно-нравственный идеал в вузе – 3,3 %.

Смысл жизни для многих студентов состоит в личном достатке и благополучии – 51,6 %. На втором месте по частотности стоит 5 пункт (другое, 45,6 %), где студенты указывали свои критерии, как-то: создание семьи, семейное благополучие, любовь и искренность, развитие, возможность состояться в жизни, быть счастливым и т. д. На третьем месте – хорошая работа, четвертое место поделили религия и богатство (по 5,2 %). Один студент видит смысл в жизни для удовольствия и один студент не видит в жизни никакого смысла.

ФГОС третьего поколения имеет отдельный раздел «В области воспитания личности ... по направлению подготовки...», поэтому в анкету были включены вопросы, касающиеся общекультурных компетенций ОК-7 и ОК-8. Студентам предлагалось по 6-балльной шкале от 0 до 6 оценить самих себя и выбрать:

а) в какой степени они умеют критически оценивать свои достоинства и недостатки;

б) в какой степени они умеют наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков;

в) в какой степени они могут принять нравственные обязанности по отношению к

окружающей природе, обществу, другим людям и самому себе.

По пункту а) большинство студентов поставило себе 4 балла – 37,4 %, 27,5 % оценили умения критически оценивать свои достоинства и недостатки на 5 баллов и 24,2 % – на 3 балла. По пункту б) результаты оказались скромнее. Примерно третья часть студентов поставила себе 3 балла (31,9 %), третья часть студентов (39,4 %) поставила 4 балла по 3 пункту. Всего 17,6 % студентов оценили себя максимально высоко. По пункту в) 5 баллов поставили себе 28,6 % студентов, 4 балла – 37,4 %, 3 балла – 14,3 %, 2 балла – 13,2 %, 1 балл – 2,2 %, 0 баллов – 4,4 %.

Блок 2. «Воспитательная работа на факультете».

Задачами данного блока являлись: выявление степени воспитательной работы и количества мероприятий духовно-нравственного характера на факультете, степень общения куратора и студентов, полезность куратора для студентов, важность примера со стороны преподавателя, результаты обучения в духовно-нравственном плане.

Опрос показал, что большинство студентов либо вообще не знают своего куратора (51,6 %), либо общаются иногда (31,9 %). Хорошо знают своего куратора всего 16,5 % студентов.

Полезность куратора была оценена следующим образом – большинство студентов поставили 0 баллов – 38,5 %. 1 балл – 12,1 %, 2 балла – 16,5 %, 3 балла – 15,4 %, 4 балла – 5,5 %, 5 баллов – 12,1 %. Примечательно, что почти никто из студентов не знает преподавателя, ответственного за воспитательную работу на факультете (64,8 %). Знают в лицо, но не на деле – 18,7 %, знают этого человека неплохо – всего 16,5 % студентов.

Кроме того, подавляющее большинство студентов отметило, что за год не было проведено ни одного мероприятия духовно-

нравственного характера (42,9 %), либо одно мероприятие (27,5 %), и они ничему не научились в духовно-нравственном плане за период обучения (64,9 %). Только некоторые студенты отметили, что они научились свободе выбора и толерантности, научились признавать свои ошибки, быть стойкими, сильными, уважать друг друга, помогать и т. д. – 20,9 %. Две студентки признаются, что они научились сдавать экзамены без подготовки к ним (списывать).

На вопрос «Насколько важен в духовно-нравственном плане пример преподавателя» 38,5 % респондентов ответили, что он очень важен, для 31,9 % это всё равно, для 16,5 % данный пример неважен. В пункте «другое» 13,2 % указали, что этот пример

важен, либо отношение нейтральное. Одна студентка написала, что преподаватель должен показывать пример честности и доброты.

Обобщенные результаты анкетирования по блоку 2 представлены в табл. 1.

Блок 3. «Учебная этика и общая культура».

Задачи данного блока: 1) выяснить отношение студентов к таким немаловажным деталям учебной этики, как приветствие преподавателя, агрессия во взаимоотношениях студент-преподаватель, студент-студент, опоздания на занятия и пропуски занятий, использование шпаргалок, ложь 2) выяснить общекультурный уровень студентов на основе их поведения в транспорте.

Таблица 1

Данные по блоку 2 «Воспитательная работа на факультете»

Вопрос	Ответ 1	Ответ 2	Ответ 3	Ответ 4	Ответ 5	Ответ 6
Знаете ли Вы своего куратора?	Да, хорошо 16,5 %	Иногда общаемся 31,9 %	Нет, не знаю 51,6%			
В чем заключаются функции куратора?	Знаю 28,6%	Могу только догадываться 16,5 %	Мне не известно 54,9%			
Оцените полезность Вашего куратора по 6-балльной системе	5 баллов 12,1 %	4 балла 5,5 %	3 балла 15,4 %	2 балла 16,5%	1 балл 12,1%	0 баллов 38,5%
Знаете ли вы лицо, ответственное за воспитательную работу на факультете?	Да 16,5 %	Нет, не знаю 64,8 %	Знаю в лицо, но не на деле 18,7%			
Сколько мероприятий духовно-нравственного характера было проведено за год на вашем факультете?	Одно 27,5 %	Два-три 9,9 %	Много 8,8%	Ни одного 42,9%	Не знаю 11 %	
Чему Вы научились в духовно-нравственном плане за время обучения вузе	Списыванию 1,1 %	Взаимопомощи 4,4 %	Ответственности 7,7 %	Ничему 64,9%	Другое 20,9%	
Насколько важен в плане духовно-нравственном пример преподавателя	Мне все равно 31,9 %	Очень важен 38,5 %	неважен 16,5%	Другое 13,2%		

Автор данного исследования посчитала важным выяснить, как студенты относятся к такой детали межличностных отношений «преподаватель – студент», как вставание во время приветствия в начале занятия. Оказалось, что 63,7 % респондентов считают это обязательным, поскольку «этим я приветствую человека и показываю уважение». 17,6 % считают, что вставать нужно только тогда, когда входит ректор, директор или какой-нибудь начальник, 12,1 % считают, что вставать необязательно и 6,6 % – другое, где были единичные ответы «не все люди заслуживают уважения», «не каждому преподавателю это нравится», «для меня вставать – унижение».

Следующим был вопрос, как часто студент(ка) допускает агрессивное и раздражительное поведение а) по отношению к преподавателю и б) по отношению к другим студентам в группе. По отношению к преподавателю – 64,8 % – ответ «никогда», 29,7 % – иногда, 2,2 % – всегда, 3,3 % – другое. По отношению к другим студентам в группе: 46,2 % – иногда, 38,5 % – никогда, 8,8 % – всегда и 6,6 % – другое («если чувствую явную несправедливость», «очень редко», «в зависимости от ситуации»).

Опаздывать на занятие: нельзя – 24,2 %, можно – 19,8 %, мне всё равно – 12,1 %, другое – 44 % (нежелательно, но по уважительной причине можно; смотря по обстоятельствам; по желанию можно; зависит от транспорта). Некоторые студенты не ответили на вопрос, поэтому тоже попали в ряд «другое» и цифра выросла до 44 %.

Использование шпаргалок в учёбе является обычным делом для 47,3 % студентов, редкостью – для 39,6 %, признаком бескультурья и нечестности – для 7,7 % и «другое» указали 5 % студентов (признак лени; иногда бывает; зависит от ситуации).

Использование лжи иногда возможно для большого количества студентов – 59,3 %. В качестве причины лжи многие напи-

сали: «ложь во благо», или когда нет другого выхода; не раскрываю свои проблемы; иногда для своей выгоды; по ситуации; когда трудно сказать правду и т. д. Использование лжи как возможность «выйти сухим из воды» – 18,7 %. Ложь невозможна ни при каких обстоятельствах – 18,7 %. Ложь является обычной линией поведения для 3,3 %. Один студент утверждает, что всё является правдой, если не доказано обратное. Только одна студентка написала, что она старается не лгать.

Во время занятий *иногда* сидит в соцсетях подавляющее большинство студентов – 73,6 %, почти не отвлекаются – 20,9 %, *всегда* сидят в соцсетях – 5,5 % студентов.

Занятия студенты пропускают по следующим причинам: 1) из-за лени – 18,7 % 2) любят поспать – 22 % 3) учатся по желанию родителей, а не по своему – 4,4 % 4) работают – 12,1 % 5) другое – 42,9 %.

Место в транспорте респонденты уступают: 1) иногда – 33 % 2) всегда – 50,5 % 3) никогда – 2,2 % 4) по настроению – 14,3 %. Когда заходят в транспорт: 1) прежде, чем сесть, смотрят, нет ли рядом пожилых людей – 78 % 2) быстрее занимают место – 4,4 % 3) всегда стоят – 14,3 % 4) другое – 3,3 %.

Основные выводы по результатам анкетирования.

Блок 1. «Духовность и нравственность». Приоритетами в духовно-нравственных ценностях респондентов являются справедливость, любовь, почитание родителей и старших, совесть, честь, достоинство. Это почти все те базовые духовно-нравственные ценности, которые перечислены нами выше в теоретической части статьи (см. Концепцию ... патриотического воспитания). Более всего на духовно-нравственное развитие личности влияет семья и лишь затем в меньшей степени остальные институты общества. Духовно-нравственный идеал почти половина сту-

дентов находит в семье и в литературе. Смысл жизни для более половины студентов состоит в личном достатке и благополучии, кроме того, в создании семьи, семейном благополучии, любви и искренности, совершенствовании, счастье и возможности состояться в жизни. Таким образом, в опрашиваемой студенческой среде преобладают духовно-нравственные ценности русского народа, традиционные смыслы жизни и идеалы.

Согласно самооценке студентов, больше двух третей студентов умеют критически оценивать свои достоинства и недостатки и менее одной третьей это делают удовлетворительно или плохо; менее двух третей респондентов способны наметить пути и выбрать средства развития достоинств и устранения недостатков, более трети студентов делают это удовлетворительно; более двух третей могут хорошо или очень хорошо исполнять нравственные обязанности по отношению к окружающей природе, обществу, другим людям и самому себе, более одной третьей исполняют их удовлетворительно или плохо.

Блок 2. «Воспитательная работа на факультете». Опрос показал, что более половины студентов либо вообще не знают своего куратора, либо общаются иногда (треть). Более 70 % оценили работу куратора как неудовлетворительную. Почти 70 % респондентов не знает преподавателя, ответственного за воспитательную работу на факультете. Кроме того, почти половина студентов отметила, что за год не было проведено ни одного мероприятия духовно-нравственного характера. Более двух третей отметили, что они ничему не научились в духовно-нравственном плане за период обучения. Этих данных достаточно для того, чтобы констатировать, что воспитательная работа, в общем, и духовно-нравственное воспитание, в частности, проводится неудовлетворительно.

Блок 3. «Учебная этика и общая культура». Более двух третей респондентов считают обязательным приветствовать преподавателя вставанием, поскольку «этим я приветствую человека и показываю уважение». Этот факт тем более важен, что в последнее время нивелируется почтение старших и, в частности, преподавателя. Нельзя не отметить, что некоторые преподаватели сами подают дурной пример и провоцируют студентов не оказывать знаков уважения преподавателю. Считаю в высшей степени необходимым обратить внимание на поддержание в студенческой среде почтения к старшим, родителям и преподавателям. Думается, именно неуважительное отношение к статусу преподавателя, пусть частично, является причиной проявления агрессии в отношении преподавателя (почти у трети студентов согласно нашему опросу).

Почти половина студентов проявляет агрессивное поведение по отношению к другим студентам, что является весьма негативным фактором и тревожным сигналом неблагополучного состояния духовно-нравственной сферы обучающихся. Использование шпаргалок в учёбе является обычным делом для почти половины студентов. Эта проблема, на наш взгляд, требует пристального внимания как администрации вуза, так и рядовых преподавателей. Всем понятно, что шпаргалки не повышают уровень знаний. В российских вузах сложилась порочная система шпаргалок, с которой не борются на уровне системы образования, только отдельные преподаватели. Для сравнения, во многих университетах США есть honor code (кодекс чести), согласно которому списывающие студенты подлежат суду и могут быть наказаны вплоть до исключения из вуза.

Неудивительно, что почти две третьих студентов лгут под разными предлогами.

Ложь, нечестность и шпаргалки – это две стороны одной медали.

Во время занятий иногда сидит в соцсетях подавляющее большинство студентов – почти 74 %. Этот факт свидетельствует, во-первых, о том, что администрация СПбПУ и факультета не придает никакого значения использованию мобильных телефонов на занятиях (и не существует никакого регламентирующего документа), во-вторых, как минимум, это говорит об отсутствии внимания студентов к процессу занятий и о качестве учебы.

Почти 41 % респондентов пропускает занятия из-за лени и желания поспать. Это огромная цифра и вопиющий факт, сигнализирующий о том, что пропуски занятий не контролируются, и никакая работа на факультете с прогульщиками не ведется.

Место в транспорте всегда уступает половина опрошенных. С одной стороны, это хорошо, с другой стороны, другая половина, видимо, имеет низкий уровень общей культуры, и с этими студентами нужно работать.

В свете всего сказанного выше, думается, целесообразно и крайне необходимо вернуться к ранее разработанной и с успехом применявшейся в нашей стране системе воспитательной работы в вузе, при необходимости модифицировав её применительно к учебному учреждению, его воспитательным целям и современным условиям. Кратко перечислим её основные моменты. Особую роль в формировании личности студента играет система воспитательной деятельности вузовского коллектива. Успех воспитательной работы преподавателей определяется степенью научной обоснованности и продуманности «Концепции воспитательной работы» вуза, единством целей, задач, содержания и методов воспитания студенческой молодежи.

Другие документы, необходимые в вузе: Программа воспитательной деятельности вуза, План работы вуза по воспитательной деятельности (на учебный год), Положение о структуре управления воспитательной деятельности, Программа мониторинга воспитательной деятельности, Методика оценки воспитательной деятельности.

Управление воспитательной работой осуществляется на различных уровнях. Так, ректорат определяет и разрабатывает политику в сфере воспитания и план воспитательной работы вуза. Деканат осуществляет планирование и организацию воспитательной работы на факультете согласно утвержденному плану воспитательной работы вуза; координирует воспитательную работу кафедр и кураторов факультета; совместно с органами студенческого самоуправления участвует в подборе и расстановке руководителей общественных организаций; оказывает помощь студентам в планировании и организации деятельности, имеющей воспитательную направленность. Кафедры осуществляют подбор преподавателей-кураторов; в рамках дисциплин кафедры обеспечивают воспитательную направленность учебного процесса.

В системе управления воспитательной работой на факультете особое значимое место принадлежит куратору студенческой группы. В настоящее время многие кураторы являются номинальными и студенты даже не знают, кто у них куратор. Между тем, куратор организует и направляет индивидуальный и групповой воспитательный процесс в академической группе. Являясь посредником между деканатом и студенческой группой, информирует студентов о важнейших событиях вузовской и факультетской жизни; помогает студентам решать текущие вопросы, в том числе связанные с духовно-нравственными ориентирами; следит за посе-

щаемостью; осуществляет контроль за учебной и внеучебной деятельностью студентов, содействует созданию, сплочению и воспитанию коллектива студенческой группы.

Заключение

1. Анализ основных государственных документов: Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», Федеральных государственных стандартов высшего профессионального образования, «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России», «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (проект)» подтверждает, что на сегодняшний день политика государства в сфере образования определяет воспитание как приоритет, и в качестве важнейших задач выдвигает формирование гражданской ответственности, правового самосознания, **духовно-нравственных ценностей** и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации выпускников в обществе.

2. Развитие воспитания в системе высшего образования определяется его важнейшей целью – формированием личности гражданина, ориентированной на традиции отечественной и мировой культуры, на современную систему ценностей и потребностей современной жизни, способной к активной социальной адаптации в обществе и самостоятельному жизненному и нравственному выбору, к началу трудовой деятельности и продолжению профессионального образования, к самообразованию, самосовершенствованию.

3. На основе имеющего опыта воспитательной работы в вузе и результатов имеющихся научных исследований, необходимо разработать и внедрить в систему

высшего образования программу духовно-нравственного воспитания личности на основе традиционных отечественных духовно-нравственных ценностей.

4. В качестве образца управления воспитательной работой в вузе предлагается использовать методику Е.С. Гороховой. Основными субъектами воспитательной деятельности должны быть кураторы студенческих групп, наставники курса (на каждом курсе), ответственные за воспитательную работу на кафедре, зам. декана по воспитательной работе, заместители проректора по воспитательной работе.

5. Обязательно следует обратить внимание на искоренение формализма и равнодушия в такой наиважнейшей сфере как духовно-нравственное воспитание молодого поколения. Необходимо, чтобы все субъекты воспитательного процесса были лично заинтересованы в результатах своей деятельности.

6. На наш взгляд, речь должна идти не только о качестве подготовки специалистов и повышении квалификации преподавателей, но и о развитии эффективной системы воспитания в вузе, и духовно-нравственное воспитание студентов должно быть интегрировано в общую систему высшего образования как незыблемый фундамент постройки храма человеческой души. От того, в какой мере система воспитания будет органично включена в процесс общей профессиональной подготовки и ориентирована на конечный результат, зависит качество получаемого студентами вуза образования, формирование их отношения к учёбе, к труду, к своей профессии, к природе, к обществу. Соответственно системе воспитания в школе и вузе общество получит специалиста, который будет полезен/неполезен/вреден обществу и народному хозяйству страны, в целом.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **История** кризисов в России по годам. URL: <http://finhow.ru/krizis/istoriya-krizisov-v-gossii-po-godam/> (дата обращения 29.08.2017).
2. **Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А.** Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: Просвещение, 2009. ISBN: 978-5-09-022138-2
3. Общая характеристика текущего состояния сферы образования Российской Федерации, основные показатели и анализ социальных, финансово-экономических и прочих рисков реализации государственной программы. URL: http://rosmu.ru/activity/attach/event/s/1179/s_ostoyanie.pdf (дата обращения 02.03.2017).
4. **Акопова М.А., Алмазова Н.И., Алмазова А.Б.** Воспитательный и развивающий потенциал иностранного языка в неязыковом вузе: монография. СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2013. 152 с.
5. **Запесоцкий А.С.** Проблемы деятельности институтов социализации в современной России // Педагогика. 2011. № 9. С. 3–15. ISSN: 0869-561X
6. **Игнатьева В.Л.** Теоретические основания организации системы психолого-педагогической поддержки студентов в вузе // Вестник МГЛУ. 2011. № 7 (613). С. 121–126.
7. **Попов Л.В., Розов Н.Х.** Воспитательная деятельность в вузе: проблемы возрождения // Педагогика. 2011. № 7. С. 3–11. ISSN: 0869-561X
8. **Козлова Л.Я.** О необходимости духовно-нравственного воспитания на всех уровнях системы образования в России // В сб.: П Рождественские образовательные чтения «Традиции и новации: культура, общество, личность» межвуз. сб. науч.-метод. ст. Ишим: изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова (филиал ТюмГУ), 2016. С. 23–36.
9. **Козлова Л.Я.** Духовно-нравственное воспитание в системе высшего образования России // Гуманитарная образовательная среда технического вуза: мат-лы междунар. науч.-метод.конф., 11–13 мая 2016 года. СПб.: Изд-во политехн. ун-та, 2016. С. 108–109.
10. **Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.** Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
11. **Даль В.И.** Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1956.
12. Воспитательная работа в вузе. URL: <http://bspu.ru/course/21162/21168> (дата обращения 03.03.2017).
13. **Сафонова Т.В.** Подготовка классного руководителя к духовно-нравственному развитию и воспитанию школьников URL: <http://skif-old.ggpi.org/files/File/safonova/progDNV.pdf> (дата обращения 02.03.2017).
14. **Концепция** новой четвертой государственной программы патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы. URL: <http://www.gospatriotprogramma.ru/programma%202016-2020/proekt/kontseptsiya-chetvertoy-gosprogrammy.php> (дата обращения 03.08.2017).
15. **Стратегия** развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. URL: <http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения 02.08.2017).
16. Закон об образовании в Российской Федерации. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения 09.11.2016).
17. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 230400 Информационные системы и технологии (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/22/20111115155920.pdf> (дата обращения 05.08.2017).
18. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология (квалификация (степень) «бакалавр»). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/3/20111115115541.pdf> (дата обращения 05.08.2017).
19. **Горохова Е.С.** Управление воспитательной деятельностью вуза как фактор обеспечения качества рабочей силы. Автореф. ... канд. экон. наук. 08.00.05. М., 2009. С. 180.

Kozlova L.Ya. Contemporary state of spiritual and moral values in higher educational institutions of Russia. Issues connected with the need of prior spiritual and moral upbringing in higher educational institutions are considered in the article. The main categories are defined: spirituality, morality, spiritual and moral education, spiritual and moral values. It is analyzed what place is allocated to questions of spiritual and moral upbringing in the state documents devoted to the higher education. Student survey with the purpose of revealing the main tendencies of pedagogical work at Engineering and economic institute of St. Petersburg Polytechnic University and the relation of students to educational and general ethics of behavior has been carried out and the results are presented. The novelty of this research is caused by reconsideration of the old ideas and methods and the search of new concepts and methods in different social conditions taking into account the changed system of the higher education in Russia. Methods of the state documents analysis and sociological poll consideration are used in the form of group paper and online questioning. Analysis of the main state documents: the federal law «On Education in the Russian Federation», Federal state standards of higher education, «The concept of spiritual and moral development and education of a Russian citizen identity», «Strategies of development of education in the Russian Federation until 2025 (project)» confirms that today the Russian policy in education defines upbringing as a priority, and formation of civil liability, legal consciousness, spiritual and moral values and culture, initiative, independence, patience, ability to successful socialization in society are put forward as the major tasks. At the heart of students' upbringing there has to be spiritual and moral education of students as the firm basis of the human soul temple. The author comes to the conclusion that it is expedient to return to the earlier successfully developed pedagogical work used in Russian system of higher education. If necessary, it should be modified in relation to an educational institution, its educational purposes and contemporary conditions. The highlights of higher school moral and spiritual pedagogical work are briefly listed.

SPIRITUALITY; MORALITY; SPIRITUAL AND MORAL UPBRINGING; HIGHER EDUCATION; SPIRITUAL AND MORAL VALUES.

Citation: Kozlova L.Ya. Contemporary state of spiritual and moral values in higher educational institutions of Russia. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 35–48. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.4

В.М. Перова

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ У СТУДЕНТОВ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ



ПЕРОВА Вера Михайловна – старший преподаватель кафедры «Лингводидактика и перевод», Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

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

PEROVA Vera M. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: perova_vera@list.ru

В статье обсуждается фундаментальная проблема развития мотивации у студентов экономических специальностей, изучающих базовый и деловой английский как иностранный язык. Очевидная актуальность и важность этой проблемы, с которой постоянно сталкиваются преподаватели иностранных языков в средних и высших учебных заведениях, подтверждаются результатами опроса, проведенного среди студентов разных уровней владения языком с первого по третий курс Санкт-Петербургского политехнического университета. Целью опроса в форме анонимного анкетирования было выявить, проанализировать и обобщить основные факторы, влияющие как на внешнюю, так и на внутреннюю мотивацию, а также причины низкой мотивации. Особое внимание уделяется использованию активных методов обучения, таких как ролевая игра, дебаты, дающие возможность развивать и совершенствовать навыки делового общения и профессионально-ориентированные умения. Значительное место в статье отводится огромной роли преподавателя в повышении и укреплении мотивации, которая является залогом эффективного образовательного процесса. В статье приводятся различные точки зрения на проблему мотивации как отечественных, так и зарубежных педагогов и психологов. Практическая значимость статьи состоит в том, что автор, опираясь на собственный многолетний опыт преподавания английского языка в высших учебных заведениях, дает практические рекомендации в решении проблемы мотивации, которые могут представлять интерес для преподавателей школ и университетов.

ФАКТОРЫ МОТИВАЦИИ; НИЗКАЯ И ВЫСОКАЯ МОТИВАЦИЯ; ВНУТРЕННЯЯ И ВНЕШНЯЯ МОТИВАЦИЯ; АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ; ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ; РАЗВИТИЕ И ПОВЫШЕНИЕ МОТИВАЦИИ; ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ

Ссылка при цитировании: Перова В.М. Развитие мотивации у студентов, изучающих иностранные языки в неязыковых вузах // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 49–56. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.5

Проблема формирования и развития мотивации является одной из фундаментальных в психологии и педагогике. Она рассматривается в работах многих извест-

ных отечественных (Н.И. Гез, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Алхазисвили, Е.И. Пасков и др.) и зарубежных ученых (Gardner R.C., Harmer J., Heckhausen H.)

Однако среди них нет единой точки зрения на понимание сущности мотивации. Так Neckhhausen Н. различает два вида мотивации: внутреннюю (*intrinsic*), связанную с внутренними потребностями и интересами человека, и внешнюю (*extrinsic*) мотивацию, обусловленную внешними обстоятельствами [1; 234–248]. Herzberg F. и Harmer J. считают, что мотивация исходит от самого человека и не может навязываться извне [2], [3]. Это мнение частично разделяет Е.П. Ильин, утверждая, что мотивация всегда внутренне обусловлена, но в то же время она может зависеть и от внешних факторов, «побуждаться внешними стимулами», а поэтому трудно выделить в чистом виде внешнюю и внутреннюю мотивацию [4; 23]. На его взгляд правильнее было бы говорить о внешних и внутренних стимулах, вызывающих мотивационный процесс, в ходе которого внешние факторы трансформируются во внутренние. И.А. Зимняя рассматривает мотивацию как «обязательный компонент структуры учебной деятельности. Она может быть внутренней или внешней по отношению к деятельности, но всегда остается внутренней характеристикой личности как субъекта этой деятельности» [5; 183].

Перед преподавателями иностранных языков в неязыковых вузах всегда стояла сложная задача вызвать интерес у студентов к своему предмету, так как у большинства студентов непрофилирующие дисциплины, как правило, не являются приоритетными. Однако ситуация постепенно меняется. В эпоху развития международных связей и межкультурной коммуникации у молодых людей появляется больше возможностей путешествовать и даже учиться за границей. Помимо этого, желание найти перспективную работу, где очень часто требуется знание иностранных языков, также заставляет студентов глубже интересоваться этим предметом. Все эти факторы

оказывают существенное влияние на мотивацию студентов изучать иностранные языки не только на бытовом, но и профессионально-ориентированном уровне.

Какова же роль преподавателя в современных условиях? На первый взгляд задача привлечь внимание к своему предмету упрощается за счет внешней мотивации, которая обусловлена внешними факторами, например, возможностью общаться с иностранными друзьями или желанием прочитать книгу, или посмотреть фильм в оригинале. С другой стороны, задача усложняется. Современный студент приходит уже более подготовленным (если брать в качестве примера группы уровней *Intermediate* и *Upper Intermediate*) с хорошими разговорными навыками, широким запасом лексики и знанием сложных грамматических структур. Принимая во внимание этот факт, преподаватель должен сосредоточиться не только на поддержании, но и на повышении уже имеющейся мотивации студентов, что является залогом эффективного образовательного процесса.

Был проведен опрос в форме анонимного анкетирования (анкета составлена автором) среди студентов 1–3 курсов экономических специальностей, изучающих базовый и профессионально-ориентированный английский язык в группах с разным уровнем подготовки от *Elementary* до *Upper Intermediate*. По результатам опроса 247 студентов, 90 % основным мотивирующим фактором вне зависимости от курса и уровня владения языком считают возможность общения на английском языке с иностранными друзьями и за границей; 86 % студентов хотят улучшить свои знания; 77 % полагают, что английский язык пригодится им в будущей работе; 72 % опрошенных нравятся английский язык, что обусловлено внутренней мотивацией, которая преобладает в группах уровня *Intermediate* и *Upper Intermediate*; 53 % студен-

тов язык нужен для продолжения обучения в магистратуре или аспирантуре (характерно для сильных групп 2 и 3 курсов); для 42 % студентов (главным образом 1 курс и группы уровня Elementary и Low Intermediate) основными мотивирующими факторами являются получение зачета и сдача экзамена.

Таким образом, опрос показал доминирование факторов внешней мотивации, а именно, возможность использования своих знаний и коммуникативных навыков для общения как в широком смысле, так и в будущей профессиональной деятельности. Результаты опроса также подтверждают теорию И.А. Зимней, которая выделяет два типа мотивов, характеризующих учебную деятельность: мотив достижения и познавательный мотив. Последний лежит в основе учебно-познавательной деятельности [5; 183] и отражается в стремлении студентов улучшить свои знания, продолжить обучение в магистратуре и аспирантуре. Мотив достижения проявляется в реализации профессиональных амбиций и, как результат, в повышении социального статуса, который является важным мотивом поведения большинства людей.

Кроме того, согласно опросу, мотивация менялась с течением времени у 61% студентов. Так, в средней школе учащиеся относились к иностранному языку как к одному из обязательных предметов, и мотивацией было получение положительной оценки. Однако в университете мотивация существенно усиливается. Большинство студентов начинают осознавать необходимость и важность изучения этого предмета, так как он открывает новые возможности для самосовершенствования и дальнейшей успешной карьеры. Поэтому 90% студентов хотели бы продолжить изучать английский язык после 3 курса, а некоторые, с высокой внутренней мотивацией, готовы изучать его всю жизнь. В то же время 2,6%

студентов (причем не самых слабых) не хотели бы изучать английский язык. Низкая мотивация или ее отсутствие объясняется разными причинами:

1. английский язык не понадобится в будущей работе;
2. большая загруженность другими предметами;
3. достаточно имеющихся знаний;
4. предпочтение отдают другому иностранному языку.

Следует подчеркнуть роль преподавателя в развитии мотивации у студентов. Именно преподаватель должен выяснить причины низкой мотивации и постараться создать условия для ее появления, а для мотивированной части студентов поддерживать и развивать ее. По мнению Lile W.T. недостаток мотивации или ее отсутствие – самое большое препятствие для преподавателя, так как она является ключом к познанию. Он считает, что любая мотивация лучше, чем ее отсутствие [6]. Peters R. также подчеркивает важную роль мотивации для достижения успехов в учебной деятельности. Часто не очень способные, но высоко мотивированные студенты добиваются лучших результатов, чем более способные, но немотивированные студенты [7].

Какого же студента можно считать мотивированным? Согласно Gardner R.C., мотивация включает в себя три компонента: усилие (effort) + желание (desire) + положительный настрой на достижение цели (favourable attitudes). Следовательно, не каждый студент, прилагающий усилия, является мотивированным [8].

Что же способствует появлению и укреплению мотивации? А.К. Маркова отмечает основные факторы, влияющие на формирование устойчивой мотивации к учебной деятельности:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;

- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности преподавателя [9].

Эти идеи находят отклик в работах зарубежных авторов. По мнению Harris R. [10] и Harmer J. [3] студенты должны видеть и понимать цели и задачи, поставленные перед ними. Многие студенты плохо выполняют задания, так как не понимают, что им следует делать и почему они должны это делать. Следовательно, отсутствие цели и непонимание могут свести на нет старания и усилия преподавателя. Кроме того, преподаватель должен организовать учебную работу, обеспечив студентов интересным материалом с учетом уровня подготовки, профессиональных особенностей студентов и ориентации на их будущую специальность. Важным условием, несомненно, является создание в аудитории особого психологического микроклимата с низким уровнем напряженности (*mild level of anxiety*) [11], доверительных отношений между преподавателем и студентами, обеспечение эмоциональности обучения и благоприятной учебной атмосферы, располагающей к общению и влияющей на уровень активности учебной деятельности студентов [12]. Поэтому личность преподавателя является одним из важнейших факторов, влияющих на мотивацию. Преподаватель должен быть заботливым (*caring*), понимающим (*understanding*), дружелюбным (*approachable*) [10] и готовым оказать поддержку (*supportive*), уважающим ценности и мнения своих студентов [13]. Такому преподавателю всегда удастся вовлечь в учебный процесс даже самых немотивированных студентов.

Не следует забывать и о том, что поощрение и похвала являются сильным мотивирующим фактором в особенности для слабых студентов. Общеизвестно, что заин-

тересованность, любознательность, стремление к знаниям стимулируют любой процесс обучения. По мнению психологов Coon D. и Mitterer J.O. [14] внутренняя мотивация усиливается, когда появляется желание узнать что-то новое вне зависимости от внешних мотивирующих факторов. Учащиеся просто получают удовлетворение от учебной деятельности и проявляют большую креативность, когда они внутренне мотивированы. Эту точку зрения разделяет Lile W.T., говоря о том, что «внутренне мотивированный студент учится, потому что он хочет учиться» [6]. С другой стороны, он не отрицает положительной роли внешней мотивации, особенно когда внутренняя мотивация низкая или вообще отсутствует. Он считает, что внутренне мотивированные студенты также нуждаются во внешней мотивации. Если студентов не поощрять за их усилия, внутренняя мотивация у многих начнет снижаться. Роль внешней мотивации как стимула (например, получение сертификата, освобождение от экзамена и т. д.) очевидна. Однако Malone T.W. и Lepper M.R. [15] считают, что на само качество выполняемой работы оказывают большее влияние внутренние факторы:

- вызов (*challenge*): стремление достичь поставленной цели и, тем самым, повысить свою самооценку;
- любознательность (*curiosity*): стремление узнать что-то новое;
- сотрудничество и конкуренция (*cooperation and competition*) внутри коллектива;
- признание (*recognition*): успех каждого признается коллективом.

Именно преподаватель должен поддерживать такие стремления студентов через систему поощрений: высокая оценка усилий учащихся даже в том случае, если их результаты еще не достигли фактической цели обучения, тактичность, доброжелательность, одобрение преподавателя помо-

гают учащимся почувствовать уверенность в своих силах и достигнуть поставленных целей [16; 25–26].

В этой связи возникает вопрос об отношении к ошибкам. На начальном этапе обучения, когда формируются навыки употребления в речи языкового материала, исправление ошибок должно быть постоянным, но в форме подсказок. Однако при проведении дискуссий, презентаций, ролевых игр, то есть в период практики общения, когда студенты достигают достаточно высокого уровня, исправление ошибок практически исключается. Оно возможно, если допущенная ошибка затрудняет понимание или искажает смысл высказывания, то есть нарушает акт общения. «Ничто так не снижает энтузиазм и рвение, как постоянное исправление ошибок» [17], что может выработать у учащихся устойчивый языковой барьер из-за боязни допустить ошибку, и преподавателю будет гораздо сложнее добиться от учащихся свободы в общении. Поэтому следует постоянно оценивать результаты студентов и хвалить их даже за скромные успехи, так как поощрение является необходимым элементом в процессе обучения.

Внутренняя мотивация, как уже отмечалось, в большой степени зависит от преподавателя: его личности, профессиональной компетентности и способности вызвать и/или поддержать интерес к своему предмету. При этом преподавателю следует ориентироваться на уровень и потребности студентов. Прежде всего, необходимо соблюдать принцип однородности в языковом плане при формировании учебных групп. Если студент оказывается в группе, не соответствующей его уровню, это также может отрицательно повлиять на его мотивацию. Слабый студент в сильной группе будет постоянно находиться в состоянии напряжения, а сильный студент в слабой группе может потерять интерес к предме-

ту, не видя прогресса в своих знаниях или даже чувствуя снижение своего уровня. Вот почему важно проводить тестирование именно в форме беседы, что является наиболее объективным критерием в оценке уровня владения языком в отличие от письменных тестов.

Знакомясь с группой в начале семестра, желательно провести анализ этих потребностей, так называемый "needs analysis" и в рамках учебной программы составить план с их учетом. Иначе говоря, в основе должен лежать принцип гибкого подхода. Например, если студенты хотят больше внимания уделять грамматике, аудированию, разговору и т. д., преподавателю следует учитывать их пожелания.

Опрос также показал, что использование активных методов обучения (АМО) способствует повышению уровня мотивации. Учитывая коммуникативный подход в обучении иностранным языкам, использование АМО трудно переоценить. К активным методам обучения, которые предполагают коллективные формы учебной деятельности, относятся презентации, дебаты, учебные "мозговые штурмы", деловые игры в форме интервью, переговоров, собраний, телефонных разговоров и т. д. В основе всех этих видов деятельности лежит принцип коммуникативной направленности: студенты имеют возможность использовать полученные в основном курсе профессиональные компетенции в ситуациях делового общения, приближенных к реальным.

Приобретенные знания по иностранному языку на занятиях в аудитории должны иметь практический выход за пределами университета. В противном случае, согласно опросу, мотивация у некоторых даже сильных студентов может снизиться, если у них не будет возможности использовать свои знания в реальной жизненной ситуации, а значит, учебный

процесс окажется недостаточно эффективным. Работа в аудитории с применением активных методов обучения, нацеленная на такой практический выход, должна стать некой ступенью в реальную профессиональную жизнь, где студенты смогут продуктивно использовать свои знания и умения на практике в различных профессиональных областях.

Ролевая игра в процессе подготовки будущих специалистов является своеобразной формой имитационного моделирования, то есть моделью взаимодействия партнеров по общению в обстановке имитации условий будущей профессиональной деятельности, в ходе реализации которой участники игры развивают или совершенствуют профессионально-ориентированные умения [18]. Ролевая игра – чрезвычайно эффективный вид речевой и мыслительной деятельности, нацеленной на решение какой-либо проблемы или задачи, с которой будущему специалисту придется столкнуться в реальной жизни. Следовательно, предлагаемые для обсуждения проблемы и ситуации должны быть профессионально ориентированы, а значит, они должны быть «способом мотивации речевой деятельности» [19]. Для этого необходимо создать мотив для общения, то есть «сочетание таких обстоятельств, которые полностью определяют развитие речевой деятельности, то есть побуждают ее, определяют ее содержание и языковую оформленность» [20]. Например, студенты по специальности

“человеческие ресурсы” проводят собеседование при приеме на работу (job interview). Будущие специалисты по маркетингу могут обсудить в рамках собрания различные способы рекламы и продвижения продукта или сделать презентацию какого-либо товара или услуги и т. д. В основе любой формы деловой игры лежит метод дискуссии, обсуждения, который дает воз-

можность студентам проявить свои коммуникативные навыки при ведении беседы, умение выражать и аргументировать свою точку зрения, соглашаться или не соглашаться с чужим мнением, убеждать своего собеседника, сомневаться, уточнять что-либо, используя соответствующие речевые и языковые средства выражения. Именно в деловой игре развиваются и совершенствуются навыки делового общения, в котором студенты могут проявить высокий уровень коммуникативного взаимодействия в форме диалога или полилога (когда, например, ролевая игра проводится в форме собрания). Участие в ролевой игре дает студентам «ощущение полезности того, что они делают, что является мощным фактором, влияющим на усиление мотивации в обучении языку, что ведет к активному вовлечению студентов в процесс обучения» [21].

Дебаты – еще один вид деятельности, который привлекает студентов, так как дает возможность задуматься над волнующими их проблемами и стимулирует их к высказыванию своей точки зрения, и, следовательно, является мощным мотивирующим фактором. Участие студентов в дискуссионных клубах, студенческих университетских конференциях, посещение лекций зарубежных специалистов на иностранных языках, участие в международных проектах и семинарах, а также поездки на стажировку за границу открывают студентам огромные возможности реализовать свой потенциал и совершенствовать свои языковые навыки.

Очевиден и тот факт, что сильным мотивирующим фактором в наше время являются различные проекты в области межкультурной коммуникации, которые основаны на новых информационных технологиях. Интегрирование передовых технологий в сфере образования приводит к необходимости искать новые формы

учебного процесса, отличные от традиционных (например, участие в видеоконференциях, семинарах, посещение лекций, читаемых носителями языка), а также новые формы сотрудничества между преподавателями и студентами как в стенах университета, так и с их зарубежными коллегами. Роль преподавателя меняется: он перестает быть единственным источником знаний для студентов и становится скорее помощником в получении информации и партнером в общении, обеспечивая лингвистическую и психологическую поддержку студентам [22].

Таким образом, проблема развития и повышения мотивации у студентов, изучающих иностранные языки в непрофильных вузах, остается актуальной. Обучение иностранному языку, безусловно, должно быть профессионально ориентировано, то

есть непосредственно связано с будущей профессиональной деятельностью студентов, поэтому привлечение студентов к активному участию в различных проектах как национальных, так и международных является неотъемлемой частью образовательного процесса. Об этом говорят и результаты опроса, которые подтверждают, что возможность живого общения на иностранном языке является существенным фактором мотивации.

И, наконец, роль преподавателя в формировании и развитии внутренней мотивации является решающей. От того, как преподаватель строит отношения со студентами, как организует учебный процесс, какие методы обучения он применяет, насколько он профессионален и интересен как личность, зависит степень мотивации у студентов.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Heckhausen H. Мотивация и деятельность. Т.2. М.: Педагогика, 1986.
2. Herzberg F. Two-Factor Theory of Motivation (from Business Advantage Teacher's Book Intermediate Birkin J., Cambridge University Press, 2012. –p. 22).
3. Harmer J. How to teach English. An introduction to the practice of English language teaching. Longman. 2001. – p.8.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Сер. Мастера психологии. СПб.: Питер. 2000. – 508 с. ISBN: 5-272-0028-5
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология / Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб.:М.: Логос 2000. – 384 с. ISBN 5-88439-097-1
6. Lile W.T. Motivation in the ESL Classroom. The Internet TESL Journal, Vol. VIII, No. 1, January 2002.
7. Peters R. Overcoming Underachieving. Broadway Books. 2000. – 209 p.
8. Gardner R.C. Social psychology and second language learning. Edward Arnold (Publishers) Ltd, London. 1985. – pp. 10–11.
9. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М.: Просвещение. 1983. – 96 с.
10. Harris R. Some ideas for motivating students, 2012. URL:<http://www.virtualsalt.com/motivate.htm>
11. Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press Inc. 1982. – pp. 30–32.
12. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов / Р.А. Низамов; Ред. Н.К. Гончаров. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1975. – 304 с.
13. Lumsden L. S. (1994). Student Motivation to Learn. ERIC Digest, No. 92, 3 p.
14. Coon D., Mitterer J.O. Introduction to psychology: Gateways to mind and behavior. Motivation and emotion. Belmont, CA: Wadsworth 2010. – p. 319.
15. Malone T.W., Lepper M.R. Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning, 1987. –pp. 223–253.
16. Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. М.: Высшая школа, 1982.

17. **Риверс У.** Пусть они говорят то, что им хочется сказать! / У. Риверс // Методика преподавания иностранных языков за рубежом: Сб. ст. / Сост. Е.В. Синявская и др. М.: 1976. – Вып. 2. – с. 226–241. **Гез Н.И.** Предисловие к книге *Role play in language learning* М.: Высшая школа, 1988. –с.8-9.

18. **Пассов Е.И.** Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Русский язык 1977. – 216 с.

19. **Алхазивили А.А.** Психологические основы обучения устной иностранной речи. – Тбилиси. : Ганатлеба, 1974. – 159 с.

20. **Livingstone С.** *Role play in language learning*. М.: Высшая школа, 1988. –с.45

21. **Тузлукова В., Розина И., Woods С.** *Off-line resources for EFL communicative competence improvement ESP/BESIG RUSSIA Newsletter №14*, 2001. –p. 27–28.

Perova V.M. Building motivation among students learning foreign language. The article focuses on the fundamental problem of motivation among students of economics learning general and business English as a foreign language. The results of the anonymous survey conducted among the first, second and third-year students ranging from elementary to upper-intermediate level are analyzed and summarized. The article is aimed at considering the key motivating factors (both intrinsic and extrinsic) as well as demotivating ones with particular emphasis on a teacher's role in boosting students' motivation and keeping it high. The article is also concerned with the use of effective teaching methods such as role play in language learning, which must be professionally-oriented and could contribute to enhancing motivation. Different points of view of Russian and foreign teachers and psychologists on the problem of motivation are presented. The practical value of the article is that it gives professional advice on the solution to the problem facing foreign language teachers. Therefore, it may be of interest for school and university teachers.

MOTIVATING FACTORS; LOW AND HIGH MOTIVATION; INTRINSIC AND EXTRINSIC MOTIVATION; PROFESSIONALLY-ORIENTED EDUCATION; EFFECTIVE TEACHING METHODS; BUILDING AND BOOSTING MOTIVATION; PROFESSIONAL COMPETENCES.

Citation: Perova V.M. Building motivation among students learning foreign language. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 49–56. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.5

Н.Ю. Гришина

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ МЕТОДИКИ ДРАМАТИЗАЦИИ В ПРЕПОДАВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН



ГРИШИНА Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Международные отношения»; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: grishinan@list.ru

GRISHINA Natalia Yu. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: grishinan@list.ru

Статья нацелена на всесторонний анализ использования драматизации как методики обучения социальным наукам, в ней приводятся результаты практического применения драматизации на занятиях в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого. Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучить дидактический потенциал методики драматизации применительно к обучению студентов гуманитарного профиля. Методологическую основу статьи составляет принцип научной объективности при работе с теоретическими работами Дж. Данна, М. Андерсона, и др. Исследования Дэвида Фармера позволили систематизировать значительный объем фактической информации по применению драматической игры в учебном процессе, применить в обучении специальные упражнения и задания по его методике. Выявлено, что через взаимодействие обучающихся драматизация позволяет передавать идеи, эмоции и чувства, формируя осознанное отношение к приобретению профессиональных знаний и компетенций. Показано, что драматизация помогает адаптировать традиционные технологии обучения к новым быстроменяющимся жизненным реалиям. Для анализа эффективности проведенных занятий студентам было предложено несколько вариантов обратной связи, и по результатам анкетирования делается вывод о том, что методика драматизации становится более открытой и ориентированной на аудиторию. Именно это позволяет драматизации оставаться эффективной методикой обучения в информационной среде. Тренировка навыков при обучении с помощью драматизации происходит активно, что способствует приобретению умений в короткие сроки и сохранению знания в долгосрочной перспективе. Материалы статьи имеют практическую направленность, приведенные примеры заданий могут использоваться для обучения социальным дисциплинам с применением методики драматизации в высшей школе.

ДРАМАТИЗАЦИЯ; ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ; КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ; ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ; ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ

Ссылка при цитировании: Гришина Н.Ю. Формирование профессиональных компетенций студентов посредством методики драматизации в преподавании социальных дисциплин // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 57–65. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.6

Введение. В постоянно меняющемся и перенасыщенном информацией мире очень сложно идти в ногу со временем. Это касается любой сферы нашей жизни и обучения в первую очередь. Преподаватели и студенты стараются не отставать. Появляются инновационные методы обучения. Драматизацию нельзя назвать совершенно новаторской дидактической методикой. Еще в начале XX в. Жан Пиаже писал об обучении через драматическую игру. Он впервые исследовал роль обучения с использованием драмы в формировании понимания символов, правил и социальных структур [1]. Лев Выготский утверждал, что активное обучение играет центральную роль в развитии языка [2]. Использование драмы как метода обучения социальным наукам уже давно доказало свою эффективность. Через взаимодействие возможно передавать идеи, эмоции и чувства, формируя осознанное отношение к получению знаний и компетенций. Вполне допустимо рассматривать обучение с помощью драматизации как современную и своевременную альтернативу традиционным методам обучения. Драматизация помогает адаптировать традиционные технологии обучения к новым быстроменяющимся жизненным реалиям.

По утверждению Мэдлин Груме «драма является одним из способов узнавания, исследования и представления понимания. Этот способ должен оказаться в самом сердце процесса обучения» [3: 10].

Обучение в современном информационном обществе требует постоянного и быстрого совершенствования и обновления. Для этого необходимы новые образовательные методы, которые позволят студентам приобрести навыки для будущей профессиональной деятельности. Стратегия формирования навыков и умений через драму применима в обучении любой дисциплине. Каждому из нас не составит тру-

да представить ситуацию, когда выпускник не понимает, как он может применить полученные навыки на практике за пределами классной аудитории. Одна из причин появления проблем у выпускников – отсутствие уверенности в общении и передаче идей. Несмотря на то, что во время занятий с использованием традиционных методик обучения вырабатываются гибкие навыки, за пределами учебного заведения в профессиональной среде выпускники могут столкнуться с такими ситуациями, где они не смогут реагировать и действовать. Одной из причин может являться не отсутствие навыка, а недостаток понимания ситуации, в которых они могут применяться. Такие трудности могут происходить с отработкой и применением так называемых «soft skills» или навыков социального взаимодействия. Именно навык взаимодействия в социуме являются достаточно сложным для формирования, т.к. он основывается на ранее полученных личных представлениях человека о том, как можно взаимодействовать с людьми в определенных ситуациях.

Во время аудиторных занятий студенты сталкиваются со множеством трудностей, которые могут препятствовать успешному обучению и формированию навыков. Барьер в общении может быть причиной неэффективной коммуникации и обучения. Кроме того, можно говорить о таких часто встречающихся барьерах как физический, мотивационный, эмоциональный, невербальный и др., которые также могут препятствовать эффективному формированию навыков [4]. Совершенно очевидно, что «настоящая коммуникация включает в себя передачу идей, эмоций, чувств, адаптацию к ситуации» [3]. Драматизация предоставляет контекст для участия, помогая обучающимся использовать их собственные ресурсы и, таким образом, продвигая на практике их собственные способности в

моделировании ситуации. При использовании методики драматизации содержание трансформируется в жизненную ситуацию, с которой может столкнуться каждый. Навыки формируются применимо к данной ситуации. Кроме этого, применение драматизации в качестве средства обучения также соответствует потребностям учащихся взаимодействовать в социально-аффективной среде. Драматизация делает программу обучения более ориентированной на развитие личности [3: 10].

В данной работе представлены результаты использования некоторых упражнений с элементами драматизации во время регулярных занятий по дисциплинам «Межкультурная коммуникация», «Карьерное развитие» и «Ведение политического дискурса», которые применялись наряду с традиционными методами обучения.

Теория и методология. Существует множество определений и интерпретаций понятия «драма», в каждом из которых мы можем встретить основную предпосылку – способ описывать жизнь человека с помощью имитации действия [6]. Это означает, что, когда вы моделируете ситуацию, в этот момент у вас формируются идеи, чувства, эмоции и впечатления о данной ситуации и совершаемых вами действий. Обучение с помощью драматизации в высшем учебном заведении предполагает моделирование действия в определённой ситуации. Драматизация позволяет развить глубокую осознанность и понимание событий, действий, эмоций, чувств. Этот способ можно применять при обучении разным дисциплинам.

Исследователи Дж. Данн и М. Андерсон в своей книге «Каким образом драма активизирует обучение: новейшие исследования и практики» [7], описывают теорию и методологию использования драматизации в различных контекстах. Основным принципом использования драмы в учебном процессе –

активизация общения и деятельности в учебном сообществе [7: 23]. Драма как способ изображать социальные, политические, языковые ситуации, вовлекает участников в осмысление того, каким образом они могут использовать свой потенциал в отношении идентичности, общества, политики, силы, цензуры и т. д. [7].

Данн и Андерсон утверждают, что одним из способов сделать обучение с помощью драматизации успешным является подготовка участников. Одной из причин неэффективного обучения через драматизацию ученые считают наличие резистентного навыка к повторению и репетированию. Обучение не предполагает репетицию пьесы, т. е. заучивание и потом проигрывание определённой ситуации. Очень важно дать понять студентам, что они моделируют возможную ситуацию здесь и сейчас. Чувства, эмоции, идеи, навыки формируются в настоящий момент во время игры. Одним из важнейших факторов, который может помочь в формировании заинтересованности и мотивации учащихся является организация обратной связи после каждого занятия через драму.

Драматизация предполагает формирование гибких навыков, которые способствуют социальному взаимодействию. Во время драматизации появляются эмоции и чувства по отношению к моделируемой ситуации, которые необходимы для социального взаимодействия. Обратная связь организуется для обсуждения методики драматизации, используемых на занятии. Кроме того, обсуждение помогает лучше разобраться студентам и преподавателю в ситуации, в отношении к ней, в своих действиях и альтернативных способах взаимодействия. Во время дискуссии студенты дают оценку индивидуальной работе и работе в группе. Кроме того, в конце языкового занятия у студентов есть возможность обсудить слова, понятия, которые они вы-

учили на занятии. Они могут высказать эмоции, чувства, идеи, которые могут быть связаны с методикой преподавания через драму. Во время обратной связи появляется более четкое видение ситуации и чувств, возникающих при использовании драматизации.

Основные идеи для занятий подсказала книга Дэвида Фармера «101 упражнение для обучения через драму» [8], [9], [10]. Все задания были адаптированы для проведения занятий по дисциплинам «Ведение политического дискурса», «Карьерное развитие», «Межкультурная коммуникация».

Задания по реализации методики драматизации. Впервые обучение через драматизацию проводилось на кафедре «Международные отношения» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого преподавателем из Финляндии по дисциплине «Межкультурная коммуникация». Отзывы, оставленные студентами о занятиях, были положительными, т. к. изначально студентам было предложено участие по желанию, что мотивировало студентов. Опыт, полученный во время обучения, значительно отличался от предыдущего, полученного при использовании традиционных методов обучения. Интересен тот факт, что каждый студент указывал на то, что обучение с использованием драматизации позволило им стать более открытыми и коммуникабельными. Атмосфера доверия, созданная в начале занятий с помощью упражнений по «растопке льда», воодушевляла участников для работы в команде и способствовала более открытому и эффективному общению.

Обучение проводилось на занятиях по нескольким дисциплинам.

Курс «Карьерное развитие» является курсом по выбору и ведется на английском языке. Методика проведения занятия разработана таким образом, что сочетает тра-

диционные и интерактивные способы обучения для индивидуальной и групповой работы.

Задание 1.

В данном задании студенты в группе должны распределить роли и сыграть лебедя, рака и щуку из русской басни. Довольно сложно везти повозку, когда каждое из животных имеет свое представление каким образом можно это сделать: рак пятится назад, щука тащит вниз, лебедь наверх. Задание предполагает, что студенты должны договориться, как им работать в команде, если они хотят двигаться с повозкой вперед.

Следующим шагом было необходимо сыграть роль лебедя, рака и щуки любым удобным образом для студентов. Для подготовки к этому заданию время было ограничено. Инструктор давал знак колокольчиком, что пора показывать результаты.

Задание 2.

Симуляция интервью. На первом этапе студентам предъявляется видео интервью, во время которого Мистер Сандху устраивается на работу в библиотеку [11]. После этого организуется обсуждение, каким образом каждый из студентов вел бы себя в данной ситуации, был ли Мистер Сандху принят на работу и другие вопросы. На следующем этапе студентов попросили проиграть интервью любым удобным для них способом.

Курс «Межкультурная коммуникация» ведется на английском языке [12].

Задание 1.

Студенты работают в группах по 3 человека. Каждая группа получает карточку с названием страны. Для каждой группы карточки разные. Участникам дается несколько минут, для того чтобы продумать каким образом можно показать данную страну в статуе. На следующем этапе статуи презентуются аудитории [9].

Задание 2.

Задание «Предмет за 10 секунд» было разработано Дэвидом Фармером [13]. Эта игра – очень популярная и эффективная техника, которую можно адаптировать и изменять в соответствии с целями и задачами, разработанными для обучения определённой дисциплине. Кроме того, задание не требует значительной подготовки и способствует созданию позитивной атмосферы в группе. Класс разбивается на несколько небольших групп по 4 - 6 человек. Инструктор называет предмет, и каждая группа должны показать предмет любым возможным для участников способом пока инструктор медленно считает от десяти до нуля. По обыкновению, каждая группа изображает предмет по-разному. Примерами предметов или объектов могут быть машина, жареная картошка, часы на стене, стиральная машина, огонь. Занятие по предмету «Межкультурная коммуникация» проводится в международной группе. На занятии с применением методики драматизации помимо российских участников, были студенты из Китая, Бельгии и Швеции. Группам предлагалось изобразить совершенно разные предметы. На заключительной стадии, участников попросили обсудить предметы, которые они изобразили, и прокомментировать само упражнение. Кроме того, студенты обсуждали, какой культуре исторически принадлежат данные предметы, есть ли отличия в представлениях о данных объектах в их родной культуре и другие вопросы.

Задачей курса «Ведение политического дискурса» является формирование знаний по политической науке с помощью построения дискурса на английском языке.

Задание 1.

Задание заключается в составлении импровизированных предложений на английском языке, которые начинаются с конструкций «Fortunately», «Unfortunately», «De-

spite being lucky», «Despite being unlucky». Предложения основываются на упражнениях из учебника по предмету, с высказываниями исторических политических лидеров из разных стран [8], [14], [15].

Задание 2.

Студентам предлагается несколько названий из газетных статей на английском языке из модуля учебника по теме «Politics and Economy» [15]. У каждой группы студентов разные заголовки. Группы должны подумать, как представить данную страну и показать экономическую ситуацию в стране, следуя газетному заголовку. Остальные участники должны догадаться о какой стране идет речь и каково ее экономическое положение. На заключительном этапе организуется дискуссия, во время которой обсуждаются заголовки и само упражнение. В продолжении студентам было предложено обсудить перспективы развития экономики разных стран.

Сбор и анализ данных. Для анализа эффективности проведенных занятий студентам было предложено несколько вариантов обратной связи. В конце каждого занятия студенты могли устно дать оценку полученным навыкам, знаниям и собственно методике. Также было предложено нарисовать лицо, выражающее эмоции по отношению к занятию или конкретной драматической технике. Кроме того, студенты могли оставить письменный отзыв, в котором им предлагалось охарактеризовать упражнения, индивидуальную и групповую работу.

В итоговом тесте по курсу студентам предлагалось несколько вопросов, основанных на понятиях, изученных с помощью драматизации. Некоторые вопросы итогового теста были связаны со странами, предметами и объектами, которые обсуждались во время обучения.

Проанализировав оценочные формы, можно говорить о том, что студенты в ос-

новном положительно отнеслись к методике драматизации. Им очень понравилось быть непосредственно вовлеченными в получение активных навыков. Также студенты отмечали особенную значимость групповой работы, и вовлеченность каждого студента в активное обучение.

На индивидуальном уровне положительным может считаться тот факт, что большинство студентов отмечали позитивные чувства после занятия, атмосферу открытости и доброжелательности. Кроме того, у некоторых студентов появились четкое представление о навыке, который формировался при помощи того или иного задания.

Все нижеприведенные цитаты из отзывов адаптированы на русский язык, т.к. все занятия проводились на английском языке.

C1 – Для меня опыт оказался очень интересным. Как оказалось, я люблю играть.

C2 – Драма сделала меня более чувствительным.

C3 – Драма открыла мне глаза на мир.

В качестве отрицательных моментов индивидуальной работы были указаны недостаточная подготовка к работе в группе и осведомленность о методике драматизации. Некоторые студенты отмечали, что они чувствовали себя некомфортно, активно общаясь с разными партнерами в группе, и были недостаточно подготовлены к групповой работе.

C6 – Для меня занятие оказалось несколько затянутым. Видимо, просто я не очень люблю общаться с людьми и делать работу в группе. Я немного нервничала на занятии.

C5 – Я нервничала, но в конце занятия после нескольких упражнений я расслабилась и почувствовала себя более комфортно.

Отзывы студентов о групповой работе оказались более позитивными. В качестве положительных моментов групповой работы были отмечены, во-первых, «много но-

вой полезной информации о своих одноклассниках», что позволило студентам создать более доверительную атмосферу в группе и, во-вторых, «много новых идей, понятий, слов и впечатлений».

C3 – Я узнала много личной информации о своих одноклассниках.

C2 – Я понял, что мы не просто группа, а команда.

C4 – Драма раскрыла мне глаза, что мы не просто можем общаться с одноклассниками, но и понимать друг друга без слов. А также обмениваться мнениями.

Кроме того, студентам предлагалось оценить новые идеи, слова, понятия, полученные во время занятий, а также их впечатления о методике. Наряду с положительными отзывами, одним из упомянутых отрицательных моментов было отсутствие четкого представления о том, что такое драма. У некоторых участников возникало ощущение несогласованности драматизации с традиционными образовательными методиками.

C1 – Как оказалось, через драму мне намного проще обсуждать политику.

C11 – Мы можем обсуждать политику неагрессивно...

C4 – Во время занятия я выучила несколько новых английских слов и я очень счастлива по этому поводу. Я не думаю, что драма пригодится в моей будущей профессии.

C6 – С помощью драмы я поняла, что я играю каждый день.

C5 – Я не думаю, что буду применять драму в моей будущей профессии или на моей будущей работе.

C5 – Я думаю, что мне стоит больше доверять людям.

C6 – Я не понимаю разницу между драмой и другими видами групповой работы.

Оставленные отзывы о практическом применении драматизации позволяют проанализировать цели, задачи и способы внедрения данной образовательной методики

в программу обучения различным дисциплинам.

Хотелось бы отметить, что у некоторых участников с изначально отрицательным отзывом по отношению к драматизации, в динамике, после нескольких занятий с применением методики наблюдалась смена впечатления на положительное. Пересмотрев результаты, студенты охарактеризовали драматизацию как ценную образовательную технологию, особенно для личностного развития.

Дискуссия. Драматизация может стать одним из эффективных способов получения умений и навыков не только на уровне школы, но и на уровне высшего образования. Для того, чтобы сделать процесс обучения с помощью драматизации наиболее позитивным и эффективным, необходимо принимать во внимание некоторые факторы, связанные с данной методикой обучения.

Одним из ключевых моментов, оказывающих влияние на процесс обучения, является организация аудиторного пространства. Кроме того, необходимо четкое понимание, какая роль отводится преподавателю и студентам. Понимание роли преподавателя принципиально значимо. Очевиден тот факт, что преподаватель во время обучения выполняет несколько ролей – инструктора, помощника, участника процесса, что может быть сопряжено с трудностями при отсутствии у преподавателя навыка переключения. Преподаватель должен хорошо адаптироваться и перемещаться от одной роли к другой. Необходимо подготовить студентов и преподавателей к выполнению различных ролей. Задания, где надо отвечать на грубое обращение может быть непросто для неподготовленного участника. И инструктор, и участники должны быть хорошо подготовлены и четко понимать цели и задачи, которые ставятся перед ними.

Кроме того, в процессе занятия необходимо установить доверительные отношения в парах преподаватель – студент, студент-студент, студенты – преподаватель, студенты – студенты. Разработанные разогревающие упражнения помогут эффективно и с легкостью «растопить лед» для открытого общения и активного взаимодействия в начале занятия. Хотелось бы отметить тот факт, что все упражнения построены таким образом, что активные импровизированные действия способствуют установлению игровой доверительной атмосферы в группе. Важно дать понять, что преподаватель никого не оценивает, а только дает инструкции и помогает.

Кроме того, участие в занятии с использованием методики драматизации добровольное. Некоторые студенты отмечали, что они отказались от участия в занятии по причине испытываемого страха оценки не только преподавателем, но и одногруппниками. Иногда требуется более тщательная подготовка как студентов, так и преподавателей. Для этого, во время регулярных занятий, можно организовать упражнения, которые помогают разогреться и установить доверительные отношения в группе. Если во время занятия у студента возникает желание не участвовать, он может отказаться от его выполнения. Преподаватель может оказать помощь и поддержку в понимании причин отказа от выполнения задания во время или после занятия. Эмпатия очень важна для создания позитивной атмосферы в аудитории.

Следующим необходимым условием для успешного проведения занятия является разъяснение, в чем состоит методика обучения. Некоторые студенты предпочитают использование традиционных видов учебной работы и не готовы к новым интерактивным и инновационным методам. Одно из критических замечаний использования новых методик, недоказанная эффективность их при-

нения. Роль преподавателя в этот момент заключается в разъяснении методики драматизации как одного из способов обучения, но не единственного. Недостаточная осведомленность о технике может стать одной из причин скептического отношения к обучению. Некоторые студенты полагают, что во время занятия, они будут играть Золушку или Винни-Пуха. Это вводит их в заблуждение, что драматизация пригодна только для младшей школы, но никак не для обучения в высшем учебном заведении. В этот момент можно обсудить со студентами, что моделирование, симуляция и групповая работа также могут рассматриваться как элементы обучения с помощью драматизации, т. к. по сути «драма» является не чем иным как активным способом формирования когнитивных функций. Эми Кадди в своем выступлении говорит о том, как полезно имитировать какое-то действие, до того момента пока оно не станет естественным для человека [16]. В этом и заключается методика обучения через драматизацию.

Заключение. «Магическая способность драмы заключается в центральной функции, которую она выполняет – через игру мы можем воссоздать реальность для того, чтобы понять каким мы хотим ее видеть», потом изменить ее, для того чтобы реальность стала соответствовать нашим целям» [17]. На современном этапе отдельные элементы драматизации присутствуют при обучении различным дисциплинам. Но возникает необходимость разработать стратегию внедрения обучения с помощью драматизации

в программу обучения в вузе. Если рассматривать программу обучения как процесс активного получения знаний, то драматизация может стать одной из основных методик. Вильям Пинар в 1975 году описал метод «*currere*» как один из «способов переосмыслить программу обучения начиная от целей и задач, которые ставятся перед студентами для освоения курса и до сложной беседы с самим собой» [18].

Каждый человек получает знания самостоятельно и непрерывно. Обучение происходит, когда учащийся вовлекается в активное педагогическое действие вместе с другими участниками процесса, во время которого происходит социальная реконструкция публичной сферы» [18]. Если рассматривать процесс обучения как платформу для интерактивного получения знаний, умений и навыков, необходимо подумать о способах внедрения драматизации в профессиональное обучение.

С развитием новых технологий важность разработки таких активных методов обучения для получения профессиональных навыков становится наиболее актуальной. Традиционные способы обучения такие как аудирование, письмо, чтение, повторение, безусловно, доказали свою эффективность, но для формирования навыков необходима постоянная тренировка. Драматизация – это одна из тех методик, которая позволяет приобретать умения и навыки наиболее эффективным способом, т. к. она позволяет моделировать различные ситуации и проигрывать их.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Пиаже Ж.** Психология интеллекта. : Пер.с англ.и фр. – (Психология-классика). – СПб.: Питер, 2003. – 192 с. [Электронный ресурс] ISBN 5-94723-096-8

2. **Выготский Л.С.** Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

3. **Chauhan V.** Drama Techniques for Teaching English <http://iteslj.org/Techniques/Chauhan-Drama.html>. Accessed on 29 June 2017.

4. **Гришина Н.Ю.** Формирование неосознанной компетентности у студентов-международников при обучении дисциплине «Межкуль-

турная коммуникация» // Педагогический журнал. 2016. Т. 6. № 5А. С. 295-304. ISSN: 2223-5434.

5. **Гришина Н.Ю.** Обучение межкультурной коммуникации. Формирование компетенций у студентов технического вуза / учебное пособие. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – 133 с. ISBN: 978-5-7422-5716-5

6. **O'Neill C. & Lambert A.** Drama Structures: A Practical Handbook for Teachers. Portsmouth: Heinemann, 1982. [Электронный ресурс]

7. **Anderson M., Dunn J. et al.** How Drama Activates Learning: Contemporary Research and Practice. – Bloomsbury Academic, 2013 – 336 p.

8. **Farmer D.** Drama Games and Activities. – lulu.com, 2011. – 90 p.

9. **Farmer D.** 101 More Drama Games and Activities. – lulu.com, 2013. – 138 p.

10. **Johnston C.** Drama Games for Those who Like to Say No. – Nick Hern Books, 2010 – 206 p.

11. **Grumperz J.** 1991. Crosstalk at work. BBS documentary series. <https://vimeo.com/167399780>

12. **Гришина Н.Ю.** Использование социальных сетей в формировании компетенций межкультурного взаимодействия // Научно-

технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 1(239).С. 61-69.

13. Ten seconds object by David Farmer <http://dramaresource.com/ten-second-objects/>

14. **Гришина Н.Ю.** Методика обучения иностранному языку с учетом когнитивных стилей студентов гуманитарного профиля // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 4 (255). С 161-167.

15. Vocabulary for political science students / под ред. Павлова Н., Чес Н. и др. – М.: Жульский А.Ю., 2010. – 440 с.

16. **Cuddy A.** Your body language may shape who you are https://www.ted.com/talks/amy_cuddy_your_body_language_shapes_who_you_are/transcript

17. **O'Toole J. et al.** Drama and Curriculum. A Giant at the Door. Springer, 2009. – 222 p.

18. **Pinar W.** The method of currere. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104766.pdf>. Accessed on 09 August 2017.

Grishina N.Yu. Building professional student competences by means of dramatization methodology in teaching social disciplines. The article is aimed at a comprehensive analysis of the use of dramatization as a method of teaching social sciences, it gives the results of the practical application of dramatization in class at Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. The topicality of the study is due to the need of studying the didactic potential of the dramatization method in relation to teaching students in the humanities. The methodological basis of the article is the principle of scientific objectivity when working with the theoretical works of J. Dunn, M. Anderson, and others. David Farmer's research has made it possible to systematize a significant amount of factual information on the use of dramatic play in the teaching process, to apply special exercises and assignments in teaching. It is revealed that through the interaction of students dramatization allows to convey ideas, emotions and feelings, forming a conscious attitude towards the acquisition of professional knowledge and competencies. It is shown that dramatization helps to adapt traditional teaching technologies to new fast-changing vital realities. To analyze the effectiveness of the lessons, students were offered several options for feedback, and drawing on the results of the questionnaire, it is concluded that the dramatization technique becomes more open and focused on the audience. This is what allows dramatization to remain an effective teaching method in the information environment. Training skills in learning through dramatization is an active process, which facilitates the acquisition of skills in a short time and the preservation of knowledge in the long term. The materials of the article have a practical focus, there are several tasks as illustration of dramatization method, which can be used to teach social subjects using the dramatization method in higher education.

DRAMATIZATION; INTERACTIVE LEARNING; COGNITIVE DEVELOPMENT; PROFESSIONAL EDUCATION; BUILDING COMPETENCES.

Citation: Grishina N.Yu. Building professional student competences by means of dramatization methodology in teaching social disciplines. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 57–65. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.6

Лингводидактический форум

Linguo-didactic forum

УДК 378

DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.7

Е.Б. Малышева, А.В. Окерешко

РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ



МАЛЫШЕВА Елена Борисовна – старший преподаватель кафедры «Международные отношения»; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого;
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: juanalishma@yandex.ru

MALYSHEVA Elena B. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: juanalishma@yandex.ru



ОКЕРЕШКО Анна Валентиновна – кандидат педагогических наук, специалист – управление подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; ул. Ломоносова, 11-13, Санкт-Петербург, 191002, Россия; e-mail: okeranna@yandex.ru

OKERESHKO Anna V. – St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education. Lomonosova str., 11-13, St. Petersburg, 191002, Russia; e-mail: okeranna@yandex.ru

В статье рассматривается проблема роли преподавателя иностранного языка для студентов лингвострановедческих специальностей в процессе преподавания иностранного языка в вузе в свете современной социокультурной ситуации, которая отличается повышенным интересом к выстраиванию индивидуальных траекторий обучения и целостному развитию и саморазвитию студентов. В современном мире роль университета в жизни человека не ограничивается передачей определенной суммы знаний, умений и навыков, необходимых для той или иной профессии. В связи с тем, что период устаревания знаний постоянно сокращается в виду перманентного потока новой информации и появления новых технологий, сегодня необходимо, прежде всего, развивать студента как личность, формировать его творческо-критическое мышление, научить его учиться и совершенствоваться самостоятельно, непрерывно пребывая в процессе образования и самообразования. В статье анализируются эффективные технологии преподавания иностранного языка, направленные на развитие межкультурной компетенции студентов, на развитие субъектной позиции обучающихся, стимулирование их самоорганизации, самостоятельного управления процессом обучения, рефлексии. Приводятся роли и функции преподавателей иностранного языка в современном вузе для студентов лингвострановедческих специальностей, в результате соблюдения которых происходит их личностно-профессиональное развитие и реализуется продуктивное иноязычное образование в современной высшей школе. Статья предназначена для всех интересующихся проблемами роли и функций преподавателя иностранного языка в современной высшей школе, проблемами высшего образования и преподавания иностранного языка в высшем образовании.

РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ; ФУНКЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ; ИНФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ; МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ; ЛИНГВОСТРАНОВЕДЧЕСКИЙ АСПЕКТ; ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Ссылка при цитировании: Малышева Е.Б., Окерешко А.В. Роли преподавателя иностранного языка для студентов лингвострановедческих специальностей // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 67–74. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.7

В современных условиях динамично меняющегося социума и непрерывных инноваций система высшего образования должна также непрерывно меняться, чтобы соответствовать современным требованиям. Как отмечает Джек Велш, исполнительный директор «Дженерал Электрик», «Если скорость перемен внутри института меньше, чем скорость перемен снаружи, конец его близок» [цит. по: 1: 84]. Преподавателю иностранного языка (ИЯ) в современном вузе, особенно для студентов гуманитарных специальностей, принадлежит особая роль, заключающаяся в воплощении принципа толерантности в межъязыковом и межкультурном пространстве коммуникации [2]. Главной задачей преподавателя ИЯ в современных условиях «является не только формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, но и воспитание в них саморазвивающейся языковой личности, готовой к дальнейшему самообразованию в области иностранного языка в течение всей жизни и несущей ответственность за приобретенные иноязычные компетенции» [2: 148]. Соответственно и сам современный преподаватель иностранного языка должен представлять собой «саморазвивающуюся языковую личность, готовую к постоянному совершенствованию своих языковых, дидактических и методических знаний и мотивирующую студентов к самообразованию и самопрогнозированию» [2: 149].

Преподавание ИЯ в университете относится к преподаванию дисциплин гуманитарного цикла, которые обладают значительным воспитательно-развивающим потенциалом, и имеет «богатые возможности для формирования гражданско-патриотического сознания, коммуникативных спо-

собностей, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, способности к толерантности, межличностному и межкультурному диалогу» [3: 117]. При изучении иностранного языка необходимо использовать возможности синергетического взаимодействия учебного и внеучебного пространства [4], важно задействовать личностно-профессиональные интересы студентов гуманитарных специальностей, выявить сферы, которые волнуют их, что усилит мотивацию к обучению – возможно, по рекомендации преподавателя: для изучения ИЯ студенты могут посещать различные иностранные сообщества, разговорные клубы, общаться с носителями языка (в том числе и с использованием современных информационно-коммуникационных технологий: Skype, Viber, WhatsApp, социальные сети и др.), смотреть фильмы и читать литературу на иностранном языке.

Потенциал компьютерных средств и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для реализации качественного обучения языку, основанного на принципе гибкости и вариативности, позволяет студентам самостоятельно определять индивидуальную траекторию изучения предмета [5]. Важно подчеркнуть, что преподаватель сегодня не должен передавать свои знания студентам, его главная компетенция – «стимулировать учение, поддерживать обучающегося в его учебной деятельности, способствовать его успешной ориентации в потоке учебной информации, стимулировать задание вопросов и постоянно отвечать на них... Студенты все больше осваивают учение как свободное во времени и пространстве и хотят, чтобы преподаватель не предостав-

лял информацию, а давал консультации по ее поиску и работе с ней» [6: 104–105].

Преподавание ИЯ для студентов гуманитарных специальностей требует усиления лингвострановедческого аспекта изучения, который является одним из центральных при вхождении студентов в понимание своей профессиональной деятельности. По результатам наблюдения и анкетирования студентов удалось установить, что лингвострановедческий аспект изучения иностранного языка является сильным мотивационным средством изучения, стимулом обучения для студентов. Это подтверждают и другие практикоориентированные исследования: «важнейшим мотивационным стимулом изучения ИЯ является стремление к расширению своего общего кругозора, причем ведущую роль играет желание познакомиться с жизнью страны изучаемого языка, с ее географией, историей, бытом» [7].

Однако если для школьников и студентов неязыковых специальностей лингвострановедческий аспект изучения ИЯ является лишь мотивационным стимулом и расширением общего кругозора, то для студентов гуманитарных специальностей лингвострановедческий аспект изучения является обязательным и профессионально значимым ресурсом. Преподаватель ИЯ должен развивать у студентов гуманитарных специальностей не только коммуникативную компетенцию, которая уже включает в себе, помимо языковой и речевой, лингвистической, еще и социокультурную составляющую. Необходимо также развивать и межкультурную компетенцию [8, 9, 10], предполагающую развитие личностных качеств, межкультурного сознания и формирование определенной культуры взаимодействия. Важна также и этнокультурная компетенция, т. е. «свойство личности, выражающееся в наличии совокупности объективных представлений и знаний о той или иной этнической культуре, реализующейся через умения, навыки и мо-

дели поведения, способствующие эффективному межкультурному взаимопониманию и взаимодействию» [11: 13].

Наиболее эффективными методами, оправдавшими себя в ходе работы со студентами, мы считаем дистанционные технологии, построение индивидуальных образовательных траекторий, метод проектов, практикоориентированные задания, творческие задания, предполагающие самостоятельность студентов и их личностное развитие, а также взаимодействие с преподавателем [12]. В основе обучения должны лежать проектно-исследовательские методы, учебно-исследовательская деятельность и создание образовательных ситуаций, стимулирующих студентов к информальному образованию (клубы, круглые столы, творческие мастерские, праздничные мероприятия, участие в конкурсах и т. п.) [13]: ситуации межсубъектного (ценностно-смыслового) взаимодействия (коммуникация), ситуации творческой самореализации (творчество), ситуации переживания нового опыта, открытия новых смыслов (мышление) и рефлексивно-оценочные ситуации (рефлексия и саморефлексия).

Важно, чтобы большая часть обучения строилась на активности, творчестве и самообразовании самих студентов, активизировала их познавательную активность, задействовала их эмоционально-волевую сферу, была направлена на самооценку достигнутых результатов и проблемных моментов в обучении. Необходимо построение индивидуального образовательного маршрута в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями, т. е. освоение методологии самостоятельного изучения иностранного языка и самостоятельного управления процессом его непрерывного совершенствования [14], при этом преподаватель направляет и корректирует их действия, помогает и консультирует.

Одним из наиболее успешных, как мы уже упомянули выше, в плане обучения и мотивации к обучению является метод проектов в поле лингвострановедческих знаний. Метод проектов – это эффективный метод обучения студентов, способствующий повышению мотивации студентов к обучению и стимулирующий развитие их межкультурной компетенции [15], а также стимулирующий эффективное творческое взаимодействие обучающихся и преподавателей [16: 31-32]. Однако нам важно подчеркнуть, что наиболее эффективной является, с нашей точки зрения, именно проектно-исследовательская деятельность, предполагающая также самостоятельное исследование студентами лингвострановедческих, языковых, речевых и других социокультурных особенностей изучаемых стран и языков (к примеру, студентам 1 курса предлагается провести исследование одного из праздников изучаемой страны и представить результаты).

Студенты гуманитарных специальностей должны не только досконально изучать культуру и традиции той страны, язык которой они выбрали для себя как основной, но и исследовать эту культуру, языковые особенности и современную ситуацию в этой стране (к примеру, исследовать различное употребление некоторых слов в разных странах Латинской Америки). Главное для них – изучать язык, общаясь непосредственно с носителями этого языка, а это – одна из основных задач преподавателя – «посредническая и связующая роль между культурами разных стран при общении на иностранном языке» [2: 148]. В частности, нам удалось за последние три года пригласить для работы со студентами кафедры «Международные отношения» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого двух профессорно-носителей испанского языка – из Испании

(Francisco Javier Ruiz Martines) и с Кубы (Barbara Elena Karell), и это непростой, трудоемкий процесс. Организация общения студентов с носителями языка, руководство проектно-исследовательской деятельностью студентов – это непростые задачи, которые требуют от преподавателя определенных компетенций и ролей.

Сегодня преподаватель ИЯ в вузе для студентов гуманитарных специальностей должен выполнять не только и не столько функцию передачи знаний и информации, но совмещать в себе и другие роли и функции, являясь центральной фигурой для студентов, особенно вновь поступивших. Совмещение в преподавателе иностранного языка нескольких ролей – это тенденция европейской концепции преподавания: Мэри Прэт, Элан Пулверис, Мелани Уильямс (Университет Кембриджа) описывают разные роли преподавателя иностранного языка, которые ему необходимо совмещать в себе на современном этапе развития высшего образования. Результаты их исследований представлены ниже в табл. 1 [17: 199].

Современные отечественные исследователи Т.Д. Рожина и О.С. Степанова добавляют в этот довольно полный список еще одну важную актуальную сегодня роль – «роль преподавателя-исследователя, преподавателя-ученого, который не только отлично знает свой предмет и методику его преподавания, но и обладает широким научным кругозором и владеет методикой научного поиска» [2: 150]. Без выполнения этой роли невозможно на должном уровне руководить проектно-исследовательской и научно-исследовательской деятельностью студентов и стимулировать студентов к непрерывной работе над собой и к расширению своего научного кругозора, в том числе – к участию в международных и российских конференциях, семинарах, форумах.

Таблица 1

**Роли современного преподавателя иностранного языка
 (мнение зарубежных исследователей)**

Роль	Преподаватель	Технологии и методы работы
1. Планирование (Planning)	Планирование занятия, предусматривая возможные проблемы, разработка и адаптация материала	Составление плана занятия, поиск информации и материала к занятию, адаптация материала для конкретных студентов, предусматривание различных заданий для студентов разного уровня успеваемости
2. Организация (Management)	Организация учебного пространства, отслеживание хода и последовательности всех этапов занятия	Технология опережающей самостоятельной работы (flipped classroom) технология развития критического мышления
3. Наблюдение (Observance)	В процессе индивидуальной, парной или групповой работы преподаватель подходит к студентам, следит за их иноязычной деятельностью, чтобы ни один студент не остался в стороне	Личностно-ориентированный подход, построение индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов, технология портфолио
4. Фасилитация (Facilitation)	Оказание необходимой помощи студентам при организации групповой и самостоятельной учебной деятельности на занятиях, развитие у них навыков самообучения, самопознания, самоконтроля	Технологии развивающего обучения, творческие задания (к примеру, озвучивание мультфильма на иностранном языке), проектно-исследовательские методы, метод проектов, рефлексивные технологии, чтение литературы и просмотр фильмом на иностранном языке, организация общения с носителями языка по проекту 5-100 (приглашение лучших иностранных преподавателей) и/или с использованием дистанционных технологий
5. Диагностика (Diagnostics)	Выявление причин сложностей и неудач при изучении предмета	Анкетирование, тестирование, наблюдение, самодиагностика студентов (выявление сложностей при обучении), рефлексия
6. Обеспечение языкового ресурса (Language Resource)	Обогащение словарного запаса студентов при отсутствии словарей, справочников	Словарные диктанты, организация общения с носителями языка (в том числе с использованием дистанционных технологий)
7. Оценка (Assessment)	Определение уровня знаний, умений, навыков, используя различные способы формального и неформального оценивания	Формальное оценивание, самооценка студентов, рефлексия в конце занятия
8. Обеспечение взаимодействия (Rapport building)	Создание благоприятной атмосферы на занятии, обеспечение деловых и доброжелательных отношений со студентами	Педагогика поддержки, диалогическое общение, рефлексия

В полный список ролей и функций преподавателя иностранного языка мы добавим еще несколько ролей, характерных для преподавания по лингвострановедческим специальностям, – это роли тьютора (коуча), модератора и консультанта (табл. 2), выполняющие сопровождающую, воспитательную и развивающую функции в обра-

зовательном процессе и направленные на работу с субъектным опытом студента [18, 19]. Это необходимо, так как для продуктивного иноязычного образования в высшей школе характерен перенос акцента в работе преподавателя в сторону консультативно-координирующих функций управления учебным процессом [20: 167].

Таблица 2

Роли преподавателя иностранного языка

Роль	Преподаватель	Примеры
1. Тьютор (коуч)	Сопровождение студентов при экзаменационных испытаниях и организации их самостоятельной деятельности, стимулирование их к самообучению, самопознанию, самоконтролю, создание комфортных организационных условий для занятий (достойное техническое оснащение аудиторий, грамотно построенное расписание занятий и т. п.), сопровождающая функция	Оказание помощи в организации студенческого разговорного клуба; ведение видео блога по темам занятий в помощь студентам; организация помощи перед экзаменационными испытаниями
2. Модератор	Организация, координирование и контроль учебного и внеучебного пространства, создание возможностей для общения и сотрудничества студентов друг с другом в формальной и неформальной обстановке, совместной творческой деятельности, коллективной рефлексии; следование модели интеграции формального, неформального (клубы, кружки, индивидуальные занятия) и информального образования (индивидуальная познавательная деятельность человека, его свободный выбор, участие в конкурсах и т. п.), координирующая и воспитательная функции	Организация воспитательных мероприятий: к примеру, организация танцевальных мастер-классов по национальным танцам изучаемой страны во внеучебное время (фламенко, чакараера и др.); организация внеаудиторных занятий в неформальном формате (культурно-досуговые учреждения, тренинги, мастер-классы и т. д.)
3. Консультант (ментор, эдвайзер)	Оказание необходимой помощи студентам при организации самостоятельной деятельности на занятиях и вне занятий, консультативная функция	Индивидуальное консультирование студентов (в том числе с помощью дистанционных технологий) при выполнении ими творческих заданий, проектов, консультации при выборе книг для чтения и фильмов для просмотра на иностранном языке, консультации при выполнении курсовых и выпускных работ, а также консультации по волнующим студентов личностно-профессиональным вопросам

Для преподавателя иностранного языка важны использование средств и тактик педагогики свободы, педагогики сотрудничества и педагогики поддержки (О.С. Газман). Это диалогическое общение, рефлексия или стимулирование к рефлексии, взаимная диагностика и оценка [21: 18-19]. Преподаватель ИЯ для студентов лингвострановедческих специальностей является не только одним из преподавателей, но и своего рода аналогом классного руководителя в школе, в задачи которого входит не только обучение иностранному языку на профессиональном уровне, но главное – формирование и развитие современного универсально-

го высоко компетентного специалиста и всесторонне развитой личности.

Выводы. Таким образом, мы подчеркиваем значимость полиролевого развития преподавателя ИЯ для студентов специальностей, главной задачей которого на современном этапе развития вуза становится создание условий для личностно-профессионального развития студента. Акцент в преподавательской деятельности ставится не столько на передаче определенной профессионально значимой информации, сколько на консультативной, координирующей и сопровождающей функциях.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Дуткевич П. Нужны ли реформы в системе высшего образования? // Высшее образование в России. 2015. № 3. С. 80-84.
2. Рожина Т.Д., Степанова О.С. Изменение роли преподавателя иностранного языка в федеральном вузе: основные вызовы времени // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2016. № 1 (21). С. 147-151.
3. Рубцов В.В., Столяренко А.М., Пузанов Ю.П. Профессионально-личностные ориентации в современном высшем образовании: учеб. пос. / под ред. В.В. Рубцова и А.М. Столяренко. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 304 с. ISBN 978-5-16-006583-0
4. Успенская Е.А., Пасько Ю.В. Синергия учебного и внеучебного пространства как способ преподавания иностранного языка // Педагогика. 2016. № 10. С. 60-66.
5. Леушина И.В. Методическая стратегия иноязычной подготовки выпускника технического вуза // Alma mater. (Вестник высшей школы). 2016. № 11. С. 63-67. ISSN: 1026-955X
6. Лебедева Е.А., Скок Г.Б. Управление качеством учебного процесса и деятельности преподавателя на основе учета удовлетворенности потребителей образовательных услуг // Университетское управление: практика и анализ. 2005. № 1 (34). С. 104-108. ISSN: 1999-6640
7. Бутасова Р.Р., Давыдова Е.А. Лингвострановедческий аспект как инструмент мотивации к изучению иностранного языка // Всероссийский педагогический журнал «Познание». URL: <http://zhurnalpoznanie.ru/servisy/publik/publ?id=5670>. Дата публикации: 22.06.2017
8. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учебное пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с. ISBN: 5-7695-1381-0
9. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам : учебник – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с. ISBN 5-89815-597-X
10. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 30-36.
11. Поштарева Т.В. Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде: Автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Поштарева Татьяна Витальевна. – Ставрополь, 2007. – 41 с.
12. Киселева З.А. Повышение мотивации достижения студентов на занятиях по иностранному языку посредством творческих заданий // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 94-100. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.10
13. Окерешко А.В. Виды информального образования как смыслообразующие факторы личностно-профессионального развития учителя // Человек и образование. 2015. № 1(42). С. 74-78. ISSN: 1815-7041

14. Рубцова А.В., Ерёмин Ю.В. Некоторые принципиальные вопросы разработки инновационной парадигмы в области иноязычного образования // Письма в Эмиссия. Оффлайн. Электронный научный журнал. 2014. № 1. С. 2131 eISSN: 1997-8588 URL: <http://www.emissia.org/offline/2014/2131.htm>.

15. Землинская Т.Е., Ферсман Н.Г. Некоторые аспекты применения метода проектов в контексте обучения межкультурной коммуникации // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 29–36. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.3

16. Попова Е.В. Использование проектной методики в обучении иностранным языкам // В сб. науч. ст.: Проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Вып. 9. – СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2007. – С. 31–35.

17. Mary Spratt, Alan Pulverness, Melanie Williams. The TKT Course. – Cambridge University Press, 2012. – 256 p.

18. Витвицкая Л.А. Позиции преподавателя в процессе взаимодействия со студентами // Вестник ОГУ. 2009. № 9 (115). С. 24-25.

19. Соколова Е.И. Анализ терминологического ряда «коуч», «ментор», «тьютор», «фасилитатор», «эдвайзер» в контексте непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 4 (4). С. 124-135. ISSN: 2308-7234

20. Алмазова Н.И., Рубцова А.В. Реализация продуктивного иноязычного образования в высшей школе // Высшее образование в России. 2016. № 11. С. 164-168.

21. Педагогическая поддержка социальной активности детей и молодежи в Санкт-Петербурге: уч.-метод. пос. / под ред. Е.Н. Шавриновой. – СПб.: СПбАППО, 2015. – 74 с.

Malysheva E.B., Okereshko A.V. Roles of foreign language teacher for students majoring in linguistic and cultural studies. The article considers the problem of foreign language teacher's roles for students of linguistic and cultural studies in the process of teaching a foreign language at a university in the light of the current sociocultural situation, which has a higher interest in building students' individual routes of learning and overall development and self-development. Nowadays the role of the university in a person's life is not limited to the transfer of a certain amount of knowledge and skills necessary for a particular profession. Due to the fact that knowledge becomes obsolete quite soon in view of the permanent flow of new information and the emergence of new technologies, today it is necessary, above all, to develop the student as a person, to shape his creative critical thinking, to teach him to learn and improve himself, continuously remaining in education and self-education. The article analyzes effective technologies of teaching a foreign language aimed at developing the intercultural competence of students, developing the subject's position of trainees, stimulating their self-organization, independent management of the learning process, reflection. The roles and functions of foreign language teachers for students of humanities in a modern university are analyzed, as the result of which students' personal and professional growth and productive foreign language education in modern higher school are realized. The article is intended for all those interested in the role and functions of a foreign language teacher in contemporary higher education, the problems of higher education and the teaching of a foreign language at universities.

TEACHER'S ROLE; TEACHER'S FUNCTIONS; INFORMAL EDUCATION; INTERCULTURAL COMPETENCE; LINGUISTIC-CULTURAL ASPECTS; DESIGN AND RESEARCH ACTIVITIES.

Citation: Malysheva E.B., Okereshko A.V. Roles of foreign language teacher for students majoring in linguistic and cultural studies. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 67–74. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.7

М.Е. Мезенцева

QUEST AS A MODERN TECHNIQUE AMONG INTERACTIVE WAYS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES



МЕЗЕНЦЕВА Мария Евгеньевна – ассистент кафедры «Лингвистика и Межкультурная коммуникация»; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого; ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: mezentseva1992@mail.ru

MEZENTSEVA Maria E. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnicheskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: mezentseva1992@mail.ru

The article defines the notion of quest in terms of using it as an instrument for foreign language teaching and accentuates the necessity of common quest features modification in order to achieve better results in practice. The author emphasizes the benefits of using quest technology today. Two types of quests are considered: WebQuests and LifeQuests. The author introduces definitions for both terms; refers to an existing WebQuests classification; enumerates various types of tasks employed for WebQuest implementation; points out structural elements as well as pays attention to the common stages of quest process division. Moreover, another type of quest, LifeQuest, is introduced. The article considers the main differences and similar traits of both quest types. The notion of LifeQuest, its peculiarities and characteristics are estimated. Some recommendations for structuring and organization of this technology are suggested. Besides that, control and assessment of the quest results are analyzed. Using observation and comparative analysis methods the author draws a conclusion that LifeQuests need to become a wise addition to WebQuests as long as the combination of both could have a positive effect on motivation of foreign language learners.

WEBQUEST; LIFEQUEST; ACTIVE TECHNIQUES; INTERACTIVE TECHNIQUES; PROJECT TECHNOLOGIES.

Citation: Mezentseva M.E. Quest as a modern technique among interactive ways of teaching foreign languages. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 75–83. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.8

Introduction. We live in a fast changing world today and the methodology of teaching undergoes serious changes and reforms as well. One of the main factors for those changes is rapid development of modern technologies and media resources. Every single day we get more and more instruments for our life needs, which become a part of our society. Teachers need to keep up with modern world and do not have any right to stay behind.

Paper textbooks are no longer the only available instrument for teaching world. The ability to use technical devices loved so much by the generation of the XXIst century at classes has become an integral part of our life. We have faced a necessity to create new elaborate tasks, extraordinary events and unusual organization forms which would involve students into the process of education and raise their level of motivation.

Undoubtedly in recent years modern technical devices have become very effective instruments for students' involvement; however, by 2017 a curious tendency might be noticed. This tendency might be seen not only among students but among the society in general. Virtual reality has become too overwhelming and people start to prefer ordinary real life things to those which might be achieved by means of technical devices. It doesn't mean that popularity of modern technology has decreased, but it means that real life opportunities have become of greater interest for people as well.

We have conducted a survey among people from different occupation fields and prevailing number of them say that daily computer device dependence has become tiring for them. Most of the respondents would prefer a non-computer-connected activity for their leisure time. A lot of participants mentioned that they would rather do some handicraft activities instead of virtual reality ones. We observe the same situation with our students when they express less and less enthusiasm for doing exercises with the help of a Smartphone or a computer and we see a lot more excitement when asking them to participate in activities implying some real-life intercommunication. We believe it is vital to be receptive to social needs, which means that we need to work out a new strategy for making our students involved into the process of foreign language learning [1].

Teaching methods. There are two main activities teaching is based on: they are imparting knowledge and acquiring knowledge. Speaking about imparting knowledge we imply that a teacher sends information and learners receive it. The goal of innovative teaching methods is to evaluate the activities of a teacher and learners using new ways and technical means of teaching.

Generally methodological approaches in teaching foreign languages are divided into

passive, active and interactive methods [2]. Passive methods put a teacher into the center of teaching process. He plays the most active role while the learners are passive. Control is performed by the ways of questions, control papers, tests and so on. Active methods put both a teacher and students into equal collaboration and interaction. Students may ask questions and express ideas with a teacher.

Interactive methods present a modernized form of active methods. The term "Interactive" has quite ambiguous meaning, as it derives from the word "interact", where "inter" means mutual and "act" – action. Thus, the term "interactive" might be defined as ability to interact or be in the process of a dialog with either a person or a computer. Interaction is special organizational form of learning and communication process, the most significant feature of which is the person's ability to interpret situation and design his own actions. Consequently interactive education means employing in-classroom or remote teacher–student and student–student dialogs. Interactive technology education process is the process based on the scope of interaction rules for students, who communicate with each other as well with their teacher, who in his turn provides effective oral conversational students' activity [3]. Teachers attach a lot of importance to the inner activity between students during the lesson. The learners should have inner motivation which involves them into active work or active participation at the lesson. The role of the teacher in interactive method is to direct students' activity to achieving the pedagogical objective of the lesson which includes interactive tasks and exercises.

There are several types of interactive methods, and brainstorming is one of them. This technique stimulates generating new ideas on the topic and encourages students to develop their creative activity in solving problems and express ideas. The main focus

here is on quantity – not quality of the ideas. Teacher is not supposed to criticize the utterances but listen to all of them and inspire students to give as many variants of solving the problem as possible. All the expressed utterances are written down and analyzed.

Discussion is another type of interactive technique. It requires studying some lexical and grammatical material on the topic before the discussion starts. It helps the learners consistently and logically express their ideas by presenting grounds for their utterances. The work is organized in small groups which create favorable conditions for students to express their ideas actively and participate in discussion.

Role playing is another type to be discussed here. It is said to be an actively used teaching innovative method made to improve the efficiency of teaching. Role playing involves the learners into active work by positively influencing their inner activity. The atmosphere of a game increases their motivation, personal potentials of inner activity and helps to form practical skills and habits. During the role playing life situations are modeled and played out, which makes this a good activity to satisfy both social and educational goals. [4]

In recent years active technologies have become very popular as well as interactive ones. They are divided into those which require computer resources employment and those, which do not. We came to a conclusion that the most effective way of teaching would require the combination of both.

We have decided to concentrate our attention on quest as one of the interactive technologies. We believe this method has a lot of potential for the development of both virtual reality and real life activity. First we would like to look through WebQuest as one of the well-known and widely used methods of teaching foreign languages, as well as suggest a possible alternative, drawing on the same idea.

WebQuests. WebQuests were of great attention on the part of recent scholars and researchers in foreign language teaching. WebQuest is considered as a problem-oriented task or project which implies the usage of the Internet resources for finding the solution. It is said that WebQuest has become a revolutionary technology in teaching. A lot of disciplines modified their syllabi to include those types of activities in them. As soon as the Internet was invented the issue of its employment in education has become vital.

Back in the early days of the Web, Bernie Dodge began developing the webquest strategy at San Diego State University to help teachers integrate the power of the Web with student learning. That moment became a turning point in the process of spreading the web among ordinary users.

Professor Dodge [5] suggested a particular WebQuests ***classification*** based on the following criteria:

1) According to the **implementation period** they distinguish short and long WebQuests;

2) According to the **subject involvement** there are monoquests (the ones made in connection with just one subject) and intersubject (the ones made in connection with more than one subject) WebQuests;

3) According to the **task types**, which are supposed to be done by the participants. Here we distinguish:

- *Retelling* is oral demonstration of the topic understanding basing on the compiled material from various sources. It might be either a poster, a presentation or just a story. This is the simplest type of quest, however, it is important to remember that a teacher needs to pay attention to the original text so that to exclude copying.

- *Planning and Projecting* is work out of some plan or project drawing on particular material and conditions. A particular form and draft might be given, so that all works are done according to one and the same pattern.

- *Compilation* is processing the information from different sources and transforming it into a new format. Compilation might be presented as an exhibition or time capsule or cultural capsule.

- *Creative task* is any work implying some creative aspect, for example play writing, painting creation, poster, videogame or any other type of game, poem writing or a video creation. This type of exercise requires the idea evaluation as a main focus, whereas the quality is of secondary importance.

- *Analytical task* is information analysis and the system of its organization.

- *Detective, puzzle or some mysterious story* is conclusion creation drawing on controversial facts.

- *Estimation* is students' learning how to express their personal opinion supported by some arguments.

- *Journalistic investigation* might be a survey on a certain problem and objective presentation of the collected information.

- *Conviction* is making your opponents think the same way you do or take the neutral position.

- *Scientific research* is research work into various phenomena and discoveries using Internet resources. [5]

Bernie Dodge [5; 6] also considered quests from the point of their **structure** and pointed out the following six building blocks:

- **The Introduction** orients students and captures their interest.

- **The Task** describes the activity end product. The main requirement for the task is its clarity, precise formulation of the desirable result. It might be performed as a number of questions or presented problem, which students need to find a solution for, or some product, which they are supposed to create as a final result.

- **The Process** explains the strategies students should use to complete the task.

- **The Resources** are the Web sites students will use to complete the task. It is important to

remember that the web net is a huge information container, that is the reason why the students need to be directed so that the searching area would be narrowed up to the task. It might be done with the help of some key words or links.

- **The Evaluation** measures the results of the activity. Depending on the type of tasks for learners a teacher works out the number of criteria for the work evaluation.

- **The guidance** on how to organize the information acquired. This can take the form of guiding questions, or directions to complete organizational frameworks such as timelines, concept maps, or cause-and-effect diagrams as described by Marzano (1988, 1992) and Clarke (1990).

- **The Conclusion** sums up the activity and encourages students to reflect on its process and results. The use of this project for students in future is preferably described at this stage.

WebQuests have one characteristic feature – they are mostly universal and multipurpose. [5; 7] They might have different topics as well as can be adapted to different language levels. This might be achieved by proper selection of the information resources and tasks. However, all quests have three constant **stages**:

1. **Command stage.** Learners get acquainted with main notions according to the chosen topic. Teacher introduces main technical devices and web resources which will be necessary for a project. It is important to make sure that all students are familiar with the instruments to be employed in their work.

2. **Role stage.** Every student plays a certain assigned role in order to reach some general result for a team. WebQuests do not imply any competition between the participants of a team. The result and its quality are of primary importance. All participants are united with motivation to gain best results following principals of mutual help and support.

3. **Final stage.** Students provide a presentation of some project, jury counts the scores, and the work is evaluated and discussed.

After studying some articles on the problem of WebQuests we came to a conclusion that they are frequently attributed to project technologies and might even be distinguished as one of technology types. Quests follow same structural pattern as project technologies require, where the stage of preparation is of most importance. The technologies allow student to combine their knowledge from different fields to solve one problem and also provides a good opportunity to put these knowledge into practice, producing new ideas at the same time. The aim of the project as quest is achieved through the detailed elaboration of the problem. They are also considered to be innovative method of teaching and could be performed either actively or interactively [4].

Moreover, WebQuests also follow the same requirements, which are important for project technology [8]:

- Stated problem in a research creative plan, which will demand complex of skills and knowledge to be solved;
- Practical and theoretical value of expected results;
- Independent activity of students at lessons and extracurricular activities;
- Organizing of the project content as a precise structure;
- Research methods employment.

Nowadays it is hard to imagine any project not employing technical devices – such as a computers or Smartphones. However, we would like to suggest potentially effective “technical device-free” technology of teaching foreign languages drawing on the principle of WebQuest which we would introduce as “LifeQuests”.

LifeQuests. LifeQuests have the format of ordinary theme role-playing games. To give a better idea of what we mean, we would like to explain the main features of role-playing games first. When saying role-playing games, we imply all the components of this kind of activity – role distribution, goal setting, tasks and requisite.

In terms of perception this technique is said to be the most effective. The role-playing game

helps them to overcome their stiffness and anxiety. There exist particular rules and students who are engaged in the game at English lessons present themselves as someone else in different situations. There are several types of roles which students might play – social (teacher, doctor, shop assistant, etc), interpersonal (friends, enemies, etc), psychological (neutral, positive, negative characters). Acting encourages students to learn how to communicate and discuss, understand and appreciate the feelings of others, to find solutions to some problems. The ultimate goal of any role-playing game in English learning process is to obtain new knowledge and develop new skills.

The difference of the LifeQuest from a role-playing game [4] is that there is neither definite script, nor fixed actions for participants. The most intriguing feature of LifeQuest is its unpredictability. Everything depends here on the participants themselves. The only two fixed aspects in LifeQuest – are roles and characters’ goals. None of the participants have any rigid instructions on the scenario or ways of achieving those goals. It contributes to the fact that they could feel free to improvise and dream up which makes them involved in the project at maximum. The preparation stage for LifeQuest is mastering some lexical-grammatical material, training the behavioral models, but not learning of the roles.

We believe that LifeQuests are very effective as activity determined to activate communicative skills of students who learn English language. They might be used as a supplement to every topic.

There is an important requirement for quests – they need to be organized as a detective story, so that a participant would be involved in the process of finding out the truth by solving problems and employing their communication skills. The organization of this kind of quest doesn’t impose anything on participants. There is a story which serves as a starting point, but students could modify their roles as they wish – they could make themselves active, passive or mixed. Their actions, ideas and speech are controlled only by themselves. A teacher directs

and encourages students if necessary, but never interferes into the game flow.

The structure of LifeQuests is similar to the structure of WebQuests [5; 6] with only one difference: the participants don't need to search the information on the Internet because all information they need they are supposed to know already from the studied program, so that the role is realized by means of the covered lexical, grammatical material and some information given to each of the participants. Therefore, the detective story is developing spontaneously when students try to settle down the problems and find out the truth on the spot. Tasks might be classified according to the same principle as in WebQuests, but what is worth noticing is that they could be combined and mixed together. For example, one Life Quest could combine detective story with an analytical task and a creative project at the same time.

We have already touched upon the topic of requisite. This element of the life quest is vital. The more decorative items we employ, the more realistic the atmosphere will be and the more exciting will be the realization.

There is time consuming preparation work required before you could put the LifeQuest underway. The teacher has to work out the layout of a LifeQuest – its unique story – which might be attributed to the educational material covered in class. All the created roles need to be closely connected and a lot of intricate details need to be hidden inside the scenario lines. As soon as the plot is worked out some equipment has to be prepared as well – we suggest making some folders for participants with the following contents:

- A leaflet with a brief description and characteristic features of the character, goals, recommendations for the first steps and game rules.

- Name badge

- Requisite (It might be anything fitting this or that topic – money, cards, papers, toy-guns, glasses, badges etc.)

It is important that students participate in preparation work, especially in preparation of the requisite. They are supposed to get to a LifeQuest lesson dressed according to their roles. It could be something simple – such as formal or informal style or something more elaborate – such as celebrity look or a homeless person look. It automatically programs them for the upcoming lesson and they get already involved in the process in advance.

Another significant note for LifeQuests preparation aspect is that students should understand what they need to do right on the spot – at the very first second of the lesson. That is why the teacher has to prepare them and train some behavioral models with them in advance. Here are some options for this preparation work:

- The roles might be assigned to students well in advance, so that students get used to behaving in a certain way, typical for this or that character. The roles might be distributed already at the first lesson of the topic.

- Students should also have an opportunity to practice some tasks and participate in some situations which they can find themselves in during the LifeQuest.

- Participants could go through solving of some problems in groups within limited time and set conditions, when they are supposed to obtain some certain result.

- Some possible models of behavior, action strategies should be discussed and played through within preparatory lessons.

Time of the lesson for conducting a LifeQuest is limited, that is why we suggest working through the preparation activities at the lesson before the LifeQuest lesson.

The preparatory lesson plan:

- 1) Students listen to a brief prehistory to understand what situation they are supposed to play out.

- 2) Each of the participants gets a folder with materials and a leaflet for the role.

- 3) Students study the content of their folders – look through the requisite items, read through the role description and aims.

4) Each of the participants has to introduce himself as a character of the play by making his best to imitate the behavioral model of the character. It is important to reveal only some information about the character, concealing some important facts.

5) Teacher explains the rules of the LifeQuest and gives the students a home task – think through the strategy of reaching the goal, briefly explain it in a written form and send it to the teacher.

The Life-Quest lesson plan (90 min):

1) Dressing up – all the participants need to get dressed according to their role with the help of the requisite they brought – 5 minutes

2) Brief introduction – a reminder to let the participants understand who they are going to deal with – 10 minutes

3) The LifeQuest process – 50 minutes

4) All secrets are revealed – 9 minutes

5) The scores are counted – 5 minutes

6) The certificates are presented – 5 minutes

7) Feedback – 6 minutes.

LifeQuests cannot replace ordinary lessons within the English teaching process. LifeQuests serve mainly as a way of communicative skills activation and getting over the language barrier and all the difficulties involved. Each LifeQuest has to be adapted to the level of this or that students group. This is the reason why we suggest preparing just drafts for all the requisite and leaflets, so that to have an opportunity to fill it in with certain information depending on the language level of the group participants.

Teacher functions as a person who facilitates and directs the process. It is very important that students should not feel puzzled or confused and pauses get created, that is why the teacher needs to be highly attentive to all the participants. If somebody struggles with the next step, it is possible to give them a hint or prompt some right solution. The participants need to feel at ease while going through the quest and it is most

important that they be interested. The aim is to let the students forget about the fact that they speak a foreign language rather than their native tongue. The only thing they need to concentrate on is learning the truth in the intricate plot of the LifeQuest.

Each game is individual and unique. Even if the goal of the game is the same it could be reached out by many different ways. It is not possible to predict for sure how the students will use the content of their folder – the magical cards, weapons, prompts, and in what way the students are going to interact.

The *aim of LifeQuest* is to make the students get fully involved into the foreign language atmosphere. It will contribute to making the students think more about the process of the quest rather than how to use the language with its words and rules. This activity definitely implies the possibility of making some mistakes in students' speech, however the main goal is to let them feel confident while speaking, and that is how to get through language barrier which is a big problem for students.

One of the most important stages of LifeQuest is the *control stage*. It is an integral part of any activity in teaching process, which could provide an understanding of its effectiveness and success. As mentioned above, the teacher's interference into the LifeQuest process is not recommended, as students need to feel free and relaxed. Mistake discussion and correction is suggested doing through the taped video of the game. We suggest recording the LifeQuest and distributing it among students. A home task after this lesson will be that each student chooses one of their group mates and has to look through the video chasing their group mate's activity during the LifeQuest. They will need to watch the whole video watching the chosen character and write down all the good sides of his activity and mistakes this person made. We recommend working out a unified checklist for this work, which might look as the tab. 1 below:

Table 1

Student A LifeQuest activity checklist

	Grammar	New words used	Acting skills	Secrets revealed/ problems solved	Total score
Student A Scores					
Comments					
General opinion					

Each student needs to be judged from the point of view of four criteria – Grammar (use of complex sentences, correct word order, tenses, etc), new words used (the amount of used new words from the studied topic, their correct usage in speech), acting skills (emotional involvement), secrets revealed/problems solved (depending on the Quest – there should be a certain amount of tasks to be done for each of the participants). Students can give 1-10 scores according to each of the criteria. Each criterion requires a comment, especially if the score is low – it should be an explanation and a reason of giving this score instead of 10. Total scores are counted in the end and a general opinion about the student’s work is written at the bottom of the table. Each teacher could modify the evaluation table according to his needs, although it is important to remember that each student has to be evaluated in the same way.

Some time from the following lesson is to be dedicated to the mistakes discussion. This work has a number of strong benefits about it:

1) Students have an opportunity to look at themselves – it helps them to evaluate their work, see what needs to be worked out to a greater extent and what was really good.

2) Students study the material they worked at once again – watching the Quest will let them once again work with new lexical and grammatical material.

3) Students learn how to be fair at evaluating their group-mates.

4) The teacher might be confident that each student was evaluated.

Conclusion. We have worked through many sources [1; 2; 5; 6, etc.] dedicated to WebQuests and their usage in teaching English language. There is not much information dedicated to LifeQuests, in particular. There are obvious reasons for that, and the main one is that we need to keep up with the fast developing world. However, analyzing thoughts of different people from teaching forums, students’ opinions and the way they react to different tasks within lessons we proved that people tend to get tired of modern technologies which have become an integral part of our everyday life. It has become evident that change is highly required. We need to keep up with up-to-date technical solutions as well as not to forget that real materialistic world still matters. People would always enjoy real-life communication, dressing up as well as playing roles. Being a teacher means to be always alert to the current needs of our students. We have decided to present this LifeQuest not only to give a fresh idea for our colleagues, but also to suggest combining both types – Web- and LifeQuests for achieving even better results. WebQuests could always be a perfect instrument for preparation work and LifeQuest might serve as a perfect way of using the acquired knowledge creatively, activating it in real life as well as a great means of solving one of the most serious problems in foreign language teaching, that is overcoming language barrier.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Мартьянова Т.М.** Использование проектных заданий на уроках английского языка // Иностранные языки в школе. 1999. №4. С. 19–21.
2. **Азамжоновна Х.Н.** Interactive methods of activities in teaching foreign languages// Ст. в сб.: Актуальные проблемы филологии: мат-лы II Междунар. науч. конф. (Краснодар, февр. 2016 г.). – Краснодар: Новация, 2016. – С. 79-81. ISBN 978-5-905557-77-4
3. **Попова Н.В., Одинокая М.А.** Пути повышения интерактивности в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза (на примере делового дискурса) // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2013. Т. 196. С. 133–144. ISSN: 2308-0051
4. **Dodge B.** Creating WebQuests. 1999. – <http://webquest.org/>
5. Tom March Why WebQuests? 1998. – <http://tommarch.com/writings/why-webquests/>
6. **Мельник О.Г.** Веб-квест в обучении студентов// Известия ЮФУ. Технические науки. 2010. №10(111).С. 86-92
7. **Frid Boot, Diane** (2001) project english.
8. **Fries Ch.C.** Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor, 1947.
9. **Hatchinson, Tom** (2000) project english.
10. **Kathleen Brenny and Kandace Martin** “1000 Best New Teacher Survival Secrets”, Naperville, Illinois, 2005
11. **Littlewood W.** Communicative Language Teaching. An Introduction. Cambridge. CUP. 1981.
12. **Richards J.C.** (2001) Approaches and Methods in Language Teaching. New York
13. **Андреева М.В.** Технологии веб-квест в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции // Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам. Тезисы докл. I Междунар. науч.-практ. конф. М., 2004.
14. **Байдурова Л.А., Шапошникова Т.В.** Метод проектов при обучении учащихся двум иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2002. № 1. С. 4-11.
15. **Полат Е.С.** Типология телекоммуникационных проектов // Наука и школа. 1997. №4.

Мезенцева М.Е. Квест как современный прием активных методов обучения иностранным языкам. Статья раскрывает понятие квест в применении к обучению иностранным языкам и акцентирует актуальность модификации устоявшегося понятия технологии квеста для достижения максимальных результатов на практике. Обозначена актуальность использования технологии квестов на сегодняшний день. В статье рассматриваются два типа квестов – веб-квесты и живые квесты. Приводится определение обоих типов, приводится существующая классификация веб-квестов, дается типология видов заданий, которые применяются для выполнения веб-квестов; выделяются структурные элементы веб-квестов, а также уделяется внимание общепринятым этапам, на которые можно подразделить веб-квест. Определяются основные различия и сходства двух типов квестов, рассматривается понятие живого квеста, его особенности и характеристики. Предлагаются рекомендации по структурированию и организации этой технологии. Кроме того, автор касается вопроса контроля результатов при проведении живого квеста. Применяя в исследовании методы анализа и наблюдения, автор говорит о том, что живые квесты становятся актуальным дополнением к веб-квестам, и их комбинирование представляется максимально эффективным средством в повышении мотивации у студентов, изучающих иностранный язык.

ВЕБ-КВЕСТ; ЖИВОЙ КВЕСТ; АКТИВНЫЕ И ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ; МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ; ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Ссылка при цитировании: Мезенцева М.Е. Квест как современный прием активных методов обучения иностранным языкам // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 75–83. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.8

В.Н. Варламова

КОГНИТИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ МИФОЛОГЕМЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ



ВАРЛАМОВА Вера Николаевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Лингводидактика и перевод», 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 ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: varlamova7@yandex.ru

Статья посвящена исследованию когнитивных особенностей мифологемы в художественном тексте. Изучается взаимодействие информационного потенциала мифологемы и информационного пространства художественного произведения. Рассматриваются основные модели мифологических фреймов и способы их актуализации в текстах англоязычной художественной прозы. Анализ отрывков художественных произведений позволяет выявить когнитивные особенности мифологем у конкретных авторов, увидеть глубинные содержательные стороны художественного произведения, а также понять и декодировать авторский замысел. Актуальность исследования заключается в необходимости дальнейшего изучения информационного потенциала мифологемы на материале современной английской и американской художественной литературы.

МИФ; МИФОЛОГЕМА; ФРЕЙМ; ФРЕЙМОВАЯ СТРУКТУРА; ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ; АЛЛЮЗИЯ; ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ

Ссылка при цитировании: Варламова В.Н. Когнитивные особенности мифологемы в художественном тексте // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 84–91. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.9

Предлагаемая вниманию статья посвящена исследованию когнитивных особенностей мифологемы на материале отрывков из художественных произведений современных английских и американских писателей.

В процессе познания человеческому сознанию свойственно объединять в единое целое разнородные наблюдения и извлекать из памяти структуру, которую в лингвистической литературе называют фреймом. Фреймы отражают обобщённые представления о предметах, явлениях, сте-

реотипных ситуациях реального мира и закрепляют, таким образом, прошлый опыт человека. Учёный-лингвист Б.М. Величковский подчёркивает **двойственную природу фрейма** [1], так как фрейм хранится в памяти человека в двух формах: в форме декларативного знания (концепт, выражающий идею предмета) и в форме процедурного знания (последовательность упорядоченных действий).

В структуре культурной памяти человечества особое место занимают мифы, специфическим свойством которых, с точ-

ки зрения А.А. Потебни, является сохранение относительной неподвижности образов при изменчивости их значений [2]. Основопологающим для понимания мифа является учение А.А. Потебни о мифе как «словесном произведении», состоящем из «образа и значения, связь между которыми не доказывается, как в науке, а является непосредственно убедительной, принимается на веру» [2: 432]. Опираясь на данное понимание мифа, можно считать, что миф – это рассказ о богах или героях, повторяющийся циклично и откладывающийся в языковом сознании в качестве стереотипа, который помогает восприятию и пониманию текста. Ю.М. Лотман и Б.А. Успенский подтверждают мысль А.А. Потебни о том, что мифологический образ, получивший выражение в имени собственном, отождествляет слово и денотат, тем самым отражая **стереотипность** представляемой мифом информации. Так, коварная женщина – Далила, верная жена – Пенелопа, воплощение мужской красоты – Аполлон. Нельзя не согласиться с определением мифа А.Ф. Лосевым как **обобщения** [3: 13]. Данная точка зрения созвучна с точкой зрения вышеупомянутых учёных.

Опираясь на вышеизложенное, можно провести аналогию между фреймом и мифом. И фрейм, и миф обладают способностью выступать в качестве образа, модели, и в обобщённой форме представляют какую-либо ситуацию, явление. Как для фрейма, так и для мифа характерна двойственная природа в плане организации. Таким образом, миф рассматривается нами как фрейм в плане представления стереотипной ситуации через содержание конкретного мифа. Говоря о структуре мифа, А.Ф. Лосев выделяет в нём «ядро» или «центральное содержание мифа», верхний уровень мифологического фрейма, и второстепенные элементы мифа, периферийный уровень мифологического фрейма [3: 24].

Под термином «мифологический фрейм» в настоящей статье мы понимаем структуру представления в памяти человека данных конкретного мифа с заранее известным значением. Несколько мифологических фреймов могут выражать один концепт. Например, Далила (ветхозаветная мифология), Цирцея (греческая мифология) и Лилит (иудейская демонология) – выражают концепт «женская коварность». Именно данный концепт позволяет мифу быть обобщённым и делает возможным определить соответствие центрального содержания мифа верхнему уровню мифологического фрейма.

Большинство писателей «используют» мифологические фреймы в своих художественных произведениях как готовые структуры с определённым содержанием, информацией, и модифицируют их в зависимости от своих авторских интенций. Опираясь на структуру мифа, разработанную А.Ф. Лосевым, нами были выявлены три основные модели, по которым происходит актуализация мифологического фрейма в анализируемых художественных текстах: а/ по центральному, вершинному признаку; б/ по периферийному признаку; в/ актуализация нескольких мифологических фреймов с общим или разными вершинными признаками.

Далее, рассмотрим информационный потенциал «прецедентного текста» (текста мифа), представленного в виде мифологизированных языковых единиц – мифологем, и его актуализацию в информационном пространстве художественного текста, анализируя упомянутые модели.

За каждым мифом закреплено определённое содержание, миф несёт в себе достаточно большой объём информации. В мифе заложена как содержательно-фактуальная информация (сообщения самого сюжета), так и содержательно-концептуальная информация, которая, с точки зрения

И.Р. Гальперина, представляет собой «индивидуально-авторское понимание отношений между явлениями, понимание их причинно-следственных связей, их значимости в социальной, экономической, политической и культурной жизни народа» [4: 27–28].

Информационный потенциал мифа как «прецедентного текста» реализуется в информационном пространстве художественного текста в разном объёме. Вопрос статуса мифа связан с его реализацией в пространстве художественного произведения и будет зависеть от степени реализации его информационного потенциала, а также от его связей с семантико-композиционной структурой текста. Вслед за И.Р. Гальпериним, мы понимаем **информационность** языковой единицы как меру содержания данной единицы в конкретной реализации [5: 8]. Мы полностью разделяем точку зрения И.Р. Гальперина, что информационный потенциал мифа как «прецедентного текста», реализуясь в информационном пространстве текста художественного произведения, приобретает новый, контекстуальный смысл.

Лингвистической объективизацией мифа являются мифологизированные языковые единицы – **мифологемы**. Мифологема является элементом композиционно-смысловой структуры художественного текста и обладает способностью заключать в себе высоко сконцентрированную информацию. Мифологические средства являются фактором общественно-культурного сознания. По мнению большинства лингвистов, для декодирования информации следует выявить контекстуальное значение текстовых элементов в соотношении с элементами общественно-культурного сознания.

Мифологема, используясь автором художественного произведения, выступает как маркер прецедентности и интертекстуальности, ибо выполняет важнейшую функцию – осуществлять в контексте связи

между текстами, имеющими в своей основе единую глубинную сюжетно-логическую структуру. Вслед за Ю.Н. Карауловым, который ввёл в языкознание понятие «прецедентный текст», будем считать прецедентным – текст, значимый для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющий сверхличностный характер, т. е. хорошо известный широкому окружению данной личности, обращение к которому происходит многократно в дискурсе данной личности [6: 216]. Под интертекстуальностью будем понимать особое качество определённых текстов, взаимодействующих в плане содержания и выражения с иными текстовыми целыми или их фрагментами [7].

Мифологема рассматривается в настоящей статье как структурированный информационный блок – фрейм, который вводится в готовом виде в художественный текст. Мифологема служит 1) средством акцентуации прецедентности; 2) средством создания сюжетной линии; 3) репрезентантом концептуальной информации. Остановимся на конкретных примерах из художественных произведений, подтверждающих вышеупомянутые функции мифологемы.

В романе «451 градус по Фаренгейту» Р. Бредбери создаёт направленную ассоциацию с мифом об умирающей и возрождающейся птице Феникс, актуализируя центральный, вершинный элемент мифа – возрождение. Информационное поле мифологемы «Феникс» полностью реализуется на уровне целого текста. Таким образом, текст художественного произведения и «прецедентный» текст мифа являются ко-референтными. «Прецедентный» текст мифа «встраивается» в информационное пространство повести.

Главный герой романа, Монтэг, служит долгие годы пожарным и, как все его коллеги, не задумывается, что у пожарных должна быть другая миссия – тушить по-

жары и спасать людей, а не сжигать дотла дома инакомыслящих, ибо они читают книги, думают, общаются друг с другом. Встреча со странной девушкой, непохожей на других, перевернула жизнь Монтэга. Он начал думать и – читать. После гибели в огне одной из нарушительниц закона, он задумался о ценности литературы. Став нарушителем закона, пустился в бега в поисках единомышленников. И он обретает их, людей, которые объяснили Монтэгу то, что его волновало и тревожило.

“There was a silly damn bird called a Phoenix back before Christ: every few hundred years he built a pyre and burned himself up. He must have been first cousin to Man. But every time he burnt himself up he sprang out of the ashes, he got himself born all over again. And it looks like we’re doing the same thing, over and over, but we’ve got one damn thing the Phoenix never had. We know the damn silly thing we just did. We know all the damn silly things we’ve done for a thousand years, and as long as we know that and always have it around where we can see it, some day we’ll stop making the goddam funeral pyres and jumping into the middle of them. We pick up a few more people that remember, every generation” [8: 211].

В древнегреческой мифологии Феникс – птица, похожая на орла с ярко-красным оперением, которая, предвидя смерть, сжигает себя и возрождается заново из пепла. В метафорическом значении Феникс – символ вечного обновления. Гренджер даёт мифу свою интерпретацию, трансформирует его на уровне сюжетно-событийной линии. Гренджер и ему подобные являются изгоями общества, ибо преступили закон и стали объектом преследования. Они вынуждены прятаться, однако, чувствуют свою правоту и видят свою миссию в том, чтобы передавать накопленные человечеством знания, пусть даже ценою собственной жизни. И, подоб-

но мифологической птице, готовы «сжигать» себя вновь и вновь ради великой миссии – нести знания и дарить людям свет. В структуре значения мифологема «Феникс» актуализируется центральный элемент – «возрождение», «обновление», что созвучно с одной из главных тем художественного произведения. Упомянутая мифологема является символом возрождения и надежды главного героя и подсказывает читателю, что герой выбрал верную дорогу исцеления от бездуховности, а автор вселяет надежду на оптимистический исход событий. Писатель «извлекает» из культурной памяти человечества мифологему «Феникс» и трансформирует её в соответствии со своим замыслом и миропониманием. Следует отметить, что в тексте повести актуализирован также и периферийный элемент мифологема «Феникс» – красный (огненный) цвет, что связано с названием птицы феникс и её воскрешением из очищающего пламени. Феникс – это эмблема пожарных-спасателей в повести, профессиональный символ. Таким образом, информационный потенциал мифологема «Феникс» реализован в полном объёме в информационном пространстве художественного произведения, актуализирован как вершинный («возрождение»), так и периферийный («красный цвет») элементы в структуре мифа.

Наиболее распространёнными стилистическими приёмами, вводящими мифологему в художественный текст, оказываются художественное **сравнение**, характеризующее определённые свойства объекта изображения путём его сопоставления с другим предметом или явлением [9], и **аллюзия**, «приём употребления какого-нибудь имени или названия, намекающего на известный литературный или историко-культурный факт» [10: 89]. В анализируемых нами примерах наиболее часто в сравнениях выступали имена собственные. Ли-

тературные персонажи, как правило, уподоблялись мифологическому прототипу внешне или же с прообразом их связывало совершаемое действие. Основное свойство аллюзии – сравнение двух референтных ситуаций и сопоставление нового со старым. Для художественного текста важно установить отношения соответствия или несоответствия между референтными ситуациями, поскольку от этого зависит восприятие содержания.

Рассмотрим рассказ Д. Лоренса «Самсон и Далила». Автор выносит мифологемы, представленные аллюзивными антропонимами, в заглавие. Центральное содержание мифа о Самсоне и Далиле – легендарный силач Самсон полюбил филистимлянку Далилу, которую подкупили враждовавшие с израильтянами правители филистимские и велели ей выведать, в чём сила Самсона. Далиле удалось это сделать и она остригла спящему силачу волосы, сила его пропала и его превратили в покорного раба. Однако волосы Самсона отрастали и постепенно восстанавливалась его сила. Пришёл день, когда он отомстил своим врагам, обрушив дом и погубив не только врагов, но и себя. Метафорически имя Самсона употребляется в значении «человек необыкновенной физической силы», а имя Далилы – в значении «обольстительная предательница».

Миф вводится в текст через имена собственные, представленные лишь в названии рассказа. Акцент делается на периферийных элементах информационного поля мифа о Самсоне («упрямство», «настойчивость») и Далиле («решительность», «уязвленное самолюбие»). Прецедентный текст трансформируется: происходит замена на уровне действующих лиц, трансформируется и цель «борьбы», «схватки» между героями, что создаёт комическую ситуацию. Автор не раскрывает концепта, лежащего в основе мифологем «Самсон» и «Далила», а

акцентирует внимание читателя на отдельной ситуации, а данный миф используется как орнаментальный элемент, имеющий статус мифологической аллюзии.

Рассказ «Самсон и Далила» повествует о мужчине, который шестнадцать лет спустя возвращается в небольшую шахтёрскую деревню на западном побережье Англии. Он приходит в гостиницу и в хозяйке гостиницы узнаёт женщину, которую оставил, уехав на заработки в Америку. Женщину зовут Алиса Нэнкервис, она носит фамилию бросившего её много лет назад мужа, и у неё есть взрослая дочь. Узнав «незнакомца», женщина приходит в бешенство и пытается избавиться от него, не дать ему возможность остаться на ночь в гостинице. Прибегнув к помощи четырёх солдат и проявив всю свою силу и мощь (all her powerful weight), хозяйке удаётся связать и выставить вероломного гостя. Однако Нэнкервис, освободившись от веревок, возвращается в гостиницу, умиряет и покоряет любимую женщину, восхищаясь её силой и упорством.

“...A darn fine woman, puts up a darn good fight. Darn me if I could find a woman in all the darn States as could get me down like that. Wonderful fine woman you be, truth to say, at this minute” [11: 161]. Кульминацией рассказа является «схватка» между героями, в которой каждый проявил и силу, и настойчивость, и ловкость, и смекалку по-своему. «Самсон» и «Далила» оказались достойны друг друга.

“The man reared, looked around with maddened eyes, and heaved his powerful body. But the woman was powerful also, and very heavy, and was clenched with the determination of death” [11: 155].

Следует отметить, что мифологемы «Самсон» и «Далила» выполняют и сюжетобразующую функцию в рассказе. Однако, писатель использует мифологемы не такими, какими они предстают в мифоло-

гических текстах, а интерпретирует их в ироническом ключе и модифицирует в зависимости от своих авторских интенций, наполняя новым смыслом.

Таким образом, мифологемы «Самсон» и «Далила» в исследуемом рассказе Д.Г. Лоренса выступили как средство акцентуации прецедентности, выполняя определённую эстетическую задачу и обращая внимание читателя на уже имеющиеся образы или на уже имеющуюся, с точки зрения писателя, характеристику героев. Однако, необходимо подчеркнуть, что информационный потенциал мифологем «Самсон» и «Далила» реализован не в полном объёме и находится на периферийном уровне относительно информационного пространства рассказа. Автор «пользуется» мифом для акцентуации лишь определённой ситуации, коллизии и выделения дополнительных характеристик героев.

В качестве следующего примера рассмотрим отрывок из романа А. Кристи «Десять негритят» (А. Christie "Ten Little Niggers"). Мифологема, представленная аллюзией на ветхозаветный миф о Давиде и Урии, используется А.Кристи для раскрытия образа одного из героев (генерала Макартура). В прецедентном тексте царь Израиля Давид во время войны с аммонитянами был очарован женой Урии, Вирсавией, и велел привести её к себе. Урию повелел Давид отправить воевать в самое опасное место и во время сражения убить его. Давид женился на Вирсавии и она родила ему сына Соломона. А. Кристи воссоздаёт прецедентный текст в своём романе почти полностью, модифицируя миф лишь на уровне действующих лиц: молодой капитан Артур Ричмонд полюбил жену генерала Макартура. Командир отправляет своего подчинённого на верную смерть.

"He'd sent Richmond deliberately to his death", "Yes, he'd sent Richmond to his death and he wasn't sorry», [12: 70].

Таким образом, ветхозаветный миф трансформируется на уровне действующих лиц, в остальном же информационное поле мифа реализуется полностью и информационный потенциал мифологемы актуализирован по вершинному признаку. Прецедентный текст «встраивается» в текст художественного произведения и мифологема, являясь узлом сцепления семантико-композиционной структуры всего романа, служит средством создания сюжетно-событийной линии и раскрытия образа одного из героев.

Следует упомянуть и миф о Страшном суде, который Агата Кристи вводит в информационное пространство романа «Десять негритят» опосредованно, через название музыкального произведения. Герои художественного произведения узнают о том, что их ждёт Страшный Суд, прослушав грамофонную запись:

"Rogers said: "I was to put a record on the gramophone. I'd find the record in the drawer and my wife was to start the gramophone when I'd gone into the drawing room with the coffee tray. ... It had a name on it – I thought it was just a piece of music. ... It was entitled *Swan Song* ..." [12: 44–45]. «Лебединая песня» – это, обычно, последнее знаменитое творение выдающегося человека, что восходит к упомянутому в мифологии пророческому дару птицы, которая, зная, что умрёт, издавала чарующие звуки. Мифологема «Лебедь» актуализирует в романе два символических значения. Первое значение связано с концептом «смерть»: все собравшиеся на острове гости должны предстать перед Страшным Судом и их ожидает кара за содеянное. Благодаря мифологеме «Лебедь» читатель может уже в начале романа предположить, что всех героев ждёт смерть. Второе значение – «лебединая песня», связано с судьёй Лоуренсом Уоргрейвом, который, зная, что он смертельно болен, взялся вершить «суд» и вместе с другими навсегда остаётся на

острове. Последний в его жизни «суд» и становится его лебединой песнью. Мифологема «Лебедь», таким образом, имеет статус мифологической интерполяции, ибо определяет развитие сюжета целого романа, и, следовательно, информационный потенциал мифологемы полностью реализован в информационном пространстве художественного произведения.

Проведённое исследование позволяет констатировать, что мифологема представляет собой сложное, многогранное явление, имеющее двойственную природу. Мифологема является одновременно и статической структурой (содержит образ/-ы), и динамической структурой (в ней заложена способность разворачиваться в виде сюжета). Мифологема обладает способностью заключать высоко сконцентрированную информацию и рассматривается как мифологический фрейм в плане представления стереотипной ситуации через данные конкретного мифа. Информационный потенциал мифологемы раскрывается в каждом конкретном художественном произведении в разном объёме, что обуслов-

лено структурой мифологемы и семантико-композиционной спецификой художественного текста.

Важно отметить, что в художественном тексте писатель интерпретирует и модифицирует мифологему, наполняя её новым смыслом, и, таким образом, использует её в зависимости от своих авторских интенций.

В анализируемых художественных произведениях мифологема выступает как средство акцентуации прецедентной информации, как средство создания сюжетной линии и как способ раскрытия концептуальной информации. При этом, в большинстве случаев, оба текста – «прецедентный текст» мифа и текст художественного произведения – являлись кореферентными. Мифологема чаще всего вводится в художественный текст посредством таких стилистических приёмов как аллюзия и сравнение, а также опосредованно при помощи названий произведений живописи, скульптуры, музыкальных произведений. Вышесказанное помогает читателю проникнуть в глубинные содержательные структуры художественного произведения и понять замыслы автора.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. **Величковский Б.М.** Современная когнитивная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1982 – 336 с.
2. **Потебня А.А.** Слово и миф. – М.: Правда, 1989. – 62 с.
3. **Лосев А.Ф.** Мифология греков и римлян / Сост. А.А.Тахо-Годи; общ. ред. А.А.Тахо-Годи и И.И.Миханькова. – М.: Мысль, 1996. – 975 с. ISBN 5-244-00812-9
4. **Гальперин И.Р.** Текст как объект лингвистического исследования. – М.: Наука, 1981. – 138 с.
5. **Гальперин И.Р.** Информативность единиц языка / учеб. пос. для вузов. – М.: ВШ, 1974. – 173 с.
6. **Караулов Ю.Н.** Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 363 с.
7. **Чернявская В.Е.** Лингвистика текста: поликодовость, интертекстуальность, интердискур-

сивность / учеб. пос. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 248 с. ISBN: 978-5-397-00289-9

8. **Бредбери Р.** 451 градус по Фаренгейту: Книга для чтения на английском языке. – СПб.: КАРО, 2013. – 224 с.

9. **Арнольд И.В.** Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – 9-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 384 с. ISBN 5-89349-363-X

10. **Арнольд И.В.** Импликация как приём построения текста и предмет филологического изучения // Вопросы языкознания. 1982. № 4. С. 83–91.

11. **Д.Н. Lawrence.** Odour of Chrysanthemums and Other Stories. – Moscow: Progress Publishers, 1977. – 293 p.

12. **Кристи Агата.** Десять негрятят: книга для чтения на английском языке. – СПб.: Антология, КАРО, 2015. – 256 с.

Varlamova V.N. Cognitive peculiarities of a mythologeme in fictional text. The article is devoted to cognitive peculiarities of a mythologeme in modern fiction. The interaction between mythologeme information potential and information space of a fictional text is considered. Some major frame models and their ways of actualization have been studied. Various linguistic means of mythologeme representation in fictional texts are analyzed. The analysis of the extracts from fiction reveals individual peculiarities of mythologeme usage by different writers and allows to decode their intentions and to see the depth of the content in fictional texts. The importance of the research comes out of insufficiency of researches devoted to cognitive peculiarities of mythologemes in modern English and American literature.

MYTH; MYTHOLOGEM; FRAME; FRAME STRUCTURE; PRECEDENT TEXT; ALLUSION; INFORMATION POTENTIAL.

Citation: Varlamova V.N. Cognitive peculiarities of a mythologeme in fictional text. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 84–91. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.9

Вузовская практика

Higher education practice

Н.Ю. Гришина, М. Шток

SUPPLEMENTARY UNIVERSITY COURSES AIMED AT BUILDING GLOBAL AWARENESS AND SUSTAINABILITY



ГРИШИНА Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Международные отношения»; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого;
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: grishinan@list.ru

GRISHINA Natalia Yu. – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia;
e-mail: grishinan@list.ru



Мари ШТОК – преподаватель кафедры «Международные отношения»; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.
ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: marish2020@yandex.com

Mari STOCK – lecturer; Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Politekhnikeskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: marish2020@yandex.com

The article gives the insights about the number of courses given by lecturers of Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University in the English language. The courses are organized under Mobility module. They are aimed at forming the competences of intercultural communication and the English language as lingua franca. The demands of the contemporary world are satisfied with the new technologies, creative approach to teaching, effective time management competences, skills to switch fast among very different activities and a lot other cognitive abilities. Career development course considers such important issues as forming career preferences. The important thing is how to get maximum from the University studies and find yourself in your future profession. The goal of Intercultural communication course is to consider the basic principles of intercultural interaction. The assignment where the students are working together with foreign partners are crucial to succeed with the course. The joint project is aimed at being aware of cultural specifics. In Globalization course, the students are discussing global contexts in the framework of modern tertiary education as they influence a lot our everyday life.

PROFESSIONAL EDUCATION; TRAINING COMPETENCES; GLOBAL AWARENESS; BUILDING SUSTAINABILITY; INTERACTIVE LEARNING; COGNITIVE DEVELOPMENT.

Citation: Grishina N.Yu., Stock M. Supplementary University Courses Aimed at Building Global Awareness and Sustainability. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2017. Vol. 6. No 21. P. 93–97. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.10

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University as one of the leading Universities in Russia is keeping up the pace of the modern technological world. The number of courses that are given at Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University

by tandem of lecturers in the English language are considered as innovative. They are organized under Mobility module giving a chance to all students from humanities and science, from different departments and years to attend. The courses may be called as idiosyncratic for a variety of reasons: first, the courses are aimed at building soft skills [1] that help to communicate and work efficiently in team but else "... to go further to the future..." [2]. Vladimir Putin says at the Youth Forum in Sochi 2017 – "very profound and competent may become those people who can think in advance and those who have knowledge in different scientific spheres, who can combine them and use these knowledge to solve contemporary problems..." [2]. Troika of courses are given in the English language that it very helpful to improve their language and communicative skills while working with foreign students. Third, the content of the courses satisfies the demands of rapidly evolving technologies. Because of this, the education system becomes different as well. The creativity and effective time management are becoming the main priorities in forming the skills along with other cognitive abilities. The courses are very innovative as they combine different methodologies to improve the competences of students with different learning styles. Besides, they are oriented at the future demands of job market and thus give a chance for professional development and improvement for future job getters.

1987 UN Brundtland Commission defined sustainable development as "meeting the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs." [3]

Undoubtedly, global shifts underway touch upon every aspect of our daily lives, and education is no exception. In the academic context, the timeless, 1987 Brundtland Commission sustainability definition takes on special meaning. How can

educators contribute positively to aiding future generations of students "to meet their own needs"?

Thanks to information technologies, shifts are happening at a rapid pace. Meanwhile, human brains are developing at an even more frenetic pace. Each day, we encounter new challenges. We do not have time to comprehend all the underlying processes, but it is impossible to be uninvolved. Students are extremely flexible and thus, they are adaptive receptive to change. International exchange students have even more advantages to be less rigid, and thus more adaptive. A good command of the English language gives students a tool with which to explore the world, and opens their minds to new possibilities.

Yet language alone, without self-analysis, awareness or global insight, is a blunt instrument. When students study abroad, they break down barriers, become more open to new knowledge and cultures. Yet, this presents academia with challenges; students develop increased desire to acquire new, sophisticated knowledge, as well as dreams to develop new skills. Thus, for any university programme with an international focus, the priorities become open-mindedness and a clear orientation toward relevant, real-world competencies to aide students in their quest to carve out a niche of their own in a fast-changing, globally-networked world.

Today, information technologies offer plenty of 'information'. Yet, there are few student-focused tools to help students build scenarios of their future professional and personal lives. Given the ample opportunities to acquire knowledge and skills at present, perhaps more plentiful than ever before in human history, it is imperative for students receive sound support from educators in this arena. Curated guidance by educators can help students reach a more informed understanding of their place in 'virtual' and 'real' worlds.

One task for a university is to guide students to analyze their individual interests, current skillset, as well as to identify skills needed, in order to align with their personal goals and visions the future. The idea of building real-life competencies changes the vector of the educational processes. Certainly, the idea is not new. The novelty is arises when current global opportunities are presented innovatively to a diverse student body.

Peter the Great Saint-Petersburg Polytechnic University in St. Petersburg, Russia has a strikingly diverse student body. Students hail from around the Russian Federation, from north and south Europe, Africa, Central and East Asia, as well as the Far and Middle East. Diversity affords both challenges and exceptional opportunities to design courses relevant to the entire group. Course information presented needs to account for different values, perspective and histories, yet stay focused toward building graduates' consciousness to both 'think globally', as well as to 'act locally' effectively.

The University offers three complementary courses designed to help students create their own personalized 'interest maps'. Thus, students draw greater relevancy from their tertiary education, and are better equipped to situate themselves in today's mutable cultural and professional environments.

Career development. The course is offered to bachelor's degree students to prepare students for adulthood in the context of today's varying professional and social environments where self-awareness, communication savvy and confidence are tantamount.

Modules create opportunities to reflect – beyond the classroom. Students ponder issues, such as: Where am I headed in my studies and in my life? How can my university experience influence my dreams and my chance to achieve my goals? What do I value? Will my time in university impact on my values and what I consider to be most important in life?

What are my current life responsibilities? Do I have a responsibility to make the world a better place?

Exercises plant awareness beyond a shorter-term day-to-day landscape to longer-term life horizons. Students learn beneficial self-assessment tools to aide them to live a life, aligned with their knowledge, values and interests. The course also reviews personal financial issues and priorities. At times, students discover their own personality changing. Thus, the course fosters self-awareness and provides relevant, curated feedback to better design their futures.

Intercultural Communication. The course creates experiences that result in significant insight and mutual understanding, far exceeding those encountered in traditional classroom settings. The course is mandatory for social science students.

International and Russian students are paired, and work together on one project. At the end of an assignment, students reflect on their work in writing. This technique is helpful to develop analysis, reflection and empathy skills. The students who take the course exhibit more openness to other cultures, more understanding of their own culture, as well as awareness of the role of culture in today's world.

Students use technologies to demonstrate how these can be used fruitfully to improve social relations across international boundaries. Opportunities for cross-border communication and analysis of the nature of intercultural communication are highlighted. Contrasting cultural values, oral and written communication patterns, as well as business and social customs are studied. Students experience, first-hand, how people differ, and examine images of other cultures that we often see around us [4].

In addition, a drama workshop gives students a method to feel, perceive and empathize with new perspectives and opinions [5]. The course fosters global awareness for a multicultural world.

Globalization. The bachelor's degree course focuses on globalization's renewal and educational aspects. Students use skillsets developed in the Career Development and Intercultural Communications.

Students explore their 'university world' within the global context. They are guided to observe global trends that are impacting their daily lives: What examples of globalization do they witness daily? What environmental impacts do they notice in their daily life? In what way are they linked to the global financial system? Are there any international policies or politics that they sense impact them?

Case studies about individuals, transforming the planet with innovative 'best for our world' services and products are introduced. Studies are chosen to resonate with students' geographical affiliation. Students critique studies and are challenged to adapt an

initiative to their home locale or devise a new one, linking to their interests, values and skills (perhaps, excavated via Career Development and Intercultural Communication).

The course elevates self-awareness, developed in the companion courses to a global level. Students see real-life role models to reinforce self-confidence in their own skills and knowledge. Students discover creative avenues to consider as they design how best to utilize their education, in roles and capacities to benefit the world.

These Polytechnic University courses provide a diverse student body with valuable self-analysis, communication and observation tools to enlighten their life choices, and foster a conscious global mindset. With their interests mapped, students are able to chart unique journeys with confidence and, contribute to a resilient planetary future.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Гришина Н.Ю. Использование социальных сетей в формировании компетенций межкультурного взаимодействия // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 1 (239). С. 61–69. DOI: 10.5862/JHSS.239.7

2. Путин рассказал, какие люди станут успешными в будущем <https://news.mail.ru/society/31398896/> (accessed date 21.10.2017).

3. Report of the World Commission on Environment and Development <http://www.un.org/>

documents/ga/res/42/a42r187.htm (accessed date 21.10.2017).

4. Гришина Н.Ю. Межкультурная коммуникация. Формирование компетенций у студентов технического вуза: уч.-метод. пособие. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2017. – 104 с. ISBN: 978-5-7422-5716-5

5. Grishina N. and Mikkonen S.-L. Learning through drama in Professional Education / Update 2017 on Higher Education. International week 25.–29.9.2017 Tuuli Mirola (ed.). Saimaa University of Applied Sciences. SUOAS Publications, 2017. – P. 163–175.

Гришина Н.Ю., Шток М. **Дополнительные вузовские дисциплины, нацеленные на осознание глобальных проблем и устойчивое личностное развитие студентов** В статье делается обзор трех дисциплин, которые ведут преподаватели кафедры «Международные отношения» Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого на английском языке в рамках модуля мобильности. Данные курсы направлены на формирование навыков межличностного общения и развитие иноязычной компетенции. Курсы полностью соответствуют требованиям нового времени, когда современные технологии, творческий подход, умения умело и эффективно распоряжаться своим временем, навыки быстрого переключения на иную деятельность, и множество других когнитивных навыков позволят выпускникам найти свое место в профессиональной среде. Дисциплина «Карьерное развитие» направлена на формирование карьерных

предпочтений, получение максимума из обучения в вузе, приобретение навыков адаптации к профессиональной деятельности. Дисциплина *«Межкультурная коммуникация»* направлена на изучение основных принципов межкультурного взаимодействия. Обязательным для успешного прохождения курса является задание, где студенты из разных стран должны сделать совместный проект, направленный на изучение культурных особенностей разных стран. В курсе *«Глобализация»* рассматриваются глобальные контексты в рамках современного университетского образования. Студентам предлагается рассмотреть основные тенденции, которые влияют на мировое развитие и, соответственно, на образ жизни студента и каждого человека в целом.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ; ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ; ГЛОБАЛЬНОЕ ПОНИМАНИЕ, УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ; ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ; КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ.

Ссылка при цитировании: Гришина Н.Ю., Шток М. Дополнительные вузовские дисциплины, нацеленные на осознание глобальных проблем и устойчивое личностное развитие студентов // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 21. С. 93–97. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.21.10

В СЛЕДУЮЩЕМ ВЫПУСКЕ

КОЗЛОВ Олег Александрович

*Институт управления образованием Российской академии образования
Москва, Россия*

ГУЗИКОВА Людмила Александровна

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Санкт-Петербург, Россия*

**ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ
КАК УСЛОВИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**

ОВСЯННИКОВА Ольга Сергеевна, ШТАНИНА Софья Игоревна

*Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
Санкт-Петербург, Россия*

**ДИСКУССИОННЫЙ МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ
ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ)**

IN THE NEXT ISSUE

Oleg A. KOZLOV

*Institute of education management of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russia;*

Liudmila A. GUZIKOVA

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
St. Petersburg, Russia;*

**INFORMATION SECURITY AS REQUISITION
OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS' ACTIVITY**

Olga S. OVSYANNIKOVA, Sofia I. SHTANINA

*Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
St. Petersburg, Russia*

**DISCUSSION METHOD FOR BUILDING SOCIOCULTURAL COMPETENCE
(ON THE MATERIAL OF FEATURE FILMS)**

УСЛОВИЯ ОПУБЛИКОВАНИЯ СТАТЕЙ В ЖУРНАЛЕ «ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ»

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

С 1999 года сборник научных статей «Вопросы методики преподавания в вузе» («ВМП») выпускался на русском языке как неперiodическое издание. С 2012 года ежегодный сборник выпускается как самостоятельное периодическое печатное издание под двойным названием: «Вопросы методики преподавания в вузе» = «**Teaching Methodology in Higher Education**» с правом опубликования статей на русском и английском языках.

Сборник зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций РФ (Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-52142 от 11 декабря 2012 г.) и рассылается в ведущие библиотеки страны, распространяется в России, странах ближнего и дальнего зарубежья.

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

Индексируется в библиографической базе Российский индекс научного цитирования (РИНЦ).

Информация о журнале и полнотекстовый архив всех выпусков «ВМП» размещаются на сайте Гуманитарного института СПбПУ: http://hum.spbstu.ru/voprosu_metodiki_prepodavaniya_v_vuze/

С 2017 года периодичность выхода издания изменилась и стала 4 раза в год.

Публикация научных статей для всех авторов независимо от их гражданства и места их работы, **бесплатна**, авторские гонорары не выплачиваются.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования.

Все российским авторам необходимо предоставить **Экспертное заключение** на статью о возможности её открытого опубликования. «Внешние» авторы акт экспертизы подтверждают в экспертных комиссиях по месту работы и в отсканированном виде пересылают в редакцию.

С авторами статей, прошедших рецензирование, заключается **Лицензионный договор**.

При отборе статей редколлегией руководствуется научно-редакционной политикой издания и соблюдением принципов публикационной этики. Точка зрения редакции может не совпадать с мнением авторов статей.

«ВМП» является научным междисциплинарным изданием, освещающим широкий спектр педагогических, лингводидактических и методических проблем в высшем образовании.

В журнале публикуются работы, соответствующие группе специальностей 13.00.00 – Педагогические науки. Журнал принимает к публикации оригинальные статьи; авторские переводы статей, опубликованных в зарубежных научных изданиях; обзоры; рецензии; комментарии и отчеты о научных мероприятиях.

При цитировании статей и перепечатке материалов журнала ссылка обязательна.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

Требования к содержанию

Статья должна содержать законченный и логически цельный материал, посвященный актуальной научной проблеме, начинаться с формулировки целей и завершаться выводами, рекомендациями по внедрению результатов в практику и оценке перспектив дальнейшего развития проблемы. Название статьи должно быть кратким и отражать основную идею ее содержания. В названии не рекомендуется использовать аббревиатуры и сокращения.

Процент оригинальности статьи при проверке в системе «Антиплагиат» – не менее 85 %.

Процент оригинальности статьи по результатам конференции при проверке в системе «Антиплагиат» может быть ниже и определяется редколлегией.

Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, содержащие полученные авторами новые научные результаты и публикуются в соответствии с тематическими разделами:

- Теория и методика профессионального образования
- Информатизация образования
- Вопросы межкультурной и межъязыковой коммуникации
- Лингводидактический форум
- Международные конференции.

В отдельных случаях возможно формирование специальных тематических выпусков журнала в пределах общей тематики издания и установленной периодичности 4 раза в год.

Технические требования

Рекомендуемый объем 8–10 стр. (40 000 знаков), формата А-4, включая название, аннотацию, ключевые слова, авторскую справку и список литературы, а также с учетом графических вложений. Количество рисунков не должно превышать трех, таблиц – двух; литературных источников – **не менее 15 пятнадцати**. По согласованию с редакцией возможен увеличенный объем статьи, но не более 60 000 знаков.

2. Авторы должны придерживаться следующей обобщенной структуры статьи: вводная часть (0,5–1 стр., актуальность, существующие проблемы); основная часть (постановка и описание задачи, изложение и суть основных результатов); заключительная часть (0,5–1 стр., предложения, выводы).

3. Желательно, чтобы число авторов статьи не превышало трех человек. Автор имеет право публиковаться в выпуске один раз единолично, второй – в соавторстве.

4. Набор текста осуществляется в редакторе MS Word, формулы – в редакторе MS Equation. Таблицы набираются в том же формате, что и основной текст.

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта основного текста – 14, интервал – 1,0; таблицы большого размера могут быть набраны 12 кеглем. Параметры страницы: поля слева – 3 см, сверху, снизу – 2,5 см, справа – 2 см. Текст размещается без переносов. Абзацный отступ – 1,5 см.

Порядок оформления

Статья оформляется в соответствии с приведенной структурой:

– **УДК** в соответствии с классификатором (в заголовке статьи);

Каждая статья сопровождается фотографией автора и его авторскими данными:

– **сведения об авторах блоком /Authors** (на русском/английском языке) на каждого автора заполняется отдельно: фамилия, имя, отчество полностью, должность, ученое звание, ученая степень, место работы, почтовый адрес организации (с почтовым индексом), контактные телефоны, e-mail;

При указании названия и адреса организации на английском языке предпочтительно использовать название и адрес, принятые уставом организации, указанные на сайте организации;

При написании адреса на английском языке необходимо следовать англоязычным правилам и указывать данные в следующей последовательности (учитывая знаки препинания): номер дома улица, город почтовый индекс, страна;

Необходимо указывать полное название организации, без сокращений или аббревиатур; аббревиатура организации может быть указана после ее полного названия;

Если в названии организации есть название города, в любом случае в адресных данных необходимо указывать город;

– **фото автора(ов) статьи** (минимальное разрешение – 300 dpi (формат.jpeg или.tiff): характер снимка деловой, но необязательно строго официальный, как на паспорт или визу; фон фотографии светлый и не должен содержать лиц других людей/детей и посторонних предметов.

– **название статьи** (до 12 слов, включая предлоги) на русском и английском языках. *Нежелательно использовать аббревиатуру и формулы;*

– **аннотация/Abstract** (на русском/английском языке): не менее **200–250** слов: с указанием новизны исследования и методов, использованных при его проведении; аннотация на русском языке и ключевые слова указываются через пробел ниже названия статьи;

В аннотацию не допускается включать ссылки на источники из полного текста, а также аббревиатуры, которые раскрываются только в полном тексте. Аббревиатуры и сокращения в аннотации должны быть раскрыты. Аннотация готовится после завершения статьи, когда текст написан полностью;

– **ключевые слова/Keywords** (на русском/английском языке). *Рекомендуемое количество ключевых слов – 5–7 на русском и английском языках, количество слов внутри ключевой фразы – не более трех; ключевые слова/фразы разделяются точкой с запятой;*

Ключевые слова должны отражать содержание статьи и, по возможности, не повторять термины, использованные в заглавии и аннотации.

Предпочтительно использовать термины, которые облегчат и расширят возможности нахождения статьи с помощью баз данных и поисковых систем.

– **текст статьи** на русском языке, в соответствии с техническими требованиями;

В тексте буква «ё» употребляется только в фамилиях и географических названиях.

Текст статьи может быть представлен и на английском языке, в этом случае название статьи, аннотация, ключевые слова и сведения об авторе представляются на двух языках: русском и английском.

Текст размещается без переносов.

– **список литературы** на русском языке должен быть оформлен в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008. «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Цитируемая литература приводится общим списком в конце статьи **в порядке упоминания**.

Текст статьи должен содержать ссылки **на все источники** из списка литературы. Порядковый номер в тексте заключается в квадратные скобки. Недопустимо указывать источник в формате «Тот же» и «Там же».

Статьи без пристатейных библиографических списков к рассмотрению не принимаются

Научная статья должна содержать ссылки на информацию, полученную из конкретного источника (внутритекстовые ссылки), а также библиографический список этих источников в конце статьи.

В список литературы **не включаются любые материалы, не имеющие конкретного автора** (законы, стандарты (включая ГОСТы), статьи из словарей и энциклопедий, страницы сайтов), где не указан конкретный автор; ссылки на них оформляются как сноски в тексте статьи

В списки литературы включаются только источники, использованные при подготовке статьи.

В журнале «ВМП» применяется **«Ванкуверский» стиль (Vancouver Style): цифра по порядку следования ссылки в тексте, список литературы по порядку этих цифр.**

Внутри текста: «Ванкуверский» стиль: [1] – цитирование всей статьи; [1, с. 15] или [1, р. 15] – при цитировании конкретных данных на конкретной странице;

Самоцитирование: ранее опубликованные исследования автора могут являться источником цитаты, однако, таких ссылок в общем списке источников не должно быть более 5%.

Список литературы – как правило, не менее 15 наименований, из них желательно 40% – на иностранные источники. Приветствуются ссылки на статьи не только из ранних выпусков журнала «ВМП», но и из журналов наших коллег.

Приветствуется анализ научной литературы по описываемой в статье проблеме.

Благодарности (Acknowledgements): В научной традиции принято выразить признательность коллегам, оказавшим помощь в выполнении исследования и подготовке статьи. Однако прежде чем выразить и опубликовать благодарность, необходимо заручиться персональным согласием тех, кого планируете поблагодарить.

При наличии Источника, оказавшего финансовую поддержку исследования, необходимо на одной странице с названием статьи указать реквизиты грантов, контрактов, стипендий, с чьей помощью удалось провести исследование (This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research, project no. 94-02-04253a).

ВАЖНО:

во избежание досадных недоразумений перед подачей статьи уточните условия, требуемые к опубликованию материалов Вашими грантодателями.

Несоблюдение правил приводит к задержке опубликования статьи.

Рассмотрение материалов

Предоставление всех материалов осуществляется через электронный адрес редакции: **voprosy_metodiki@mail.ru**. Все поступившие статьи публикуются по итогам рецензирования, в случае возможности открытого опубликования (Экспертное заключение) и соответствия критериям актуальности, новизны, практической значимости и проблематике разделов сборника.

К рецензированию **не принимаются статьи**

- 1) основной материал которых уже опубликован автором в другом журнале или размещен в Интернете (под другим названием, в другой редакции или в соавторстве),
- 2) оформленные с грубым нарушением рекомендаций и указанных правил оформления статей,
- 3) не имеющие четко структурированных научно значимых выводов;
- 4) написанные не литературным языком.

Все статьи, поступившие в редакцию журнала «ВМП», проходят процедуру обязательного рецензирования. Редакция обеспечивает рецензирование всех научных статей, принятых к рассмотрению. Рецензирование осуществляют члены редакционной коллегии или приглашенные рецензенты, которые являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов и имеют в течение последних трёх лет публикации по тематике рецензируемой статьи. Рецензирование одностороннее слепое, то есть автор не знает рецензента.

Редакция осуществляет научное и литературное редактирование поступивших материалов, при необходимости корректирует их по согласованию с автором. Присланные материалы и корректуры авторам не возвращаются.

Редакционная коллегия сообщает автору решение об опубликовании статьи.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет автору мотивированный отказ.

При получении отрицательной рецензии на статью дальнейшее ее рассмотрение не производится.

В случае принятия статьи к опубликованию после итогового заседания редколлегии с автором заключается Лицензионный договор.

Каждому автору предоставляется 1 бесплатный экземпляр (бумажная версия) выпуска с опубликованной статьей.

При поступлении в редакцию значительного количества статей их прием в очередной номер может закончиться **досрочно**. Редакция извещает автора о номере и сроках опубликования его статьи. Информация о планируемых статьях публикуется в рубрике «В следующем выпуске».

Адрес редакции:

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

Научное издание

ВОПРОСЫ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ
TEACHING METHODOLOGY IN HIGHER EDUCATION

Том 6. № 21. 2017

Учредитель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Санкт-Петербургский государственный политехнический университет»

Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77 – 55263 от 04.09.2013

Редакция

Попова Н.В. – д-р пед. наук, профессор – ответственный редактор
Манцера И.В. – выпускающий редактор

Тел. редакции: 8 (812) 297-78-18
Электронный адрес редакции: voprosy_metodiki@mail.ru

Дизайн обложки: *Бражникова М.В.*
Компьютерная верстка: *Корнукова Е.А.*

Лицензия ЛР № 020593 от 07.08.1997 г
Налоговая льгота — Общероссийский классификатор продукции
ОК 005-93, т. 2; 95 3004 — научная и производственная литература

Подписано в печать 20.10.2017. Формат 60×84 1/8. Печать цифровая
Усл. печ. л. 13,0. Тираж 500 Заказ

Отпечатано с готового оригинал-макета
в Издательско-полиграфическом центре Политехнического университета.
Россия, 195251, Санкт-Петербург, Политехническая ул., 29.
Тел.: (812) 552-77-17; 550-40-14.