

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

Р. М. Асадуллин, О. В. Фролов

ДИКТАТУРА БЮРОКРАТИЧЕСКОЙ ИДЕОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ

*(Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы;
Оренбургский государственный университет; e-mail: rail_53@mail.ru)*

В статье представлены результаты исследования влияния бюрократии на функционирование и развитие современной образовательной организации и, в частности, на её управление, обусловленное традиционно консервативной интенцией культурной деятельности легитимных носителей властных полномочий. Анализируя причины бюрократизации школьного управления, авторы полагают, что они детерминированы как ментальными параметрами ценностных предпочтений россиян, так и изменениями в политической обстановке, констатирующими поражение демократической ориентации школьной жизни. Гипертрофированная «грузом всяческого вздора и нелепых идей» (Н. А. Хренов), бюрократическая культура, вызывая к жизни немислимые прежде в управлении образованием формы, мешает осуществлению позитивных функций, разрушая ценностно-экзистенциальные смыслы школьной коммуникации и вытесняя на периферию педагогическое творчество. Методологической основой исследования, в рамках которой использовались методы теоретического и эмпирического анализа: междисциплинарное изучение научной литературы, аналитическое собеседование, письменный опрос, является аксиологический подход, позволяющий рассмотреть актуальное пространство бюрократической культуры, в соответствии с нормами которой осуществляется переформатирование школьной ценностной системы. Эмпирической базой научной работы стали материалы исследования проблем бюрократизации образования, подготовленные магистрантами кафедры общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета. В 2019 г. проведён анонимный письменный опрос педагогов и руководителей образовательных организаций Оренбургской области и Республики Башкортостан, в котором приняли участие 1457 человек. Проблематика бюрократизации школьного управления актуальна как в теоретическом, так и в прикладном отношении, поскольку от степени её разработки зависит обеспечение нормальной жизнедеятельности институционально объединенного школьного сообщества.

Ключевые слова: культура; ценности; управление; школа; бюрократизация управления; культура управления.

Образовательные реформы конца XX в. и последующее за ними нормативное регулирование деятельности школы были направлены на укрепление системы её управления через демократизацию школьных отношений,

инновационное осмысление форм социальной активности участников образовательного процесса.

В начале XXI в. в России возникли проблемы культурного характера, положившие начало новой эпохе в образовании, характеризуемой «перефокусировкой» прежних педагогических смыслов, усилением влияния бюрократических идей на нормативные формы традиционного педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса в пространстве школьной культуры. Содержательная и организационная слабость школьных демократических структур, исторически обусловленная реальность, «основанная на патернализме и подчинении власти, слабые управленческие и организационные навыки у многих россиян, государственность как признание приоритета интересов государства над интересами личности» (А. А. Еромасова), определили бюрократические основы архитектуры управления школой.

Следует отметить, что российское государство традиционно является носителем стандартов национально-культурной идентификации, координатором приемлемых моделей поведения, ценностей и норм взаимодействия: «Россия – страна чиновников, которые никогда не выходят за пределы закрытого и мёртвого бюрократического царства ...» [5, с. 14]. В. В. Розанов, заявлял, что «Россию сколотили, сбили и выкрасили чиновники ... Это дом, построенный ими по их вкусу, вдохновению, а иногда и по бездуховности» [17]. Этому суждению корреспондирует мнение Е. Тарле, утверждавшему: «У нас бюрократия ... играла всегда ... крупнейшую историческую роль. Чиновник являлся в глазах правительства и населения единственным очевидным *faiseur d'histoire* (франц. – “делатель истории”); он приказывал, наказывал, награждал, вязал и решал, словом, он делал историю» [11, с. 32].

Исторически сложившаяся в рамках авторитарных и тоталитарных политических режимов, современная российская школа находится под влиянием бюрократических идей, имеющих консервативные интенции, усложняющих школьную культуру, которая и без того лишена прогрессивного развития, ибо «прогресс в культуре является расширением её свободы от диктата государства и доминирующей идеологии» [21, с. 6].

Бюрократический формат ценностного взаимодействия между институционально зависимыми участниками образовательного процесса определяет характер их поведения, закрепляет привилегированные позиции руководителей, усиливает нестабильность положения школьных общественных организаций и педагогов, уменьшает количество центров власти, определяет специфику делового общения, которая сводится к определяющему мнению руководителя и власти документа, регулирующего «школьный порядок», устанавливающего новый тип трудового поведения – действия в соответствии с документальным предписанием, в результате которого происходит подчинение бюрократической власти.

Декларируемая Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» демократизация управления школой не соответствует реалиям школьной жизни, характеризуемой «усталостью» от традиционных управленческих и педагогических практик. Новое мышление учащихся, принципиально иной взгляд общества на социальную миссию педагога противоречат ценностям бюрократической культуры, утверждающей императивы поведения, «сужающие» пространство выбора для самореализации субъектов образовательного процесса, минимизируя креативную функцию деятельности педагога, что, в свою очередь, приводит к утрате смыслов экзистенциальных проявлений человека. Работа по заранее утверждённым и не допускающим изменений документам, по сути, обеспечивает возврат к репродуктивной модели образования. Полагаем правильной мысль, высказанную А. А. Пелипенко, об основной задаче носителей бюрократических ценностей: «вбивать» через своих агентов в голову «единственно правильное» понимание реальности [16, с. 24].

Прежде чем говорить о заявленной в статье проблеме, представляется необходимым уточнить авторскую позицию в понимании уже существующих общепринятых научных терминов, а также в трактовке вводимых новых понятий.

Конфуций утверждал, что прежде чем начинать новое дело, нужно договориться о Словах. Впоследствии мысль о «правильных именах» была высказана знаменитым философом Рене Декартом, который считал, что человечество не сделало бы и половины ошибок, если бы называло вещи правильными именами. Изучение бюрократических ценностей, на которых выстраиваются современные модели властного взаимодействия между субъектами школьной культуры, требует многомерного видения объекта, философско-культурного понимания его субъектом как целого.

Учение о ценностях стало ядром философии образования [24; 28; 30]. Понятие «ценность» занимает центральное место в аксиологии и, в частности, в педагогической аксиологии [12, с. 19]. Ценность описывается как форма нравственно-ориентированного поведения. Ценности играют важную роль в просвещении и развитии общества [26]. Каждая исторически специфическая социальная форма характеризуется определенным набором и иерархией ценностей. Системы ценностей формируются и трансформируются в историческом развитии общества [18, с. 73]. Понимание ценностей напрямую определяет человеческое поведение: «если мы хотим быть нравственными людьми, мы должны не только понимать законы морали своим разумом, но также правильно относиться к ценностям, стоящим за этими законами, и подчинять им свои чувства» [8, с. 217]. Т. Ликона утверждал, что положительные персонажи, лежащие в основе морали, считаются ценностью, когда это проявляется в форме поведения [25]. Таким образом, ценности могут быть описаны как стандарты

или принципы поведения, определяющие суждение человека о том, что полезно, важно или ценно в жизни.

Бюрократические ценности (власть как ценность, «способность осуществлять свою волю вопреки сопротивлению других» (М. Вебер), порядок как ценность, результат достигнутого повиновения; конформизм как ценность, конструктами которого выступают свойственные власти отношения господства и подчинения; функциональность как ценность, субъектно-смысловое основание принятия управленческих решений), являются основой бюрократической культуры, характеристика которой требует от исследователя прежде сформулировать определение культуры, по-разному интерпретируемое в современной науке. При этом следует иметь в виду, что сложность познания культуры, социокультурная динамика происходящих в ней процессов, предопределяют использование концептуального аппарата и методического инструментария междисциплинарных исследовательских программ, ибо разные определения культуры свидетельствуют о разных представлениях о реальности.

«Культура – считает В. И. Грачев, – это духовные, художественные и материальные ценности и традиции, избранные временем и людьми, которые в историческом процессе общения людей и развития общества должны быть сохранены и увеличены» [7, с. 9]. Позиционируя себя «культурологическим шовинистом», А. А. Пелипенко утверждает, что «культура – это вся жизнь человека и общества, потому что всё, с чем человек живёт, рождено культурой или опосредовано ею» [16, с. 35]. По мнению О. Н. Астафьевой и К. Э. Разлогова, культура представляет собой сверхсложную ценностно-нормативную систему взаимодействия, регулирующую и определяющую социальную практику [1, с. 27]. Образное определение культуры сформулировал известный российский философ и культуролог А. Я. Флиер: «Культура – это такой же инструмент насилия над человеком, как и политическая власть, и гильотина не менее культурно обусловлена, чем симфония Бетховена» [20, с. 22].

В связи с ограничениями предмета исследования сформулируем понятие бюрократической культуры как системы порядков, свода правил и моделей административного поведения, обеспечивающих социальную сентенцию дозволенного и недозволенного. Если принять вывод, сделанный А. В. Кирьяковой, о том, что основой любой культуры являются ценности [12, с. 16], то следует признать, что бюрократическая культура – аксиогенное пространство, «энергетическая база» (В. Г. Оствальд) бюрократического творчества, лишённого чувств и «социального обоняния», в реальном мире которого эталонными выразителями преобладающих культурных паттернов являются властвование, принуждение, подавление, подчинение, преимущество, господство, могущество.

В интерпретации российских филологов бюрократическая культура предстаёт как аксиомир, порождённый «электричеством чина»,

«отгороженный от понятий чести, совести, сострадания», а чиновник – носитель культуры – как заурядный, безнравственный, безответственный человек, «бездумный винтик огромного бюрократического механизма» [6; 10; 14].

Имманентный анализ российской социокультурной динамики, учитывающей менталитет национальной школьной культуры, позволяет утверждать, что бюрократическая культура как нормативная форма деятельности и взаимодействия в пространстве социальных порядков, связанных антропологической природой, уникальна по своей ценностной интерпретации культурно-типичных образцов, т.е. тех, что имеют наибольшее распространение и частоту использования в практике социального управления. Канонизируя и формализуя управление школой, бюрократическая культура определяет устойчивые, консервативные стратегии бюрократических отношений: формы идентификации, типы административного взаимодействия, стратегии структурирования управленческих практик.

В школьном пространстве происходит «встреча» множества культур: бюрократической, педагогической, детской, подростковой, юношеской, родительской и т.д. В смысловом поле каждой культуры складывается конфигурация трёх смысловых центров: «Я – для – себя», «Другой – для – меня» и «Я – для – Другого» [4, с. 52], взаимодействие которых в процессе диалога определяет репрессивно-манипулятивный характер воздействия на участников образовательного процесса бюрократической культуры, ограждённой догматикой «обеспечения безусловного порядка», в результате чего утрачивается культурный смысл их деятельности. Особенное влияние бюрократическая культура оказывает на педагога, превращая его в клерка, вследствие чего декларируемые тотальные инновации в образовании являются принципиально невозможными.

Агрессивный характер бюрократической культуры меняет глобальные культурные ориентации российского образования, которое: «... в последние годы превратилось в безумную контору. Формула этого превращения: «конторизация образования = беспрецедентная бюрократизация + абсурдная канцеляризация + бессмысленная формализация + жесточайший чиновничий диктат». Образование погребено под горами никому не нужных документов, завалено бессмысленной отчётностью, задавлено чиновничьими предписаниями. Как результат – циркулярное увеличение энтропии Вселенной. Целеполагающий абсурд. Документальная паранойя. Призрак бродит по России, призрак канцеляризма ... Насильственная бюрократизация убивает подлинное образование» [2].

Властвование бюрократической культуры в совокупности ценностей, определяющих ментальный комплекс мотивации поведения школьного бюрократа, переформатирует интеллектуальную деятельность педагога с творческой на исполнительскую, удаляя его на периферию школьной

социокультурной реальности; меняет моральное поведение на поощряемое; исключает равенство с объектами управленческого влияния (демократизация управления), их рациональную способность действовать и возможность выдвигать интерсубъективно значимые проблемы. Драматизм ситуации усугубляется тем, что в условиях диктатуры бюрократических ценностей «контакт личностей, т.е. многоголосие диалогически соотнесённых между собой субъектов культуры» исключён, поскольку множественные аспекты «школьных людей» жёстко регламентированы нормами, моделями и образцами бюрократической культуры [3, с. 158]. Не допускается сама идея диалоговых отношений между различными несхожими культурами: бюрократической и школьной. Даже если индивидуальные или коллективные участники управленческого диалога и разделяют различные ценностные подходы к той или иной школьной проблеме, неизбежным становится «конфликт интерпретаций» [27].

Особой разновидностью бюрократической культуры является школьная бюрократия, опирающаяся на традиционные механизмы власти, способная оказывать нормативное влияние на формально подчинённых участников образовательного процесса в силу присущей ей иерархической консервативности, активно реализующей властные указания руководства органов управления образованием и иных структур, наделённых властными полномочиями, смыслы деятельности которой, культура, компетентность и профессионализм определяют стабильность функционирования и возможность развития школы, где ментальные диспозиции и парадоксы взаимодействия составляют подлинное содержание деятельности.

Изучение смыслов деятельности бюрократии как таковой, и школьной, в частности, начинается с поиска их понимания. Понимание в трактовке М. Хайдеггера – это способ бытия: «умение быть» в определённом жизненном контексте. Существование человека возможно только через понимание как практическое умение, воображение, рефлексия. Человеческое понимание всегда зависит от контекста [22, с. 317]. «Несмотря на появление в последние годы ряда работ, посвящённых структуре бюрократии, мы до сих пор плохо понимаем бюрократический склад ума», – писал американский историк Т. Эммонс [23]. Похожее понимание бюрократии выразил Ж. Яни: «Бюрократия ... это состояние сознания. Люди в бюрократической культуре зависят от системы, представляют её основой для исчисления своих интересов и прав. С этой точки зрения бюрократия является культурой, в которой формальная структура определяет индивидуальные интересы. Человек, вовлечённый в бюрократическую культуру, верит, что он живёт внутри системы законов, и рассчитывает, что представители других культур разделят его веру» [29, с. 106].

Проведённый нами опрос 1457 педагогов образовательных организаций Оренбургской области, позволил составить «портрет» современного

школьного бюрократа, что, в свою очередь, даёт возможность определить культурную парадигму бюрократического сознания, обусловленную совокупностью причин, важнейшей из которых является понимание истоков уникальности бюрократического бытия, детерминирующего поведение. Итак, 59,8% респондентов считают, что школьный администратор избегает риска, стремясь не вступать в конфликт с вышестоящими инстанциями; 10,2% полагают, что он выполняет рутинную работу, слепо исполняя властные указания органов управления образованием; 17,8% опрошенных не видят стремления школьного администратора к изменениям, из-за боязни наказуемости проявленной инициативы; 55,4% респондентов наблюдают особую, подчёркнутую активность и усердие в выполнении властных требований вышестоящих чиновников; 58,5% опрошенных убеждены, что на первый план школьный администратор выдвигает личную должностную безопасность; концентрацию внимания на появляющихся карьерных возможностях и ориентацию на личное благо фиксируют 56,6% респондентов; 61,7% респондентов отмечают нескрываемый страх и зависимость руководителей школы от аппарата органа управления образованием, а 47,1% уверены в том, что усердие в работе обусловлено желанием добиться особенного расположения руководителя органа управления образованием.

Игнорирование школьной бюрократией критериев своей профессиональной деятельности снижает степень доверия педагогов – основных субъектов школьного управленческого процесса – к принимаемым управленческим решениям (39,2%), подчёркивая профессиональную «незрелость» школьной бюрократической власти (74,3%), отвергая бюрократические ценности (81,4%), порождая скрытый протест против бюрократического произвола (86,7%).

Рассматривая культуру бюрократического управления как область аксиологических понятий, Г. С. Михайлов связывает происходящие в ней процессы с зависимостью от объективных внутренних и внешних условий управленческой деятельности, имеющих зачастую негативный характер, и утверждает, что «повышение продуктивности принятия и реализации управленческих решений в значительной мере зависит от субъективных факторов, от кадров управления и прежде всего от их умения использовать процесс демократизации общества» [15, с. 267]. Мы склонны согласиться с мнением учёного.

В чем проявляется бюрократизация управления школой?

Во-первых, в изменении отношения к школьному педагогу как субъекту педагогического творчества. Мир доминирующих ценностей бюрократической культуры радикально противостоит и подвергает сомнению цели и необходимость педагогического творчества, успешно манипулируя «показателями качества образовательного процесса», анонсируя отчёты о «яркой и насыщенной жизни школы», кстати сказать, не

отражающих реальную школьную действительность. Авторитет школы уже не обуславливается авторитетом педагога – творческой личности, хотя «другого авторитета, кроме как личности учителя, ... система образования не знает» [9, с. 18].

Во-вторых, в усложнении структуры школьного управления, проявляющемся в создании не обусловленных целями и задачами функционирования школы, новых должностей. Согласно информации, размещённой на официальных сайтах общеобразовательных школ, количество заместителей руководителя достигает 8–10. При том, что количество обучающихся снижается из года в год; цели и задачи, стоящие перед образовательной организацией, остаются прежними.

В-третьих, в увеличении количества письменных отчётов.

В-четвёртых, в усложнении формальной регламентации деятельности школы.

Бюрократизация управления школой стала результатом активизации деятельности органов управления образованием, активно вмешивающихся в основную деятельность школы, несмотря на предоставленную ей Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» самостоятельность [19].

В 2010 г. Институт управления образованием РАО провёл опрос членов образовательного сообщества о роли системы управления образованием. Результаты таковы, что «86% респондентов воспринимают органы управления как контролёров, но не партнёров; 65% возлагают ответственность за рост отчётности на региональные органы управления образованием; 70% фиксируют, что в роли консультантов органы управления выступают редко; 75% считают, что школы могут хорошо работать и без надзора органов власти» [13, с. 88].

В 2019 г. нами опрошены руководители и педагоги общеобразовательных школ Оренбургской области и Республики Башкортостан (всего 92 человека), в том числе получающие управленческую подготовку по направлению «Менеджмент в образовании», о влиянии органов управления образованием и работающих в них государственных (уровень регионального министерства) и муниципальных (уровень городских и районных органов управления образованием) служащих на содержание деятельности школы. Следует признать, что за прошедшие с момента опроса, осуществлённого ИУО РАО, 9 лет, результаты изменились не в пользу властвующих инстанций. Не отрицая необходимости и полезности внешнего управления, считают опасным вызовом для развития школы вмешательство работников органов управления образованием в любых формах 69,5% респондентов; полагают малоэффективными проверки деятельности школ 83,6% респондентов; убеждены, что так называемое «профессиональное» общение с работниками органов управления образованием является бессмысленной тратой времени 63,1% респондентов;

сомневаются в профессионализме работников органов управления образованием 73,9% респондентов; возмущены неуважительным отношением к себе и к выполняемой педагогической работе со стороны «проверяющих» 51,1% респондентов; низкий уровень инспекторской культуры фиксируют 81,5% респондентов. Таким образом, существующая национальная специфика властных отношений и форм государственного управления влияет как на поведение легитимных носителей властных полномочий, так и на особенности ценностно-смысловой системы, определяющей мировоззренческий и культурный контекст, в котором формируется и реализуется российская образовательная действительность.

Бюрократизация школы представляет собой сложное культурное явление, отражающее господство формальных начал внутришкольного управления над содержательными. Причинами бюрократизации управления школой являются формализация, рационализация, обезличивание, профессионализация, специализация, дифференциация общественной и государственной жизни. Бюрократизация в управлении школой приводит к резкому снижению эффективности управления и истощению человеческих ресурсов, демотивации работников, непосредственно решающих образовательные задачи, разрушению антропогенного потенциала школьной культуры.

Экспансия бюрократического аппарата, самововлечение в процесс управления школой, установление жесточайшего контроля над деятельностью школьной администрации и педагогических коллективов со стороны органов управления образованием являются вызовом нормальному функционированию и развитию образовательной организации.

Литература

1. *Астафьева О. Н., Разлогов К. Э.* Культурология: предмет и структура. // Культурологический журнал. 2010. № 1. С. 1–13.
2. *Афанасьева В. А.* «Профессор Афанасьева – министру: почему мы такие бедные и больные // «Новые известия» 01.04.2019 URL: <https://newizv.ru/news/society/01-04-2019/> (Дата обращения 22.12.2020)
3. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества. М.: Художественная литература, 1979. С. 329.
4. *Бахтин М. М.* К философии поступка. // Бахтин М. М. Работы 1920-х гг. Киев. 1994. С. 52.
5. *Бердяев Н. А.* Душа России. В кн.: Судьба России. М.: Издательство МГУ. 1990. С. 14.
6. *Вежбицкая А.* Язык. Культура. Познание Текст. / А. Вежбицкая: Пер. с англ. М: Русские словари. 1997. 416 с.

7. *Грачев В. И.* О диссонансах и консонансах в соотношении современной культуры и искусства. // *Культура культуры*. 2020. № 3. [Электронный ресурс] URL: <http://cult-cult.ru/about-dissonances-and-consonances-in-the-relationship-between-modern-culture-and/> (Дата обращения 22.12.2020)

8. *Гудинг Д., Леннокс Дж.* Человек и его мировоззрение. Для чего мы живём и каково наше место в мире. Киев: «Украинское Библийское Общество», 2007. 448 с.

9. *Жукова О. А.* Духовный опыт и культура разума: религиозно-философская традиция в университетском образовании. // *Культурологический журнал*, 2011, № 1(3).

10. *Иванов В. В., Топоров В. Н.* Славянская мифология. Текст. / В. В. Иванов, В. Н. Топоров // *Мифы народов мира. Энциклопедия в 2 т. / Гл. ред. С. А. Токарев. М.: Рос. Энциклопедия. 1994. Т. 2. С. 451–452.*

11. *Карнович Е.* Русское чиновничество в былое и настоящее время. // *Спутник чиновника*. 1911. № 1.

12. *Кирьякова А. В.* Ориентация личности в мире ценностей. // *Международный магистр*. 1998. № 4.

13. *Кравцов С. С., Крылова Н. Б.* Бюрократизация школы. // *Народное образование*. 2010. № 9. С. 83–92.

14. *Макаренко В. Г.* Правительство и бюрократия Текст. / В. Г. Макаренко // *СОЦИС*. 1999. № 2. С. 3–14.

15. *Михайлов Г. С.* Принятие и реализация управленческих решений: акмеологическая концепция продуктивности. М.: Народное образование. 2003. 325 с.

16. *Пелипенко А. А.* Свобода в культуре. // *Культура культуры*. 2014. № 1.

17. *Розанов В. В. М. П. Соловьев и К. П. Победоносцев о бюрократии.* // *Новое Слово*, 1910. № 1. С. 18–22. [Электронный ресурс] URL: http://dugward.ru/library/rozanov/rozanov_m_p_solovyev_i_k_p_pobedonoscev.html (Дата обращения 22.12.2020)

18. *Розов Н. С.* Культура, ценности и развитие образования. М.: Исслед. центр по пробл. управления качеством подгот. специалистов. 1992. 154 с.

19. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»*

20. *Флиер А. Я.* Историческая культурология как область знания. // *Культурологический журнал*. 2011. № 2(4).

21. *Флиер А. Я.* Культурная изменчивость и прогресс. // *Культура культуры*. 2020. № 3.

22. *Хайдеггер М.* Бытие и время. Харьков: Фолио. 2003. 503 с.

23. *Эммонс Т.* Проблема социальной интеграции («слияния сословий») в русском земстве // *Менталитет и аграрное развитие России XIX–XX вв. М.: РОССПЭН*. 1996.

24. Carr D. (2008). Character education as the cultivation of virtues. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), Handbook of moral and character education. pp. 99–116.

25. Lickona T. (2004). Character Matter. New York: Touchstone Rockefeller Center.

26. Print M. (2000). Curriculum Policy, Values and Changes in Civics Education Australia. Asia Pacific Journal of Education, 20(1). pp. 21–35.

27. Ricoeur P. Le conflit des interpretations. Paris: Editions du Seuil, 1969. P. 23.

28. Salls H. S. (2007) Character education: Transforming values into virtues. New York, NY: University Press of America.

29. Yaney G. Bureaucracy as a culture: a comment. // Slavic Review. 1981. V.41. N. 1. P. 104–111.

30. Wren T. (2008). Philosophical moorings. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), Handbook of moral and character education (pp. 11–29). New York, NY: Routledge.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Асадуллин Раиль Мирваевич – доктор педагогических наук, профессор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, научный руководитель Научно-исследовательского института стратегии развития образования. E-mail: rail_53@mail.ru

Фролов Олег Викторович – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и профессиональной педагогики Оренбургского государственного университета. E-mail: fov-osu@mail.ru

THE DICTATORSHIP OF BUREAUCRATIC IDEOLOGY IN MODERN SCHOOL CULTURE

R. M. ASADULLIN, O. V. FROLOV

The article presents the results of a study of the influence of bureaucracy values on the functioning and development of a modern educational organization and, in particular, on its management, due to the traditionally conservative intention of the cultural activities of legitimate bearers of power. Analyzing the reasons for the bureaucratization of school management, the authors believe that they are determined both by the mental parameters of the value preferences of Russians and by changes in the political environment, stating the defeat of the democratic orientation of school life. Hypertrophied «with the load of all sorts of nonsense and absurd ideas» (N. A. Khrenov), bureaucratic culture, bringing to life previously unthinkable forms in education management, ceases to perform positive functions, destroying the value-existential meanings of school communication, pushing pedagogical creativity to the periphery, disrupting parity of values as parity of cultures. The methodological basis of the study, within which the methods of theoretical and empirical research were used: interdisciplinary analysis of scientific literature, analytical interview, written survey, is an axiological approach that allows us to consider the current space of bureaucratic culture, in accordance with the norms of which the local reformatting of the school value system is carried out. The empirical basis of the scientific work was the materials of the

study of the problems of bureaucratization of education, prepared by undergraduates of the Department of General and Professional Pedagogy of Orenburg State University. In 2019, an anonymous written survey of teachers and heads of educational organizations of the Orenburg region and the Republic of Bashkortostan was conducted, in which 1457 people took part. The problem of bureaucratization of school management is relevant both in theoretical and applied terms, since the provision of normal life of an institutionally united school community depends on the degree of its development.

Key words: culture; values; management; school; management bureaucratization; management culture.

References

1. Astafieva O.N., Razlogov K. E. Culturology: subject and structure. Cultural journal. 2010. No. 1.
2. Afanasyeva V.A. "Professor Afanasyeva to the Minister: Why We Are So Poor and Sick". *Novye Izvestia* 04.01.2019. URL: <https://newizv.ru/news/society/01-04-2019/> (Accessed 22.12.2020)
3. Bakhtin M. M. Aesthetics of verbal creativity. Fiction, 1979. P. 329.
4. Bakhtin M. M. To the philosophy of action. Bakhtin M. M. Works of the 1920-s. Kiev. 1994. P. 52.
5. Berdyaev N. A. Soul of Russia. In the book: The fate of Russia. Moscow: Publishing house of Moscow State University. 1990. P. 14.
6. Vezhbitskaya A. Language. Culture. Cognition Text. Russian dictionaries. 1997. 416 p.
7. Grachev V. I. On dissonances and consonances in the relationship between contemporary culture and art. *Culture of culture*. 2020. No. 3.
8. Gooding D., Lennox J. Man and his worldview. Why do we live and what is our place in the world. Kiev: «Ukrainian Bible Society», 2007. 448 p.
9. Zhukova O. A. Spiritual experience and culture of reason: religious and philosophical tradition in university education. *Cultural journal*, 2011, № 1(3).
10. Ivanov V.V., Toporov V. N. Slavic mythology Text. Myths of the peoples of the world. Encyclopedia in 2 volumes. Ch. ed. S. A. Tokarev. Ros. Encyclopedia. 1994. T.2. pp. 451–452.
11. Karnovich E. Russian bureaucracy in the past and present. *Sputnik of an official*. 1911. No. 1.
12. Kiryakova A. V. Personality orientation in the world of values. *International Master*. 1998. No. 4.
13. Kravtsov S.S., Krylova N. B. School bureaucratization. *Public education*. 2010. No. 9. P. 83–92.
14. Makarenko V. G. Government and bureaucracy. Moscow: Sotsis. 1999. No.2. P. 3–14.

15. Mikhailov G. S. Making and implementing management decisions: the acmeological concept of productivity. Public education. 2003. 325 p.
16. Pelipenko A. A. Freedom in culture. Culture of culture. 2014. No. 1.
17. Rozanov V. V. M. P. Soloviev and K. P. Pobedonostsev on bureaucracy. *Novoe Slovo*, 1910. No. 1. P. 18–22.
18. Rozov N. S. Culture, values and development of education. Issled. center for probl. quality management prepared. Specialists. 1992. 154 p.
19. 273-FZ of December 29, 2012. "On Education in the Russian Federation".
20. Flier A. Ya. Historical culturology as a field of knowledge. *Cultural journal*. 2011. No. 2 (4).
21. Flier A. Ya. Cultural variability and progress. *Culture of culture*. 2020. No. 3.
22. Heidegger M. *Genesis and Time*. Kharkiv: Folio. 2003. 503 p.
23. Emmons T. The problem of social integration («merging of estates») in the Russian zemstvo. *Mentality and agrarian development of Russia in the XIX–XX centuries*. Moscow: Rosspen. 1996.
24. Carr D. (2008). Character education as the cultivation of virtues. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 99–116). New York, NY: Routledge.
25. Lickona T. (2004). *Character Matter*. New York: Touchstone Rockefeller Center.
26. Print M. (2000). Curriculum Policy, Values and Changes in Civics Education Australia. *Asia Pacific Journal of Education*, 20(1). P. 21–35.
27. Ricoeur P. *Le conflit des interprétations*. Paris: Editions du Seuil, 1969. P. 23.
28. Salls H.S. (2007) *Character education: Transforming values into virtues*. New York, NY: University Press of America.
29. Yaney G. Bureaucracy as a culture: a comment. *Slavic Review*. 1981. V.41. № 1. P. 104–111.
30. Wren T. (2008). Philosophical moorings. In L. P. Nucci & D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education*. New York, NY: Routledge. pp. 11–29.

ABOUT THE AUTHORS

Asadullin R. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmullah, scientific adviser of Scientific Research Institute for Strategy development of education, Russia. E-mail: rail_53@mail.ru

Frolov O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Orenburg State University, Department of General and Professional Pedagogy, Russia. E-mail: fov-osu@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Л. В. Полубиченко, И. В. Харламенко

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

*(кафедра английского языка для естественных факультетов ФИЯР МГУ
имени М. В. Ломоносова; e-mail: ikharlamenko@yandex.ru)*

Статья посвящена рассмотрению современных тенденций развития иноязычного образования в неязыковом вузе на примере кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова. Конкурентоспособность на современном рынке труда требует от выпускников вузов нелингвистического профиля достаточно высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции, что определяет интерес к особенностям преподавания «языка для специальных целей», или LSP (Language for Specific Purposes). Участие кафедры в 2001 г. в масштабном исследовании состояния преподавания английского языка для специальных целей в вузах России в рамках российско-британского проекта RESPONSE (Russian Education Support Project on Specialist English) позволяет оценить изменения, произошедшие в этой области на неязыковых факультетах за последние двадцать лет. Главная тенденция – смена методов и подходов в обучении: от грамматико-переводного метода, унаследованного от советской высшей школы, до обучения с помощью компьютерных технологий (computer assisted language learning, CALL), коммуникативного и компетентностного подходов сегодня. Активная интеграция информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс позволяет формировать и развивать информационно-образовательную среду вуза. Платформа МГУ «Университет без границ» для обучения с применением дистанционных технологий на базе LMS MOODLE предоставляет профессорско-преподавательскому составу университета возможность размещать учебные онлайн материалы, электронные учебники и курсы, как в рамках базовой программы, так и в системе дополнительного образования. Перечислены основные цифровые инструменты, которые используют преподаватели кафедры для общения и обучения студентов в рамках внеаудиторной работы. Рассмотрены такие направления работы кафедры, как применение интерактивных методов и технологий обучения для проведения семинаров и лекций, введение альтернативных форм контроля, разработка и реализация итогового экзамена по английскому языку за курс бакалавриата на уровне B2 по общеевропейской шкале оценивания, проведение межфакультетской студенческой научной конференции на английском языке на уровне магистратуры, реализация курса повышения квалификации для преподавателей-нелингвистов по общему и академическому английскому языку, создание электронной библиотеки, создание корпусов дисциплинарно ориентированного научно-

го дискурса биологической и медико-биологической специализаций, направленность на многоязычие и поликультурность.

Ключевые слова: неязыковой вуз; язык для специальных целей; иноязычное образование; информационно-коммуникационные технологии; информационно-образовательная среда; коммуникативный подход; компетентностный подход

Введение

Несмотря на то, что к обзору тенденций развития иноязычного образования отечественные исследователи обращались неоднократно, в частности, в контексте информатизации образования [3; 17], в условиях контекстного обучения [9], в системе школа-вуз [6], в высшей школе [15], в социокультурном контексте [13] и т.д., вопрос о тенденциях его развития в условиях неязыкового вуза поднимался нечасто. А между тем от специалистов нелингвистического профиля сегодня требуется достаточно высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции, чтобы быть конкурентоспособными на современном рынке труда и достойно представлять страну на мировой арене, участвовать в международных проектах, получать гранты на международные исследования. Понимание условий и направлений развития лингвистического образования на неязыковых факультетах будет способствовать выполнению этой задачи наиболее эффективным образом.

Обучение иностранному языку в рамках неязыковых факультетов, известное как «язык для специальных целей», или LSP (Language for Specific Purposes), имеет ряд особенностей, поскольку связано с будущей профессиональной деятельностью обучающихся, нередко весьма далекой от лингвистики, например, с техническими науками или естественнонаучными дисциплинами. Речь идет о формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, т.е. о «профессионализации специалиста средствами иностранного языка» [7, с. 39].

Историческая справка

Поскольку обозначенная в заглавии статьи проблематика будет рассматриваться главным образом применительно к английскому языку как глобальному языку науки, массово изучаемому во всех российских вузах, то за точку отсчета удобно принять положение дел, зафиксированное в совместном российско-британском проекте RESPONSE (Russian Education Support Project on Specialist English) [8], в рамках которого было осуществлено беспрецедентное по масштабам обследование состояния преподавания английского языка для профессиональных целей в вузах России на рубеже нового тысячелетия. Кафедра английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова, на которой работают авторы

настоящей статьи, входила в число 92 кафедр, принимавших участие в проекте, и поэтому его выводы известны нам из первых рук.

В опубликованных материалах первой, обзорной стадии проектного исследования зафиксировано, что в 2001 г. основной методической проблемой в области преподавания английского языка в российских вузах был переход от традиционного грамматико-переводного метода, господствовавшего в стране еще с советских времен, к новому, с некоторым запозданием дошедшему до нас в массовом порядке коммуникативному подходу [8, с. 60, 63, 107, 110 и др.], что требовало принципиального пересмотра видов и форм учебной деятельности, учебных материалов, форм контроля и пр. Все эти аспекты всесторонне анализируются в материалах проекта, но нигде – ни в одной из специально разработанных анкет для проведения опросов среди вузовских преподавателей, заведующих кафедрами, студентов младших курсов и старшекурсников, выпускников и работодателей, ни в протоколах посещения занятий, ни в общем отчете – нигде нет упоминаний о других методах и подходах, во многом определяющих педагогическую практику в сфере иноязычного образования сегодня и в тот период уже сформировавшихся в зарубежной и отечественной лингводидактике, либо находившихся в стадии становления. А это означает, что к началу XXI в. компетентностный подход [4], обучение с помощью компьютерных технологий (computer assisted language learning, CALL) [12], связанное с ним обучение на основе данных (data-driven learning, DDL) [23; 24] и некоторые другие подходы и технологии, речь о которых пойдет ниже, ещё не стали заметными явлениями в практике преподавания английского языка специальности (English for Specific Purposes – ESP) в российских вузах.

Иноязычное образование в неязыковом вузе сегодня

За прошедшие с тех пор 20 лет многое изменилось. В иноязычном образовании сегодня абсолютно доминируют коммуникативный и компетентностный подходы. Разработка и внедрение разнообразных профессиональных стандартов дают системе образования возможность лучше осознать, какие компетенции будут необходимы для успешной работы выпускника в профессиональной среде, и отразить их в образовательных стандартах и программах. В области интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательный процесс также произошли радикальные положительные изменения, ставшие возможными благодаря оснащению вузов компьютерной техникой, развитию Интернета и мобильной связи (в 2001 г. доступом к Интернету и электронной почте обладали только 53,3%, а к компьютерному классу – 38,9% кафедр [8, с. 48]). Изменения не коснулись, однако, отмеченных в выводах проектного исследования [8, с. 43–44, 50, 58 и др.] тенденций к сокращению количества контактных часов, переносу акцента в учебном

процессе с аудиторных занятий на самостоятельную работу и росту числа обучаемых в группах, что на фоне постоянно возрастающих требований к уровню сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции студентов неязыковых специальностей не может не приводить к изменениям в применяемой методике преподавания, а также в средствах и формах контроля, которые способствовали бы достижению искомого результата.

В современной методической литературе среди основных тенденций развития образования, в том числе иноязычного в лингвистических вузах, обычно упоминаются следующие:

- появление курсов на иностранном языке в базовой части программы, в том числе курсов по специальности;
- вариативность учебных программ и выстраивание индивидуальной траектории обучения;
- направленность на многоязычие и поликультурность;
- разработка информационно-образовательной среды (ИОС) вуза на базе разнообразных цифровых технологий, в том числе в формате микрообучения, с возможностью модульного представления информации;
- применение интерактивных форм обучения;
- применение альтернативных форм контроля;
- подготовка студентов к работе в международных научных и исследовательских проектах.

Сознавая, что данный список не является исчерпывающим, рассмотрим некоторые из перечисленных в нем тенденций на примере кафедры английского языка для естественных факультетов МГУ, принимавшей, как было отмечено выше, участие в проекте RESPONSE и оказавшейся во многих отношениях типичной [10]. Кафедра ведет преподавание на нескольких естественнонаучных факультетах, где, в соответствии с собственными стандартами МГУ, на освоение иностранного языка в бакалавриате и магистратуре в совокупности не может отводиться менее 20 зачетных единиц. Так, на биологическом факультете на изучение английского языка в бакалавриате выделено 9 зачетных единиц, в магистратуре – 12, в аспирантуре – еще 5 [14], из которых, однако, значительная доля приходится на самостоятельную работу – 36%, 80% и 42%, соответственно. Сверх того, в учебном плане бакалавриата заложены межфакультетские факультативные курсы по выбору студентов, которые могут читаться не только на родном, но и на иностранном языке, а по учебному плану магистратуры предполагается обязательное освоение как минимум двух лекционных курсов на иностранном языке (по факту, как правило, английском), один из которых – по направлению профессиональной деятельности студентов. Прослушивание и запись лекций по специальности на иностранном языке способствуют овладению академическими умениями в целом и формированию иноязычной профессиональной коммуникативной

компетенции [7], в частности. Без способности длительное время воспринимать на слух информацию на иностранном языке и готовности использовать этот язык как средство академического и профессионального общения невозможна академическая мобильность обучающихся.

В этой связи необходимо отметить значительное усиление профессиональной ориентации иноязычного образования, опирающееся на постоянно ведущиеся исследования разных аспектов языков для специальных целей и научного регистра речи в целом. Это видно прежде всего по обилию предлагаемых на рынке учебной литературы хорошо изданных учебных материалов по ESP самой разной дисциплинарной направленности, что резко контрастирует с зафиксированной в проекте RESPONSE ситуацией двадцатилетней давности [8, с. 47, 63, 107 и др.], когда такие материалы – как правило, зарубежные – можно было найти лишь для преподавания делового английского (Business English). Особенно заметен уклон в сторону предметно-дисциплинарной специализации преподавания иностранных языков в случае *lingua franca* науки – английского языка, что выражается в росте числа и дифференциации (часто даже излишней) подходов и сверхмерном умножении терминов. Хорошо известные методы преподавания ESP, нацеленные на обучение английскому языку, функционирующему в конкретном дисциплинарном дискурсе, были дополнены концепцией предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning, CLIL) [11], имеющего междисциплинарную направленность и объединяющего изучение иностранного языка (прежде всего, конечно, английского) с усвоением предметного знания, для чего необходимо сотрудничество преподавателей-англистов с преподавателями специальных дисциплин. CLIL легко спутать с недавно возникшим феноменом EMI (English as a Medium of Instruction) [16], тоже предполагающим изучение профильных дисциплин и курсов на английском языке, что объясняется стремлением вузов привлечь иностранных студентов. Ситуация ещё больше осложняется дальнейшей детализацией давно вошедших в научный обиход понятий и появлением новых терминов, в частности EGAP (English for General Academic Purposes – Английский для общих целей академического общения) и ESAP (English for Specific Academic Purposes – Английский для специальных целей академического общения). Нельзя не согласиться, что «вопрос о дальнейшем изучении специфики содержания обучения иностранному языку, номенклатуре макро- и микроумений использования языка в рамках всех названных моделей (CLIL, EMI, EAP, ESP – EGAP/ESAP) можно рассматривать как актуальную исследовательскую задачу для методики преподавания иностранных языков» [16, с. 145].

Направленность иноязычного образования на многоязычие и поликультурность проявляется на естественнонаучных факультетах МГУ в постепенном возвращении преподавания других, кроме английского,

иностранных языков, от изучения которых на многих факультетах отказались в конце 1980-х – начале 1990-х гг. на волне увлечения американоцентричной глобализацией. Так, на биологическом факультете несколько лет назад студентам была предоставлена возможность изучения в магистратуре немецкого, испанского или французского языка на выбор в качестве второго иностранного при условии освоения обязательного в бакалавриате английского языка на уровне не ниже B2 по общеевропейской шкале оценивания степени владения иностранным языком CEFR. В аспирантуре возможно продолжение освоения любого из перечисленных языков. Вариативность программ обучения и наличие преемственности уровней бакалавриата, магистратуры и аспирантуры дают каждому возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения, что способствует формированию уникального опыта будущего специалиста.

Одним из требований ФГОС 3+ является создание информационно-образовательной среды (ИОС) вуза. Именно цифровые технологии способны выступать как база для опережающего образования [20] и инструмент для преодоления вызовов современности в поликультурном мире [2]. В связи с этим всё больше преподавателей разрабатывают и размещают курсы по читаемым дисциплинам в цифровом формате. Среди цифровых инструментов можно назвать учебные блоги, вики, инструменты google и т.д. Стоит отметить возрастающую популярность и востребованность курсов с применением мобильных технологий, например на базе Facebook, Instagram и др. Таким образом, обучение иностранному языку смещается в сторону так называемого микрообучения, которое характеризуется такими свойствами, как мультимедийность, доступность, легкость в использовании, интерактивность, мотивирующими студентов принимать участие в обучении, притом что инструмент для обучения, т.е. мобильное устройство, всегда находится под рукой. Цифровые технологии предоставляют возможность модульного предъявления материала [1], что лучше структурирует курс и делает его более понятным для студентов. Как правило, в модуле представлены лекции, теоретический материал для изучения, практические задания, ссылки на полезные ресурсы и материалы, форумы для общения участников и т.д. Также электронные учебники позволяют расширять формы подачи материала и формы контроля за счет автоматизированной проверки, что, с одной стороны, вызывает интерес и повышает мотивацию обучающихся, а с другой – способствует объективности контроля и снижает нагрузку на преподавателя. Развертывание работы в этом направлении постепенно приводит к созданию электронной библиотеки кафедры, включающей не только новые электронные учебники, но и уже имеющиеся пособия в оцифрованном виде, размещаемые на личных сайтах преподавателей и на специально создаваемых для этих целей вузовских платформах.

В МГУ созданию ИОС уделяется большое внимание. С 2013 г. действует многофункциональная платформа обучения с применением дистанционных технологий «Университет без границ», где всеми факультетами размещаются онлайн-курсы и программы повышения квалификации. Преподаватели кафедры английского языка сегодня активно используют платформу для размещения разнообразных дидактических материалов, дополняющих основные учебники по курсу и распределенных по уровням сложности, что создает условия для самообразования студентов и повышает уровень учебной автономии. Такой ресурс остро необходим преподавателю в условиях сокращения количества контактных часов и увеличения доли самостоятельной работы в общей трудоемкости курса, так как предоставляет студентам выбор и индивидуализирует обучение, позволяя преподавателю при минимальных трудовых затратах направлять и ненавязчиво контролировать дополнительные усилия каждого по освоению хуже дающихся аспектов языка. В настоящий момент на платформе идет работа над четырьмя учебно-тренировочными электронными пособиями для студентов-биологов и экологов 1–2 курсов. На аналогичной платформе также на базе LMS Moodle, принадлежащей Совместному российско-китайскому университету МГУ-ППИ в г. Шэньчжэне, преподавателями кафедры размещены лекционный курс по межкультурной коммуникации и практические курсы по английскому языку для бакалавров и магистрантов биологического факультета этого университета.

Факультет иностранных языков и регионоведения, в свою очередь, активно занимается подготовкой и переподготовкой своих преподавательских кадров, которые должны быть способны осуществлять профессиональную деятельность в рамках ИОС, работать с новыми информационными технологиями в системах открытого и дистанционного образования. Так, в частности, на кафедре английского языка для естественных факультетов за последние три года треть преподавателей прошла на факультете в рамках дополнительного образования либо аспирантуры повышение квалификации в области использования в преподавании мобильных технологий, проектирования электронных обучающих ресурсов по иностранным языкам и др. В результате резкий перевод образовательного процесса на всех уровнях в дистанционную форму в период самоизоляции из-за угрозы распространения COVID-19 не застал кафедру врасплох, тем более, что в помощь преподавателям на факультете была сразу же проведена дополнительная серия вебинаров по ознакомлению с функционалом сервисов, наиболее приспособленных для проведения занятий в удаленном режиме. Эти вебинары (как и лекции, практикумы, интенсивные курсы повышения квалификации и пр., оперативно предложенные некоторыми другими университетами, издательствами учебной литературы, центрами тестирования и подготовки к международным экзаменам) оказались как нельзя кстати, так как

7 человек из 21 члена кафедры, как показало анкетирование, проведенное по завершении семестра, до перехода на самоизоляцию не использовали в работе никаких средств онлайн коммуникации со студентами, кроме электронной почты. Самыми востребованными инструментами дистанционного обучения, согласно данным анкетирования, оказались видеосервисы Zoom, Skype и WhatsApp, дополнительно отдельными преподавателями также использовались Moodle, Google Classroom, Quizlet, Discord, Edmodo, Kahoot!, Zunal, Microsoft teams, LearningApps и некоторые другие.

Отдельного упоминания заслуживает такой продукт внедрения информационно-коммуникационных технологий в современный образовательный процесс, как DDL, – метод освоения лексики и грамматики языка на основе самостоятельного осмысления «сырых» данных электронных корпусов, формирующий учебно-познавательную компетенцию и существенно увеличивающий автономию студентов. В научных и учебных целях на кафедре созданы два корпуса дисциплинарно ориентированного научного дискурса: BIOMED, представляющий основные медико-биологические специализации (генетика, молекулярная и клеточная биология, эндокринология, кардиология, физиология человека и т.д.) и насчитывающий 5 484 665 словоупотреблений, и LCoMB (Lomonosov Corpus of Modern Biology), имеющий чисто биологическую направленность и насчитывающий 6 млн. слов.

Еще одним требованием ФГОС 3+, важным в контексте обсуждаемой проблематики, является внедрение интерактивных форм обучения. Помимо уже упомянутых цифровых ресурсов как основы для реализации дистанционного или смешанного обучения, необходимо отметить тенденцию к разработке новых форматов заданий, в основе которых лежит интерактивное взаимодействие участников образовательного процесса. Сокращение контактных часов и увеличение численности групп требуют новых форматов групповой работы, таких, например, как выполнение совместных письменных заданий [18], а также проектной деятельности [22], совместное составление глоссария по специальности [21] и др. Подобные групповые задания формируют столь важные на сегодня умения работать в команде, вступать во взаимодействие с её членами на иностранном языке, находить нестандартные решения, брать на себя ответственность за выполнение части работы и др. Перечисленные умения, безусловно, важны для участия в международных исследовательских проектах.

Изменения коснулись и лекционных курсов. На данный момент помимо подачи лекционного материала в форме презентации PowerPoint широкое применение находят мобильные опросы во время лекций, которые дают преподавателю возможность оценить уровень восприятия материала, получить от аудитории отклик и, в случае необходимости,

вернуться к плохо усвоенным моментам, а также скорректировать подачу материала в будущем. Существует уже богатый выбор платных и бесплатных сервисов для проведения онлайн-опросов и тестирования с помощью мобильных устройств, обрабатывающих результаты автоматически в режиме реального времени и представляющих их в виде наглядных диаграмм. Два из них (Poll Everywhere и Mentimeter) неплохо зарекомендовали себя как средство оперативного контроля усвоения материала семестрового поточного курса гуманитарной направленности «Межкультурная коммуникация в общей, академической и профессиональной сферах общения», читаемого на английском языке магистрантам биологического факультета МГУ. Однако бесплатный функционал этих сервисов позволял проводить только анонимные опросы, что не давало возможности использовать их ещё и для контроля посещаемости, который непросто организовать для потока в 160–180 студентов без дополнительных временных затрат. Поэтому, учитывая, что с недавнего времени все студенты биофака в обязательном порядке регистрируются на портале МГУ «Университет без границ», работающем на платформе Moodle, принято решение с нового учебного года начать использовать именно её для оперативного онлайн-тестирования.

За период, прошедший после осуществления проекта RESPONSE, заметным, хотя ещё далеко не массовым, явлением в российском высшем образовании в условиях его интернационализации стала разработка и реализация образовательных программ нелингвистического профиля на английском языке. Такие программы остро необходимы вузам для привлечения иностранных студентов, что является важным параметром, улучшающим позиции отечественных университетов в международных рейтингах. Практика показывает, однако, что уровень владения английским языком большинством профессорско-преподавательского состава нелингвистических факультетов недостаточен для ведения на нем образовательной деятельности и требуется организация курсов повышения квалификации преподавателей-нелингвистов по общему и академическому английскому языку [19]. В частности, кафедрой английского языка для естественных факультетов МГУ была разработана и уже не один год успешно реализуется трехмодульная программа повышения квалификации специалистов в области наук о жизни, готовящая их к чтению лекций и научным докладам на английском языке, к реализации стилистически, грамматически и лексически корректной академической письменной речи в основных профессионально релевантных жанрах, а также к неформальной, повседневной межкультурной коммуникации на английском языке в академической сфере [5].

Требование собственных стандартов МГУ – в том числе и стандарта по направлению «Биология» – выпускать студентов на уровне владения иностранным языком не ниже порогового продвинутого уровня, т.е. B2

по общеевропейской шкале оценивания, привело к смене применяемых форм контроля. С 2014 г. в качестве промежуточного контроля за курс бакалавриата на биологическом факультете МГУ успешно проводится экзамен в формате международных экзаменов по иностранному языку, особенностью которого является проверка уровня сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в сфере биологических наук. Важным представляется то, что в содержание экзамена включены, а следовательно, развиваются, все виды речевой деятельности – чтение, аудирование, письмо и говорение. В ближайших планах трансляция такого опыта и на другие естественнонаучные факультеты МГУ, в первую очередь – на факультеты почвоведения и фундаментальной физико-химической инженерии. На уровне магистратуры биофака с 2018 г. реализуется такая форма промежуточного контроля, как межфакультетская студенческая научная конференция на английском языке, дающая начинающим исследователям ценный (и для большинства – первый) опыт подготовки на иностранном языке научного доклада по материалам своей магистерской диссертации, написания (а для лучших докладов – и публикации) его тезисов и создания PowerPoint презентации. Курс для выбравших в магистратуре немецкий, французский или испанский язык, хотя и длится всего три семестра и начинается в большинстве случаев с нулевого уровня, также профессионально ориентирован и тоже имеет целью подготовить магистрантов к презентации своих научных результатов на конференции, опираясь на навыки, приобретенные ими в ходе успешного освоения английского языка.

Заключение

За последние 20 лет иноязычное образование в неязыковом вузе претерпело серьезные изменения. В первую очередь они были вызваны обновлением федеральных образовательных стандартов, а вслед за ними учебных планов и программ обучения. Кроме того, расширение арсенала методик преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах позволяет преподавателю выбирать ту из них, которая наилучшим образом соответствует программе и потребностям студентов и дает возможность выстраивать индивидуальную траекторию получения знаний. Наконец, быстрое развитие Интернета и обеспеченности вузов компьютерной техникой способствовало обновлению средств обучения, позволив не только оцифровать имеющиеся материалы, но и создавать на базе цифровых инструментов новые, обладающие расширенным функционалом и отвечающие современным требованиям. Преподаватели получили возможность создавать собственный, авторский учебный контент и размещать его в открытом доступе или на учебной платформе вуза, тем самым создавая мощную информационно-образовательную среду.

Включенность кафедры английского языка для естественных факультетов в состав большого коллектива профессионалов-единомышленников факультета иностранных языков и регионоведения МГУ обеспечивает преподавателям кафедры возможность постоянного профессионального роста благодаря регулярному обмену с коллегами идеями и профессиональными наработками в контексте последних достижений современной научно-педагогической мысли и практики. В результате кафедре удается обеспечивать на целевых факультетах высокий, отвечающий современным требованиям уровень обучения иностранному языку, предполагающий систематическое обновление рабочих программ, введение новых форм обучения и контроля, создание актуальных учебных материалов, в том числе и в электронном формате, что способствует обогащению ИОС университета.

Литература

1. *Воног В. В.* Электронно-модульное обучение как модель инженерного образования в условиях дигитализации. // Материалы III Международной научной конференции «Информатизация образования и методика электронного обучения». Красноярск. СФУ, Институт космических и информационных технологий, 2019. С. 74–78.

2. *Гукаленко О.В., Борисенков В. П.* Поликультурное образование и вызовы современности // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. № 2, 2018. С. 3–11.

3. *Дугарцыренова В.А.* К вопросу об информатизации лингвистического образования // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 2, 2013. С. 134–142.

4. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. № 5, 2003. С. 34–42.

5. *Козлова О. Н.* Рабочая программа курса повышения квалификации для специалистов естественнонаучных областей знаний «Life and Earth Sciences in English: Teaching and Research» // Мир педагогики и психологии. № 10, 2020 С. 39–58.

6. *Коряковцева Н. Ф.* Современные тенденции лингвистического образования // Преподаватель XXI век. № 1–1, 2018. С. 32–40.

7. *Крупченко А. К.* Теория и методика профессионального образования: профессиональная лингводидактика: Учебное пособие. М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2018. 160 с.

8. Обучение английскому языку специальности в вузах современной России: результаты предпроектных исследований. СПб: «Петрополис», 2002. 156 с.

9. *Паршуткина А. Т.* Тенденции развития иноязычного образования в условиях контекстного подхода // Вестник РУДН. Серия: Педагогика и психология. № 1, 2016. С. 105–112.

10. *Полубиченко Л. В.* Портрет российского преподавателя ESP в кафедральном интерьере: 15 лет спустя // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 4, 2016. С. 139–153.

11. *Попова Н.В., Коган М. С., Вдовина Е. К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. № 173, 2018. С. 29–42.

12. *Розина И. Н.* Эволюция CALL-методов обучения английскому языку // Образовательные технологии и общество. № 3, 2017. С. 353–363.

13. *Сафонова В. В.* Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Евразийский форум. № 1 (2), 2010. С. 181–196.

14. Сборник программ кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М. В. Ломоносова (биологический факультет) / Под ред. Л. В. Полубиченко. М.: Изд. биол. ф-та МГУ имени М. В. Ломоносова, 2018.

15. *Сидакова Н. В.* Основные тенденции и ориентиры в иноязычном образовании студентов вуза // Азимут научных исследований: педагогика и психология. № 4(9), 2014. С. 113–116.

16. *Соловова Е.Н., Козлова З. А.* Глобальный феномен «ЕМІ» – английский язык как средство обучения // Вестник ВГУ. Серия: проблемы высшего образования. № 4, 2017. С. 144–149.

17. *Сысоев П. В.* Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. № 10, 2013. С. 90–97.

18. *Титова С.В., Харламенко И. В.* Метод совместного написания эссе и их взаимного оценивания при обучении письменно-речевым умениям // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 3, 2017. С. 26–41.

19. *Французская Е.О., Дерюшева В. Н.* Подготовка преподавателя вуза к реализации образовательных программ нелингвистического профиля на английском языке // Высшее образование в России. № 10 (205), 2016. С. 162–168.

20. *Хангельдиева И. Г.* Цифровая эпоха: возможно ли опережающее образование? // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. № 3, 2018. С. 48–60.

21. *Харламенко И. В.* Использование вики-технологии для организации совместной работы по составлению вики-гlossария терминов специальности силами студентов неязыкового вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. № 11, 2016. С. 73–81.

22. Харламенко И.В., Титова С. В. Вики-проект в обучении иностранному языку в вузе // Преподаватель XXI век. № 4-1, 2018. С. 112–126.

23. Boulton A., Cobb T. Corpus use in language learning: A meta-analysis. *Language Learning*. 2017. № 67(2). С. 348–393. [Электронный ресурс] URL: https://www.researchgate.net/publication/313729217_Corpus_Use_in_Language_Learning_A_Meta-Analysis_Meta-Analysis_of_Corpus_Use_in_Language_Learning (Дата обращения 16.09.2020)

24. Kogan M., Kolotaeva A., Yaroshevich A., Zakharov V. On prospects of using the DDL approach in GSP course // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences*. Professional Culture of the Specialists of the Future, 18th PCSF 2018, v. LI. С. 1763–1775. [Электронный ресурс] URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/18thPCSF2018F188.pdf> (Дата обращения 16.09.2020)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Полубиченко Лидия Валериановна – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. E-mail: lpolubichenko@mail.ru

Харламенко Инна Владимировна – преподаватель кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. E-mail: ikharlamenko@yandex.ru

TRENDS IN THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

L. V. POLUBICHENKO, I. V. KHARLAMENKO

The article observes modern trends in the development of foreign language education in a non-linguistic university, using as an example the English Department for Science Students, Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University. Non-linguistic university graduates need a fairly high level of foreign language communicative competence to be competitive in the modern labor market, which determines an ever-increasing attention to teaching LSP (Language for Specific Purposes). In 2001, the English Department for Science Students participated in the Russian-British project RESPONSE (Russian Education Support Project on Specialist English) aiming at a large-scale study of the current state of teaching English for specific purposes in Russian universities. Its findings provide the baseline that serves a useful starting point for evaluation and monitoring the changes that have occurred in this area over the past twenty years. The main trend is the change of teaching methods and approaches: from the grammar-translation method inherited from the Soviet higher school to computer assisted language learning (CALL), communicative and competence approaches today. Active integration of information and communication technologies in the educational process makes it possible to form and develop the university's electronic information and educational environment. The MSU educational platform "University without borders" is based on Moodle LMS and used for

distance teaching and learning. It offers online educational materials, electronic textbooks and courses, for both degree programmes and supplementary education. The main digital tools that lecturers use to teach and supervise students' self-study are listed. The paper considers such areas of the work of the English Department for Science Students as development and application of interactive teaching methods and technologies; implementation of alternative forms of control, e.g. performing the final bachelor ESP assessment in the format of B2 CEFR exams or conducting an interfaculty scientific student conference in English at the master's level; designing a professional development course in academic English for earth and life scientists; establishing an electronic library; compiling specialized corpora of medical and biological scientific texts; promotion of multilingualism and multiculturalism.

Key words: non-linguistic university; language for specific purposes; foreign language education; information and communication technologies; electronic educational environment; communicative approach; competence approach

References

1. Vonog V. V. Elektronno-modul'noe obuchenie kak model' inzhener'nogo obrazovaniya v usloviyakh digitalizatsii [Digital Modular Training as a Sample of Engineering Education in Terms of Digitalization]. Materialy III Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «Informatizatsiya obrazovaniya i metodika elektron'nogo obucheniya» [Informatization of Education and Electronic Learning Methods]. Krasnoyarsk. SFU, 2019, pp. 74–78. (In Russ.).

2. Gukalenko O. V., Borisenkov V. P. Polikul'turnoe obrazovanie i vyzovy sovremennosti [Multicultural Education and Challenges of our Time]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie, 2018, N 2, pp. 3–11. (In Russ.).

3. Dugartsyrenova V. A. K voprosu ob informatizatsii lingvisticheskogo obrazovaniya [The Organization of Interactive Language Training in the Age of Informatization of Education]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya, 2013, N 2, pp. 134–142. (In Russ.).

4. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya [Key Competences – a New Paradigm of Educational Results]. Vysshee obrazovanie segodnya, 2003, N 5, pp. 34–42. (In Russ.).

5. Kozlova O. N. Rabochaya programma kursa povysheniya kvalifikatsii dlya spetsialistov estestvennonauchnykh oblastei znaniy «Life and Earth Sciences in English: Teaching and Research» [The program of the Professional Development Course for Science Specialists «Life and Earth Sciences in English: Teaching and Research»]. Mir pedagogiki i psikhologii, 2020, N 10, pp. 39–58. (In Russ.).

6. Koryakovtseva N. F. Sovremennye tendentsii lingvisticheskogo obrazovaniya [Current Trends in Linguistic Education]. Prepodavatel' XXI vek, 2018, N 1–1, pp. 32–40. (In Russ.).

7. Krupchenko A. K. Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya: professional'naya lingvodidaktika [Theory and methodology of professional

education: professional linguodidactics]. Moscow, Academy of Professional Development and Re-training of Educators Publ., 2018. 160 p. (In Russ.).

8. Obuchenie angliiskomu yazyku spetsial'nosti v vuzakh sovremennoi Rossii: rezul'taty predproektnykh issledovaniy [Teaching professional English in the universities of modern Russia: results of pre-project studies]. St. Petersburg, Petropolis Publ., 2002. 156 p. (In Russ.).

9. Parshutkina A. T. Tendentsii razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya v usloviyakh kontekstnogo podkhoda [The Trends in the Development of Foreign Language Education within the Contextual Approach]. Vestnik RUDN, seriya Pedagogika i psikhologiya, 2016, N 1, pp. 105–112. (In Russ.).

10. Polubichenko L. V. Portret rossiiskogo prepodavatelya ESP v kafedral'nom inter'ere: 15 let spustya [A Portrait of the Russian ESP Teacher in a Departmental Interior: 15 Years on]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya, 2016, N 4, pp. 139–153. (In Russ.).

11. Popova N. V., Kogan M. S., Vdovina E. K. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie (CLIL) kak metodologiya aktualizatsii mezhdistsiplinarnykh svyazei v tekhnicheskoy vuzze [Content and Language Integrated Learning (CLIL) as Actualization Methodology of Interdisciplinary Links in Technical University]. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki, 2018, N 173, pp. 29–42. (In Russ.).

12. Rozina I. N. Evolyutsiya CALL-metodov obucheniya angliiskomu yazyku [Evolution of CALL-Methods of Learning English]. Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo, 2017, N 3, pp. 353–363. (In Russ.).

13. Safonova V. V. Soizucheniye yazykov i kul'tur v zerkale mirovykh tendentsii razvitiya sovremennogo yazykovogo obrazovaniya [Country of Languages and Cultures in the Mirror of World Trends in the Development of Modern Language Education]. Evraziyskii forum, 2010, N 1 (2), pp. 181–196. (In Russ.).

14. Sb. programm kafedry angliiskogo yazyka dlya estestvennykh fakul'tetov fakul'teta inostrannykh yazykov i regionovedeniya MGU imeni M. V. Lomonosova (biologicheskii fakul'tet) [Collection of programs of Sciences Department of Faculty of Foreign Languages and Area Studies (Biology Department)]. Ed. L. V. Polubichenko. Moscow. MSU Biology Department Publ., 2018. (In Russ.).

15. Sidakova N. V. Osnovnye tendentsii i orientiry v inoyazychnom obrazovanii studentov vuza [Main Trends and Guiding Lines at Teaching Students of Higher Education Institutions a Foreign Language]. Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya, 2014, N 4(9), pp. 113–116. (In Russ.).

16. Solovova E. N., Kozlova Z. A. Global'nyi fenomen "EMI" – angliyskii yazyk kak sredstvo obucheniya [EMI Global Phenomenon: English as a Learning Instrument]. Vestnik VGU. Seriya: problemy vysshego obrazovaniya, 2017, N 4, pp. 144–149. (In Russ.).

17. Sysoev P. V. Napravleniya i perspektivy informatizatsii yazykovogo obrazovaniya [Main Directions and Prospects of Informatization of a Foreign Language Education]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2013, N 10, pp. 90–97. (In Russ.).

18. Titova S.V., Kharlamenko I. V. Metod sovместnogo napisaniya esse i ikh vzaimnogo otsenivaniya pri obuchenii pis'menno-rechevym umeniyam [The Method of Co-writing Essays and their Mutual Evaluation in Teaching Writing and Speaking Skills]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezkhkul'turnaya kommunikatsiya, 2017, N 3, pp. 26–41. (In Russ.).

19. Frantsuzskaya E.O., Deryusheva V. N. Podgotovka prepodavatelya vuza k realizatsii obrazovatel'nykh program nelingvisticheskogo profilya na angliiskom yazyke [Training University Teachers to Deliver Non-Linguistic Educational Courses in English]. Vysshee obrazovanie v Rossii, 2016, N 10 (205), pp. 162–168. (In Russ.).

20. Khangel'dieva I. G. Tsifrovaya epokha: vozmozhno li operezhayushchee obrazovanie? [Digital Age: is it Possible to Outstrip Education?]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie, 2018, N 3, pp. 48–60. (In Russ.).

21. Kharlamenko I. V. Ispol'zovanie viki-tehnologii dlya organizatsii sovместnoi raboty po sostavleniyu viki-glossariya terminov spetsial'nosti silami studentov neyazykovogo vuza [Using Wiki-Technologies as a Tool for Creating Collaborative Glossary of Special Terms by Science Students]. Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki, 2016, N 11, pp. 73–81. (In Russ.).

22. Kharlamenko I.V., Titova S. V. Viki-proekt v obuchenii inostrannomu yazyku v vuze [Wiki-Project in Teaching Foreign Languages at University]. Prepodavatel' XXI vek, 2018, N 4, pp. 112–126. (In Russ.).

23. Boulton A., Cobb T. Corpus use in language learning: A meta-analysis. Language Learning, 2017, N 67(2), pp. 348–393. [Jelektronnyj resurs] URL: https://www.researchgate.net/publication/313729217_Corpus_Use_in_Language_Learning_A_Meta-Analysis_Meta-Analysis_of_Corpus_Use_in_Language_Learning (Accessed 16.09.2020)

24. Kogan M., Kolotaeva A., Yaroshevich A., Zakharov V. On prospects of using the DDL approach in GSP course. The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences. Professional Culture of the Specialists of the Future, 18 th PCSF 2018, v. LI. pp. 1763–1775. [Jelektronnyj resurs] URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/18thPCSF2018F188.pdf> (Accessed 16.09.2020)

ABOUT THE AUTHORS

Polubichenko Lydia V. – Dr.habil. in Philology, Professor, Head of the English Department for Science Students, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: lpolubichenko@mail.ru

Kharlamenko Inna V. – University Lecturer, English Department for Science Students, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: ikharlamenko@yandex.ru

Н. ДАВИДОВИЧ

Вклад Ариэльского университета в обеспечение доступности высшего образования в Израиле

(Подразделение оценки качества и академического инструктора Ариэльского университета, Израиль; e-mail: d.nitza@ariel.ac.il)

В Израиле насчитывается более 60 высших учебных заведений, включая восемь университетов и самый молодой из них Ариэльский университет в Самарии, который прошел путь от крупнейшего в стране общественно-колледжа до полноправного университета и научного центра. В статье описан общий подход к доступности высшего образования в университетах и колледжах Израиля. Подробно рассмотрена динамика развития одного из них – колледжа, который повысил свой статус сорок лет спустя после открытия университета им. Бен-Гуриона. Определено влияние Ариэльского университета на развитие высшего образования в стране на протяжении сорока лет. Академический колледж Иудеи и Самарии проложил дорогу к университетскому статусу для других колледжей, основанных исходя из принципа доступности высшего образования, которые поставили своей целью высокое качество и уровень обучения. Достиг ли Ариэльский университет тех целей, которые поставили перед ним основатели? Как это ни парадоксально, колледж, который развивался на основе принципа широкой доступности высшего образования, способствовал повышению уровня обучения и привел к усилению конкуренции между колледжами и университетами. Он внес неоценимый вклад в формирование мировоззрения, основанного на том, что каждое учебное учреждение играет особую роль: если колледжи выполняют исключительно учебную функцию, то университеты занимаются ещё и научными исследованиями. Эта концепция, основанная на соображениях рыночного спроса, рассматривается в качестве одного из возможных вариантов преобразования общей системы высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование; доступность; высокое качество; университеты; колледжи; рыночные силы.

*Посвящается светлой памяти основателя университета
Игалья Коэн-Оргада*

Введение

Академический колледж Иудеи и Самарии (далее «Колледж») был основан в конце 80-х гг. прошлого века в качестве регионального колледжа и филиала Бар-Иланского университета. Всего десять лет спустя он стал крупнейшим в стране общественным академическим колледжем. В 2003 г. Совет по высшему образованию (далее «СВО») официально разрешил ему присваивать академические степени. С момента своего основания Колледж функционировал на основе сочетания двух базовых

принципов высшего образования: активная деятельность, направленная на удовлетворение потребности в специалистах с высшим образованием, и ведение научных исследований. На практике Колледж придерживался подхода, принятого в университетах Израиля. В этой работе подробно описано одно из самых важных и драматических событий в истории страны на протяжении предыдущего десятилетия – открытие широкого доступа к высшему образованию и создание нового университета исключительно под влиянием рыночных сил, без участия государства и вне всякой политики. Это событие можно рассматривать как один из возможных вариантов изменения общей системы высшего образования под действием рыночных сил и с участием социальных предпринимателей. Следуя принципам доступности и высокого качества образования с самого первого дня своего основания, Ариэльский университет внес огромный вклад в развитие системы академического образования в целом – как колледжей, так и университетов.

Достиг ли Ариэльский университет тех целей, которые поставили перед ним основатели? Изменился ли на его долгом пути к признанию университетом базовый принцип равновесия между доступностью высшего образования и его качеством?

Основные этапы истории Ариэльского университета

Академический колледж Иудеи и Самарии был основан в 1982 г., а в 1990 / 91 учебном году он стал филиалом Бар-Иланского университета. В 2003 г. Колледж был признан независимым учебным учреждением. Декларация об основании Колледжа гласит: «Сегодня... в 19-й день месяца Нисана 5742 г. по еврейскому летоисчислению ученые и педагоги из всех университетов Израиля, общественные деятели и активисты собрались здесь, в Кдумим, чтобы отметить это праздничное событие и объявить о создании колледжа Иудеи и Самарии. Этому предшествовала всесторонняя и всеобъемлющая дискуссия, участники которой единодушно пришли к выводу о том, что общенациональные усилия по развитию и заселению Эрец Исраэль должны сочетаться с развитием и улучшением образования и научных исследований.

Колледж призван стать духовным и научным центром для городов и поселков, которые основаны в Государстве Израиль и в странах диаспоры, и которые возникнут в будущем. На собрании, посвященном основанию колледжа, был избран академический совет, в который вошла профессура из всех израильских университетов, а также общественный комитет друзей колледжа – сторонников идеи образования в духе сионизма и заселения страны. Также будет создан широкий общественный академический совет. На собрании были сформулированы цели основания колледжа, в частности:

– В колледже будет обеспечиваться высокий уровень обучения и научных исследований, но он должен быть не просто очередным учебным заведением, а тем центром, в котором академическое образование будет неразрывно связано с развитием национального самосознания еврейского народа.

– В колледже будет уделяться огромное внимание образованию в духе сионизма и привитию еврейских ценностей – любви к Земле Израила и её заселению.

– Колледж будет являться центром активного развития еврейских городов в Иудее и Самарии.

– Колледж будет способствовать созданию рабочих мест для местного населения и развитию промышленной и экономической инфраструктуры.

– Колледж видит своей национальной целью и задачей создание системы обучения для молодых сионистских лидеров из числа студентов, приехавших из всех еврейских общин стран диаспоры».

Основные этапы, пройденные на пути к признанию полноправным университетом:

1982 г. – в Кдумим открыты курсы вечернего обучения. Хотя эти курсы и ведут университетские преподаватели, их не признает ни один из университетов. В основном их посещают местные жители.

1987 г. – Колледж признан Министерством образования в качестве регионального колледжа. Начата подготовительная программа – изначально силами Бар-Иланского университета, открыты курсы профессионального обучения и курсы повышения квалификации для лиц с высшим образованием под эгидой Министерства труда. Колледж из поселения Кдумим переезжает в промышленную зону Ариэля и расширяет свою деятельность, включая создание факультета прикладных технических наук.

1990–1991 гг. – создан первый научно-исследовательский институт. Изначально институт занимался естественными науками и здесь работали новые репатрианты из стран бывшего СССР. Некоторые из них впоследствии были приняты в преподавательский состав. С течением времени научно-исследовательские работы были расширены и велись во всех областях знаний. В 1991 г. состоялась первая научная конференция колледжа Иудеи и Самарии. Совместно с муниципалитетом Ариэля на территории кампуса была создана технологическая теплица.

1992 г. – при Колледже учрежден попечительский совет и исполнительный комитет. Выбран президент. Также создано общество друзей колледжа и ученый совет. Примерно через два года после открытия первых учебных программ под эгидой Бар-Иланского университета в Колледже заработали первые факультеты с правом присвоения академической степени. С тех пор было разработано множество различных учебных программ для получения степени бакалавра.

В 90-х гг. национальная идея широкой доступности высшего образования главным образом опиралась на колледжи, которые занимались исключительно обучением студентов и не вели научно-исследовательской деятельности. В рамках реализации этой идеи в колледжах были созданы модифицированные программы обучения, например, на получение степени бакалавра технологии (B. Tech) вместо степени бакалавра естественных наук (B. Sc.), которая обычно присваивалась университетами. Академический колледж Иудеи и Самарии был единственным среди них учебным заведением, в котором велась активная научная деятельность. Колледж занял лидирующие позиции во множестве областей, и его уникальные достижения явились прямым результатом политики его руководства. Колледж Иудеи и Самарии стал первым филиалом Бар-Иланского университета, разработавшим свои собственные учебные программы – в частности, программы в области технических наук, здравоохранения и медицины. Он стал единственным из пяти филиалов, которому было разрешено начать обучение на степень бакалавра технических наук и на степень магистра, а также присваивать профессорские звания. Он также стал первым в стране колледжем, преподаватели которого были научными руководителями аспирантов.

Представители консервативной университетской элиты – глава СВО в 2003 г. Нехемия Лев Цион и министр образования с 1999 по 2000 гг. Йо-си Сарид – были далеко не в восторге от стремления Ариэльского колледжа стать университетом. Впоследствии академические круги предприняли множество шагов с тем, чтобы воспрепятствовать любым действиям Игаля Коэн-Оргада, который стал прочно ассоциироваться с колледжем в Ариэле. Попытки помешать превращению Колледжа в университет включали ограничение числа студентов, имеющих право на государственные субсидии, и другие меры, призванные свести на нет любые шаги в этом направлении.

Активные действия по повышению статуса колледжа были начаты в 2005 г. Именно тогда правительство Шарона – Переса объявило признание Колледжа университетом проектом «национального значения» во имя улучшения высшего образования в регионе. В этом же году СВО учредил специальную комиссию по разработке рекомендаций. Комиссию возглавил председатель СВО по Иудее и Самарии профессор Альтшуллер. В своем отчете комиссия указала, что Колледж уже эффективно функционирует в качестве университета, и решение о его официальном признании таковым будет активно способствовать развитию научных исследований в учебных заведениях страны. СВО по Иудее и Самарии, отвечающий за работу всех академических учреждений за зеленой чертой, принял решение о том, что Ариэльскому колледжу следует присвоить временный статус университета и назвать его «университетским центром». Если в течение ближайших пяти лет университетский центр будет

отвечать ряду требований, то временный статус превратится в постоянный. Просьбы о присвоении статуса университета были поданы и другими колледжами из других частей страны, но они были отклонены на том основании, что в ближайшие годы Израиль не нуждается ещё в одном академическом университете.

Просьба Ариэльского колледжа о признании его университетом вызвала бурную дискуссию в правительстве, члены которого утверждали, что нет никаких причин для создания ещё одного университета в центре страны и подобное решение может быть принято исключительно из политических соображений. При этом министры единогласно проголосовали за открытие нового университета на севере. СВО ответил на это решение следующим образом: «В прошлом Совет принял решение об отказе создать комиссию по проверке возможности превратить Академический колледж Иудеи и Самарии в университет. Мы считаем это решение весьма печальным прецедентом, который представляет собой попытку оказать давление на комиссию по бюджету и планированию. Полгода назад Совет решил внести изменения в состав СВО по Иудее и Самарии таким образом, чтобы в него вошли только те, кто эффективно работают в СВО по Иерусалиму».

В 2006 г. подразделение СВО по Иудее и Самарии объявило о своем решении присвоить Колледжу статус университета в том случае, если он будет отвечать ряду требований. В их числе – увеличение числа профессоров в преподавательском составе, прием аспирантов и так далее. В период между 2006 и 2012 гг. Колледж принял на работу новых преподавателей, расширил диапазон учебных программ, укрепил инфраструктуру и внес множество других улучшений в свою работу.

В 2012 г. министр образования Гидеон Саар официально присвоил колледжу Иудеи и Самарии статус университета. С тех пор Ариэльский университет продолжает упорно идти вперед и приложил серьезные усилия для открытия медицинского факультета. Другие университеты страны приняли эту инициативу в штыки на том основании, что выпускники нового медицинского факультета не смогут найти работу в больницах, число ставок в которых строго ограничено. Тем не менее, несмотря на активное противодействие, в 2020 г. медицинский факультет все-таки был открыт.

Доступность высшего образования в Израиле. Массовая репатриация из стран бывшего Советского Союза (СНГ)

Основание Колледжа в конце 80-х гг. прошлого века совпало с историческим событием в жизни страны – приемом огромной волны репатриантов из стран бывшего СССР. Миллион новых репатриантов – от взрослых людей с высшим образованием до молодежи, желающей продолжить учебу, – стал важнейшим фактором увеличения спроса на высшее

образование в Израиле. Юноши и девушки, родившиеся в Израиле, которые хотели чего-то в своей жизни добиться, тоже стремились к получению академической степени. Хотя волна репатриации послужила своего рода катализатором для разработки новой политики СВО в отношении доступности высшего образования, университеты страны были не готовы к столь оглушительному спросу. Новый колледж в Ариэле принял на себя решение этой проблемы и ответил на призыв тогдашнего министра науки Юваля Неэмана, который предложил принимать на работу врачей и ученых, приехавших из Советского Союза. При Колледже были учреждены и успешно функционировали исследовательские «теплицы». Открылись новые факультеты – технических и естественных наук, в которых в основном работали ученые из числа новых репатриантов. Решение Игаля Коэн-Оргада принять у Института Вайцмана лазер на свободных электронах (ЛСЭ), который стал важнейшей частью исследовательской инфраструктуры и точкой притяжения для известных ученых, также в немалой степени способствовало росту и развитию нового колледжа. На фоне успехов Ариэля по принятию волны новых репатриантов другие технические колледжи тоже начали брать на работу ученых и исследователей из бывшего СССР. Тем самым Ариэльский университет внес неоценимый вклад в дело абсорбции новых репатриантов.

Вклад Ариэльского университета в развитие общества

Руководство Ариэльского университета понимает всю важность и преимущественности постепенного расширения своей деятельности, и поэтому уделяет огромное внимание обеспечению доступности высшего образования на практике. Введение новых предметов и открытие новых программ, включая престижные программы с упором на практическое использование полученных знаний, в полной мере отвечало предпринимательскому духу времени и гарантировало рост числа студентов.

Близость к центру страны и удобный доступ к транспортным магистралям, мягкие требования к приему, социальное и академическое окружение, доступность общежитий, программы, позволяющие учиться и работать одновременно, высокая репутация преподавательского состава – все это привлекало абитуриентов, желающих учиться в Ариэле. Даже в первые годы своего существования Академический колледж Иудеи и Самарии предлагал выпускникам неплохие перспективы трудоустройства и возможность дальнейшей учебы для получения степени магистра. В качестве важнейших преимуществ перед другими университетами страны студенты отмечают личностный подход с учетом индивидуальных потребностей каждого из них, отсутствие строгих требований к приему и благоприятную общую атмосферу.

На усилия колледжа по расширению доступности высшего образования откликнулись следующие группы населения:

1. **Страна происхождения** – среди студентов университетов страны совсем немного молодежи восточного происхождения. Недостаточное представительство этой группы населения (выходцев из стран Азии и Африки) в высших учебных заведениях отражает неоднородность израильского общества. Например, если в 1995–96 гг. процент молодежи из стран Востока в возрастной группе от 20 до 26 лет составлял 40%, то доля студентов восточного происхождения во всех университетах Израиля была не выше 26% [1]. Количество студентов ашкеназского происхождения достигало 42,5% от общего числа, а процент этой доли населения в возрастной группе от 20 до 24 лет не превышал 33%.

С 1995 г. в системе просвещения в Израиле произошел ряд положительных сдвигов. В частности, хотелось бы упомянуть увеличение доли лиц, получивших аттестат зрелости, среди общего числа учащихся старших классов. Наибольший рост этого показателя наблюдался среди выпускников восточного происхождения – от 61% в 1995 г. до 74% в 2003 г. (данные Центрального статистического бюро за 2004 г.). Вместе с тем, поскольку число выпускников, получивших аттестат зрелости, росло и среди выходцев из стран Европы и Америки – от 72% до 83%, то разрыв между двумя этими группами сократился весьма незначительно.

2. **Уровень образования родителей.** В исследовании [2] выявлена четкая взаимосвязь между уровнем образования родителей и видом высшего учебного заведения, которое выбрали их дети. Например, число лет учебы родителей для студентов университетов в среднем составило 14,5 лет, для студентов региональных колледжей 12,4 года, а для студентов педагогических колледжей всего 11,91 года.

В Колледже был проведен анализ студенческого состава, в результате которого у родителей был выявлен более низкий уровень образования, чем у родителей студентов университетов. Эти различия наиболее ярко проявились по обоим полюсам – другими словами, в доле родителей с максимальным и минимальным числом лет учебы. Уровень образования родителей студентов колледжа Иудеи и Самарии был гораздо ниже среднего показателя для колледжей в целом. Анализ продемонстрировал наличие высшего образования у 70% родителей университетских студентов, у 53% родителей студентов колледжей и всего лишь у 44% родителей колледжа Иудеи и Самарии. Эти цифры подтверждают тот факт, что студенческая аудитория Ариэльского колледжа отличалась особым социально-экономическим составом.

3. **Географические аспекты доступности высшего образования.** Хотя колледж Иудеи и Самарии изначально считался региональным учебным заведением, он никогда не являлся таковым в узком смысле этого слова. Это было связано с удобным месторасположением и близостью к центру страны – всего 40 километров отделяли его от Тель-Авива. Поэтому неудивительно, что с 90-х гг. прошлого века самую большую группу

студентов (43%) составляли жители двух соседних районов – Тель-Авива и центра страны. Число студентов из южных и северных областей также было более высоким, чем во всех одиннадцати остальных колледжах Тель-Авива и центрального округа. Например, в 1999/2000 учебном году этот показатель достигал 12% в общем студенческом составе. Лишь в пяти из одиннадцати колледжей насчитывалось большее число студентов из южных и северных районов. Три из этих пяти – это частные юридические колледжи, а четвертый – колледж дизайнера и инженерного дела Шенкар, предлагающий уникальные учебные программы, которые тоже пользуются высоким спросом. Из семи колледжей, расположенных в Тель-Авиве и центральном округе, с примерно одинаковой долей студентов из периферийных областей (с севера и юга страны), только у Академического центра Рупина этот показатель был выше, чем у колледжа Иудеи и Самарии.

Поскольку одна из целей высшего образования, поставленных СВО, заключалась в расширении возможностей получения академических степеней для населения из периферийных районов страны, то Колледж вполне успешно достиг этой цели. Так, в 2002 / 2003 учебном году 26,3% первокурсников прибыли из городов и поселков севера и юга. Другими словами, на периферийные районы приходилось более четверти нового студенческого состава, что превышало долю студентов из географически близких к Ариэлю областей, включая Иерусалим и Иудею и Самарию (данные Центрального статистического бюро за 2002 г.).

Более того, колледжи стали более доступными, и это привело к резкому росту числа студентов в колледжах на севере и юге страны. Так, в 2019 г. на эти районы приходилось примерно 24% всех студентов, которые обучались на степень бакалавра (9,7% и 14,6%, соответственно). С 2000 г. число студентов колледжей, расположенных в северных районах, увеличилось почти втрое. Эти изменения на карте высшего образования в Израиле за последние двадцать лет были бы невозможными, если бы правительство не выделило значительные ресурсы для развития северных и южных областей страны.

4. Социально-экономические группы населения. Колледж ведет политику, которая учитывает нужды молодежи из неблагополучных семей. Распределение студенческого состава по социально-экономическим группам наглядно демонстрирует, в какой мере Колледж достиг поставленной цели – получение высшего образования для тех слоев населения, которые ранее не имели такой возможности. Доля израильских студентов, относящихся к двум нижним социально-экономическим группам, пренебрежимо мала по всей стране в целом (1,7% в 1999/2000 г.) и в Колледже в частности (1,6% в 2002 / 2003 г.). При этом необходимо отметить, что процент студентов Колледжа из социально-экономических групп с 1 по 6 был выше среднего показателя для всех колледжей в стране. По

данным Центрального статистического бюро, в 1999/2000 учебном году этот показатель для всех студентов общественных колледжей составлял 47,5%, а в Ариэле он достигал 53%. Другими словами, более половины студентов колледжа Иудеи и Самарии принадлежат к тем слоям населения, которые выиграли от реформы высшего образования. Эти цифры говорят о том, что Колледж сыграл важную роль в деле уменьшения неравенства среди разных групп населения с точки зрения доступности высшего образования.

Доля студентов Колледжа, относящихся к двум нижним социально-экономическим группам, была выше, чем в университетах, и чем в стране в целом. С другой стороны, процент студентов из городов, принадлежавших к верхушке социально-экономической пирамиды (уровень 9 и 10), составлял всего 1,3% от общего студенческого состава, что гораздо ниже среднего показателя для общественных колледжей (данные Центрального статистического бюро за 2002 г.). В Колледже в основном обучаются студенты из городов, население которых относится к среднему классу (45,6%) и к нижнему сегменту среднего класса (43%) – группы с 5 по 8. Таким образом, политика открытых дверей была главным образом предназначена для тех студентов, которые принадлежат к нижней прослойке среднего класса (группы 5, 6).

5. Изменения на уровне страны в целом. Согласно данным за 2016–2019 г., опубликованным на сайте Центрального статистического бюро, число студентов из нижней социально-экономической прослойки (города, принадлежащие к группам 1–4) возросло на 8 тыс. В результате в 2019 г. 30% из всех 50 тыс. студентов страны, обучающихся на степень бакалавра, принадлежало именно к этой прослойке, включая студентов из арабских городов и городов с ультраортодоксальным населением. Более того, 14.158 и 36.383 студентов в этом же году прибыли из городов, относящихся к 1–2 и 3–4 группам, соответственно. В 2016 г. этот показатель составлял всего 10.335 и 32.670. Эти цифры наглядно демонстрируют нам следующее – резкое увеличение числа студентов за последние десять лет главным образом объяснялось тем, что двери высшего образования наконец открылись для жителей периферийных районов страны и для молодежи из неблагополучных семей (данные Центрального статистического бюро).

За последние годы общее число выходцев из Эфиопии в студенческом составе выросло на 35% – от 2.937 в 2015 г. до 3.996 в 2019 г. В 2019 г. этот показатель составлял 1,5% от общего числа израильских студентов, обучающихся на степень бакалавра. Это стало возможным благодаря широкой всесторонней программе Совета по высшему образованию и комиссии по бюджету и планированию, которая была воплощена в жизнь на протяжении последних трех лет. Программа предусматривала более широкие возможности доступа к высшему образованию для молодежи

из соответствующих городов после службы в армии, различные методы стимулирования и подготовки в период набора студентов, в подготовительный период и в период обучения на степень бакалавра, помощь и стипендии для наиболее успешных студентов, чтобы они могли продолжить обучение на степень магистра и дальше, а также поддержку аспирантов и назначения в преподавательский состав в академических учебных учреждениях. Комиссия по бюджету и планированию выделяет средства для помощи этой группе студентов в форме академической подготовки, курсов для прививания навыков учебы, финансирования проживания или поездок, а также для других нужд. Эта широкая система поддержки помогает предотвратить отсев и повышает шансы студентов на получение степени.

6. Ультраортодоксальные группы населения. Совет по высшему образованию и комиссия по бюджету и планированию выделяют значительные средства, направленные на расширение доступа к высшему образованию для молодежи из ультраортодоксального сектора и на интеграцию этой группы населения в рынок труда и в израильское общество в целом. Эта деятельность основана на двух базовых принципах: (а) понимание уникального характера населения из ультраортодоксального сектора, в особенности, с точки зрения разрыва в уровне образования между этим сектором и населением страны в целом, а также между мужчинами и женщинами; (б) признание того, что интеграция молодежи из ультраортодоксального сектора в систему высшего образования должна осуществляться с должным уважением к их уникальному образу жизни и к их особым нуждам. В 2019 г. в высшие учебные заведения страны было принято более 12.900 студентов-ультраортодоксов: 10.850 из них на степень бакалавра, 1.750 на степень магистра и 130 на докторскую степень. Еще 2.000 студентов было зачислено на подготовительные курсы.

Результаты усилий, направленных на повышение доступности высшего образования, очевидны и среди арабской молодежи. Так, в 2019 г. общее число арабских студентов в высших учебных заведениях страны превысило 50 тыс. Этот показатель практически удвоился за последние десять лет. За этот период количество студентов, обучающихся на степень бакалавра, магистра и доктора увеличилось на 95%, 224% и 118%, соответственно.

В отчете OECD, опубликованном 1 сентября 2019 г., Израиль уже второй год подряд занимает второе место после Канады по доле населения в возрасте от 25 до 64 лет, имеющего среднее специальное и высшее образование (50%) [3].

В 2020 г. в 61 высшее учебное заведение Израиля было зачислено 313.600 студентов: 236.450 из них – на степень бакалавра, 64.180 – на степень магистра, 11.870 на докторскую степень и 1.100 – на получение аттестата зрелости. Анализ изменений в числе студентов за последние десять

лет показывает, что в первые пять лет наблюдался общий рост этого показателя, но более низкими темпами. Во второй половине последнего десятилетия количество студентов, принятых в высшие учебные заведения страны, практически не менялось, а в 2018 г. даже слегка уменьшилось, в основном это касалось обучения на степень бакалавра. Вместе с тем, в 2019 г. число новых студентов составляло 308.302 по сравнению с 283.850 в 2010 г. Студенческая аудитория, обучающаяся на степень бакалавра, выросла на 1.500 и достигла 232.365 человек. В следующем году этот показатель увеличился еще на 4.100 и составил 236.450.

Учебные программы и их связь с социальными целями

Учебные программы являются важнейшим фактором формирования дальнейших перспектив жизни и деятельности студентов в обществе [4]. В этой связи возникает вопрос: каким был вклад Колледжа в расширение диапазона программ для студентов восточного происхождения? Результаты исследований свидетельствуют о том, что Колледж создал «окно возможностей» для студентов из этой группы. Например, доля студентов восточного происхождения среди всех первокурсников архитектурного факультета и факультета экономики и управления бизнесом составила 35,6% и 36,1%, соответственно. Два эти факультета традиционно пользуются высоким спросом. Приведенные цифры также говорят нам о том, что пропорциональное отношение студентов из данной группы на обоих факультетах Колледжа гораздо выше, чем в других колледжах и университетах. Согласно данным Центрального статистического бюро и сведениям из других источников, доля студентов восточного происхождения на факультетах экономики и управления бизнесом в других колледжах страны составляет всего 10,7% (данные Центрального статистического бюро за 2002 г.), а в университетах – 26,0% [2]. Так же обстоят дела и на факультетах архитектуры. Доля студентов восточного происхождения во всех университетах, включая Технион, не превышает 14,0%, а на архитектурных факультетах в колледжах страны – 24,0% [2]. Другими словами, Колледж внес весомый вклад в увеличение доступности пользующихся повышенным спросом факультетов для молодежи восточного происхождения, во всех остальных высших учебных заведениях страны существуют очень строгие требования к приему на эти факультеты.

Каждый четвертый студент Ариэльского университета изучает инженерное дело, математику и компьютерные науки. Уже второй год подряд число студентов этих факультетов больше, чем на факультетах общественных наук, которые считались самыми популярными на протяжении десятилетий. За последние десять лет количество студентов, изучающих компьютерные науки, выросло на 80%. В 2019 г. на факультеты компьютерных наук, математики и статистики было принято 16.780 студентов. В 2010 г. их было всего 9.122. Последнее десятилетие ознаменовалось 20% – 25%

снижением спроса на управление бизнесом и юриспруденцию – направления, которые изначально пользовались высокой популярностью.

Заключение

Обеспечение доступа к программам на получение степени бакалавра считалось важной задачей, стоящей перед системой высшего образования, на протяжении последних двадцати лет. Сегодня эти программы рассматриваются как средство получения академического образования для возможного большего числа студентов. В систему был внесен ряд изменений, призванных привлечь к обучению максимальное число желающих. В результате каждый, кто хочет получить степень бакалавра, может найти подходящий для себя колледж или университет. Если раньше высшее образование было доступно только для элит, то сегодня его двери открыты для широких масс населения. Последствия этих изменений изучались в огромном количестве научных исследований.

По состоянию на сегодняшний день, все больше выпускников, получивших степень бакалавра, хотят учиться и дальше. Цифры свидетельствуют о том, что степень магистра уже давно перестала играть роль промежуточного этапа на пути к академической карьере. За последнее время число желающих получить эту степень утроилось, а количество аспирантов выросло ещё больше. Подобная статистика говорит нам о том, что высшее образование стало доступным на любом уровне, и в результате была создана новая реальность, которая открывает широкие перспективы для развития академических исследований.

Вклад Ариэльского университета очевиден и на уровне страны в целом. В течение последнего десятилетия колледжи страны закрепили за собой прочную репутацию высших учебных заведений, которые вправе присваивать академические степени. Стереотип колледжа как «второсортного» учебного учреждения ушел в далекое прошлое, и сегодня израильские колледжи признаются Советом по высшему образованию. На фоне общей неоднородности израильского общества система высшего образования в целом остается единой – она предлагает одни и те же методы обучения, одни и те же академические степени и одни и те же условия найма преподавателей. Более того, для всех высших учебных заведений существуют единые критерии финансирования. Но в последнее время академические учреждения начали конкурировать между собой по качеству образования, научных исследований и ресурсов.

Игаль Коэн-Оргад – человек, который стремился сделать высшее образование доступным для широких масс населения, – внес неоценимый вклад в успешную деятельность Ариэльского университета. Именно это позволило ему достойно конкурировать с другими академическими учреждениями страны. Как гласит известная поговорка, «пока писатели соперничают между собой, мудрость побеждает». Ариэльский университет

university and a science centre. The article describes the general approach to access to higher education in Israeli universities and colleges. The dynamics of one of them – the college, which upgraded its status forty years after the opening of the university by him – are discussed in detail. Ben-Gurion. The influence of the University of Ariel on the development of higher education in the country for forty years has been determined. The Judea and Samaria Academic College paved the way for the university status of other colleges, based on the principle of accessibility to higher education, which set as their goal the high quality and level of education. Has Ariel University achieved the goals that the founders set for it? Paradoxically, the college, which has evolved on the basis of the principle of broad access to higher education, has raised the level of education and led to increased competition between colleges and universities. He made an invaluable contribution to shaping a world view based on the fact that every institution has a special role: while colleges have a purely academic function, universities also do research. This concept, based on market demand considerations, is seen as a possible option for the transformation of the general system of higher education.

Key words: higher education; accessibility; excellence; universities; colleges; market forces.

References

1. Swirski S., Swirski B. Higher education in Israel. Tel Aviv: Adva Center. 1998.
2. Ayalon H., Yogev A. A window to the academic dream – Social implications of the expansion of higher education in Israel. Tel Aviv: Department of Sociology and Anthropology and the School of Education, Tel Aviv University. 2002.
3. Council for Higher Education (2019). The higher education system 2010–2019: A decade of academic excellence – Doubled budgets, access, and reinforcement of research. URL: <https://che.org.il/wp-content/uploads/2019/10/מינוחת-טקל-תגות-תחיתפ-תארקל-פשת-תמידקאה-מידומילה-תנש-תחיתפ-תארקל>.pdf (Accessed 10.05.2020)
4. Van de Werfhorst H. G. Field of study and social inequality: Four types of educational resources in the process of stratification in the Netherlands, doctoral dissertation. The Catholic University of Nijmegen, Netherlands. 2001.

About the Author

Davidovitch Nitza – Professor, Head of Quality Assessment and Academic Instruction and Head of Teacher Training Program at Ariel University, the Head of the Israeli Consortium of Faculty Development Centers. E-mail: d.nitza@ariel.ac.il

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

О. В. Китикарь, Т. П. Ильевич

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ИНСТРУМЕНТЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

(Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко; e-mail: astra7107@rambler.ru)

Статья посвящена особенностям модернизации системы профессионального педагогического образования в аспекте использования информационных инструментов эффективного сопровождения деятельности педагогов. Рассматриваемые направления модернизации системы непрерывного педагогического образования представлены на нормативном и концептуальном уровне. Важными подходами реализации базовых задач совершенствования подготовки педагогов выступают персонализированный и интегративный подходы к системе непрерывного педагогического образования. Сущность персонализированного подхода к современной подготовке педагога заключается не только в формировании индивидуально-личностной составляющей будущего профессионала, но и в обучении универсальным стратегиям профессионально-педагогической деятельности в условиях информационно-образовательной среды. Интегративный подход предполагает согласованность и синхронность теории и практики, традиционной и инновационной составляющей системы подготовки педагогов. Особенностью методической составляющей системы подготовки педагогов выступают информационные инструменты сопровождения индивидуальной педагогической деятельности, которые в качестве интегрированных ресурсов обладают определенным образовательным потенциалом, поскольку направлены на достижение эффекта при использовании актуальной информации субъектами образовательного процесса. Разнообразие информационных инструментов позволяет выделить их классификационные группы, среди которых: информационно-технологические, информационно-коммуникативные и профессионально-развивающие. Информационные инструменты, используемые в образовательном процессе могут также быть процедурными, многофункциональными и частными. В качестве условий сопровождения индивидуальной педагогической деятельности выступают методологические, информационно-методические и личностно-профессиональные стратегии поддержки профессионального становления педагога. Перспективой исследования выступает разработка методико-технологических механизмов реализации условий оптимального сопровождения педагогов, обладающих готовностью быть профессионально мобильными и компетентными, способными успешно решать профессиональные проблемы в информационно-образовательной среде.

Ключевые слова: модернизация образования; система подготовки педагогов; педагогическая деятельность; информационно-образовательная

среда; информационные инструменты; информационные образовательные ресурсы.

Система отечественного профессионального педагогического образования нуждается в реформировании и модернизации. Проблему повышения качества образования педагогов необходимо решать путем изменения образовательных стандартов и научных подходов к организации образовательного процесса в вузах.

Массовый вынужденный переход на дистанционную форму взаимодействия всех участников педагогического процесса в апреле 2020 г. вскрыл многие недостатки и пробелы в системе подготовки и повышения квалификации педагогов: их неготовность к трансформации системы общего образования в направлении цифровизации; низкое качество профессионального владения информационными технологиями и сервисами; неспособность работать в онлайн и смешанном режимах; неумение быстрой перестройки формата взаимодействия с учащимися и их родителями; низкая рефлексия собственной педагогической деятельности.

В условиях дистанта возможности прямого контроля резко ограничиваются, как за деятельностью учащихся со стороны учителя, так и за деятельностью самого педагога – со стороны администрации образовательного учреждения [1]. В этой ситуации педагоги, способные к самостоятельной постановке образовательных задач и выбору технологических инструментов их решения, оказываются в более выгодном положении, чем их коллеги, привыкшие следовать директивам и использовать традиционные способы обучения и воспитания в условиях традиционной классно-урочной системы. Следовательно, акцент в системе подготовки педагогов необходимо изменять с традиционного массового компетентностного подхода на формирование профессионально-личностных компетенций педагога в информационно-образовательной среде.

Компетентность, по мнению многих экспертов, – индикатор, который определяет готовность к активному участию в жизни общества и успешной работе в конкретной отрасли [7]. Компетентностная модель образования связана с приоритетом самостоятельности индивида в современном мире и обеспечивает укрепление общекультурного фундамента образования, умения мобилизовать свой личностный потенциал для решения различных социально-значимых задач [6]. Однако в практике педагогического процесса сегодня наблюдается ситуация, когда за требованием к формированию компетенций теряется личность будущего педагога. Внимание направлено на формирование общекультурных и общепрофессиональных компетенций. Сам замысел компетентностного подхода в образовании – это приоритетность развития личностного потенциала для будущей профессии. Педагогическая деятельность специфична по своей природе. По мнению В. В. Краевского, это «особая социально

детерминированная деятельность по приобщению человеческих существ к жизни общества» [11].

Современный педагог, помимо традиционных требований, предъявляемых к нему со стороны государства и общества, должен понимать перспективу, уметь соединять традиционный опыт в образовании и постоянно появляющиеся новые тенденции [8]. Педагогическое образование не может быть безликим и массовым, оно должно решать задачу по подготовке конкретной, высокообразованной личности, обладающей сформированными навыками для мира неопределенности. Возможность решения данной проблемы мы видим в двух направлениях. *Первое направление* связано с унификацией образовательных и профессиональных стандартов с целью согласования профессионально-личностных компетенций педагога, необходимых для его эффективной деятельности на протяжении всей карьеры. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению 44.03.01 «Педагогическое образование» выделены общепрофессиональные и профессиональные компетенции и определены требования к педагогической, проектной и исследовательской деятельности [14]. В профессиональном стандарте «Педагог» описаны требования к трудовым действиям, знаниям и умениям педагога по обобщенным трудовым функциям [12]. Наблюдается значительная несогласованность и неопределенность требований к подготовке педагога в вузе и его непосредственной деятельности в образовательных учреждениях. По нашему мнению, в образовательном и профессиональном стандартах необходимо сформулировать единые профессионально-личностные компетенции, которые необходимы для осуществления качественной педагогической деятельности. Под профессионально-личностными компетенциями будем понимать конкретные свойства личности педагога, обеспечивающие эффективное решение задач профессиональной деятельности и личностное и профессиональное развитие. Данные компетенции необходимо разработать для трех основных направлений педагогической деятельности: образовательного (конкретные знания педагога), практического (профессиональные умения и навыки, в том числе методического и технологического обеспечения образовательного процесса) и личностного (мотивационные установки и личностный рост) [4; 10]. При этом обязательным требованием должно выступить требование к самообразованию и саморазвитию педагога в новой образовательной реальности, связанной с глобальной информатизацией общества.

Второе направление ориентировано на сопровождение педагога, начиная со ступени подготовки в вузе и на протяжении его деятельности в учреждениях образования. Актуальность изучения данного вопроса подтверждают многочисленные научные труды: около 6% только докторских диссертаций по психологии и педагогике рассматривают различные

аспекты профессиональной подготовки педагогов в вузе [13]. Однако, изменчивость требований общества к личности человека настолько велика, что проблему педагогической подготовки необходимо решать комплексно и всесторонне. Для решения данного вопроса необходимо разработать механизмы индивидуального сопровождения педагогов в реальности его практической деятельности в цифровой среде.

На сегодняшний день техническая возможность для этого есть. В Российской Федерации разработаны и используются учителями: *контентные проекты* – образовательные платформы, основным предложением которых являются цифровые учебные материалы: электронные учебники, электронные конспекты, видео- и анимационные ролики, вебинары, мультимедийное программное обеспечение (13 проектов); *тренажеры* – образовательные платформы, которые содержат интерактивные задания с автоматической проверкой ответов (5 проектов); *цифровые экстернаты* – дистанционные школы полного цикла (3 проекта) [2; 3; 9]. Однако не определены научные и методические подходы по сопровождению педагога в цифровой образовательной среде, не обеспечено информационное сопровождение педагогической деятельности. Для индивидуального сопровождения педагогов можно выделить следующие научные подходы, которые необходимо соблюдать как на этапе подготовки, так и в процессе собственно педагогической деятельности: персонифицированный, интегративный, непрерывного образования.

Персонифицированный подход позволяет рассматривать образовательную деятельность как важную часть целостного мира личности, призванную стать средством для её самореализации [8]. Персонифицированный подход позволяет педагогам осознать личностный смысл педагогической профессии и рассматривать профессиональную деятельность в контексте целостной, динамической, многоуровневой, сложной системы, в которой необходимо соблюдать динамическое равновесие между традиционным и инновационным образованием и развивать способность к генерированию новых форм и способов обучения и воспитания, в том числе с учетом масштабного распространения онлайн-образования [9]. Для реализации данного подхода необходимо предоставлять обучаемым возможность выбора вариантов образовательных программ и построения индивидуальных траекторий личностного роста в соответствии со способностями, потребностями и спецификой будущей образовательной отрасли на ступени получения образования. В процессе непосредственной педагогической деятельности данный подход будет реализован с учетом требований профессиональной самоидентификации на основе постоянного мониторинга «дефицитов» личностных смыслов и «точек роста» педагогов в условиях глобализации информационной среды [4].

Интегративный подход – ориентация подготовки педагогов на интеграцию традиционных и инновационных технологий. При этом необходима

также тесная интеграция теоретического и практического обучения, «погружение» обучающихся в будущую педагогическую деятельность, сотрудничество педагогов образовательных учреждений всех ступеней.

Непрерывность педагогической подготовки, как подход, предполагает тесную взаимосвязь и взаимообусловленность всех компонентов подготовки педагога на разных образовательных ступенях: бакалавриат, магистратура, аспирантура и повышение квалификации педагогов: обучение с опорой на наличие опыта в области технологий; комплексное использование разных источников информации, технологий использования и интеграции обратных связей; принцип интерактивности в индивидуальном сопровождении; принцип детерминированного развития новых образовательных потребностей [3; 8].

Подготовка и сопровождение педагогов в современных реалиях должны быть построены с учетом специфики информационно-образовательной среды. Причем, специфику необходимо учитывать в двух направлениях: в вузе, когда будущий педагог является обучаемым, и в профессиональной деятельности, когда он выполняет роль учителя. Под информационно-образовательной средой будем понимать совокупность информационных и технических средств, образовательного контента, необходимых для реализации образовательных программ, в том числе в разных форматах взаимодействия педагогов с обучаемыми (классно-урочный, онлайн, дистанционный, смешанный и др.) и с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, обеспечивающих качественное образование.

Для индивидуального сопровождения педагогической деятельности в такой среде необходимо определить информационные инструменты. Действительно, информации стало так много, что педагогам невозможно обойтись без знания программ, алгоритмов и методик по её сбору, обработке, хранению и использованию в педагогической деятельности. Такие инструменты, задачей которых будет достижение эффекта при использовании информации для профессиональной деятельности педагога, назовем информационными инструментами. Классификацию информационных инструментов можно проводить по разным основаниям. По целевому назначению такие инструменты можно разделить исходя из требований к компетенциям педагогов в информационно-образовательной среде. Рассмотрим несколько групп информационных инструментов.

Первая группа объединяет информационные инструменты, ориентированные на поиск и работу с информацией: определение и выбор источников информации; структурирование и проверка качества информации, её визуализация и распространение. Важным элементом при этом будет создание единой информационной электронной образовательной профессиональной среды на основе электронного ресурса, разработанного с целью поддержки как обучающихся, так и профессиональных педагогов.

Данный ресурс должен содержать совокупность информации с учетом различных аспектов педагогической деятельности и в разном формате (текстовые данные, аудио-, видеоресурсы и др.).

Вторая группа информационных инструментов предполагает кооперацию и коммуникацию педагогов и студентов: создание открытого образовательного ресурса для того, чтобы накапливать определенные активы и использовать их в педагогической деятельности, для обмена опытом и включения в профессиональную деятельность интересных педагогических находок. При этом электронный ресурс должен быть создан с учетом интерактивного общения участников: обратной связи, для организации взаимодействия обучающихся между собой и с педагогами; возможности подготовки контента для оценивания образовательных результатов и результатов педагогической деятельности; использование элементов опроса по определенной проблеме и т.д. Погружение обучающихся и педагогов в двухсторонний процесс педагогической деятельности позволит познакомиться со сложностями и преимуществами разных сторон педагогического процесса.

Третья группа включает информационные инструменты, способствующие саморазвитию педагогов в условиях неопределенности: создание контента для открытых онлайн-курсов, структурированных таким образом, чтобы они были полезны как студентам, так и педагогам в рамках единого педагогического сценария. Важными элементами при этом будут умение работать самостоятельно с использованием средств цифровой среды и умение использовать технологии поиска информации, необходимой для решения той или иной педагогической проблемы.

Деятельность педагога в условиях информационной образовательной среды необходимо рассматривать в свете интеграции следующих функциональных звеньев: общепользовательские, общепедагогические и предметно-педагогические [10]. В связи с этим информационные инструменты индивидуального педагогического сопровождения можно разделить по видам профессиональных функций педагогов:

– *процедурные инструменты*: базовый уровень пользователя ПК; навыки поиска информации; знание этических и правовых норм использования информационно-коммуникационных технологий; навыки использования разных форматов информационного обеспечения обучающихся [5];

– *полноценные инструменты*: использовать оболочки дистанционного (типа Moodle, Edmodo) и электронного обучения; создавать цифровые средства представления информации, средства визуализации; разрабатывать и интегрировать в цифровой формат разные формы и виды взаимодействия; использовать воспитательные технологии; собирать и обрабатывать данные об учебно-воспитательном процессе; владеть умениями формирующего оценивания; быстро реагировать на учебные

действия и результат обучающегося (как в виртуальной реальности компьютерных игр);

– *частные инструменты*: умение конструировать учебный материал в соответствии со спецификой цифровой среды: в виде небольших блоков (модулей) учебного материала (основано на феномене понятий «клипового мышления», «цифровых мигрантов» и «цифровых аборигенов»); организация обучения на основе проектных образовательных технологий.

Необходимо отметить, что применение информационных инструментов для поддержки педагогов в информационно-образовательной среде возможно на основе соблюдения определенных организационно-педагогических условий. Условия были нами разработаны с учетом специфики педагогической деятельности и определения самой среды:

1. Соблюдение следующих принципов организации взаимодействия всех участников информационно-образовательной среды: научности, систематичности, непрерывности, индивидуальности, интерактивности, целесообразности и адекватности применения цифровых образовательных технологий.

2. Погружение обучающихся и педагогов в разные формы образовательной среды с помощью организации сетевого взаимодействия на разных уровнях подготовки педагогов. Выполнение данного условия возможно на основе создания единого образовательного контента с соблюдением следующих принципов: верифицированность контента с сохранением персональных данных; многофункциональность предложенного контента.

3. Профессиональная педагогическая поддержка на всех этапах подготовки педагогов с помощью психолого-педагогических и дидактических инструментов поддержки.

4. Оказание технологической помощи: создание электронных ресурсов разного уровня и формата (локальные, региональные, сетевые, онлайн-курсы, предоставление доступа к информации, умение работать с «цифровыми следами» и др.). Обеспечение возможности обучающимся контакта в виртуальной реальности позволит повысить уровень их цифровой грамотности.

5. Применение при подготовке педагогов технологий обучения, основанных на индивидуализации и персонализации. Без осознания будущими педагогами личностных смыслов профессиональной деятельности качество подготовки будет снижаться, несмотря на весь спектр методических и технологических решений.

Таким образом, для повышения качества системы подготовки педагогов необходима организация профессионального индивидуального сопровождения на протяжении всех этапов подготовки. Соблюдение при этом условий применения определенного комплекса информационных

инструментов позволит сформировать профессионально-личностные компетенции педагогов с целью развития у них способности к профессиональной мобильности и готовности осуществления качественного образования в разных, быстро меняющихся условиях информационно-образовательной среды.

Литература

1. *Агапонов С. В.* Выбор платформы для дистанционного обучения: проблемы и решения. // Телекоммуникация и информатизация образования. 2005. С. 48–55.

2. *Андреев А. А.* Педагогика информационного общества. // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2013. № 1. С. 87–93.

3. *Атанасян С. Л.* Моделирование информационной образовательной среды педагогического вуза. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2008. № 2. С. 17–22.

4. *Бережная И. Ф.* Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2012. 45 с.

5. *Беспалько В. П.* Образование с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). М.: Изд-во МПСИ, 2002. 352 с.

6. *Болотов В. А., Сериков В. В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

7. *Бондаревская Е. В., Кульневич С. В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций. // Педагогика. 2004. № 10. С. 23–31.

8. *Вайндорф-Сысоева М. Е.* Инновационная составляющая многоуровневой подготовки педагогических кадров (с разным опытом работы) к профессиональной деятельности с использованием виртуальной образовательной среды. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2009. № 2. С. 171–178.

9. *Дроботенко Ю. Б.* Изменение профессиональной подготовки студентов педагогических вузов в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации. Автореф-т дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2017. 42 с.

10. *Китикарь О. В.* Особенности понятийного аппарата в педагогической науке. // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 55–3. С. 80–89.

11. *Краевский В. В.* Научный статус педагогики и проблемы междисциплинарных исследований. // Междисциплинарные исследования в педа-

гогике. / Под ред. В. М. Полонского. М.: Изд-во Института теоретической педагогики и международных исследований в образовании РАО, 1994. 229 с.

12. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (с изм. от 5.08.2016 г.) [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (Дата обращения 15.09.2020)

13. Официальный сайт Российской государственной библиотеки им. В. И. Ленина [Электронный ресурс]. URL: <http://diss.rsl.ru/> (Дата обращения 11.10.2020)

14. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fgosvo.ru/> (Дата обращения 11.10.2020)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Китикарь Оксана Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии спорта ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко». E-mail: naboka.oxana@yandex.ru

Ильевич Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий ГОУ «Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко». E-mail: astera7107@rambler.ru

INFORMATION TOOLS TO SUPPORT INDIVIDUAL PEDAGOGICAL ACTIVITIES

O. V. KITIKAR, T. P. ILYEVICH

The article is devoted to the peculiarities of modernization of the system of professional pedagogical education in the aspect of using information tools for effective support of teachers' activities. The considered directions of modernization of the system of lifelong pedagogical education are presented at the normative and conceptual level. Personalized and integrative approaches to the system of lifelong pedagogical education are important approaches to the implementation of the basic tasks of improving teacher training. The essence of a personalized approach to modern teacher training is not only in the formation of an individual and personal component of the future professional, but also in teaching universal strategies for professional and pedagogical activities in an information and educational environment. The integrative approach presupposes consistency and synchronicity of theory and practice, the traditional and innovative component of the teacher training system. A feature of the methodological component of the teacher training system is the information tools for supporting individual pedagogical activities, which, as integrated resources, have a certain educational potential, since they are aimed at achieving an effect when using relevant information by the subjects of the educational process. The variety of information tools allows us to distinguish their classification groups, including: information technology, information and communication and professional development. Informational tools used in the educational process can also be procedural, multifunctional

and private. Methodological, informational-methodical and personal-professional strategies for supporting the professional development of a teacher are used as conditions for supporting individual pedagogical activities. The prospect of the research is the development of methodological and technological mechanisms for the implementation of conditions for optimal support of teachers who are willing to be professionally mobile and competent, capable of successfully solving professional problems in the information and educational environment.

Key words: modernization of education; the system of training teachers; pedagogical activity; information and educational environment; information tools; information educational resources.

References

1. Agaponov S. V. Vybor platformy dlya distantsionnogo obucheniya: problemy i resheniya [Choosing a platform for distance learning: problems and solutions]. Telekommunikatsiya i informatizatsiya obrazovaniya [Telecommunication and informatization of education]. 2005. № 1. pp. 48–55. (In Russ., abstr. in Engl.).

2. Andreev A. A. Pedagogika informatsionnogo obshchestva [Information Society Pedagogy]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie [Moscow University Bulletin. Series 20. Teachers Education]. 2013. № 1. pp. 87–93. (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Atanasyan S. L. Modelirovaniye informatsionnoy obrazovatel'noy sredy pedagogicheskogo vuza [Modeling the educational information environment of a pedagogical university]. Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Informatizatsiya obrazovaniya [Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Informatization of education]. 2008. № 2. pp. 17–22.

4. Berezhnaya I. F. Pedagogicheskoye proyektirovaniye individual'noy trayektorii professional'nogo razvitiya budushchego spetsialista: Avtoref. diss. dokt. ped. nauk. [Pedagogical design of an individual trajectory of professional development of a future specialist. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2012. 45 p.

5. Bepalko V. P. Obrazovaniye s uchastiyem komp'yuterov (pedagogika tret'yego tysyacheletiya) [Computer-assisted education (pedagogy of the third millennium)]. Moscow: Publ. MPSI, 2002. 352 p.

6. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noy programme [Competence model: from idea to educational program]. Pedagogika [Pedagogy]. 2003. № 10. pp. 8–14. (In Russ., abstr. in Engl.).

7. Bondarevskaya E. V., Kulnevich S. V. Paradigmal'nyy podkhod k razrabotke soderzhaniya klyuchevykh pedagogicheskikh kompetentsiy. [A paradigm approach to developing the content of key pedagogical competencies]. Pedagogika [Pedagogy]. 2004. № 10. pp. 23–31. (In Russ., abstr. in Engl.).

8. Weindorf-Sysoeva M. E. Innovatsionnaya sostavlyayushchaya mnogourovnevoy podgotovki pedagogicheskikh kadrov (s raznym opytom raboty) k professional'noy deyatel'nosti s ispol'zovaniyem virtual'noy obrazovatel'noy

sredy [An innovative component of multilevel training of teaching staff (with different work experience) for professional activities using a virtual educational environment]. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy]. 2009. № 2. pp. 171–178. (In Russ., abstr. in Engl.).

9. Drobotenko Y. B. Izmeneniye professional'noy podgotovki studentov pedagogicheskikh vuzov v usloviyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya Rossiyskoy Federatsii: Avtoref.diss. dokt. ped. nauk. [Changes in the professional training of students of pedagogical universities in the context of modernization of pedagogical education in the Russian Federation. Ph. D. (Pedagogy) Thesis]. Moscow, 2017. 42 p.

10. Kitikar O. V. Osobennosti ponyatiynogo apparata v pedagogicheskoy nauke [Features of the conceptual apparatus in pedagogical science]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya: Pedagogika i psikhologiya [Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology]. 2017. № 55–3. pp. 80–89.

11. Kraevsky V. V. Nauchnyy status pedagogiki i problemy mezhdistsiplinarnykh issledovaniy [Scientific status of pedagogy and problems of interdisciplinary research]. In Polonsky V. M. (eds.). Mezhdistsiplinarnyye issledovaniya v pedagogike [Interdisciplinary research in pedagogy]. Moscow: Publ. of the Institute for Theoretical Pedagogy and International Studies in Education, Russian Academy of Education, 1994. 229 p.

12. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel') (s izm. ot 5.08.2020 g.) [Elektronnyy resurs] [Order of the Ministry of Labor of Russia dated 10/18/2013 № 544n «On the approval of the professional standard “Teacher” (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)» (as amended on 08.05.2016)]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (Accessed 15.09.2020).

13. Ofitsial'nyy sayt Rossiyskoy gosudarstvennoy biblioteki im. V. I. Lenina [Elektronnyy resurs] [Official site of the Russian State Library IN AND. Lenin]. URL: <http://diss.rsl.ru/> (Accessed 11.10.2020).

14. Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov [Elektronnyy resurs] [Portal of Federal State Educational Standards]. URL: <http://www.fgosvo.ru/> (Accessed 11.10.2020).

ABOUT THE AUTHORS

Kitikar Oksana Vasilyevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Education and Sports Psychology of the Pridnestrovian Shevchenko State University. E-mail: naboka.oxana@yandex.ru

Ilyevich Tatiana Petrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technology of the Pridnestrovian Shevchenko State University. E-mail: astera7107@rambler.ru

А. А. КУЗНЕЦОВ

ЭЛЕКТРОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА НОВОГО ТИПА НА БАЗЕ КРОСС-ПЛАТФОРМЕННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ: МЕТОДИКА И АПРОБАЦИЯ

(кафедра методики преподавания РКИ Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина; e-mail: aakuznetsov@pushkin.institute)

Автором представлено многокомпонентное практическое исследование электронной образовательной среды нового типа на примере авторского кросс-платформенного проекта Langteach-online, ориентированного на обучение иностранных студентов русскому языку. Электронная образовательная среда нового типа позволяет создавать онлайн-курсы без использования западных систем управления обучением, таких как LMS Moodle, Schoology и других с интеграцией мобильных устройств обучаемых в смешанном и дистанционном форматах. Методология настоящего исследования позволяет создавать мультидисциплинарные онлайн-курсы преподавателям без специальной подготовки в области информационных технологий и программирования, что особенно актуально в условиях пандемии Covid-19. Приводятся результаты применения кросс-платформенного проекта Langteach-online в обучении иностранных граждан русскому языку на уровнях бакалавриата и магистратуры в ряде высших учебных заведений Российской Федерации с целью формирования творческой профессиональной личности выпускника-иностранца. Мультиформатность заданий и материалов (текст, видео, аудио, графические изображения, презентации) позволяет говорить о возможности использования кросс-платформенных проектов данного типа не только для преподавания практических курсов по иностранным языкам и РКИ, но и других дисциплин. Обучение на основе данной модели может осуществляться как в смешанном, так и в дистанционном формате. Система технической и методической организации кросс-платформенного проекта обладает гибкостью, которая позволяет использовать её внутри личного веб-ресурса преподавателя или образовательного учреждения.

Ключевые слова: кросс-платформенный проект; ИКТ; дистанционное обучение; смешанное обучение; междисциплинарность.

1. Теоретическое обоснование кросс-платформенного проекта как нового формата электронной образовательной среды

Весь мир сейчас живет в вынужденной изоляции из-за вируса. Единственным способом коммуникации является Интернет. Образование как в России, так и за рубежом, перешло в формат дистанционной работы [20]. В последнее время наблюдается существенное увеличение разрабатываемых электронных ресурсов, в том числе мобильных приложений, ориентированных на обучение русскому языку иностранных студентов: TORFL GO [2], мобильное приложение от специалистов из Псковского государственного университета «Привет» (запущено в июне 2020 г.)

[14]. В апреле 2020 г. было объявлено об открытии первого дистанционного подготовительного факультета для иностранных граждан на базе Российского университета дружбы народов [22]. В Государственном институте русского языка им. А. С. Пушкина запущен цикл программ повышения квалификации для преподавателей «Обучение русскому языку в цифровую эпоху», ориентированный на повышение их ИКТ-компетенции и улучшения навыков работы с ресурсами сети Интернет в дистанционном формате [30]. На портале «Образование на русском» с начала апреля 2020 г. специалистами Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина стали проводиться вебинары и телемосты с зарубежными партнерами по использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в преподавании РКИ и иностранных языков:

1. Н.В. Виноградова «Обучение русскому речевому этикету в электронной среде» [5];
2. Телемост «Индия – Россия: актуальные вопросы онлайн-обучения» [27];
3. Т.С. Веселовская «Как сделать учебную рассылку в условиях дистанционного обучения эффективной» [4];
4. Н.В. Кулибина «Методическая подготовка аутентичного художественного текста для интерактивного урока чтения» [13];
5. Л.В. Ковалевская, Е. Н. Белихина «PaZOOMная методика преподавания РКИ» [7];
6. Онлайн-семинар для преподавателей русского языка Португалии [18] и др.

Согласно ФГОС нового поколения преподавание любых дисциплин должно вестись с использованием электронных ресурсов сети Интернет и информационных технологий, соответственно преподаватели должны существенно повышать ИКТ-компетенцию, так как это является требованием времени. Многие преподаватели стали посещать вебинары портала «Образование на русском» (Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина) и других вузов. Крупные российские издательства такие, как «Златоуст» (Санкт-Петербург), Юрайт (Москва), IPR Media (Саратов) и многие другие стали проводить циклы вебинаров для преподавателей с целью оказания помощи «не утонуть в океане ресурсов Сети». Преподаватели изучают эти инструменты и внедряют в свою педагогическую деятельность, и мы понимаем, что образование уже не станет прежним. Подобное замечание, можно увидеть и в речи министра высшего образования В. М. Фалькова: «По словам Фалькова, из-за последствий эпидемии коронавируса в России изменится вся система высшего образования. “Его частью станут и национальная платформа онлайн-курсов, и онлайн-поступление в вузы, и распознавание лиц, и многое другое, что нам казалось до пандемии ненужным или немыслимым”, – пояснил министр» [16].

Эпидемия вируса отразилась и на обучении иностранных граждан в российских вузах. Все очные занятия в срочном порядке были переведены в дистанционный формат обучения, согласно приказу Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14 марта 2020 г. № 397 [24]. Пункт 1.2 настоящего приказа «устанавливает <...> организацию контактной работы обучающихся и педагогических работников исключительно в электронной информационно-образовательной среде и использование различных образовательных технологий, позволяющих обеспечивать взаимодействие обучающихся и педагогических работников опосредованно (на расстоянии), в том числе с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий».

Все вышесказанное повышает актуальность нашего исследования и позволяет нам перейти к теоретическому обоснованию кросс-платформенного проекта как нового формата электронной образовательной среды.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) с каждым днем всё больше проникают в различные сферы образовательной деятельности. Этому способствуют как внешние факторы, связанные с повсеместной информатизацией общества и необходимостью соответствующей подготовки специалистов, так и внутренние факторы, связанные с распространением в учебных заведениях современной компьютерной техники и программного обеспечения, принятием государственных и межгосударственных программ информатизации образования, появлением необходимого опыта информатизации у большого количества преподавателей. В большинстве случаев использование средств информатизации оказывает реальное положительное влияние на интенсификацию труда учителей школ и преподавателей вузов, а также на эффективность обучения школьников и студентов.

Развитие новых технологий всегда следовало за новыми открытиями в других подчас смежных областях развития человеческой мысли и потребностей общества. Технологии обучения всегда строились на новых теориях психологии обучения. Вторая половина XX в. ознаменовалась открытиями, которые оказали очень сильное влияние на развитие всех сторон жизни общества. Для исследования вопроса развития и применения информационных технологий в образовании следует отметить стадиальные изменения в истории развития способов коммуникации в обществе. Эти изменения можно разделить на 6 этапов, каждый из которых обладает своими характеристиками. Рассмотрим подробнее каждый из этих этапов.

1-й этап (до второй половины XIX в.) – «ручная» информационная технология, инструментарий которой составляли: перо, чернильница, книга. Коммуникации осуществлялись ручным способом путем переправки

почтой писем, пакетов, депеш. Основная цель технологии – представление информации в нужной форме.

2-й этап (с конца XIX в.) – «механическая» технология, оснащенная более совершенными средствами доставки почты, инструментарий которой составляли пишущая машинка, телефон, диктофон. Основная цель технологии – представление информации в нужной форме более удобными средствами.

3-й этап (40–60-е гг. XX в.) – «электрическая» технология, инструментарий которой составляли большие ЭВМ и соответствующее программное обеспечение, электрические пишущие машинки, ксероксы, портативные диктофоны. Основная цель информационной технологии начинает перемещаться с формы представления информации на формирование её содержания.

4-й этап (с начала 70-х гг.) – «электронная» технология, основным инструментарием которой становятся большие ЭВМ и создаваемые на их базе автоматизированные системы управления (АСУ) и информационно-поисковые системы, оснащенные широким спектром базовых и специализированных программных комплексов. Центр тяжести технологии ещё более смещается на формирование содержательной стороны информации для управленческой среды различных сфер общественной жизни, особенно на организацию аналитической работы.

5-й этап (с середины 80-х гг.) – «компьютерная» («новая») технология, основным инструментарием которой является персональный компьютер с широким спектром стандартных программных продуктов разного назначения. На этом этапе происходит процесс персонализации автоматических систем управления (АСУ), который проявляется в создании систем поддержки принятия решений определенными специалистами. Подобные системы имеют встроенные элементы анализа и искусственного интеллекта для разных уровней управления, реализуются на персональном компьютере и используют телекоммуникации. В связи с переходом на микропроцессорную базу существенным изменениям подвергаются и технические средства бытового, культурного и прочего назначений.

6-й этап – «сетевая технология» (иногда её считают частью компьютерных технологий) только устанавливается. Начинают широко использоваться в различных областях глобальные и локальные компьютерные сети. Ей предсказывают в ближайшем будущем бурный рост, обусловленный популярностью её основателя – глобальной компьютерной сети Internet [6]. Это в первую очередь относится к появлению персонального компьютера и современных средств коммуникации. Удобный и оперативный вид связи и сервисов работы с информацией достаточно быстро привлек внимание педагогов, появились научные школы [17], обосновавшие теоретически педагогический потенциал интернет-технологий. Универсальность возможностей информационно-коммуникационных

технологий позволила использовать интернет-технологии в разных предметных областях в первую очередь как уникальный информационный ресурс. Появление таких интернет-ресурсов обусловило не только новое направление в педагогических исследованиях в методике преподавания (компьютерную лингводидактику [3]), но и обозначило новый процесс в обществе – информатизацию.

Основу информатизации составляет информация, получаемая из разных источников. Как утверждает преподаватель факультета иностранных языков и регионоведения МГУ В. А. Скакунова: «В современном мире определяющую роль в любой сфере человеческой деятельности играют ИКТ» [26]. На наш взгляд – это абсолютный и неоспоримый факт.

Согласно определению С. В. Титовой, информатизация общества – это объективный социальный процесс, связанный с повышением роли и степени воздействия интеллектуальных видов деятельности на все стороны жизни человечества, это процесс перестройки жизни общества на основе все более полного использования достоверного, исчерпывающего знания во всех областях сознательной человеческой деятельности [28].

По мнению А. Л. Назаренко быстрому и широкому распространению информации способствуют следующие её характеристики: востребованность к ресурсам, легкость в транспортировке, проницаемость (несмотря на попытки остановить её проникновение), постоянная потребность в ней [15]. Стоит отметить, что в современном мире можно найти сотни онлайн-курсов по разнообразным дисциплинам: начиная от курсов по рисованию и заканчивая курсами по изучению иностранных языков.

Как показала отечественная и международная практика и многочисленные эксперименты, специально организованная целенаправленная совместная работа учащихся в сети Интернет оказалась эффективна, дала высокий педагогический результат. Учебный телекоммуникационный проект стал популярной формой организации учебной деятельности учащихся. Дальнейшее развитие телекоммуникаций привело к появлению нового феномена – сетевых сообществ. Большое количество исследований по развитию сетевых сообществ и совместной сетевой проектной деятельности выполнено Е. Д. Патаракиным. Он говорит о «педагогической информатике сообществ», которая становится инструментом интеграции учебных дисциплин, полем для межпредметной учебной творческой деятельности. «Компьютерные коммуникации формируют новую среду, к существованию в которой образование постепенно адаптируется так же, как это уже сделали бизнес, наука и здравоохранение». Речь идет не о создании специальных педагогических объектов и средств, а об использовании образованием тех возможностей, которые уже существуют в сетевых сообществах. Учебная деятельность в среде сетевых сообществ позволяет естественным путем соприкоснуться с сообществами

путем обмена знаниями, где открываются уникальные информационные, технологические и людские ресурсы.

Современные программно-технические средства открыли ещё один педагогический ресурс: использование коммуникационных технологий непосредственно во время образовательного процесса, на уроке, на занятии, в условиях, когда у каждого обучающегося есть компьютер, либо планшет, либо ноутбук. Такая организация взаимодействия получила название модель «1:1», класс программно-педагогических средств, поддерживающих это взаимодействие на программно-аппаратном уровне – система управления классом (ClassRoom Managment Systems – CRMS). Например, платформы Schoology, LMS широко используются не только в высших учебных заведениях (МГУ, НИУ ВШЭ, Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина и др.), но и в школах, например, ЦО № 2097. Современные школы и вузы оснащены всем необходимым для проведения занятий с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Во всех сферах и дисциплинах российского образования является очень важным использование ИКТ. Пандемия Covid-19 лишь ускорила процесс интеграции ИКТ в образования на всех его уровнях. При обучении преподаватели ищут всё больше вариантов заданий и способов повышения мотивации студентов. В связи с этим появляется необходимость в расширении функциональных возможностей современных онлайн-курсов, повысилась актуальность внедрения новой модели дистанционного (смешанного) обучения. Она предполагает интеграцию и использование различных онлайн-сервисов в рамках одной системы. Говоря об использовании новой модели обучения на базе ИКТ, следует отметить необходимость разработки методической составляющей данной модели.

В начале XXI в. намечилось формирование различных моделей и форматов дистанционного и смешанного обучения. Развитие моделей обучения обусловило появление новых технических (ИКТ, средства Интернет, мобильные технологии и т.п.), технологических (игровые, проектные, портфолио и др.) и методических (тандем-метод, коммуникативный метод и т.п.) средств и форматов обучения. Наиболее полным исследованием развития моделей обучения начала XXI в. следует считать работу Е. С. Полат, в котором рассматриваются ряд моделей обучения смешанного и дистанционного обучения: интеграция очных и дистанционных форм обучения, сетевое обучение и кейс-технологии, интерактивное телевидение (Two-way TV) [23].

Основываясь на опыте учёных Уральского федерального университета и их американских коллег-специалистов в области организации электронных образовательных сред для смешанного и дистанционного обучения, нами предлагается новая модель обучения и новый формат проекта электронной образовательной среды (ЭОС). Кросс-платформенная модель обучения основана на единой системе управления

обучением (LMS), объединяющей интегрированные в неё различные социальные сервисы Веб 2.0, обладающие определенными дидактическими свойствами и выполняющие определенные дидактические функции [12]. Кросс-платформенный проект – это совокупность технических, методических и технологических функций (средств), которая позволяет сформировать автономную электронную образовательную среду на основе любого веб-ресурса сети Интернет [8].

2. Методика организации кросс-платформенного проекта как нового формата электронной образовательной среды

Впервые модель построения учебной сети была выдвинута в начале 70-х гг. XX в. на заре развития компьютерных сетей Иваном Илличем в его знаменитой работе «Общество без школ» [21]. В 1971 г. он предложил и реализовал сетевую модель городского образования, которую он назвал «Учебная Паутина». В этой модели подробно рассматриваются службы, необходимые для успешного функционирования учебной сети внутри города.

1. Система для поиска и получения учебных объектов, к которым относятся книги, средства деятельности, обучающие игры. Если нам нужен текст, фотография, видеозапись, игра, руководство и т.д., у нас должны быть способы быстро найти и получить этот объект.
2. Система для обмена умениями и навыками. Если у человека есть умения и навыки, которыми он хочет поделиться, система должна предоставить ему такую возможность.
3. Система объединения по интересам. Система должна обеспечивать возможность объединения в учебные группы по интересам. Если несколько человек хотят вместе изучать какой-то предмет или продвигаться в освоении какой-то дисциплины, то должен быть простой способ их объединения.

По мнению Чарльза Лебстера, должны быть соединены не только школы, но и городские сетевые сервисы и сообщества по оказанию услуг. Именно модель Иллича заложила основу моделирования обучения с использованием информационных технологий [8]. За техническую основу личного сайта был взят хостинг Ucoz.ru, поскольку технология блога, на наш взгляд, не позволяет структурно отобразить огромное количество информации, которое требуется для создания дистанционных и смешанных курсов по иностранным языкам (РКИ) и информационным технологиям в образовании. Специально для реализации кросс-платформенной модели для проведения педагогического эксперимента был разработан веб-ресурс Langteach-online в который был интегрирован ряд онлайн-сервисов [20]. Платформа Langteach-online представляет собой единую систему, которая состоит из ряда модулей, которые необходимы для успешного ведения смешанного обучения как в индивидуальном, так

и в групповом формате. В платформу интегрированы следующие ресурсы: Onlinetestpad, Mind42, Youtube, Яндекс.Дзен и некоторые другие социальные сервисы Веб 2.0. Система предоставляет огромное количество дополнительных учебно-методических материалов (тексты, презентации лекции, аудиозаписи, интегрированные PDF-документы, планы уроков, ведомости групп, домашние задания и т.д.). Все материалы разбиты по тематическим группам: 1) домашние задания; 2) ведомости; 3) отчёты на дату по группе; 4) анализ письменных работ; 5) основные и дополнительные учебно-методические материалы для преподавателей и студентов в рамках курса РКИ [11].

Основной целью проекта является создание электронной образовательной среды для иностранных учащихся, которые нацелены на совершенствование знаний по русскому языку в условиях самостоятельной работы в смешанном или дистанционном форматах обучения. Задачи подробно расписаны в авторском исследовании «Кросс-платформенный проект как новая форма организации электронной образовательной среды (на примере РКИ)», опубликованном в Международном аспирантском вестнике в 2020 г. На основе сформулированных задач проекта была разработана методическая концепция, направленная на формирование высококвалифицированного специалиста в рамках программы интегрированной магистратуры по направлению «Лингвистика» как средствами высших учебных заведений, так и в условиях самообразования обучаемого во внеаудиторной деятельности. Данная методическая концепция основана на следующих компонентах:

1. Целенаправленное системное формирование самостоятельной личности иностранного студента (развитие личности через обучение, самообразование, проектную деятельность);
2. Раскрытие творческого начала с использованием мотивационных факторов и информационных технологий (создание гибкой ЭОС для успешного процесса обучения РКИ и организации проектного обучения и взаимодействия по цепочке «Преподаватель-студенты»);
3. Формирование внутреннего самоконтроля в процессе смешанного и дистанционного обучения (возможность для обучаемых контролировать личные успехи в обучении за счёт онлайн-заданий с автоматической оценкой по завершению их выполнения);
4. Формирование профессиональной языковой личности обучаемого для научной коммуникации (возможность развития не только в рамках дисциплины «Практический курс русского языка», но и смежных дисциплин. Материал веб-ресурса позволяет собирать и использовать коллекции материалов из смежных областей: культурологии, истории, обществознания, социологии и др.);

5. Учёт личностного интереса обучаемых к аспектам культуры страны изучаемого языка;
6. Возможность самореализации траектории обучения в рамках смешанной и дистанционной форм обучения.

Положения 5–6 подтверждаются описанием положения 4, так как все положения данной концепции взаимосвязаны.

Целенаправленное системное формирование самостоятельной личности иностранного студента является приоритетным направлением в рамках ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» (Уровни: бакалавриат и магистратура) [29]. Для подтверждения данного тезиса следует обратиться к разделу 4.4, размещенного по ссылке документа. Положения нашей концепции под номерами 2–6, выделенные выше также подтверждаются разделом 4.4. ФГОС ВО «Уровень высшего образования. Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 4 декабря 2015 г. N 1426).

Основными целями методической концепции являются развитие самостоятельности обучаемого в изучении русского языка, поддержка мотивации средствами ИКТ, увеличение лексического запаса иностранных студентов, повышение их культурного уровня и формирование письменно-речевых умений и навыков на русском языке. Методическая концепция проекта Langteach-online обусловлена повсеместным использованием ИКТ в сфере образования, в частности в сфере преподавания иностранных языков, в том числе и РКИ. Преподаватели в современном мире не могут вести свою педагогическую деятельность без использования сети Интернет. Почти всегда при подготовке к занятиям со своими студентами, они просматривают десятки, а то и сотни страниц контента по теме, которую они будут преподавать своим студентам на следующий день. На этот обзор источников и ресурсов иногда уходит несколько часов в день.

Методическая концепция проекта Langteach-online заключается в основных положениях, которые сформированы с учетом современных требований к подготовке научно-педагогических кадров из числа иностранных студентов и требований к ведению педагогической деятельности преподавателями в вузах Российской Федерации [9].

1. Обучение иностранных студентов письменно-речевым навыкам и другим аспектам русского языка для успешной научной коммуникации на изучаемом языке;
2. Расширение фоновых культурных знаний о стране изучаемого языка, путём предоставления текстов из российских СМИ с лексическими минимумами после каждого материала;

3. Путь к творческому развитию личности, посредством разноплановых мультимедийных заданий, созданных средствами ИКТ и формирование индивидуальной траектории изучения темы;
4. Проверка собственных способностей учащимися путём решения заданий в ЭОС и получение результата для анализа собственных ошибок;
5. Повышение личностной мотивации к изучению русского языка, посредством мультимедийности заданий;
6. Внутренний самоконтроль усвоения знаний;
7. Отдельный методический блок материалов для преподавателей (планы уроков по изучаемым темам, полезные ресурсы, предполагаемые варианты домашних заданий и т.п.).

Описанная методическая концепция может использоваться как в смешанном, так и в дистанционном формате обучения (с использованием вебинаров). Она также может быть использована при обучении русских студентов иностранным языкам. Прикладное значение состоит в том, что описанная методическая концепция позволяет существенно увеличить количество изучаемого материала в рамках одного занятия длительностью 2 академических часа, а также мотивировать студентов на организацию самостоятельной научно-исследовательской деятельности на русском языке во внеаудиторное время.

3. Практическое применение кросс-платформенного проекта Langteach-online в вузах Российской Федерации

3.1. Дисциплина «Иностранный язык»

В ходе теоретической разработки проблемы организации обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному в смешанном формате были разработаны методические основы применения данной технологии, в том числе описаны форматы заданий на базе кросс-платформенного проекта Langteach-online, условия их успешной реализации, критерии оценивания и др. Каждый эксперимент проводился в определённых условиях и в разных группах, так как не была предоставлена полномасштабная практика для проведения экспериментов в нескольких группах на одном факультете и в рамках одной учебной организации.

Для проведения эксперимента в рамках диссертационного исследования были задействованы следующие высшие учебные заведения, их подразделения:

1. ФГБОУ ВО Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого (ТГПУ им. Л. Н. Толстого) (подготовительное отделение для иностранных граждан международного факультета) (очный эксперимент): Отработка грамматических навыков речи;

2. ФГБОУ ВО Псковский государственный университет (отделение бакалавриата для иностранных студентов) (дистанционный эксперимент) (Направление «Интегрированная магистратура по лингвистике»): Отработка грамматических навыков речи;
3. ФГБОУ ВО Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, факультет иностранных языков и регионоведения и Высшая Школа Перевода (смешанный формат) (Направления: «Интегрированная магистратура по направлению Лингвистика» и бакалавриат по направлению «Лингвистика»): Отработка грамматических и письменно-речевых навыков на основе написания тематических эссе;
4. ФГБОУ ВО Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, филологический факультет (смешанный формат, дистанционный формат) (Направление «Отечественная филология»): Отработка грамматических и письменно-речевых навыков на основе написания тематических эссе.

Экспериментальная апробация состояла из пяти этапов: формирование идей и гипотез, апробация концепции обучения лексике «Слово – образ – предмет» и создание первой версии ЭОС Langteach-online, составление типологии онлайн-сервисов для интеграции в кросс-платформенный проект, первичная апробация системы тестирования проекта Langteach-online, использование КПП ЭОС Langteach-online для независимой оценки качества усвоения письменно-речевых умений грамматических правил русского языка иностранными студентами в условиях самостоятельной работы. На каждом из этапов было два формата апробации: смешанный и дистанционный. В апробации приняли участие более 500 иностранных студентов 1 и 2 курсов. Результаты апробации доступны в личном кабинете преподавателя на платформе Onlinetestpad.

Год апробации	Тип апробации	Место апробации	Количество студентов
2013	Очная	ФИЯР МГУ	16
2014	Очная	ФИЯР и ВШП МГУ	46
2015	Смешанная/ дистанционная	ФИЯР и ВШП МГУ	52
2016	Смешанная/ дистанционная	ВШП МГУ+ дистанционно	24+68
2017	Смешанная/ дистанционная	Дистанционно	130
2018	Очная/ Смешанная/ дистанционная	ФИЯР МГУ+ТГПИУ им. Л. Н. Толстого+ дистанционно	11+14+80

Год апробации	Тип апробации	Место апробации	Количество студентов
2019	Смешанная/ дистанционная	ПсковГУ+ дистанционно	26+117
2020	Смешанная/ дистанционная	ГИРЯП	56

3.2. Дисциплина «ИКТ в профессиональной деятельности»

Дополнительно к основным целям можно добавить возможность проведения не только языковых дисциплин. В качестве примера апробации нашей модели в других условиях была создана типология социальных сервисов Веб. 2.0, которая легла в основу курса «ИКТ в профессиональной деятельности». Типология создана на основе анализа дидактических свойств и функций социальных сервисов по следующим критериям: *функциональные возможности, язык интерфейса, максимальное число пользователей, поддержка пользователей, поддержка получения файлов с помощью сканирования QR-кода, возможность поделиться с другими пользователями.*

Многие преподаватели РКИ, которые преподают русский язык за рубежом, часто используют интернет-технологии для ведения своей педагогической деятельности. Они не стремятся создать свой собственный онлайн-курс или школу целиком, как например, Ю. Амлинская, которая создала ряд онлайн-школ по обучению иностранным языкам, в том числе и РКИ (LanguageLife [1] и Russificatekids) и ориентируется на обучение большого количества учащихся одновременно, а просто создают ресурс для поддержки своей педагогической деятельности. С другой стороны, есть преподаватели, которые создают блоки заданий для работы в дистанционном и смешанном форматах. Блоки заданий создаются на основе различных приложений (онлайн-сервисов): Onlinetestpad, Quizstars, Testmoz, PuzzleCup, Youtube, ESLVideo, Let's test и др.

В интернете можно найти разные сервисы под различные цели и задачи. Онлайн-сервисы можно разделить на ряд подгрупп: облачные хранилища, сервисы для создания упражнений, сервисы для хранения видео и аудиоматериалов, сервисы для создания каталогов и баз данных ресурсов. *К категории облачных хранилищ* следует отнести следующие веб-приложения: GoogleDisk, Яндекс.Диск, Dropbox. *К сервисам для создания упражнения* следует отнести следующие веб-приложения: Onlinetestpad, Let's test, Quizstars, Quizlet, Testmoz, PuzzleCup. *К сервисам для хранения видео и аудиоматериалов* следует отнести следующие веб-приложения: Youtube, ESLvideo. *К сервисам для создания каталогов и баз данных ресурсов* можно отнести следующие веб-приложения: Academia, Яндекс.Дзен, Google.Документы.

В дальнейшем данная типология нами была расширена до 6 подгрупп, которая подробно описана в авторском исследовании «Типология

сервисов веб 2.0 в преподавании РКИ и популяризации русского языка в мире» [10], а также создан онлайн-каталог социальных сервисов Веб 2.0 проекта Langteach-online [25], который в настоящее время часто используется студентами и преподавателями Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.

4. Общие выводы

На основании анализа дидактических свойств ЭОС на базе данного проекта и его модели интерактивности и результатов апробации мультимедийных заданий, нацеленных на развитие самостоятельной научно-исследовательской деятельности на русском языке иностранных студентов, считаем возможным использовать кросс-платформенные проекты в качестве возможной замены LMS для организации интерактивного обучения.

Разработанная и описанная в исследовании система заданий на базе кросс-платформенного проекта соответствует современным образовательным стандартам МГУ, нацелена на развитие описанных в ОС МГУ компетенций, уточняет их и описывает на уровне ключевых умений и навыков. Кроме того, задания полностью регламентируют и описывают формы текущего контроля самостоятельной деятельности студентов, что согласуется с требованиями, предъявляемыми ОС МГУ к рабочим программам дисциплин. Обучение на основе кросс-платформенного проекта может осуществляться как в смешанном, так и в дистанционном формате. Система технической и методической организации кросс-платформенного проекта обладает гибкостью, которая позволяет использовать её внутри личного веб-ресурса преподавателя или образовательного учреждения. Мультимедийность организованных заданий и материалов (текст, видео, аудио, графические изображения, презентации) позволяет говорить о возможности использования кросс-платформенных проектов данного типа не только для преподавания практических курсов по иностранным языкам и РКИ, но и других дисциплин, которые преподаются в школах и вузах.

Подводя итог, следует отметить, что кросс-платформенный проект – это совокупность технических, методических и технологических функций (средств), которая позволяет сформировать автономную ЭОС на основе любого веб-ресурса в сети Интернет. Стоит отдельно выделить, что подразумевается под термином автономная электронная образовательная среда – это цифровая образовательная среда, в которой каждый из модулей (теория, задания, журнал оценок и др.) может работать независимо от основного ресурса при различных технических сбоях, что позволяет не прерывать процесс обучения.

Литература

1. LanguageLife. URL: <https://languagelifeschool.com/> (Дата обращения: 06.05.2020)
2. TORFL GO. URL: <https://ru.mapryal.org/news/mapryal-zapuskaet-prilozhenie> (Дата обращения: 06.05.2020)
3. *Бовтенко М. А.* Компьютерная лингводидактика. М.: Флинта; Наука, 2005. 216 с.
4. *Веселовская Т.С.* «Как сделать учебную рассылку в условиях дистанционного обучения эффективной» [Электронный ресурс] URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=267> (Дата обращения: 06.05.2020)
5. *Виноградова Н.В.* «Обучение русскому речевому этикету в электронной среде» [Электронный ресурс] URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=312> (Дата обращения: 10.06.2020)
6. Информационные и коммуникационные технологии в образовании. [Электронный ресурс] URL: <http://dpk-ikt.ucoz.ru/index/0-5> (Дата обращения: 10.06.2020)
7. *Ковалевская Л.В., Белихина Е. Н.* «PaZOOMная методика преподавания РКИ» [Электронный ресурс] URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=279> (Дата обращения: 30.04.2020)
8. *Кузнецов А. А.* Кросс-платформенный проект как новая форма организации электронной образовательной среды (на примере РКИ). // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2020. № 1. С. 33–40.
9. *Кузнецов А. А.* Методическая концепция проекта Langteach-online для самостоятельного изучения русского языка и культуры России иностранными студентами. // Русское слово в многоязычном мире. Материалы XIV Конгресса МАПРЯЛ. Нурсултан, Казахстан, 2019. С. 1130–1135
10. *Кузнецов А. А.* Типология сервисов веб 2.0 в преподавании РКИ и популяризации русского языка в мире. // Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. Т. 2. М.: РУДН, 2020. С. 78–88.
11. *Кузнецов А. А.* Опыт применения проекта Langteach-online для самостоятельной работы иностранных студентов. // eLearning Stakeholders and Researchers Summit, 2018. [Текст]: Материалы Международной Конференции: Proceedings. of the International Conference. М.: Издательский дом (НИУ ВШЭ), 2018. С. 96–104.
12. *Кузнецов А. А.* Кросс-платформенная модель обучения. // Сборник статей МНПК «Эффективные методики преподавания иностранных языков: теория и практика». М.: Издательство МГУ, 2017. С. 113–121
13. *Кулибина Н.В.* «Методическая подготовка аутентичного художественного текста для интерактивного урока чтения». [Электронный ресурс] URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=273> (Дата обращения: 05.05.2020)

14. Мобильное приложение от специалистов из Псковского государственного университета «Привет» (Запущено в июне 2020 г.) [Электронный ресурс] URL: <https://ru.mapryal.org/news/skazhi-privet-spetsialisti-pskovgu-razrabotali-unikalnoe-mobilnoe-prilozhenie-dlya-inostrantcev> (Дата обращения: 05.05.2020)
15. Назаренко А. Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. М.: МГУ, 2013. С. 20.
16. Новости РБК. [Электронный ресурс] URL: <https://www.rbc.ru/society/16/04/2020/5e9854389a7947e2b194b667>
17. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 272 с.
18. Онлайн-семинар для преподавателей русского языка Португалии. [Электронный ресурс] URL: <https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=26676> (Дата обращения: 09.07.2020)
19. Описание Youtube канала на сайте МАПРЯЛ. [Электронный ресурс] URL: <http://ru.mapryal.org/news/predstavlyaem-kanal-distant-servisi-soveti-instrukcii> (Дата обращения: 05.05.2020)
20. Официальный сайт проекта Langteach-online. [Электронный ресурс] URL: <http://www.langteach-online.ru/> (Дата обращения: 05.05.2020)
21. Патаракин Е. Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М.: НИП «Современные технологии в образовании и культуре», 2009. 176 с.
22. Первый дистанционный подготовительный факультет для иностранных граждан на базе РУДН. [Электронный ресурс] URL: <http://www.rudn.ru/media/news/admission/cifrovoy-podgotovitelnyy-fakultet> (Дата обращения: 05.05.2020)
23. Полат Е. С. Модели дистанционного обучения. [Электронный ресурс] URL: <https://hr-portal.ru/article/modeli-distancionnogo-obucheniya-polates> (Дата обращения: 05.05.2020)
24. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 14 марта 2020 г. № 397 «Об организации образовательной деятельности в организациях, реализующих образовательные программы высшего образования и соответствующие дополнительные профессиональные программы, в условиях предупреждения распространения новой коронавирусной инфекции на территории Российской Федерации». [Электронный ресурс] URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/common/upload/library/2020/03/main/397.pdf> (Дата обращения: 05.05.2020)
25. Раздел «Онлайн-сервисы», проект «Langteach-online». [Электронный ресурс] URL: http://www.langteach-online.ru/index/ikt_v_rki_onlajn_platformy/0-51 (Дата обращения: 05.05.2020)
26. Скакунова В. А. Информационно-деятельностный подход в обучении иностранным языкам и в повышении качества профессионально-ориентированного образования. // Открытое образование. 2013. № 5(100). С. 24–27.

27. Телемост «Индия – Россия: актуальные вопросы онлайн-обучения». [Электронный ресурс] URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=281> (Дата обращения: 22.05.2020)

28. *Титова С. В.* Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании. М.: Икар, 2014. С. 7.

29. ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» (Уровни: бакалавриат и магистратура) [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/71300970/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Дата обращения: 05.05.2020)

30. Цикл программ повышения квалификации для преподавателей «Обучение русскому языку в цифровую эпоху», ориентированный на повышение их ИКТ-компетенции и улучшения навыков работы с ресурсами сети Интернет в дистанционном формате. [Электронный ресурс] URL: <http://digital-pushkin.tilda.ws/> (Дата обращения: 05.05.2020)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Кузнецов Андрей Андреевич – ассистент кафедры методики преподавания РКИ Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина, Москва, Россия. E-mail: aakuznetsov@pushkin.institute

NEW TYPE OF E-LEARNING ENVIRONMENT BASED ON A CROSS-PLATFORM LEARNING MODEL: METHODOLOGY AND TESTING

A. A. KUZNETSOV

The author presents a multi-component practical study of a new type of electronic educational environment on the example of the author's cross-platform project Langteach-online, aimed at teaching foreign students Russian. A new type of e-learning environment will allow you to create online courses without the use of Western learning management systems, such as LMS Moodle, Schoology, and others with the integration of mobile devices that are trained in the learning process in mixed and distance formats. The methodology of this study will allow creating multidisciplinary online courses for teachers without special training in information technology and programming, which is especially relevant in the context of the Covid-19 pandemic. Russian cross-platform project Langteach-online is used in teaching foreign citizens Russian at the bachelor's and master's levels in a number of higher educational institutions of the Russian Federation in order to form a creative professional personality of a foreign graduate. The multi-format of organized tasks and materials (text, video, audio, graphics, presentations) allows us to talk about the possibility of using cross-platform projects of this type not only for teaching practical courses in foreign languages and RFL, but also other disciplines that are taught in schools and higher educational institutions. Training based on this model can be carried out both in blended and distant formats. The system of technical and methodological organization of a cross-platform project has the flexibility to use it inside the personal web resource of a teacher or educational institution.

Keywords: cross-platform project; ICT; distance learning; mixed learning; interdisciplinarity.

References

1. LanguageLife [Elektronnyj resurs] URL: <https://languagelifeschool.com/> (Accessed 06.05.2020)
2. TORFL GO. [Elektronnyj resurs]: <https://ru.mapryal.org/news/mapryal-zapuskaet-prilozhenie> (Accessed 06.05.2020)
3. Bovtenko M. A. Komp'yuternaya lingvodidaktika. Moscow, 2005. 216 p.
4. Veselovskaya T.S. «Kak sdelat' uchebnuyu rassylku v usloviyah distancionnogo obucheniya effektivnoj» [Elektronnyj resurs] URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=267> (Accessed 06.05.2020)
5. Vinogradova N.V. «Obuchenie russskomu rechevomu etiketv v elektronnoj srede» [Elektronnyj resurs] URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=312> (Accessed 10.06.2020)
6. Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v obrazovanii [Elektronnyj resurs] URL: <http://dpk-ikt.ucoz.ru/index/0-5> (Accessed 06.05.2020)
7. Kovalevskaya L.V., Belihina E. N. «RaZOOMnaya metodika prepodavaniya RKI» [Elektronnyj resurs] URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=279> (Accessed 30.04.2020)
8. Kuznecov A. A. Kross-plattformennyj proekt kak novaya forma organizacii elektronnoj obrazovatel'noj sredy (na primere RKI). Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik. Russkij yazyk za rubezhom. 2020. № 1. pp. 33–40.
9. Kuznecov A. A. Metodicheskaya koncepciya proekta Langteach-online dlya samostoyatel'nogo izucheniya russkogo yazyka i kul'tury Rossii inostrannymi studentami. Russkoe slovo v mnogoyazychnom mire. Materialy XIV Kongressa MAPRYAL. Nursultan, Kazahstan, 2019. pp. 1130–1135
10. Kuznecov A. A. Tipologiya servisov veb 2.0 v prepodavanii rki i populyarizacii russkogo yazyka v mire. Yazyk i rech' v Internete: lichnost', obshchestvo, kommunikaciya, kul'tura: sbornik statej IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moscow, RUDN, 29 aprelya 2020 g. T. 2. 2020. pp. 78–88.
11. Kuznecov A. A. Opyt primeneniya proekta langteach-online dlya samostoyatel'noj raboty inostrannyh studentov. E-Learning Stakeholders and Researchers Summit 2018 [Tekst]: Materialy Mezhdunarodnoj Konferencii: Proceedings. of the International Conference. Moscow: NIU VSHE, 2018. pp. 96–104.
12. Kuznecov A. A. Kross-plattformennaya model' obucheniya. Sbornik statej MNPK «Effektivnye metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: teoriya i praktika». Moscow: Izdatel'stvo MGU, 2017. pp. 113–121.
13. Kulibina N. V. Metodicheskaya podgotovka autentichnogo hudozhestvennogo teksta dlya interaktivnogo uroka chteniya. [Elektronnyj resurs] URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=273> (Accessed 05.05.2020)
14. Mobil'noe prilozhenie ot specialistov iz Pskovskogo Gosudarstvennogo Universiteta «Privet» [Elektronnyj resurs] URL: <https://ru.mapryal.org/news/skazhi-privet-spetcialisti-pskovgu-razrabotali-unikalnoe-mobilnoe-prilozhenie-dlya-inostrantcev> (Accessed 05.05.2020)

15. Nazarenko A. L. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v lingvodidaktike: distancionnoe obuchenie. Moscow: MGU, 2013. P. 20.
16. Novosti RBK [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.rbc.ru/society/16/04/2020/5e9854389a7947e2b194b667> (Accessed 05.05.2020)
17. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. Ed. E. S. Polat Mocow, 2000. 272 p.
18. Onlajn-seminar dlya prepodavatelej russkogo yazyka Portugalii [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.pushkin.institute/news/detail.php?ID=26676> (Accessed 09.07.2020)
19. Opisaniye Youtube kanala na sajte MAPRYAL. [Elektronnyj resurs] URL: <http://ru.mapryal.org/news/predstavlyaem-kanal-distant-servisi-soveti-instrukcii> (Accessed 05.05.2020)
20. Oficial'nyj sayt proekta Langteach-online. [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.langteach-online.ru/> (Accessed 05.05.2020)
21. Patarakin E. D. Social'nye vzaimodejstviya i setevoe obuchenie 2.0. Moscow: NP «Sovremennye tekhnologii v obrazovanii i kul'ture», 2009. 176 p.
22. Pervyj distancionnyj podgotovitel'nyj fakul'tet dlya inostrannyh grazhdan na baze Rossijskogo Universiteta Druzhby Narodov [Elektronnyj resurs] URL: <http://www.rudn.ru/media/news/admission/cifrovoy-podgotovitelnyy-fakultet> (Accessed 05.05.2020)
23. Polat E.S Modeli distancionnogo obucheniya [Elektronnyj resurs] URL: <https://hr-portal.ru/article/modeli-distancionnogo-obucheniya-polat-es> (Accessed 05.05.2020)
24. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 14 marta 2020 g. № 397 «Ob organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti v organizacijah, realizuyushchih obrazovatel'nye programmy vysshego obrazovaniya i sootvetstvuyushchie dopolnitel'nye professional'nye programmy, v usloviyah preduprezhdeniya rasprostraneniya novoj koronavirusnoj infekcii na territorii Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs] URL: <https://www.minobrнауки.gov.ru/common/upload/library/2020/03/main/397.pdf> (Accessed 05.05.2020)
25. Razdel «Onlajn-servisy» proekt «Langteach-online» [Elektronnyj resurs] URL: http://www.langteach-online.ru/index/ikt_v_rki_onlajn_platformy/0-51 (Accessed 05.05.2020)
26. Skakunova V. A. Informacionno-deyatelnostnyj podhod v obuchenii inostrannym yazykam i v povyshenii kachestva professional'no-orientirovannogo obrazovaniya. Otkrytoe obrazovanie. 2013. № 5(100) 2013. pp. 24–27.
27. Telemost «Indiya – Rossiya: aktual'nye voprosy onlajn-obucheniya». [Elektronnyj resurs] URL: <https://webinar.pushkininstitute.ru/webinar.php?webinarId=281> (Accessed 22.05.2020)
28. Titova S. V. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii. Moscow: Ikar, 2014. P. 7.

29. FGOS VO po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» (Urovni: bakalavriat i magistratura) [Elektronnyj resurs] URL: <https://base.garant.ru/71300970/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Accessed 05.05.2020)

30. Cikl programm povysheniya kvalifikacii dlya преподаvatelej «Obuchenie russkomu yazyku v cifrovuyu epohu», orientirovannyj na povyshenie ih IKT-kompetencii i uluchsheniya navykov raboty s resursami seti Internet v distancionnom formate. [Elektronnyj resurs] URL: <http://digital-pushkin.tilda.ws/> (Accessed 05 05.2020)

ABOUT THE AUTHOR

Kuznetsov Andrey Andreevich – assistant of chair of methodology of teaching Russian as Foreign Pushkin State Russian Language Institute, Moscow, Russia.
E-mail: aakuznetsov@pushkin.institute

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Л. В. ПИВОВАРОВА

БИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В МЕНЯЮЩИХСЯ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ

(биологический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: plv2004@list.ru)

В статье рассматриваются вопросы, стоящие перед биологическим образованием школьников, как уникальном инструменте развития биологической грамотности личности и социума, призванной обеспечить их сохранение, безопасность и адаптацию к разного рода изменениям. Биологическая грамотность важна для всех возрастных и профессиональных категорий, особенно для так называемых «небиологов», которые ответственны за принятие биосферно- и социально значимых решений, но к сожалению, не владеют ею. Развивается она в основном в процессе обучения в школе. Согласно нашим представлениям мы определяем три уровня её сформированности – академический, функциональный, системный. Последние два уровня, нацелены на освоение знаний и развитие метакомпетенций (когнитивные, коммуникативные, деятельностные, ценностные), научного мировоззрения и качеств личности в процессе освоения предмета. Для формирования биологической грамотности нами разработана концептуальная дидактическая система обучения на интегративной основе. Практика использования в учебном процессе школ, вузов и при повышении квалификации учителей показала её эффективность. Она была представлена Комиссии по биологическому образованию Международного союза биологических наук при ЮНЕСКО, которая явилась инициатором развития биограмотности в мире на конференции в Москве (1997 г.). В работе анализируются результаты собственных, а также международных исследований (TIMMS, PISA 2015 г., 2018 г.; TALIS 2018 г.) проблем биологического образования в формировании биограмотности в меняющихся социокультурных и экологических условиях последних лет (биолого-экологические вызовы, цифровизация образовательной среды, пандемия 2020–2021 гг. и др.). Выявленные проблемы свидетельствуют о необходимости скорейшего реагирования образовательного сообщества. Среди них: проблема сокращения учебного времени освоения предметов биологического цикла, имеющая системно-сетевой характер проявления, что приводит ко многим взаимосвязанным последствиям; неосведомленность учителей в реальных результатах учебных достижений школьников; замена уроков биологии на другие предметы; устаревшее содержание предметов биологической направленности и некоторые другие. Несмотря на полученные неудовлетворительные результаты учащихся в формировании биологической грамотности и связанных с ней метакомпетенций, развитие последних воспринимается учителями как второстепенная потребность. В статье рассмотрены причины, приводящие к таким последствиям. Нерешенным остается вопрос содержания би-

ологического образования. Полагаем, следует актуализировать программы обучения за счет включения знаний, например, по вирусологии, микробиологии, иммунологии, эпидемиологии и другим разделам биологии, а также переводить освоенные знания в практику повседневной жизни. Сегодня они станут востребованными у всех категорий граждан. Для развития биологической грамотности немаловажным является процесс освоения цифровых технологий, как нового средства обучения и вектора саморазвития, требующего в практике применения деятельности контроля со стороны учителей биологии и родителей. Результаты исследования проблем обучения учащихся могут быть использованы в модернизации биологического образования на всех уровнях образования, в том числе, при повышении квалификации учителей.

Ключевые слова: биоэкологические вызовы; биологическая грамотность; сокращение времени обучения биологии; метакомпетенции; цифровизация образования; рейтинговые результаты обучения естественнонаучным дисциплинам; актуализация предметного содержания биологии.

Настоящее время характеризуется некоторыми социокультурными и экономическими изменениями в обществе. Реальной проблемой, обостряющей все остальные, является глобальный экологический кризис, который вызван расточительным потреблением природных ресурсов, разрушением среды обитания всего живого, а также баланса природы и социума. Недооцененные системные трансформации в разных сферах человеческой деятельности приводят к размыванию границ дикой природы, серьезным климатическим сбоям, что провоцирует катаклизмы в макро- и микромире.

Примерно с 2007 г. в Китае наблюдается всплеск зоонозных вирусных заболеваний. Пандемия 2020–2021 гг. охватила не только периферийные страны, но и сообщества, считающиеся ядром западной цивилизации. Вероятно, ни наука и образование, ни здравоохранение и промышленность многих стран в действительности не прогнозировали таких масштабных событий и сейчас вынуждены справляться с глобальной проблемой в режиме цейтнота, что удаётся с разной степенью эффективности.

Человечеству необходимо быть постоянно готовыми к новым вызовам. Еще недавно казалось, что благодаря антибиотикам инфекционные заболевания могут быть побеждены навсегда. Но сегодня медицина все чаще сталкивается с явлением резистентности микроорганизмов к этим препаратам, что чревато появлением супербактерий. Помимо этого, не полностью оценены беспрецедентные научные достижения в области молекулярной биологии и генетики, клеточной инженерии и эмбриологии. С одной стороны, существуют предпосылки того, что эти достижения выведут человека и цивилизацию на качественно новый уровень жизни, а с другой – они могут таить в себе опасность в силу далеко неполной предсказуемости последствий их применения и отдаленности проявления. Важно не пропустить проблемы глобального характера и в сельском

хозяйстве, например, появление новых фитопатогенов, замершие инфекции и мутации, угрожающие продовольственной безопасности.

Адекватным ответом на биолого-экологические вызовы могут быть только общие цивилизационные усилия, в том числе через биологическую науку, образование, развитие биологической и, как её части, экологической грамотности каждого человека.

В статье анализируется комплекс проблем в системе биологического образования учащихся и подготовке учителей в современной социально-культурной ситуации, которая, как полагаем, должна инициировать в обществе понимание более глубокого смысла знания биологии. Биологическая грамотность развивается главным образом в школе, в дальнейшем обучении учащиеся практически не изучают формирующие её дисциплины. Имеющиеся недостатки школьного образования позже проявляются на уровне вузовской подготовки, а затем могут переходить в профессиональную и повседневную жизнь, что актуализирует рассматриваемые в статье вопросы.

Биологическая грамотность является фактором безопасности, признаком развитой личности и высокой культуры общества. Она определена нами и представлена Комиссии по биологическому образованию Международного союза биологических наук (СВЕ-IUBS) при ЮНЕСКО (Дижон, 2000 г.) как способность самостоятельно и своевременно применять систему биологических знаний, прогнозировать и нести ответственность за принятые решения в повседневной и профессиональной деятельности для сохранения жизни как феномена, природы, здоровья человека и его адаптации к изменениям [10]. Все заложенные в этом определении способности и компетенции могут реализоваться исключительно при одновременном формировании биолого-экологического мировоззрения. Такое соразвитие может происходить гармонично только в практике формирования биограмотности при обучении учащихся предметам биологического цикла. Возможности других предметов, на наш взгляд, весьма ограничены.

Понимание значимости биограмотности инициировало на биологическом факультете МГУ развитие нового научно-образовательного направления «интегративная биология». Согласно нашему определению, это система биологических знаний, интегрированных с другими естественнонаучными и гуманитарными знаниями в сферу жизненных ценностей человека с целью формирования биологической грамотности и биолого-экологического мировоззрения. Чрезвычайно важен в этом процессе интегративный подход, поскольку большинство многозадачных аспектов деятельности социума могут быть решены только на этом уровне. Интеграция с гуманитарными знаниями в век технологий необходима для гуманизации жизни и деятельности, это отмечают и другие исследователи, и педагоги [13].

В настоящее время в международном образовательном сообществе признается невысокий уровень развития биограмотности у граждан, а значит и такая же готовность к сохранению безопасности жизни. Биологическая неграмотность специалистов «небиологов» (управленцы, юристы, строители, экономисты) проявляется в принимаемых ими биосферно- и социально значимых решениях. Как показывает практика реализации промышленных проектов, в подавляющем большинстве случаев требуется их корректировка с точки зрения биолого-экологической целесообразности.

Однако одного профессионального образования бывает недостаточно для предотвращения и оценки рисков, связанных с природными и человеческими ресурсами. Например, при обсуждении вопросов биомедицинского характера, как это происходит в настоящее время. Известно, что в повседневной жизни всем гражданам не хватает практических и теоретических биологических знаний и навыков для осуществления грамотного поведения в ситуации угроз разного генеза. Это начинает сознавать и некоторыми представителями бизнес-сообщества. В последние годы мы получали приглашения прочитать лекции, например, о сохранении здоровья людей при биоэкологическом неблагополучии жизненной среды и продвижении бизнес-проектов.

В зависимости от цели, в развитии биологической грамотности мы выделяем три её уровня, каждый последующий включает предыдущие. Академический уровень грамотности направлен на освоение теоретических знаний; функциональный – на развитие предметных и метапредметных компетенций (*hard skills* и *soft skills*), способности применять знания и навыки; системный – на формирование мировоззрения, адаптацию к изменениям жизни и деятельности.

Для развития биологической грамотности учащихся (школьников, студентов, будущих и действующих учителей) нами разработана универсальная концептуальная дидактическая система обучения на интегративной основе, которая базируется на принципах междисциплинарной интеграции, смыслообразования, продуктивности, ориентированности на личность, свободы выбора, действенности [10]. Она направлена на развитие всех уровней грамотности, включая и метакомпетенции, связанные с ними. Среди них *когнитивные* – целеполагание; системно-сетевое, критическое, прогностическое мышление; прогнозирование и решение биоэкологических проблем; интегрирование разнонаправленной информации и др. *Коммуникативные* – деятельностное общение, ситуационное лидерство, умение сотрудничать и договариваться. *Деятельностные* – применение знаний и компетенций, взаимодействие в группе, адаптация к различным изменениям. *Ценностные* – гуманное отношение к живому, осуществление природоохранной деятельности.

Разработанная дидактическая система состоит из теоретической и практической частей, в ней используется комплекс инновационных и традиционных методов и форм обучения. Она имеет опыт положительной практической реализации в школе, вузе (факультеты МГУ: биологический и педагогического образования), образовательных центрах страны, курсах повышения квалификации учителей и преподавателей. Дидактическая система может быть широко использована в системе образования, направленного на развитие молодого поколения и всего социума, особенно в контексте жизненной неопределенности.

Процесс обучения при быстро меняющихся потребностях общества диктует новые требования к личностному развитию выпускников школ и вузов, зафиксированные в новых образовательных стандартах, а значит и повышение внимания к профессионализму учителей. Как же развивается биологическая грамотность в школьной практике обучения в настоящее время? Для получения ответа на этот вопрос с 1997 г. нами проводится мониторинг проблемного поля в области школьного и вузовского биологического и экологического образования учащихся и повышения квалификации учителей. Полученные результаты могут быть учтены при дальнейшем совершенствовании обучения в меняющихся социокультурных условиях, связанных с разнопрофильными новациями, вызовами современности и последствиями их проявления в области природной и социальной среды, науки, техники, образования, здравоохранения.

В нашем исследовании проблем школьного биологического образования 2018–2020 гг. в качестве респондентов для интервьюирования и анкетирования были выбраны методисты и учителя биологии и химии, биологии и географии (85 человек). Все они участники нескольких всероссийских и региональных конференций, курсов переподготовки и повышения квалификации, представители около 30 регионов страны. Ответы респондентов на вопросы анкет содержали как давние проблемы, «хронические», так и те, которые ярче проявились в результате появления биологических и цифровых технологий, принятия новых ФГОС, перехода от знаниевой парадигмы образования к системно-деятельностной.

Первостепенной проблемой, названной респондентами «критической», которая инициирует появление других, отмечено сокращение наполовину времени преподавания предметов биологического цикла на всех ступенях школьного обучения. Кроме того, в некоторых профильных старших классах они заменяются предметом «естествознание». Наше исследование показало, что нарекания педагогов к содержанию этого предмета делают невозможным развитие биограмотности. Таким образом, образование, которое является одной из базовых основ сохранения безопасности биосферы, в том числе, человеческой популяции, постепенно уходит из сферы значимого для жизни контекста.

Ситуация усугубляется ещё и тем, что значительную часть учебного времени занимает подготовка к ЕГЭ, на это указывают все респонденты. Министр просвещения О. Ю. Васильева (2018–2020 гг.), выступая на Всероссийском съезде учителей и преподавателей русского языка и литературы (05.11.2019 г.), дала оценку обучению в 10–11 классах школы: оно практически отсутствует, так как его замещает подготовка к ЕГЭ [6]. Это важное замечание. Необходимо выстроить иерархию целей и ценностей: готовить молодежь для жизни, проверяя это экзаменами.

Как влияет сокращение времени освоения биологии на результаты обучения? По свидетельству Федерального института педагогических измерений (исследование ЕГЭ-2020, Москва) результаты оценки выполнения некоторых заданий ЕГЭ ухудшились в 2–3 раза по сравнению с предыдущим годом [12]. Полагаем, на это повлияло ещё и время обучения в режиме online, проявился так называемый эффект отрицательной синергии.

Кроме того, по данным международных исследований естественнонаучных функциональных и системных достижений школьников PISA-2018, проверяющих развитие метакомпетенций, готовность учащихся к жизни, у десятиклассников 43 регионов нашей страны результаты значительно ниже, чем у сверстников стран лидеров (Сингапур, Китай, Эстония, Япония, Финляндия). Отличия межрегиональных результатов этого исследования превышают межстрановые: в Москве, как отдельном регионе, достижения школьников более высокие. Региональные десятиклассники заняли места в четвертом десятке мирового рейтинга по важнейшей способности применять знания на практике. Помимо этого, они не проявили высокой грамотности в работе с информацией, в том числе биолого-экологической, об этом свидетельствуют 26–36 места в мировой шкале достижений. Такими же невысокими оказались результаты в заданиях по решению проблем, в том числе, с ценностной составляющей [5]. Как известно, легче работать по образцу, находиться в зоне комфорта, чем размышлять, сомневаться, анализировать. Первый подход пока и используется на занятиях в школе.

Результаты учащихся PISA 2018 г. по сравнению с 2015 г. оказались ниже [5, 8]. Как это конкретно проявляется в жизненной практике, учебной деятельности и рейтинговых испытаниях? Затруднения выявились при постановке целей и задач, прогнозировании появления проблем, нахождении их решений, необходимости критически оценивать информацию и свою деятельность, системно мыслить, интегрировать межпредметные знания, а также проявлять такие качества личности как самостоятельность, ответственность, групповое взаимодействие, инициативность. Актуальность развития всех компетенций не подвергается сомнению, ведь школа формирует ресурсы для развития страны.

Такие неудовлетворительные результаты связаны с тем, что в очень малой степени учителями используются интерактивные технологии,

направленные на формирование компетенций. Среди них: полилог, дискуссия, проектная работа, метод кейсов, постановка вопросов разного познавательного уровня, а также графическое моделирование биоэкологических процессов, групповая деятельность. Одной из основных причин этого является недостаточная методическая грамотность педагогов, обеспечивающая способность владеть инновационными методами обучения [11]. К тому же развитие компетенций требует больших временных затрат по сравнению с традиционными, приемлемыми в большей степени для освоения теоретических знаний. Действительно, показатели владения академической грамотностью, выявляемые у восьмиклассников в других международных исследованиях TIMMS-2015, 2018 гг., оказались значительно выше показателей функциональной грамотности, сформированности soft skills. Об этом свидетельствуют завоеванные ими позиции в первой десятке среди многих стран (7-е место) [9].

Таким образом, результаты исследований показывают, что у старшеклассников на уроках формируется только первый уровень биологической грамотности, академический. До сих пор в учительской среде довлеет представление о теоретических знаниях, как о единственно важном критерии учебного и жизненного успеха сегодня и в перспективе. Владение биологической грамотностью функционального и системного уровней, формирующих в процессе освоения знаний компетенции и качества личности, пока воспринимается как второстепенная потребность. Результат такого подхода не может нас удовлетворять, так как доля выпускников школ, способных грамотно учиться и отвечать на вызовы времени, невелика. Получается, что «знать – знаем, но применить не можем», особенно за пределами школы. Тем не менее, преодоление проблем в естественно-научной подготовке учащихся вполне возможно при внедрении современных технологий обучения в процесс освоения этих дисциплин. Это в 2020 г. продемонстрировали школьники Эстонии. Общим в обоих исследованиях является отставание достижений учащихся по биологии по сравнению с результатами по химии, физике, математике, земным и космическим системам [5, 8]. Вместе с тем, биология должна пониматься как важный контекст развития личности, что неоднократно подтвердил наш опыт [10, 11]. На это указывает и следующий факт: задания по биологии, проверяющие развитие soft skills, составляли в тестах PISA около 40%, к тому же, часть их носила межпредметный характер, что с трудом воспринималось испытуемыми [9]. В 2021 г. предполагается ввести в исследование PISA проверку сформированности у школьников критического мышления. Это означает, что вектор образования направлен на усиление внимания к развитию метакомпетенций в процессе освоения предметных знаний.

Итак, изменение лишь одного параметра образования – сокращение времени изучения предметов биологического цикла, порождает целый

спектр последствий: осваиваются только разрозненные теоретические знания; наблюдается разрыв между биологическими знаниями и жизненными потребностями; мало применяются методы и формы обучения развивающего характера; методическая составляющая квалификации учителей теряется как невостребованная, даже при их адекватной подготовке; не развивается способность практически применять знания и грамотно осуществлять учебную деятельность, используя навыки самообразования. Все это приводит к снижению биологической грамотности и безопасности жизни. Сложилась парадоксальная ситуация: новые федеральные государственные образовательные стандарты ставят перед образованием прогрессивные развивающие цели (обучение и развитие личности), однако, сохраняются ограничительные условия для их реализации. Реального времени, выделенного сегодня для развития биологической грамотности, недостаточно даже для изучения теоретических знаний. Необходимо увеличить количество часов для освоения биологии, этого ждут учителя.

Как выяснилось, существует проблема, которая усугубляет предыдущие – неосведомленность большинства учителей о реальных результатах достижений школьников по естественно-научной грамотности, в том числе биологической. Как показывают наши наблюдения, данные достижений учащихся в международных исследованиях (PISA) вызывают у большинства педагогов (77,3%) глубокое недоумение и даже недоверие. «Как же так? Не может быть, мы же учим их!», – восклицают они, признавая востребованность лишь теоретических знаний по биологии. На наш взгляд, следует знакомить как учителей, так и учащихся не только с результатами достижений PISA, но и осваивать задания нового уровня сложности, например, межпредметного характера, которые используются в исследованиях. Это не просто подготовит участников образовательного процесса к регламенту проведения исследования, но и повысит практическую ориентированность предмета изучения.

Мнение о том, что учителя могут самостоятельно изучать эти вопросы, неоправданно оптимистично. Например, одно из имеющихся затруднений – высокая занятость педагогов. По данным международного исследования учительского корпуса TALIS-2018, в нашей стране они тратят на работу в среднем 43 часа в неделю, 24 часа непосредственно на преподавание, ещё часть времени затрачивается на работу дома. В Японии, где 80% учителей страдают от стресса, это соотношение 56 и 18 часов, а в Финляндии – 33 и 21 час.

Недостаточная информированность учителей о достижениях учащихся, отсутствие понимания необходимости использовать биолого-экологические знания как инструмент развития личности, приводит к продолжению обучения в знаниевой парадигме. Проблемы «капсулируются», становятся скрытыми, недоступными для осознания и решения.

Но ведь именно педагоги являются проводниками всех преобразований в обучении. Как известно, если «слепой ведет слепого, то оба они упадут в яму» (Ма. 15: 14). Для системного видения образовательной ситуации результаты исследования достижений школьников и учителей должны обсуждаться одновременно, в системе причинно-следственных связей.

В нашем исследовании впервые мы столкнулись с тем фактом, что уроки биологии заменяются предметами гуманитарного и математического направления. Это новый тренд, который усиливает проявление проблем, связанных с сокращением часов преподавания биологии. Ранее такая практика использовалась лишь в отношении освоения экологии, даже несмотря на то, что экологическая безопасность является приоритетным направлением госполитики [7]. В настоящее время учителя (в целом 81,3%) свидетельствуют о преподавании лишь нескольких уроков экологии в рамках биологии, их периодической замене другими предметами, или же о полном её отсутствии в учебных планах. Возникает вопрос: может быть биология становится не актуальной для современных школьников? По этому поводу мнения различаются. Часть учителей в последнее время отмечает наметившийся рост интереса к достижениям биологии, научно-популярным фильмам биологической тематики. Кроме того, появляются новые интересные научные и бизнес-проекты для приложения биологических знаний, меняется социокультурная среда.

Например, на орбите МКС постоянно проводятся биологические исследования. Российский космонавт-биолог С. Н. Рязанский демонстрировал с орбиты результаты исследований биологических объектов, проведенных в невесомости. Некоторое время назад в одной из радиопрограмм было объявлено, что космические агентства России и США набирают международные группы космобиологов с целью изучения Вселенной. Перспективным аспектом удовлетворения научных интересов являются биотехнологии, выводящие биологию на новый горизонт событий. Для молодежи открываются интересные перспективы и возможности для формирования жизненных целей.

Пренебрежительное отношение к знаниям о жизни следует остановить, пока оно не стало привычным. Как показывает сегодняшняя ситуация с новой вирусной инфекцией, это небезопасно. Ранее в наших публикациях мы обсуждали важность биограмотности в случае гипотетической бактериологической угрозы, а сегодня мы вынуждены жить в этой реальности [10, 14].

В десятке важнейших дискурсов среди опрошенных учителей оказалась ситуация, которая в настоящее время характеризуется многими странами как важнейшая образовательная проблема XXI в.: использование в обучении цифровых инноваций, стремительно ворвавшихся в образование. Как известно, технические новинки – это компьютеры, смартфоны с добавочными функциями, умные часы, ноутбуки и другие

цифровые средства обучения, использующие Интернет. Сегодня человеческий мозг и книги становятся не единственными хранилищами и преобразователями информации. Поддерживают ли педагоги-биологи эти инновации? Больше 68% опрошенных нами учителей, в новых средствах обучения видят пользу. Остальные – придерживаются противоположного мнения, полагая, что их применение «сводит образование к нулю», «приучает к быстрому получению готовых знаний», высказываются обоснованные опасения о влиянии на здоровье электромагнитных излучений гаджетов. При этом все респонденты замечают, что современные учащиеся хотят учиться и работать с информацией по-новому. Их привлекают скорость её получения, наглядность, возможность обмена, иногда многозадачность, а также компьютерные игры и социальные сети.

Как широко используются информационно-коммуникативные технологии в школьной деятельности? По данным исследования TALIS-2018 38% всех педагогов пользуются ими неуверенно или вовсе не применяют. Согласно исследованию онлайн платформы «Учи.Ру», весной 2020 г. 70% педагогов волновала нехватка знаний для проведения видеоконференций, а также замена администрацией по разным причинам уже освоённой образовательной платформы на другую. Цифровизация образования в режиме форс-мажора происходила с затруднениями, возможно по причине того, что учителя всегда предпочитали личный контакт. Оказалось, что не все школьники и школы имеют подходящее оборудование.

Наши респонденты, учителя биологии (48,7%), утверждают, что цифровые средства чаще используются ими в проектной работе учащихся, примерно 6% практикуют использование виртуальных лабораторий. Остальные либо воздержались от ответа, либо называют разные причины, препятствующие их широкому применению. Отмечается, что 9,6% сельских и дальневосточных школ не подключены к сети Интернет или ученики практически не имеют к нему доступа. По данным, представленным на парламентских слушаниях (5.04.2018 г.) замминистра образования и науки Т. Ю. Синюгиной, в стране не имеют Интернета 13760 школ из 42000, а высокоскоростного – треть из них. Как следствие этого, согласно данным PISA, российские школьники хуже сверстников других стран справляются с тестами, требующими поиска информации в Интернете, для многих единственным её источником пока остаются учитель и учебник.

Учащиеся, подростки и молодые люди 17–24 лет не знают жизни без Интернета и компьютера. По отношению к преподавателям и всем тем, кто обучался в доцифровом мире, они часто становятся экспертами в цифровом пространстве деятельности. Возможно, впервые в истории, учителя и ученики меняются ролями. Такой функциональный парадокс может оказаться дополнительным фактором проявления асоциального поведения школьников по отношению к учителям, обладающим недостаточной

цифровой грамотностью. Эта ситуация требует дополнительного внимания психологов, что признаётся в образовательном сообществе.

Поскольку цивилизационные тенденции развития информационного общества характеризуются тем, что объём информации в мире возрастает ежегодно на 30%, это требует умения постоянно учиться и не столько её накапливать, сколько грамотно с ней работать, перерабатывая в знания, и использовать цифровые технологии. Уже сейчас в передовых школах Запада, Китая учащиеся на уроках биологии используют 3D принтеры. В ближайшее время планируется внедрить в обучающую деятельность новые технологические стартапы – робототехнику [2]. Использование цифровых технологий, безусловно, имеет положительную сторону. С их помощью растёт открытость образовательного пространства, подключение к глобальным знаниям и их доступность для всех, происходит расширение образовательного контента, развивается способность работать с информацией на новом уровне её обобщения. Например, некоторые старшеклассники и студенты при работе с текстами осваивают технологии Text-Mining. Сегодня мы наблюдаем, что среда обучения обогащается технологически, становится все более насыщенной, гибкой, эмоциональной. И что важно, она формируется при участии самих учащихся, находящихся знания за пределами учебников и привычных образовательных локаций. Уже сейчас это становится нормой и мотивирует познание. Вероятно, в связи с этим следует прогнозировать возможные изменения в системе образования на всех уровнях обучения.

С другой стороны, известно, что новым достижениям соответствует новый уровень проблем. Психологи утверждают, что в случае перекоса в распределении учебного времени в сторону преобладания режима online, негативные последствия для здоровья и развития многих компетенций будут преобладать над позитивными. По мнению социологов, с появлением мобильных гаджетов, время цифрового общения начало стремительно увеличиваться. На 7 млрд. человек приходится 6 млрд. телефонов (данные компании «Ericsson», 2012 г.). Тогда как общение лицом к лицу сократилось до 2 часов в день. Фразу Парацельса «Все есть яд и все есть лекарство» можно применить и к использованию гаджетов в обучении. В результате длительного погружения в виртуальное пространство, работы с гаджетами, резко возрастает проявление медицинских проблем. Например, электромагнитные излучения мобильных телефонов повышают риск развития опухолей в областях мозга, которые подвергаются наибольшему облучению (височно-теменная и другие) [3].

Кроме того, существует опасность атрофии когнитивных компетенций. Возникают сложности в выстраивании взаимоотношений с окружающими людьми, например, способность договариваться, бесконфликтно общаться, т.е. хуже развиваются коммуникативные, лидерские и другие качества личности, для которых необходима социальная среда. Её отсутствие, по

сути, приводит к новым явлениям – цифровому аутизму. Помимо этого, процесс социализации, формирование мировоззрения в определенной степени перемещается в виртуальный мир (киберсоциализация), особенно при увлечении компьютерными играми, отдаляя человека от реального мира [4]. Вместе с тем, трудно представить, как бы образование справлялось с обучением в случае возникновения эпидемиологической ситуации на 5–10 лет раньше. В то время, когда технологии появляются и исчезают быстрее, чем меняются поколения, требуется своевременное осмысление и корректировка регламента деятельности в режиме online. Проблема эта общая для всех стран. Разработчики цифровых технологий хорошо это понимают. Основатель компании Apple С. Джобс, например, строго ограничивал для своих детей время пользования планшетом.

Еще несколько месяцев назад обсуждался вопрос планового развития цифровой грамотности учителей. Сегодня же этого времени нет. Возможно, следует привлечь к этой работе студентов вузов, будущих учителей информатики в счет педпрактики. Трансформация деятельности педагогов со временем будет только увеличиваться. В процессе цифрового взаимодействия, верификации информации из разных источников, они станут экспертами соблюдения режима использования цифровых технологий, оценки знаний и цифрового этикета. Отделение «зерен от плевел» является задачей безопасного обучения и дополнительно ляжет на их плечи. Исходя из особенностей жизненного контекста, цифровая грамотность становится основой эффективного обучения, интегрируясь в развитие других её видов, например, биологическую, экономическую, математическую и т.д.

По-прежнему остаются претензии к качеству содержания предметов биологической направленности. Высказаны мнения, что большинству учебников требуется серьезная доработка, часть респондентов полагают, что это ничего не изменит. Учебники следует написать заново. Полагаем, что отнестись к этому вопросу следует с пониманием того, что биология имеет интегративную внутридисциплинарную структуру, биоэтическую основу для воспитания гуманитарных качеств личности, легко составляет межпредметный контекст с естественнонаучными и гуманитарными знаниями, демонстрирует и объясняет причинно-следственные и сетевые взаимодействия процессов, явлений природы и социума. Все это способствует созданию условий для проектирования учебников нового поколения.

Полагаем, что объем учебников не может увеличиваться до бесконечности. Следует пересмотреть их содержание, заменить часть информации на уточненные и более современные научные данные. Часть содержания предметов биологического цикла может быть вписана в проектные задания, войти в материалы подготовки межпредметных дискуссий, кейсов для самостоятельной работы. К тому же, пандемия COVID-19 актуализировала

некоторые разделы биологии, которым ранее не уделялось должного внимания. Важнейшая задача, которую мы ставили ранее, не утратившая значимости и сегодня, связана с приведением в соответствие содержания биологического образования и требований времени. В программы должны быть включены знания микробиологии, иммунологии, вирусологии, микологии, эпидемиологии, биотехнологии и экологии, а также следует переводить освоенные знания в практику повседневной жизни. Оказывать первую медицинскую помощь; определять качество воды и продуктов питания; понимать значение вакцинации и повышения иммунитета; знать правила составления диетического меню; критически анализировать биологическую информацию разных источников; использовать доступные медицинские манипуляции; развивать поведенческие навыки собственной биолого-экологической безопасности, например, защиты от электромагнитных излучений гаджетов – это только малая часть практических знаний, востребованных сегодня. Понимание того, что биологическое образование является многофункциональным, позволит создавать учебники, адекватные его возможностям [10, 14].

В настоящее время в повышении эффективности биологического образования, формировании биологической грамотности возрастает роль образовательных локаций за пределами традиционных учебных пространств. Примером может служить образовательный центр «Сириус», где автор статьи осуществляла руководство разработанной Программой курсов профессиональной переподготовки преподавателей школ, вузов «Большие вызовы. Биология» (06.2018–11.2018). Программа направлена на развитие у учителей компетенций, благоприятствующих формированию у учащихся биологической грамотности, развитию одаренности в разных аспектах её проявления. Большую роль в реализации программы играл практико-ориентированный подход, глубокая, насыщенная, новаторская, эмоциональная образовательная среда, которая формировалась многими участниками, в том числе, высококвалифицированными педагогами биофака МГУ. Окружающая природа включалась в структуру образовательного процесса, расширяя тем самым среду обучения. Умное образовательное пространство создает атмосферу творческого общения, импровизации, мотивации к достижениям. Опыт реализации программы позволяет нам утверждать, что в талантливо организованном пространстве раскрывается потенциал учителей и учащихся. Вернувшись в свои учебные заведения, они станут точками роста, инициаторами преобразований в практике обучения биологии. В рамках государственного образовательного проекта «Образование» создается целая серия региональных центров подобных «Сириусу», это большое достижение.

Нынешняя кризисная ситуация, порожденная пока ещё неизученной вирусной инфекцией, остро переживается всеми странами с точки зрения экономики, биологии и медицины. Возникшие

социально-эпидемиологические условия жизни за несколько последних месяцев придают изучению биологии, развитию биологической грамотности новый смысл. Быть биологически грамотными, обладающими биолого-экологическим мировоззрением, становится необходимостью, обеспечивающей целостное мировосприятие, продуктивную и безопасную жизнь личности и общества. Вне сомнения, биологические знания должны стать базовыми для всех, перейти с периферии образовательного пространства в центр, занять свое место и время в воспитании молодежи.

Литература

1. Аймалетдинов Т.А., Баймуратова Л. Р., Зайцева О. А., Имаева Г. Р., Спиридонова Л. В. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе. М.: НАФИ, 2019. 84 с.

2. Басова Л. Л. Школьная информатика в Китае: идеи, которые могут быть полезны. // Наука и школа. 2016, № 1. С. 112–115.

3. Григорьев Ю. Г. Электромагнитные поля и здоровье человека. М.: РУДН, 2002. 177 с.

4. Кочетков Н. В. Интернет-зависимость от компьютерных игр в трудах психологов // Социальная психология и общество. 2020, № 1. С. 27–54.

5. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся [Электронный ресурс] URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/03/28/1164927097/04%20Pentin.pdf> (Дата обращения 14.09.2020)

6. Министр просвещения: ЕГЭ мешает обучению. [Электронный ресурс] URL: <https://ura.news/news/1052405962> (Дата обращения 15.11.2020)

7. Указ Президента РФ от 19.04.2017 г. № 176 «О Стратегии экологической безопасности РФ на период до 2025 г.» [Электронный ресурс] URL: https://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_215668 (Дата обращения 21.10.2020)

8. Основные результаты международного исследования PISA-2015. Министерство образования и науки. [Электронный ресурс] URL: http://osoko.edu.ru/common/upload/osoko/pisa/PISA_2015 (Дата обращения 13.09.2020)

9. Пентин А. Ю., Ковалева Г. С., Давыдова Е. И., Смирнова Е. С. Состояние естественнонаучного образования в российской школе по результатам международных исследований TIMSS и PISA. // Вопросы образования. 2018, № 1. С. 79–109.

10. Пивоварова Л. В. Интегративная биология: проблемы формирования биологической грамотности. М.: Кредо, 2009. 251 с.

11. Пивоварова Л. В. Развитие мышления у учащихся школ и вузов в процессе формирования системной биологической грамотности // Материалы международной науч.-практ. конференции «Актуальные проблемы

методики преподавания биологии, экологии в школе и вузе» / М.: Изд-во МГОУ, 2017. С. 167–171.

12. Результаты ГИА 2020 и основные задачи предметного обучения в 2020–2021 учебном году по биологии. [Электронный ресурс] URL: <http://rcoi.mcko.ru/webinars/> (Дата обращения 31.10.2020)

13. *Розов Н. Х.* Значение психологии и педагогики для подготовки высококачественных выпускников высшей школы. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017, № 2. С. 3–10.

14. *Pivovarova L. V., Korzhenevskaya T. G.* Reading: Assessment Comprehension and Teaching, серия Education in a competitive and globalizing world series / Biological literacy as an imperative of present time. / NY.: Nova Science Publisher, 2009. 158 p.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Пивоварова Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник биологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова; E-mail: plv2004@list.ru

BIOLOGICAL EDUCATION IN CHANGING SOCIOCULTURAL CONDITIONS

L. V. PIVOVAROVA

The article discusses the issues facing the biological education of schoolchildren as a unique tool for the development of biological literacy of the individual and society, designed to ensure their preservation, safety and adaptation to various changes. Biological literacy is important for all age and professional categories, especially for so-called non-biologists, who are responsible for making biosphere – and socially significant decisions, but unfortunately do not possess it. It develops mainly in the process of learning at school. According to our ideas, we define three levels of its formation – academic, functional, and system. The last two levels are aimed at mastering knowledge and developing meta-competencies (cognitive, communicative, activity, value), scientific outlook and personal qualities in the process of mastering the subject. For its formation, we have developed a conceptual didactic system of training on an integrative basis. The practice of implementation in schools, universities and teachers` professional development in the educational process has shown its effectiveness. It was submitted to the Commission on biological education of the International union of biological sciences at UNESCO, which initiated the development of bio-literacy in the world at the conference in Moscow (1997). The article analyzes the results of its own, as well as international studies (TIMMS, PISA 2015, 2018.; TALIS, 2018) problems of biological education in the formation of bio-literacy in a changing socio-cultural and ecological settings in recent years (biology and environmental challenges, digitalization of the educational environment, pandemic 2019–2020, etc.). They indicate the need for an early response from the educational community. Among them: the problem of reducing the educational time of mastering subjects of the biological cycle, which has a system-network nature. That leads to many interrelated consequences; lack of awareness of teachers in the real results of educational achievements

of schoolchildren; replacement of biology lessons with other subjects; outdated content of biological subjects, and some others. Despite the unsatisfactory results in the formation of biological literacy and related meta-competencies, the latter are currently perceived by teachers as a secondary need. The article discusses the reasons that lead to such results. The issue of the content of biological education remains unresolved. We believe that training programs should be updated by including knowledge, for example, in virology, microbiology, immunology, epidemiology and other branches of biology, as well as translating the acquired knowledge into the practice of everyday life. Today it will be in demand among all categories of citizens. For the development of biological literacy, the process of mastering digital technologies is important, as a new means of learning and a vector of self-development, which requires the use of activity control by biology teachers and parents in practice. The results of the study of schoolchildrens' learning problems can be used in the modernization of biological education at all levels of education, including in improving the skills of teachers.

Key words: bio-ecological challenges; biological literacy; shortening the time of teaching biology; meta-competence; digitalization of education; lack of awareness of teachers about rating learning outcomes; updating the subject content of biology.

References

1. Aimaletdinov T.A, Baimuratova L. R., Zaitseva O. A., Imaeva G. R., Spiridonova L. V. Tsifrovaya gramotnost' rossiiskikh pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu tsifrovyykh tekhnologii uchebnom protsesse [Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the teaching process]. Moscow: NAFI. 2019. 84 p.
2. Basova L. L. Shkol'naya informatika v Kitae: idei, kotorye mogut byt' polezny [School Computer Science in China: Ideas That Can Be Useful]. Nauka i shkola [Science and school]. 2016.(Moscow). № 1. pp.112–115.
3. Grigor'ev Yu. G. Elektromagnitnye polya i zdorov'e cheloveka [Electromagnetic fields and human health]. Moscow: Rossiyskiy universitet druzhby narodov. 2002. 177 p.
4. Kochetkov N. V. Internet-zavisimost' ot komp'yuternykh igr v trudakh psikhologov [Internet addiction to computer games in the works of psychologists]. Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo [Social psychology and society]. 2020. (Moscow). № 1. P. 27–54.
5. Mezhdunarodnaya programma po otsenke obrazovatel'nykh dostizhenii uchashchikhsya [International Student Assessment Programme] (Elektroonnyy resurs) URL: <https://vo.hse.ru/data/2018/03/28/1164927097/04%20Pentin.pdf> (Accessed 14.09.2020).
6. Ministr prosveshcheniya: EGE meshaet obucheniyu [Minister of Education: the EDG is an obstacle to learning]. [Elektronnyj resurs] URL: <https://ura.news/news/1052405962> (Accessed 15.11.2020).

7. Ukaz Prezidenta RF ot 19.04.2017 g. № 176 «O Strategii ekologicheskoy bezopasnosti RF na period do 2025 goda» [Elektronnyj resurs] URL: https://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_215668 (Accessed 21.10.2020).

8. Osnovnye rezul'taty mezhdunarodnogo issledovaniya PISA-2015 Ministerstvo obrazovaniya i nauki [Key results of the international study PISA-2015. Ministry of Education and Science]. [Elektronnyj resurs] URL: http://osoko.edu.ru/common/upload/osoko/pisa/PISA_2015 (Accessed 13.09.2020).

9. Pentin A.YU., Kovaleva G. S., Davydova E. I., Smirnova E. S. Sostoyanie estestvennonauchnogo obrazovaniya v rossijskoj shkole po rezul'tatam mezhdunarodnyh issledovaniy TIMSS i PISA [State of Natural Science Education in the Russian School, based on the results of international research by TIMSS and PISA]. Voprosy obrazovaniya [Educational Issues]. 2018, № 1. pp. 79–109.

10. Pivovarova L. V. Integrativnaya biologiya: problemy formirovaniya biologicheskoy gramotnosti [Integrative biology: the challenges of building biological literacy]. Moscow: Kredo, 2009. 251 p.

11. Pivovarova L. V. Razvitie myshleniya u uchashchihsya shkol i vuzov v processe formirovaniya sistemnoj biologicheskoy gramotnosti [Developing the thinking of school and university students in the process of developing systemic biological literacy]. Materialy mezhdunarodnoj nauch.-prakt. konferencii «Aktual'nye problemy metodiki prepodavaniya biologii, ekologii v shkole i vuze». Moscow: Izd-vo MGOU, 2017. pp. 167–171.

12. Rezul'taty GIA 2020 i osnovnye zadachi predmetnogo obucheniya v 2020–2021 uchebnom godu po biologii [Results of the GIA 2020 and main objectives of the subject-specific training in the 2020–2021 school year in biology]. [Elektronnyj resurs] URL: <http://rcoi.mcko.ru/webinars/> (Accessed 31.10.2020).

13. Rozov N. H. Znachenie psihologii i pedagogiki dlya podgotovki vysokokachestvennyh vypusnikov vysshej shkoly [The importance of psychology and pedagogy for the preparation of high-quality graduates]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie [Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical education]. 2017, № 2. pp. 3–10.

14. Pivovarova L. V., Korzhenevskaya T. G. Reading: Assessment Comprehension and Teaching. seriya Education in a competitive and globalizing world series. Biological literacy as an imperative of present time. NY.: Nova Science Publisher, 2009. 158 p.

ABOUT THE AUTHOR

Pivovarova Lyudmila V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Faculty of Biology Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: plv2004@list.ru

В.А. ПИВОВАРОВ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

*(Центр региональных социально-гуманитарных связей; e-mail:
vladimirpivovarov@yandex.ru)*

В статье анализируется проблемное поле системы дистанционного образования. Для определения популярности дистанционного обучения в московских вузах среди преподавателей и студентов был проведен социологический опрос, позволивший обозначить тенденцию увеличения числа студентов, которые предпочли бы дистанционное обучение традиционному обучению с жестким графиком и сделать выводы о перспективах дистанционного образования в российских высших учебных заведениях. В статье представлена модель образовательного процесса в системе дистанционного обучения с кратким описанием каждого блока. Модель включает в себя все этапы, которые проходит студент при поступлении, обучении и выпуске из высшего учебного заведения до получения диплома, подтверждающего соответствующий уровень образования. В каждом из блоков содержится описание действий, необходимых для прохождения в рамках данного этапа, а также даются рекомендации по улучшению и извлечению максимального результата как для преподавателей или учебного заведения, так и для самих студентов. Предусмотрены альтернативные варианты при остановке или невозможности преодоления одного из этапов. Делаются выводы, в каких случаях применяется представленная модель образовательного процесса, и рассматриваются перспективы дистанционного образования в целом.

Ключевые слова: система дистанционного образования; модель образовательного процесса.

С продолжающим свое стремительное развитие научно-техническим прогрессом и доступностью для современных потребителей телекоммуникационных технологий и информационных источников наблюдается рост интереса к применению дистанционных технологий и в научно-педагогической среде. Для подтверждения данного факта нами был проведен социологический опрос среди 313 студентов и 27 преподавателей московских учебных заведений. Результатом опроса стало выявление наиболее популярной формы организации учебного процесса для преподавателей и студентов (Таблица). В результате 5,35% преподавателей предпочли традиционную образовательную систему с сопутствующим ей расписанием и графиком занятий; 70,45 % выбрали менее жесткую форму; 24,2% высказались за дистанционное образование. Обратим внимание, что наиболее одобрительно по поводу дистанционного образования высказались преподаватели, имеющие стаж преподавания более 10 лет (34,63% респондентов), в то время как преподаватели с педагогическим стажем менее 10 лет положительно отзывались

о дистанционном образовании лишь в 16,3% случаях, а до трех лет в 19,5%.

Таблица. Распределение ответов на вопрос: «Какая форма организации учебного процесса Вас устраивает больше?», % к числу опрошенных

Ответы	Студенты			Преподаватели 2019/20 уч. год
	2019/20 уч. год	2017/18 уч. год	2018/19 уч. год	
Традиционная система (фиксированное расписание учебных занятий)	43,55	41,15	38,3	5,35
Менее «жесткая» и самостоятельная (предполагает конспект лекций, задания и вопросы к экзамену и встречи с преподавателем по необходимости)	47,65	46,7	41,1	70,45
Дистанционная (использование Интернет-платформ, встреча только на экзамене)	8,8	12,15	20,6	24,2

Результаты опроса показывают, что дистанционные технологии становятся популярнее в студенческой среде с каждым годом. Одновременно с этим традиционная форма обучения с жестко нормированным графиком постепенно оставляет лидирующие позиции. Вне зависимости от того, что год от года социологические опросы фиксируют возрастание популярности дистанционных технологий в образовании в преподавательской и студенческих средах, слои академического сообщества, имеющие наибольшее влияние, сохраняют политику консервативности и предубежденности в отношении изменений как глобального образовательного процесса в целом, так и дистанционного образования в частности. Мнения противников дистанционного образования варьируются от «дистанционно – отсутствие контроля или что-то априори некачественное» до «использование дистанционных технологий – это технический аспект и личное дело высших учебных заведений». Такой настрой лиц, которые имеют серьезное влияние на стратегию развития российского образования, отрицательно сказывается на развитии и формировании системы дистанционного образования в Российской Федерации.

По результатам социологического опроса, всего лишь 10,6% респондентов среди преподавателей хотели бы работать в системе образования

с дистанционными методами обучения, 39,35% высказались отрицательно по поводу такой перспективы, остальные 50,05% не сложили личного мнения по данной проблеме. Преподаватели с педагогическим стажем более 10 лет проявили наибольший энтузиазм в работе с дистанционными методами обучения, в то время как педагоги со стажем менее 3 лет – не поддержали данную инициативу (Рис. 1).

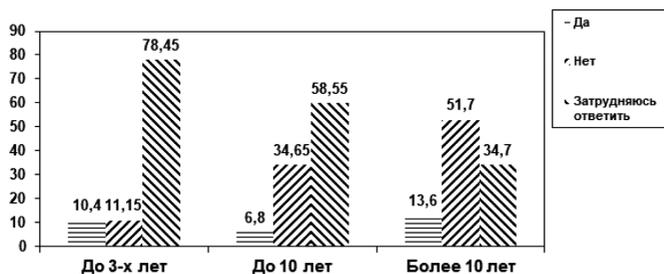


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Хотели бы Вы работать в системе дистанционного обучения?» в зависимости от стажа работы преподавателей, %

Систему обучения в дистанционном образовании можно представить в виде модели (См. Рис. 2), с входящими в неё этапами, включенными в определенные блоки в соответствии с их функциональным предназначением. Весь период обучения условно можно разделить на следующие составляющие: первичный этап, представленный блоками с первого по шестой, и основной этап – с седьмого по шестнадцатый.

Первый блок включает начальную профориентацию. Цель данного этапа заключается в оценке индивидуальных качеств абитуриента, определении его склонностей и приоритетов в получении профессии и на основании этих данных подбор лучшей специальности именно для абитуриента. Личностные качества являются основополагающим критерием при выборе некоторых социэкономических профессий, таких как социальная инженерия, социальная работа и др. Профориентация заключается в предложении специальности, где студент достигнет максимальной самореализации.

Второй блок подразумевает подачу документов абитуриентами. Данный этап не отличается от идентичного этапа в традиционной системе образования. Абитуриентам предоставляется информация о программах обучения, методиках обучения и т. д. Отличительной чертой дистанционного обучения является отсутствие вступительных экзаменов при поступлении в учебное заведение.

Как указывалось выше, сторонники традиционного образования считают потерю качества следствием отсутствия конкурсного отбора абитуриентов при поступлении. В настоящий момент при постоянном

недофинансировании вузов за счет федерального бюджета конкурсный отбор студентов для обучения на коммерческой основе в большинстве российских вузов отсутствует. Экзамены при поступлении начали играть роль определенной традиции для зачисления, но не выполнять селективную функцию. Из этого следует, что дистанционное обучение, финансируемое на коммерческой основе, станет не исключением, но может гармонично вписываться в правило, уже имеющее место в российской действительности. Несомненно, отсутствие составляющей, выполняющей селективную функцию, отрицательно влияет на качество образования, будь то традиционное или дистанционное образование. Но наличие в дистанционном обучении обязательного промежуточного и итогового контроля знаний по отдельно взятой дисциплине, а также возможность изучения недостаточно качественно усвоенного материала несколько раз и отсутствие жестко регламентированных сроков обучения несколько компенсируют возможную потерю качества, которую влечет за собой зачисление вне конкурса.

Третий блок предполагает выбор абитуриентом специальности, по какой он начнет свое обучение с учетом профориентации. Следующим этапом, а именно **четвертым**, является диагностика абитуриента на предмет как технической, так и психологической возможности самостоятельного обучения. В результате преподавателями вуза будет предложена наилучшая для студента форма обучения.

Пятый блок состоит из построения индивидуальной образовательной траектории. Она создается студентом с привлечением вузовского преподавателя-консультанта. На основании пройденных ранее блоков осуществляется подбор учебных курсов, преподавателей, средств обучения. Также оговаривается график проведения консультаций. В системе дистанционного обучения по различным причинам (методические особенности или желание обучающегося) учебный процесс может частично проходить в форме лекций, семинарских занятий или лабораторных работ. Данная особенность касается специальностей социальной и психолого-педагогической направленности, обучение которым только в одной дистанционной форме невозможно. Это специальности, имеющие практико-ориентированную направленность (социальная психология, социальная инженерия, педагогика и др.), где необходимы не только теоретические знания, но и социальные навыки. К примеру, навыки проведения тренингов, психологического консультирования и психотерапии. В таком случае специальные дисциплины необходимо преподавать в традиционной форме. Стоит упомянуть о том, что для подготовки высококвалифицированного специалиста обязательной является практика в профильных организациях. Эти особенности специальности учитываются при разработке индивидуальной образовательной траектории студента.



Рис. 2. Модель образовательного процесса в системе дистанционного образования

Шестой блок представляет собой обучение студентов работе в информационной среде вуза. На данном этапе обучающиеся изучают основы самостоятельной работы. Студентам предоставляется вся необходимая информация для работы с источниками, необходимыми для обучения.

При достижении **седьмого блока** студентам выдаются учебно-методические материалы, необходимые для освоения выбранного курса. Предварительно данные материалы отбираются на основе вышеперечисленных критериев. Материалы для самостоятельной работы дополнительно к основной информации содержат цели, концепции и идеи курса, а также планируемые результаты обучения.

Восьмой – одиннадцатый блоки представляют собой самостоятельную работу студента с учебно-методическими материалами, консультации согласно разработанному графику и прохождение тестов для самопроверки. **Девятый – двенадцатый блоки** – это занятия, которые необходимо проводить в традиционной очной форме. **Десятый блок** проходит в виде промежуточного контроля. Он является завершением дидактического модуля. Контроль осуществляется представлением в определенные сроки преподавателю отчетного материала в виде контрольных работ, отчетов по лабораторным и практическим заданиям. Данные материалы передаются по заранее определенным каналам общения преподавателей со студентами. Количество отчетных материалов, а также их вид определяется в зависимости от выбранной индивидуальной образовательной траектории студента.

Тринадцатым блоком является итоговый контроль, осуществляемый в жестко регламентированные сроки по окончании изучения дисциплины. Наиболее эффективным и поэтому используемым повсеместно видом итогового контроля является очный экзамен или зачет. К нему допускаются лишь те студенты, которые выполнили программу изучения соответствующей дисциплины в полном объеме. Четырнадцатый блок представляет собой анализ полноты выполнения образовательной программы и дальнейшее разветвление на повторный цикл обучения (блок 15) или на завершение образовательной программы (блок 17). **Пятнадцатый блок** включает уточнение студентом будущей профессиональной деятельности на основе полученных теоретических знаний и мнения педагогов. **Шестнадцатый блок** – блок корректировки индивидуальной образовательной траектории студента. В результате итогового контроля изменяются изучаемые дисциплины, а также возможна корректировка самой образовательной траектории, в том числе, темп обучения или обучающая технология. **Семнадцатый блок** представляет собой финальную часть обучения в виде получения образовательного сертификата или диплома. Данный документ свидетельствует об успешном окончании выбранной образовательной программы.

В настоящий момент по объективным причинам возрастает интерес как у преподавателей, так и у студентов к дистанционному обучению. В некоторых случаях оно является единственным способом получения образования (проблемы со здоровьем, жизнь в отдаленных районах, условия карантина и т. д.). Представленная модель дистанционного

обучения является универсальной и с незначительными доработками и изменениями может использоваться в любом вузе для получения образования по ряду специальностей, что выгодно отличает её от других существующих педагогических систем дистанционного обучения.

Литература

1. *Боровикова Я.В.* Дистанционные технологии в системе непрерывного образования // V Международная конференция «Образование через всю жизнь: непрерывное образование для устойчивого развития». Санкт-Петербург, 3-6 июня 2007 г. Т. 5. С. 58-61.

2. *Комаровская Е.П., Боровикова Я.В.* Дистанционные технологии в непрерывном профессиональном образовании // Сборник научных статей Российской академии образования. Теоретические исследования 2006 года: материалы научной конференции / под ред. В. А. Мясникова. М.: ИТИП, 2007. С. 104-109.

3. *Пивоваров В.А.* Моделирование индивидуальной образовательной траектории студентов в образовательном процессе вуза // Известия Воронежского государственного педагогического университета. Т. 287, № 2, 2020. С. 16-19.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Пивоваров Владимир Александрович – преподаватель Центра региональных социально-гуманитарных связей. E-mail: wladimirpivovarov@yandex.ru

EDUCATIONAL PROCESS IN THE SYSTEM OF DISTANCE TRAININGS

V.A. PIVOVAROV

The article analyzes the problem field of the distance education system. To determine the popularity of distance learning in Moscow universities among teachers and students, a sociological survey was conducted, which allowed us to identify an increasing trend in the number of students who would prefer distance learning to traditional with a strict schedule and draw conclusions about the prospects for distance education in Russian higher education institutions. The article presents a model of the educational process in the distance learning system with a brief description of each block. The model includes all the stages that a student goes through when entering, studying and graduating from a higher educational institution before receiving a diploma confirming the appropriate level of education. Each of the blocks contains descriptions of the actions required to pass this stage, as well as recommendations for improving and extracting the maximum result for both teachers or educational institutions, and for the students themselves. Alternative options are provided if one of the stages is stopped or impossible to overcome. Conclusions are drawn, in which cases the presented model of the educational process is applied, and the prospects of distance education in General are considered.

Key words: distance education system; a model of the educational process.

References

1. Borovikova Ya.V. Distsionnyy etekhnologii v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya [Distance technologies in the system of continuing education] V Mezhdunarodnayakonferentsiya «Obrazovanie cherez vsyuzhizn': nepreryvnoe obrazovanie dlya ustoychivogo razvitiya». Saint-Petersburg, 3-6 iyunya 2007 g. [V international conference «Lifelong learning: continuing education for sustainable development»] T. 5. Saint-Petersburg. pp. 58-61.

2. Komarovskaya E.P., Borovikova Ya.V. Distsionnyye tekhnologii v nepreryvnom professional'nom obrazovanii [Distance learning technology in continuing professional education]. Sbornik nauchnykh statei Rossiiskoi akademii obrazovaniya. Teoreticheskie issledovaniya 2006 goda: materialy nauchnoi konferentsii [Collection of scientific articles of the Russian Academy of education. Theoretical research in 2006: materials of the scientific conference] in Myasnikov V.A. (ed) Moscow: ITIP. Moscow: RAO, 2007. pp. 104-109.

3. Pivovarov V.A. Modelirovanie individual'noi obrazovatel'noi traektorii studentov v obrazovatel'nom protsesse vuza [Modeling of individual educational trajectory of students in the educational process of the University]. Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Proceedings of the Voronezh state pedagogical University], 2020. T. 287. no 2. pp. 16-19.

ABOUT THE AUTHOR

Pivovarov Vladimir Aleksandrovich – Lecturer at the Center for Regional Social and Humanitarian Relations. E-mail: wladimirpivovarov@yandex.ru

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н. Е. РУБЦОВА, Е. Е. МИХАЙЛОВА

РЕФЛЕКСИВНОЕ РАЗВИТИЕ ГИБКИХ НАВЫКОВ МАГИСТРАНТОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ К ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

(кафедра общей психологии и психологии труда Российского нового университета, кафедра психологии и философии Тверского государственного технического университета; e-mail: hope432810@yandex.ru)

Для реализации персонализированного образования наиболее перспективной является модель смешанного обучения, где освоение программы магистратуры сосуществует наравне с научным наставничеством, дополняя друг друга, и направлено на формирование гибких навыков, необходимых для развития образовательного и личного потенциала магистранта. Освоение магистерской программы, исследовательские достижения и сформированность гибких навыков – важные показатели уровня академической культуры магистрантов. В статье представлены результаты исследования влияния рефлексивности на развитие гибких навыков магистрантов на примере их академической мотивации и толерантности к неопределенности. Для диагностики академической мотивации учебной деятельности магистрантов согласно теории самодетерминации определена внутренняя мотивация (познавательная, достиженческая, мотивация саморазвития), внешняя мотивация (самоуважения, интроецированная, экстернатальная) и амотивация. Субшкалы методики «Недостаточность толерантности к неопределенности» («Новизна», «Сложность» и «Неразрешимость») отражают источники снижения толерантности к неопределенности. Полученные результаты подтверждают важность развития гибких навыков и конкретизируют причинно-следственные связи между рефлексивностью и показателями академической мотивации и толерантности к неопределенности. Представляется целесообразной организация для магистрантов специальных дополнительных тренингов по совладанию с неопределенностью.

Ключевые слова: магистратура; персонализированное образование; научное наставничество; гибкие навыки; рефлексивность; академическая мотивация; толерантность к неопределенности; личностный потенциал.

Переход к персонализированному образованию, обновлению содержания обучения с учетом современных достижений науки и технологий – важная задача, в том числе, и для освоения магистерских образовательных программ. Наиболее перспективной нам видится модель

смешанного обучения, где магистерская программа сосуществует наравне с научным наставничеством, дополняя друг друга, и направлена на формирование гибких навыков, необходимых для развития образовательного и личностного потенциала каждого магистранта, расширение его кругозора в исследуемой области, эффективного проведения научных исследований и успешной защиты магистерской диссертации.

Классификация гибких навыков (сквозных компетенций) в настоящее время ещё формируется, поэтому отметим лишь, что это комплекс надпрофессиональных умений, условно названных в результате «калькового» перевода – навыками, важными для построения будущей профессиональной карьеры. Данные умения обеспечивают успех карьеры, но при этом не связаны с конкретной предметной областью, а обусловлены личностными качествами и социальными компетенциями обучающихся, особенно по самоорганизации обучения, в том числе в условиях неопределенности при переходе на цифровые технологии.

Для обсуждения актуальности вопросов персонализированного образования магистрантов обратимся к трудам А. В. Петровского, определившего «...потребность персонализации (потребность «быть личностью») ... как стремление индивида быть идеально представленным в других людях, жить в них, что предполагает поиск средств продолжения себя в другом человеке» [1, с. 116]. Среди основных результатов персонализации образования магистрантов и сформированности гибких навыков нами выделены рефлексивность, толерантность к неопределенности и компоненты структуры их академической мотивации. Для эффективного выполнения магистрантом научно-исследовательской деятельности должны сработать два фактора: высокий уровень личностных исследовательских качеств (рефлексивность, мотивация, интерес к новизне) и междисциплинарная организация персонализированного обучения (интеграция усилий выпускающей кафедры со смежными, в первую очередь, с кафедрами философии, педагогики, психологии).

Ситуация вокруг реалий магистратуры наглядно отражена в заголовках статей, вышедших в научных изданиях за последние два-три года. Знакомство с их содержанием показывает, где мы находимся сегодня в связи с обсуждением работы магистратуры. Вопрос о качестве учебной и научно-исследовательской деятельности магистрантов видится центрирующим общие усилия исследователей, которые солидарны во мнении, подкрепленном как правило результатами опросов, об отсутствии у большинства магистрантов отчетливой мотивации, что заведомо снижает результативность научной работы. Предлагаются разные пути решения этой проблемы: усилить экзаменационные «фильтры» при поступлении в магистратуру, например, соискатель должен написать и защитить свое резюме; практиковать развивающие занятия с группой психолого-педагогического сопровождения; создавать комфортную образовательную

среду, в которой магистрант проявлял бы интерес и психологическую готовность к постижению нового; использовать приемы интерактивного обучения, например, обыгрывать реальные ситуации, с которыми магистранты сталкиваются в учебе и на работе; формировать знания о том, как писать научную статью, курсовую работу, выпускную работу, а также отрабатывать умения публичного ознакомления с исследовательскими достижениями; держаться определенных подходов в обучении – системного и сценарного [2, 3, 4, 5].

Разные виды мониторинга учебных и научных интересов магистрантов выявляют такую важную тенденцию, как зависимость успешности персонализированного обучения от мотивации самого обучающегося. В статьях повторяются схожие ответы на вопрос о цели поступления в магистратуру: «получить диплом», «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания» [6, с. 376]. И здесь видны пределы тематизации обучения магистрантов: упор делается на учебную мотивацию, при этом не освещенным остается вопрос об академической мотивации, об условиях, стимулирующих интерес магистрантов к научной работе.

Целью данной статьи является выявление влияния рефлексивности на развитие таких гибких навыков магистрантов, как компонентов структуры академической мотивации и толерантности к неопределенности. Раскрывая основные теоретические подходы и используемые понятия, отметим, что академическая мотивация – стартовое свойство личности для научной работы. Здесь можно сколько угодно дискутировать, используя различно понимаемые термины «мотив» и «мотивация», при этом в любом случае речь идет об осознанном понимании, поведении, действии и коммуникации. Мотивация включена в структуру академической культуры, и если рассматривать академическую культуру как знаково-символическую систему знаний, норм, ценностей и идеалов, то можно говорить о том, что субъекты культурного творчества – студент / магистрант / аспирант / преподаватель / ученый – выполняют множественную роль. Каждый по-своему участвует в создании этой системы, включается в неё и одновременно испытывает на себе её психолого-педагогическое и организационно-управленческое воздействие. Исходя из этого, нормы академической культуры – это правила, требования, стандарты в высшем образовании и науке, а научный идеал – стремления к наилучшему результату научной деятельности, сопровождающиеся имманентными переживаниями человека по поводу всегда неполной достижимости желаний. В особых случаях в понятие научного идеала хорошо вписывается и образец личных качеств преподавателя и ученого.

Рефлексивность, в русле теоретических разработок А. В. Карпова, – это качественно особое свойство индивида, центрирующее три модуса психики человека: процесс, свойство и состояние. Рефлексия интенциональна,

поскольку всегда направлена на объект: на внешний (рефлексия) или внутренний (саморефлексия) и представлена в трех видах: ситуативная (актуальная), ретроспективная (осознание прошлого) и перспективная (конструирование будущего). В научной школе А. В. Карпова разграничиваются три взаимозависимых понятия: рефлексия – процесс; рефлексивность – психическое свойство; рефлексирование – психическое состояние, что нашло свою операционализацию в опроснике «Методика диагностики рефлексивности» [7]. Таким образом, можно выявлять «слабые» свойства мышления и поведения человека, в итоге – составлять рекомендации по повышению уровня критического мышления. Схожим образом рассуждают и западноевропейские теоретики, говоря о возможности рефлексивного мониторинга действия. Так, в интенции Э. Гидденса, рефлексивный мониторинг действия есть целенаправленный или преднамеренный характер человеческого поведения, рассматриваемого в пределах общего потока активности деятеля. Особо подчеркивается, что действие – это не вереница дискретных актов, включающих в себя агрегат измерений, а непрерывный процесс [8, с. 500–501].

С психолого-педагогической точки зрения, неопределенность – важная составляющая обучения и личностного становления, которую можно рассматривать двояко: негативно, как тревожность и сомнение, и позитивно, как стимул к развитию, как залог многовариантных способов овладения новым материалом в процессе персонализированного образования. Если ориентироваться на буквальный перевод, то слово «толерантность» подразумевает терпимое отношение к иным мнениям, верованиям, убеждениям, поступкам, которые так или иначе вызывают несогласие. «Толерантность предполагает способность к компромиссам, нахождению приемлемых решений для противоположных позиций в общественной и межконфессиональной сфере» [9, с. 24]. Исследователи справедливо отмечают, что коммуникативной ценностью сегодняшнего дня становится умение вести конструктивный диалог с представителями разных культур, осознанно воспринимать «инаковость» другого как желание постичь новизну. Если рассматривать проблему выражения толерантности в ракурсе исследовательской деятельности магистрантов, то здесь главным становится умение работать в ситуации неопределенности: выявлять проблему и находить пути её решения; собирать и упорядочивать материал; вовремя распознавать неподтвержденные предположения; учиться избирательно использовать и воспроизводить языковые средства; перестраивать или корректировать в случае необходимости собственную систему убеждений.

Понятие «неопределенность», оформившееся в работах основателей кибернетики (Н. Винер, К. Шеннон, Р. Хартли) как мера информации, сегодня имеет широкую интерпретацию. Например, французский социолог науки и философ Б. Латур выделяет несколько видов неопределенности,

возникающей в силу разного рода противоречий: в способах обретения идентичности; в действиях, изменяющих свою первоначальную цель; в излишней открытости взаимодействия акторов; в междисциплинарном недопонимании, порождающем бесконечные дискуссии; наконец, в типах исследований, где трудно провести границу между теоретическим и эмпирическим [10, с. 16].

Исследовательские достижения и гибкие навыки – важные показатели уровня академической культуры самого магистранта и его наставников. Магистранту надо определиться со своими интересами и мотивацией, а руководителю образовательного процесса – предложить вариативные модели профессиональной подготовки: «магистрант-исследователь» и «магистрант-специалист» [11]. При желании заниматься наукой и поступать в аспирантуру магистрант должен овладевать структурными значениями академической культуры (знаниями, нормами, ценностями). Если магистрант хочет получить специальные знания, тогда он должен овладеть функциональными значениями академической культуры, т.е. направить свои усилия на предметно-ориентированную деятельность – учиться научному языку для написания курсовых и квалификационных работ.

Освоение магистерской программы, вплоть до достижения искомого результата (учебного или научного), можно отождествить с герменевтическим кругом (в греческом языке слово «герменевтика» означает «понимание»). Герменевтика приобрела значение философской интерпретации и стала рассматриваться как важный способ осознания жизни и деятельности человека, постижение им действительности как знаково-символического текста, подлежащего имманентной расшифровке. В процессе персонализированного образования магистрантов и в контексте их академических достижений символ «круг» имеет значение витка в постижении учебного материала. Первоначальный (эксплораторный) виток содержит информацию, передаваемую преподавателем; она проникает в сознание обучающегося и воспринимается в силу его интеллектуальных способностей и личностных качеств, например, в соответствии с его мотивацией, самодисциплиной, уровнем рефлексивности, а также с интересами к новизне. Второй виток (рефлексивный) характеризуется самоорганизацией познавательной деятельности и мыслительной активностью магистранта, поэтому порождает новые вопросы, которые он и адресует преподавателю или выражает новые интеллектуальные чувства, например, удовлетворение, раздражение, удивление, непонимание, которые также адресует преподавателю. Следующий виток – конфирматорный, на котором преподаватель реализует наставническую функцию и интерпретирует информацию, заложенную в вопросе или в эмоциональной реакции магистранта, углубляя её и превращая в знание как устойчивое представление о предмете разговора, способствуя

формированию гибких навыков, и тем самым персонализируя академическую учебную деятельность.

В связи с предложенным уровневым способом осознания академических достижений, нами поставлена исследовательская задача выявления влияния рефлексивности магистрантов на их толерантность к неопределенности и структуру академической мотивации. Выборку исследования составили 73 магистранта вузов, расположенных в городах Москва, Санкт-Петербург, Тверь. Возраст испытуемых – от 18 до 35 лет ($M = 23.37$, $SD = 4.603$). В состав выборки вошли: 59 человек мужского пола и 14 женского; все магистранты обучаются по техническим специальностям (информатика и вычислительная техника, информационные системы и технологии, прикладная информатика, программная инженерия, строительство, электроэнергетика и электротехника).

Выбор методики для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности магистрантов в теории самодетерминации определился в пользу опросника «Шкалы академической мотивации». Эта методика характеризует три типа внутренней мотивации (познавательная, достиженческая, мотивация саморазвития), три типа внешней мотивации учебной деятельности (мотивация самоуважения, интроецированная, экстернальная) и амотивацию Р. Валлеранда, в русскоязычной адаптации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева, Е. Н. Осина [12]. Для измерения уровня развития рефлексивности применялась методика А. В. Карпова. Толерантность к неопределенности, характеризующаяся показателями по субшкалам новизны, сложности, неразрешимости и значением общего показателя, оценивалась методикой С. Баднера (адаптированный перевод Г. У. Солдаговой, Л. А. Шайгеровой, Т. Ю. Прокофьевой, О. А. Кравцовой) [13, с. 94–97]. При этом данная методика представляет собой обратную шкалу для толерантности к неопределенности: чем выше баллы по субшкалам и общей шкале методики, тем ниже выраженность у испытуемых толерантности к неопределенности. Именно по этой причине оригинальная методика Баднера измеряла в используемой им терминологии интолерантность к неопределенности (*intolerance of ambiguity*), т.е. дефицитарность собственно толерантности к неопределенности. С учетом указанных обстоятельств и во избежание путаницы будем называть общую шкалу используемой адаптации «Недостаточность толерантности к неопределенности». При этом для субшкал методики сохраним их названия, отражающие источники снижения толерантности к неопределенности: «Новизна», «Сложность» и «Неразрешимость».

Статистический анализ данных выполнялся с помощью пакета программ IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0 [14]. Для выявления влияния рефлексивности применялся однофакторный дисперсионный анализ (*one-way ANOVA*) и множественные сравнения групп по критерию Геймса-Хоуэла (*Games-Howell test*), не требующему от сравниваемых

групп ни одинакового объема, ни равенства дисперсий [12, с. 1056]. Для оценки силы влияния рефлексивности использовали коэффициент η^2 – частичная эта-квадрат (partial eta squared), показывающий, какая часть общей дисперсии объясняется влиянием рассматриваемого фактора [12, с. 499]. В соответствии с методологией однофакторного дисперсионного анализа, для выявления влияния рефлексивности на показатели академической мотивации и толерантности к неопределенности выборку разделили на три группы, соответствующие уровням рефлексивности (в «сырых» баллах):

Группа 1 ($n = 17$; 23,9% от общего объема выборки) включила испытуемых, показавших рефлексивность ниже 118 баллов;

Группа 2 ($n = 37$; 52,1%) включила испытуемых, показавших рефлексивность в диапазоне от 118 до 133 баллов;

Группа 3 ($n = 17$; 23,9%) включила испытуемых, показавших рефлексивность выше 133 баллов.

Для данных групп средние значения и стандартные отклонения по всем исследуемым переменным приведены в Таблице 1. Можно отметить в целом не очень высокий уровень рефлексивности, выявленный у обследованных магистрантов. Так, даже в группе 3 (с самой высокой рефлексивностью в сырых баллах) рефлексивность в стенах варьирует в пределах от 6 до 8 (среднее 6,65), при этом значение в 8 стенов показали только 3 чел., в 7 – соответственно 5 чел., а остальные 9 испытуемых из данной группы показали рефлексивность лишь в 6 стенов. Данный результат можно рассматривать в различных аспектах. Во-первых, возможно, что тестовые нормы, полученные для методики рефлексивности не позже 2003 г., за прошедшие почти 20 лет перестали отражать актуальное состояние современной российской молодежи; соответственно, требуется рестандартизация данной методики в современных условиях. Во-вторых, не исключено, что полученные результаты отражают тенденцию общего снижения рефлексивности именно у студентов высшей школы, продолжающих обучение по программам магистратуры. Однако разумеется, проверка этого предположения требует специального исследования. В-третьих, можно также допустить и фактор дискурсивного контекста: многие магистранты на занятия приходят после работы, некоторые опаздывают, пропуская, тем самым, вводную установку преподавателя и т.д. Наконец, возможно данный результат отражает специфику рефлексивности (при её операционализации в рамках используемой психодиагностической методики) студентов технических специальностей по сравнению со студентами специальностей гуманитарных. Например, в исследовании Т. Н. Болдиновой, проведенном с помощью той же методики А. В. Карпова на выборке бакалавров-психологов, высокий уровень развития рефлексивности выявлен почти у половины (у 47,5%) испытуемых [15: 103].

Таблица 1. Средние значения и стандартные отклонения по группам

Показатели	Группа 1 (n = 17)		Группа 2 (n = 37)		Группа 3 (n = 17)	
	М	δ	М	δ	М	δ
Рефлексивность:	107,53	9,035	127,22	4,063	140,41	6,001
сырые баллы	2,65	1,115	5,14	0,673	6,65	0,786
— стены						
Недостаточность толерантности к неопределенности	58,88	7,607	61,22	6,824	62,76	8,460
Новизна	15,00	3,953	15,11	3,016	16,94	4,175
Сложность	32,29	5,253	33,00	5,437	33,59	4,861
Неразрешимость	10,65	3,020	12,84	2,744	12,24	3,364
Познавательная мотивация	14,24	2,635	15,81	3,256	16,47	2,267
Достиженческая мотивация	14,59	2,917	14,92	4,065	15,18	3,026
Мотивация саморазвития	13,59	3,537	14,24	4,017	15,53	2,154
Мотивация самоуважения	12,59	3,355	11,86	4,198	12,41	3,675
Интроецированная мотивация	11,41	3,890	11,00	4,485	9,88	3,855
Экстернальная мотивация	9,82	3,678	10,03	3,602	7,65	2,999
Амотивация	9,06	3,363	7,27	3,024	5,94	3,030
Примечания:						
1. n – объем группы (количество человек), М – среднее значение, δ – стандартное отклонение.						
2. Для рефлексивности данные приведены отдельно в стенах и в сырых баллах; для остальных переменных – в сырых баллах соответствующих методик.						

Таким образом, вопрос о причинах полученного не очень высокого общего уровня рефлексивности обследованных магистрантов остается пока открытым. Вместе с тем, сформированные группы, соответствующие определенным (статистическим, а не содержательным) уровням рефлексивности, позволили изучить влияние рефлексивности на другие переменные с помощью однофакторного дисперсионного анализа, результаты применения которого представлены в Таблице 2 и на Рис.

Таблица 2. Результаты ANOVA и множественных сравнений

Зависимая переменная	ANOVA		Значимость различий средних между группами			η ² (сила влияния)
	F	p	1–2	1–3	2–3	
Амотивация	4,323	0,017	0,165	0,021	0,306	0,113

Неразрешимость	3,184	0,048	0,042	0,329	0,796	0,086
Экстернальная мотивация	2,870	0,064	0,980	0,158	0,040	0,078
Познавательная мотивация	2,731	0,072	0,155	0,032	0,668	0,074
Новизна	1,795	0,174	0,994	0,357	0,255	0,050
Мотивация саморазвития	1,344	0,268	0,818	0,149	0,287	0,038
Толерантность к неопределенности	1,187	0,311	0,533	0,349	0,787	0,034
Интроецированная мотивация	0,624	0,539	0,937	0,490	0,620	0,018
Сложность	0,258	0,773	0,893	0,739	0,917	0,008
Мотивация самоуважения	0,245	0,784	0,778	0,988	0,879	0,007
Достиженческая мотивация	0,115	0,892	0,938	0,833	0,964	0,003
Примечания:						
<ol style="list-style-type: none"> 1. F – статистика Фишера, p – уровень статистической значимости для ANOVA, η^2 – сила влияния (частичная эта-квадрат). 2. Результаты упорядочены по убыванию силы влияния рефлексивности. 3. Значимость, соответствующая статистической достоверности ($< 0,05$), выделена полужирным шрифтом, а соответствующая уровню тенденций ($< 0,1$) – курсивом. 						

Наиболее интересные результаты по влиянию рефлексивности получены для следующих рассматриваемых далее четырех переменных. Наиболее сильное влияние, объясняющее 11,3% общей дисперсии, рефлексивность оказывает на показатель академической мотивации «Амотивация», характеризующий отсутствие интереса к учебе и ощущения осмысленности учебно-профессиональной деятельности. При этом данное влияние является статистически значимым по ANOVA ($p < 0,05$) и выдерживает множественные сравнения: различия по амотивации между группами с низким и высоким уровнями рефлексивности статистически значимы (см. Табл. 2). В целом же при возрастании рефлексивности уровень амотивации убывает практически линейно (См. Рис.).

На втором месте по силе влияния рефлексивности (8,6% общей дисперсии) оказался источник снижения толерантности к неопределенности «Неразрешимость». Как и в предыдущем случае, данное влияние является статистически значимым по ANOVA ($p < 0,05$) и выдерживает множественные сравнения: статистически значимы различия по неразрешимости между

группами с низким и средним уровнями рефлексивности (См. Табл. 2). Вместе с тем, общая закономерность влияния уровня рефлексивности здесь оказывается принципиально иной, чем в предыдущем случае: зависимость неразрешимости от уровня рефлексивности имеет вид, скорее, инвертированной U-образной кривой (См. Рис.). При низкой рефлексивности магистрант изначально не понимает, не чувствует имманентных противоречий неразрешимости и в силу этого не испытывает никакого дискомфорта, проявляя соответственно более высокую толерантность к неопределенности (соответствующую на рисунке более низкой выраженности по данной субшкале недостаточности толерантности к неопределенности). В отличие от этого при средней рефлексивности магистрант уже более адекватно воспринимает проблему неразрешимости, но не видит доступных ему путей её разрешения: доступный ему рефлексивно-аналитический интеллектуальный потенциал оказывается для этого недостаточным, и в силу этого его толерантность к неопределенности существенно снижается. При высокой рефлексивности магистрант ещё более адекватно, чем в предыдущем случае, воспринимает проблему неразрешимости; при этом имеющийся у него высокий рефлексивный потенциал позволяет ему воспринимать ситуации неопределенности, связанные с неразрешимостью, несколько спокойнее, хотя и не настолько отстраненно, как у низкорефлексивных испытуемых.

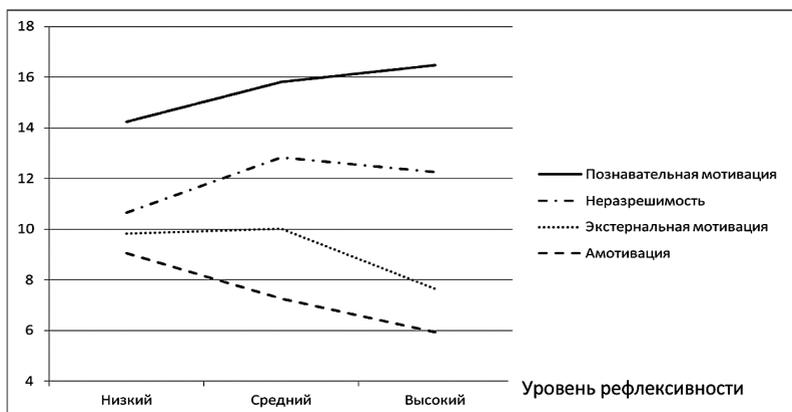


Рис. Влияние рефлексивности на показатели академической мотивации и толерантности к неопределенности

Таким образом, канонически статистически достоверное влияние рефлексивности выявлено в нашем исследовании только для двух рассмотренных выше переменных – амотивации и неразрешимости. Вместе с тем, на наш взгляд, заслуживают внимания и два менее строгих полученных результата, поскольку характер намечающихся здесь (на уровне

тенденций) закономерностей качественно отличается от двух предыдущих случаев. Речь идет о влиянии рефлексивности на ещё два показателя академической мотивации: экстермальную мотивацию и познавательную мотивацию. Эти влияния похожи между собой тем, что:

– близки по силе: 7,8% объясненной дисперсии для экстеральной мотивации и 7,4% – для познавательной (см. Табл. 2);

– общий результат ANOVA значим лишь на уровне тенденций ($p < 0,1$), однако при этом имеются достоверные отличия ($p < 0,05$) между группами: экстеральная мотивация значимо ниже в группе высокорефлексивных по сравнению со среднерефлексивными, а познавательная мотивация в группе высокорефлексивных значимо выше по сравнению с группой низкорефлексивных (См. Табл. 1 и 2).

В итоге существенная экстеральная мотивация оказывается характерной лишь для магистрантов с низким и средним уровнем рефлексивности, а для высокорефлексивных магистрантов её выраженность резко падает (См. Рис.). Здесь на наш взгляд происходит принципиальное перераспределение мотивации от внешней к внутренней, что показывает важную роль развития у магистрантов свойства рефлексивности до достаточно высоких значений. В свою очередь, познавательная мотивация при увеличении уровня рефлексивности возрастает приблизительно линейно и в этом смысле закономерность её изменения является обратной к рассмотренной ранее закономерности изменения амотивации (См. Рис.). Таким образом, в отличие от предыдущего случая, для повышения познавательной мотивации важным оказывается любое, а не только достаточно высокое развитие рефлексивности магистрантов.

Полученные результаты не только подтверждают важность развития гибких навыков, особенно свойства рефлексивности в ходе персонализированного сопровождения учебно-профессиональной деятельности на этапе обучения в магистратуре, но и конкретизируют причинно-следственные связи между рефлексивностью, с одной стороны, и показателями академической мотивации и толерантности к неопределенности, с другой. В частности установлено, что увеличение уровня рефлексивности приводит к примерно линейному возрастанию познавательной мотивации и одновременно к примерно линейному убыванию амотивации. В то же время роль экстеральной мотивации у магистрантов существенно уменьшается только при достаточно высоком уровне развития рефлексивности: именно такие магистранты имеют, на наш взгляд, наибольшие перспективы, чтобы стать высоко квалифицированными специалистами, заинтересованными в выбранной профессиональной деятельности не только с её внешней стороны (материальное вознаграждение, престижность, иные социальные блага), но и с её внутренней, содержательной, смысловой стороны, понять и принять которую позволяет высоко развитая рефлексивность.

Особенно интересной представляется нам закономерность, выявленная для показателя недостаточности толерантности к неопределенности «Неразрешимость»: магистранты со средней и высокой рефлексивностью (а именно они, как отмечено выше, составляют наиболее перспективную целевую группу подготовки магистрантов в целом) оказываются менее толерантными к неопределенности. Имеющийся у них уровень развития рефлексивности инициирует глубокий и вариативный поиск путей решения той или иной сложной проблемы, в силу чего в определенной степени входит в противоречие с необходимостью признания данной проблемы неразрешимой. Тем самым высоко- и среднерефлексивные магистранты являются в плане психологического благополучия менее защищенными и, соответственно, более уязвимыми, и это обстоятельство необходимо учитывать в рамках организации персонализированного сопровождения образовательного процесса. В частности, нам представляется целесообразной организация для магистрантов специальных дополнительных тренингов по совладанию с неопределенностью, акцентирующих внимание на работе именно с данной проблемой.

Литература

1. *Петровский В. А.* Петровский Артур Владимирович // Культурно-историческая психология. Т. 4, № 2, 2008. С. 112–118.

2. *Старовойтова Ж. А.* Организационно-педагогические условия повышения успешности научно-исследовательской деятельности обучающихся в магистратуре // Проблемы современного педагогического образования. № 65–2, 2019. С. 232–236.

3. *Егорихина С. Ю.* Исследование мотивации обучающихся магистратуры и аспирантуры научной организации // Пензенский психологический вестник. № 1 (14), 2020. С. 25–41.

4. *Скибицкий Э. Г., Скибицкая И. Ю.* Подготовка магистрантов к преодолению исследовательских барьеров // Инновации в образовании. № 4, 2019. С. 89–99.

5. *Морозова Н. А.* Сценарный подход к перспективному планированию содержания занятий с аспирантами в процессе освоения учебных дисциплин // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. № 1, 2019. С. 101–109.

6. *Юй С., Безносюк Ю. С.* Мониторинг учебной мотивации магистрантов университета на кейс Уральского Федерального университета им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина // Экономическое развитие региона: управление, инновации, подготовка кадров. № 6, 2019. С. 366–377.

7. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. Т. 24, № 5, 2003. С. 45–57.

8. Гидденс Э. Устроение общества: Очерк теории структуризации. М.: Академический проект, 2003. 528 С.

9. Быстров В. Ю. Границы толерантности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. Т. 36, Вып. 1, 2020. С. 24–34.

10. Латур Б. Пересборка социального. Введение в акторно-сетевую теорию. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. 384 с.

11. Морозова Н. А. Совершенствование организации деятельности современной аспирантуры: системный подход // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. № 2, 2020. С. 49–61.

12. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. Т. 35, № 4, 2014. С. 98–109.

13. Психодиагностика толерантности личности. М.: Смысл, 2008. 172 с.

14. IBM Corporation. IBM SPSS Statistics 24 Algorithms. Armonk, NY: IBM Corp., 2016. 1271 с.

15. Болдинова Т. Н. Динамика развития рефлексии студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. Т. 5, № 5А, 2016. С. 100–110.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Рубцова Надежда Евгеньевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Российского нового университета. E-mail: hope432810@yandex.ru

Михайлова Елена Евгеньевна – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры психологии и философии Тверского государственного технического университета. E-mail: mihaylova_helen@mail.ru

REFLEXIVE DEVELOPMENT OF FLEXIBLE SKILLS OF UNDERGRADUATES AT THE TRANSITION TO PERSONALIZED EDUCATION

N. E. RUBTSOVA, E. E. MIKHAILOVA

For the implementation of personalized learning is the most promising model of blended learning, where the development of graduate programs coexists along with the scientific mentoring, complementing each other, and aims to create a flexible skills necessary for the development of educational and personal potential of a student. Mastering the master's program, research achievements and the formation of flexible skills are important indicators of the level of academic culture of undergraduates. The article presents the results of the study of the influence of reflexivity on the development of flexible skills of undergraduates on the example of their academic motivation and tolerance to uncertainty. According to the theory of selfdetermination, internal motivation (cognitive, achievement, selfdevelopment motivation), external motivation (selfesteem, introjected, external) and amotivation are determined for the diagnosis of academic motivation of undergraduates educational activities. The subscales of the methodology «Lack of tolerance to uncertainty» («Novelty», «Complexity» and «Unsolvability») reflect the sources of reduced

tolerance to uncertainty. The results confirm the importance of developing flexible skills and specify the causal relationships between reflexivity and indicators of academic motivation and tolerance to uncertainty. It seems appropriate to organize special additional trainings for undergraduates on coping with uncertainty.

Key words: master's degree program, personalized education, scientific mentoring, flexible skills, reflexivity, academic motivation, tolerance to uncertainty, personal potential.

References

1. Petrovskij V. A. Petrovskij Artur Vladimirovich. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya [Cultural and historical psychology]. T. 4, № 2, 2008. pp. 112–118.

2. Starovojtova ZH.A. Organizacionno-pedagogicheskie usloviya povysheniya uspeshnosti nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti obuchayushchihsya v magistrature [Organizational and pedagogical conditions for improving the academic success of students studying for master's degrees]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern teacher education]. № 65–2, 2019. pp. 232–236.

3. Egorihina S.YU. Issledovanie motivacii obuchayushchihsya magistratury i aspirantury nauchnoj organizacii [Study on Motivation of Master's and Postgraduate Studies in Science]. Penzenskij psihologicheskij vestnik [Penza Psychological Bulletin]. № 1 (14), 2020. pp. 25–41.

4. Skibickij E. G., Skibickaya I. Y. Podgotovka magistrantov k preodoleniyu issledovatel'skih bar'erov [Training of masters in overcoming research barriers]. Innovacii v obrazovanii [Innovation in education]. № 4, 2019. pp. 89–99.

5. Morozova N. A. Scenarnyj podhod k perspektivnomu planirovaniyu soderzhaniya zanyatij s aspirantami v processe osvoeniya uchebnyh disciplin [Scenario-based approach to advanced content planning for postgraduate courses in the learning process]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie [Moscow University Bulletin. Series 20: Pedagogical Education]. № 1, 2019. pp. 101–109.

6. Yuj S., Beznosyuk Y. S. Monitoring uchebnoj motivacii magistrantov universiteta na kejs Ural'skogo Federal'nogo universiteta im. Pervogo Prezidenta Rossii B. N. El'cina [Monitoring of the academic motivation of university masters on the case of the Ural Federal University of Russia B. N. Yeltsin, First President of Russia]. Ekonomicheskoe razvitie regiona: upravlenie, innovacii, podgotovka kadrov [Economic development in the region: governance, innovation, training]. № 6, 2019. pp. 366–377.

7. Karpov A. V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a mental property and how to diagnose it]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal]. T. 24, № 5, 2003. pp. 45–57.

8. Giddens E. *Ustroenie obshchestva: Ocherk teorii strukturacii* [Society: Outline of structure theory]. Moscow: Akademicheskij proekt, 2003. 528 p.
9. Bystrov V.YU. *Granicy tolerantnosti* [Limits of tolerance]. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya [Journal of the University of St. Petersburg]. T. 36, Vyp. 1, 2020. pp. 24–34.
10. Latur B. *Peresborka social'nogo. Vvedenie v aktorno-setevuyu teoriyu* [Re-socialization. Introduction to the Actor-Network Theory]. Moscow: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2014. 384 p.
11. Morozova N. A. *Sovershenstvovanie organizacii deyatelnosti sovremennoj aspirantury: sistemnyj podhod* [Improving the organization of modern postgraduate studies: a systems approach]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie [Moscow University Bulletin. Series 20: Pedagogical Education]. № 2, 2020. pp. 49–61.
12. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. *Oprosnik «SHkaly akademicheskoj motivacii»* [Academic Motivation Scale Questionnaire]. Psihologicheskij zhurnal [Psychological journal]. T. 35, № 4, 2014. pp. 98–109.
13. *Psihodiagnostika tolerantnosti lichnosti* [Psychodiagnosis of individual tolerance]. Moscow: Smysl, 2008. 172 p.
14. IBM Corporation. *IBM SPSS Statistics 24 Algorithms*. Armonk, NY: IBM Corp., 2016. 1271 P.
15. Boldinova T. N. *Dinamika razvitiya refleksii studentov-psihologov v processe obucheniya v vuze* [Dynamics of the development of the reflex of student psychologists in higher education]. Psihologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya [Psychology. Historical and critical surveys and contemporary research]. T. 5, № 5A, 2016. pp. 100–110.

ABOUT THE AUTHORS

Rubtsova Nadezhda Evgenievna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor of the Department of General Psychology and Psychology of Labor at the Russian New University, Moscow, Russia. E-mail: hope432810@yandex.ru

Mikhailova Elena Evgenievna – Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Psychology and Philosophy, Tver State Technical University, Russia. E-mail: mihaylova_helen@mail.ru

ХОАНГ ЧУНГ ХОК

БОРЬБА СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ ГОРОДА ХАНОЙ С COVID-19

(факультет образования Вьетнамской национальной академии управления образованием; e-mail: hoangtrunghoctlgd@gmail.com)

COVID-19 – опасная мировая эпидемия, разразившаяся в конце декабря 2019 г. в Ухане, Китай. Профилактика распространения COVID-19 в столице Вьетнама в значительной степени зависит от сознания жителей, в том числе студентов, учащихся в университетах Ханоя. Результаты исследований показывают, что студенты университетов Ханоя имеют необходимые познания, относительно адекватную реакцию при возникших болезненных состояниях, выраженную в когнитивном, эмоциональном и поведенческом аспектах. Кроме того, у некоторых студентов обнаружены субъективные проявления, такие как чрезмерное беспокойство и негативные реакции. Результаты нашего исследования указывают на важные психологические аспекты профилактической деятельности среди студентов, способствуют накоплению значимого опыта для разработки эффективных стратегий профилактики и борьбы с COVID-19 и подобными эпидемиями в будущем.

Ключевые слова: борьба с COVID-19; студенты университетов; когнитивные, эмоциональные, поведенческие реакции.

С начала 2020 г. весь мир борется с опасной глобальной пандемией, вызванной новым типом коронавируса – COVID-19. В настоящее время эта эпидемия распространилась по всему миру, вызывая разрушительные последствия для здоровья, экономики и общества во многих странах, включая страны с развитыми медицинскими структурами, такими как США, Россия, Германия, Франция, Испания, Китай, Италия, Япония, Сингапур и др. Известно, что COVID-19 очень быстро распространяется от человека к человеку, причем наблюдается большое количество смертельных случаев, особенно у пожилых пациентов и у пациентов с хроническими заболеваниями.

Будучи страной со средним уровнем дохода, с ограниченными возможностями системы здравоохранения и расположенной рядом с Китаем, страной, где возник COVID-19, Вьетнам имеет большой риск стать вторичным источником проявления COVID-19, после Китая. Если это произойдет, система здравоохранения Вьетнама будет находиться под угрозой серьезного кризиса, а здоровье людей подвергнется серьезной угрозе. Признавая серьезность COVID-19, во Вьетнаме были выпущены своевременные анти-эпидемические директивы. Можно сказать, что государство действовало решительно и активно в сфере профилактики распространения эпидемии. Все уровни и ветви власти и народ под

руководством правительства начали действовать под девизами «бороться с эпидемией, как бороться с врагом», «не бояться, не волноваться, но абсолютно не игнорировать». Несомненно, это принесло положительные результаты в борьбе с COVID-19.

Антиэпидемические меры в борьбе с COVID-19 во Вьетнаме достигли больших успехов. Премьер-министр Вьетнама Нгуен Суан Фук заявил 28 апреля 2020 г.: «Вьетнам в основном отразил эпидемию COVID-19». Результаты профилактики и контроля COVID-19 по состоянию на 17 мая 2020 г. достигали следующих показателей: было выявлено 318 подтвержденных случаев COVID-19, из которых не было ни одного случая со смертельным исходом. Кроме того, во Вьетнаме на протяжении месяца не было зафиксировано новых случаев COVID-19.

Средства массовой информации США и многих европейских стран проанализировали успехи в борьбе с эпидемией во Вьетнаме. Газета «Вашингтон пост» цитировала комментарии двух экспертов: Робина Клинглера-Видры из лондонского Имперского колледжа и Тран Ба Линха из Университета Бата (Великобритания), которые утверждали, что успех Вьетнама обусловлен тремя ключевыми стратегиями: скринингом и измерением температуры тела; целевой блокадой; непрерывным обменом информацией [5].

Обобщая внутреннюю и международную информацию, анализируя её в аспекте сохранения здоровья вьетнамских граждан, можно сделать вывод о том, что успешная противоэпидемическая борьба во Вьетнаме сложилась по следующим причинам:

1. контроль и обязательный карантин, минимизация случаев заражения;
2. отслеживание происхождения и эпидемиологии всех случаев и выявление групп болезней, что приводило к подавлению эпидемии;
3. изолирование страны на длительное время для предотвращения распространения болезней в обществе;
4. начало широкомасштабных коммуникационных кампаний, призванных к единству всего народа в объединении усилий в борьбе с болезнью;
5. консультирование по изменению ежедневных привычек людей для приспособления общества к эпидемической ситуации;
6. повышение осведомленности общественности о рисках и последствиях COVID-19.

Из проанализированных выше причин видно, что причины 4, 5, 6 прямо связаны со знаниями людей, их поведением и реакцией на пандемию COVID-19. Есть множество способов успешной борьбы с пандемией COVID-19, однако, сознательность самих граждан имеет решающее значение. Таким образом, изучение реакции и борьбы вьетнамского народа с пандемией COVID-19 не только позволило извлечь опыт для эффективной профилактики COVID-19, но также усвоить важные уроки

для Вьетнама и мира, чтобы успешно справляться с опасными эпидемиями, такими как COVID-19 в будущем.

Ханой является столицей Вьетнама – страны, имеющей разнообразные экономические, политические, транспортные и социальные отношения с окружающими районами и со странами всего мира. Как город с населением более 8 млн человек и высокой плотностью населения, Ханой является местом учебы, работы и жизни для многих жителей страны и мира. Поэтому этот город легко становится эпидемическим центром и источником передачи инфекции в другие регионы. Среди групп жителей, которые живут в Ханое и часто путешествуют в соседние провинции, студенты являются самой активной группой и имеют обширные и сложные характеристики мобильности. Поэтому изучение характеристик и реакций этой группы на профилактику эпидемии COVID-19 крайне важно для снижения риска заражения COVID-19 в Ханое и близлежащих районах.

С точки зрения психологии проблема борьбы часто рассматривается в двух основных аспектах:

– *Стратегии борьбы.* Здесь важно сосредоточиться на изучении конкретных стратегий и способов реагирования на внутренние и внешние вызовы. Исходя из этого, исследования были разделены по классификации ответов субъектов по различным стратегиям борьбы [1], [3].

– *Способность, умение справляться с трудностями.* При этом подходе исследователи рассматривают психологическую борьбу как способность или систему индивидуальных навыков для решения, адаптации или смягчения трудностей, с которыми они сталкиваются. Навыки преодоления трудностей часто изучаются с точки зрения поведения личности в процессе борьбы, адаптации или решения проблем [2], [4].

В нашем исследовании мы не подходим к проблеме борьбы по этим двум основным направлениям, борьба с трудностями рассматривается с точки зрения индивидуальных реакций. Основная цель исследования – охарактеризовать специфические реакции студентов с точки зрения познания, эмоций и их действий. Концепция борьбы использовалась для проведения исследований следующим образом: борьба с трудностями рассматривается как осознанная реакция, имеющая личные психологические характеристики, показывающие активность человека в неблагоприятных обстоятельствах, выражающаяся через познание, эмоции, действия с целью адаптации к жизненным ситуациям. Таким образом, концепция борьбы состоит из трех основных положений:

– *борьба с трудностями* – это сознательные реакции человека. Мы подчеркиваем то, что природой реакций являются не автоматические операции, а сознательные действия;

– *реакции выражаются в познании, поведении и отношении* – это три основных проявления психологической борьбы;

– борьба – это активность личности с целью улучшения жизненной сферы.

Для проведения исследования автор использовал комбинацию различных методов, среди которых метод опроса являлся доминирующим методом, используемым для определения характеристик борьбы студентов с эпидемией COVID-19. В опросе приняли участие 395 студентов различных университетов, расположенных в Ханое, в числе которых Академия национального управления образованием, Ханойский университет социальных и гуманитарных наук, Ханойский политехнический университет, Ханойский государственный педагогический университет. В каждом университете случайным образом было отобрано по 100 студентов для участия в исследовании. Заполнение анкеты студентами осуществлялось через онлайн-форму. Результаты опроса были обработаны с помощью платформы статистического анализа SPSS.

Реакция студентов на COVID-19 с точки зрения познания проявляется прежде всего в осознании природы, уровня влияния, важности профилактики COVID-19. Анализ познания студентами природы и происхождения пандемии COVID-19 показал, что большинство студентов имели правильные сведения об эпидемии COVID-19, когда думали, что COVID-19 является «острой респираторной инфекцией из-за коронного вируса в 2019 г.» (59,54%). Тем не менее, почти 40% студентов считают, что COVID-19 появился «из-за вируса, происходящего из Уханя, Китай». Эта убежденность студентов напрямую влияет на характеристики их поведения, даже на дискриминационное отношение части студентов к людям из области появления пандемии COVID-19.

Анализ статистических показателей показывает, что большинство студентов осознает серьезное влияние COVID-19 на все аспекты общественной жизни. В частности, наиболее влиятельными являются «Здоровье» и «Беспокойство из-за ложной информации об эпидемии». Итак, большинство студентов знают о серьезности пандемии для человека и общества.

Результаты исследования показывают, что большинство студентов полностью осознают серьезность профилактики. Перед ситуацией распространяющихся и сложных эпидемий, чрезвычайно важно применение решительных мер по профилактике эпидемии. Очень важными профилактические действия считают 98,5% студентов, важными считают профилактические действия 1,5% студентов, тех, кто считает профилактику не важной, не оказалось. Таким образом, студенты хорошо понимают важность профилактики эпидемии. Это демонстрирует пропагандистские возможности информации, предоставленной властями, а также то, что эта информация оказывает положительное влияние на познание студентами способов профилактики.

Таблица 1. Познание студентами способов профилактики эпидемии COVID-19

Способы профилактики пандемии COVID-19	Оценки важности						Средний балл
	Очень важно		Важно		Не важно		
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
Мытье рук с мылом в течение 20 секунд	377	95,44	18	4,55	0	0	2,95
Воздержание от посещения мест с большим скоплением людей	368	93,16	27	6,84	0	0	2,93
Использование медицинских масок	325	82,27	59	14,94	11	2,79	2,79
Правильное питание	312	78,99	83	21,01	0	0	2,78
Физические упражнения для укрепления здоровья	316	80,00	76	19,25	3	0,75	2,79
Следить за своим здоровьем	347	87,85	48	12,15	0	0	2,87
Душевный комфорт и позитивное мышление	316	80,00	79	20	0	0	2,80
Следование рекомендациям и правилам Правительства	351	88,86	44	11,14	0	0	2,88
Честная медицинская декларация	368	93,16	27	6,84	0	0	2,93
Ограничение социальных контактов, соблюдение социальной изоляции	364	92,15	31	7,85	0	0	2,92
Средний балл							2,86

Статистические данные в Таблице 1 показывают, что студенты высоко оценивают большинство из перечисленных профилактических

мероприятий, в которых студенты подчеркивают рекомендуемые медицинские профилактические мероприятия, такие как: «Мытье рук с мылом»; «Воздержание от посещения мест с большим скоплением людей»; «Честная медицинская декларация»; «Ограничение социальных контактов, соблюдение социальной изоляции». Данные исследований также показывают, что знание студентами мероприятий по профилактике, направленной на долгосрочные и более устойчивые стратегии ограничено. В частности, профилактика COVID-19 способами, такими как: «физические упражнения для укрепления здоровья»; «правильное питание»; «сохранение спокойствия»; «проактивная профилактика в каждой деятельности» оцениваются ниже. Этот факт свидетельствует о том, что информация, касающаяся регламентации медицинской профилактики, была полностью получена студентами. Это успешный результат в процессе распространения профилактики эпидемии во Вьетнаме. Однако, информация о стратегиях профилактики, связанных с инициативой по обеспечению индивидуального психического и физического здоровья для долгосрочной борьбы с эпидемией, недооценивается, доказывая, что информация о профилактике по-прежнему неактивно используется студентами. Очевидно, что в профилактике сложных и быстро распространяющихся заболеваний, таких как COVID-19, сохранение спокойствия и поддержание физического здоровья, а также правильного питания для повышения сопротивляемости очень важно. Эти способы в значительной степени влияют на успех стратегии профилактики заболеваний.

Эмоциональные реакции студентов имеют сильное влияние на стратегию борьбы с эпидемией. Наряду с ощущением опасности COVID-19 в сообществе возникает излишняя тревога, что приводит к панике некоторой части населения, что сильно препятствует борьбе с эпидемией. Изучение характеристик эмоциональной реакции студентов на эпидемию COVID-19 показало следующие результаты.

Таблица 2. Эмоциональная реакция студентов на COVID-19

Эмоции	Количество	%
Паника	5	1,2
Тревога	13	3,3
Стресс	16	4,1
Беспокойство	192	48,6
Спокойствие	169	42,8

Учитывая сложность и серьезность протекания COVID-19, менее 43% студентов сохраняли спокойствие. Почти 60% студентов испытывают беспокойство или страх различного уровня. Понятно, что многие студенты испытывают сильные опасения и переживания из-за вспышки

COVID-19. Если эти эмоции не контролируются, то они могут приводить к состоянию страха или паники, что может приводить к негативным последствиям в ходе профилактики заболеваний. Фактически было доказано, что массовые закупки продовольствия; дискриминационные отношения к жителям, возвращающимся из эпидемической зоны; «запрет рынков» в некоторых населенных пунктах, создают большие трудности для профилактики COVID-19. Это является последствиями негативных, эмоциональных реакций на COVID-19.

Таким образом, пропаганда, профилактика и психологическая помощь имеют существенное влияние для обеспечения спокойного состояния общества. Тот факт, что студенты – интеллектуальные образованные жители в обществе имеют общее состояние тревоги, является негативным сигналом в противоэпидемическом процессе. В ходе профилактики успех или провал стратегии иногда зависит от того, управляет ли правительство настроением общества. Поэтому профилактика и контроль эпидемии должны быть направлены на поддержку и пропагандистскую деятельность, чтобы по возможности быстро установить спокойное состояние в обществе и активно справляться с риском заражения.

Поведение студентов, справляющихся с распространением COVID-19, напрямую влияет на эффективность профилактики заболеваний. Исследование характеристик поведения студентов в борьбе с COVID-19 показывает следующие результаты.

Таблица 3. Поведение студентов в городе Ханой в период пандемии COVID-19

Действия	Количество	%
Ношение медицинской маски	379	95,94
Ограничение прямых контактов	310	78,48
Соблюдение социальной дистанции более 2 метров при контакте	253	64,05
Получение регулярно обновляемой информации о COVID-19	339	85,82
Запас продуктов и необходимых вещей	61	15,44
Запас лекарств	35	8,86
Проактивное распространение информации о болезни родственникам и друзьям	348	88,10
Ежедневный контроль температуры тела	109	27,59
Правильное питание и физические тренировки	324	82,02
Промывание носа соленой водой и обильное питье	189	47,84
Правильное мытье рук	339	85,82
Немедленное обращение к врачу при выявлении первичных симптомов (кашель, температура)	210	53,16

Поведение студентов во время предотвращения эпидемии COVID-19 является довольно индивидуальным, но при этом практически все студенты регулярно выполняют важные правила поведения в профилактике эпидемии COVID-19, рекомендованные медицинскими работниками, такие как: «Ношение медицинской маски», «Правильное мытье рук», «Ограничение прямых контактов», «Получение регулярно обновляемой информации о COVID-19». Это необходимые действия для борьбы с эпидемиями в соответствии с рекомендациями властей. Статистические данные показывают, что большинство студентов знают и хорошо выполняют эти действия. Кроме того, в процессе борьбы с COVID-19 существуют некоторые необходимые действия, но процент студентов, выполняющих их, довольно низкий, особенно стоит обратить внимание на два действия: «немедленно обращаться к врачу, при выявлении первичных симптомов (кашель, температура) для немедленного лечения», «соблюдение социальной дистанции и ограничение прямых контактов».

Итак, несмотря на то, что студенты выполняют некоторые необходимые действия для профилактики и предотвращения заболевания COVID-19, не у всех студентов есть привычка наблюдения за своим самочувствием. Немало студентов не соблюдает социальную дистанцию при контакте с другими, обосновывая это тем, что соблюдение правильной социальной дистанции – это подход «только для телевидения». Очевидно, что это вызывает серьезную проблему при профилактике и лечении опасных и заразных заболеваний, таких как COVID-19.

Ряд негативных мер борьбы с COVID-19, хотя и не является популярным, но также наблюдается в студенческих сообществах: запас продуктов, медикаментов и вещей первой необходимости. Это действие показывает негативное психологическое состояние в борьбе с эпидемией. Более прискорбным является то, что такое негативное поведение встречается у студентов – знающих людей, интеллектуалов общества. Это очень важно для предотвращения неотложных эпидемий, особенно в условиях социальной изоляции. Во время пандемии COVID-19 мы наблюдали негативное и паническое поведение у части населения, ведущей к скупке продуктов, лекарств и бегству из зоны эпидемии. Очевидно, что это неразумные типы поведения, которые сильно затрудняют профилактику и нарушают социальную стабильность. Этот факт еще раз показывает, что пропаганда и психологическая стабильность для общества играют очень важную роль в процессе предотвращения опасных последствий пандемий.

Результаты нашего исследования показывают, что поведение студентов при профилактике эпидемии в значительной степени зависит от источников информации об эпидемии. Исследуя источники информации, используемые студентами, мы обнаружили, что самыми популярными являются средства массовой информации (газеты,

радио, телевидение). На втором месте по популярности для студентов – Facebook (58,78%). Информация с сайтов Министерства здравоохранения, Правительства и WHO используется существенно реже.

Выбор официальных источников информации для обновления знаний и понимания ситуации является необходимым, помогая студентам связаться с научными источниками для борьбы с эпидемией. Статистические данные показывают, что студенты имеют активный доступ к информации из основных средств массовой информации, но мало общаются с информацией от организаций, специализирующихся на эпидемии COVID-19, таких как WHO и министерство Здоровья Вьетнама. Чтобы повысить эффективность профилактики и борьбы с эпидемиями, эти учреждения должны иметь более широкие, популярные, частые каналы связи для предоставления научной информации о профилактике эпидемии.

Кроме того, использование Facebook в качестве второго по степени важности источника информации для борьбы COVID-19 также является очень рискованным, особенно в контексте количества – около 60 млн Facebook аккаунтов, действующих во Вьетнаме. Информация в социальных сетях ненадежна, многогранна, её трудно проверить и во многих случаях она является ложной и вводит в заблуждение. В некоторых случаях внешние силы могут использовать социальные сети для предоставления ложной информации и ведения информационной войны, что может приводить к социальной нестабильности в обществе. Если студенты не обладают сформированным критическим мышлением и используют только информацию из Facebook, то это может вызывать неподобающее поведение и затруднять профилактику эпидемии.

Исследуя поведенческие характеристики студентов при обработке информации в социальных сетях, связанных с COVID-19, мы обнаружили следующие факты.

Таблица 4. Способы обработки новой информации, связанной с COVID-19 на Facebook

Способ обработки новой информации	Студенты	
	Количество	%
Широкое распространение новой информации о COVID-19	145	36,70
Проверка достоверности информации и её распространение	214	54,17
Активная борьба с источниками, распространяющими ложную информацию	113	28,60
Активный поиск конфиденциальной информации о болезни и её распространение для всех	56	14,17

Поиск «странной» информации о болезни и распространение для всех	54	13,67
Помощь в распространении новой информации	63	15,94

Статистические данные показывают, что наряду со многими студентами, которые «проверяют достоверность информации на Facebook, прежде чем распространяют её» (54,17%), многие студенты сразу «широко распространяют новую информацию о COVID-19». Это крайне негативно, потому что информация на Facebook не всегда точная. Более опасно то, что некоторые студенты активно искали конфиденциальную информацию о болезни (14,17%), даже находили «уникальную и странную» информацию об эпидемии и распространяли её (13,67%). Это очень опасное поведение студентов в отношении найденной онлайн-информации. Информация в Интернете, представленная в форме «уникальной и странной», во многих случаях, является поддельной, созданной с целью «привлечения внимания» в сети. Появляясь, она может быстро распространяться в обществе и вызывать замешательство и путаницу. Можно сказать, что студенты очень обеспокоены информацией о болезнях, но им не хватает бдительности в борьбе с ложной информацией в Интернете. Часть из них ненароком распространяет ложную информацию в Facebook. Поэтому, усиление контроля над ложной информацией в социальных сетях особенно важно для борьбы с опасными заболеваниями, такими как COVID-19.

Фактически, во время борьбы с эпидемией COVID-19, в Интернете часто распространялась ложная информация. В результате этого, Правительство Вьетнама издало Указ №15, устанавливающий огромные штрафы для лиц, распространяющих поддельную, неправдивую, искаженную и клеветническую информацию в Интернете. Тем не менее, необходимо предпринимать более серьезные штрафные санкции за нарушения, чтобы минимизировать негативное влияние фальшивых новостей в социальных сетях на психологию сообщества и процесс профилактики COVID-19.

COVID-19 – одна из опасных эпидемий в истории человечества. Благодаря усилиям как системы здравоохранения, так и соответствующей политики по профилактике эпидемий, Вьетнам стал примером успешной борьбы с COVID-19 в мире. Этот успех обусловлен множеством разных причин. С психологической точки зрения решающее значение сыграло управление поведением и сознанием сообщества студентов в период профилактики эпидемии COVID-19.

Основываясь на теоретических и практических исследованиях, можно сделать следующие выводы:

1. Большинство студентов в Ханое обращают внимание на пандемию COVID-19, имеет относительно полное познание о природе,

происхождении и влиянии COVID-19 на личное и общественное здоровье. Тем не менее, некоторые студенты ещё недостаточно осознают опасность и происхождение COVID-19, что приводит к посредственному отношению в профилактике COVID-19.

2. Результаты исследований показывают, что студенты оценили необходимость профилактики. Необходимые способы борьбы с эпидемией, выделяемые студентами – это медицинские действия, рекомендованные властями. Долгосрочные способы, направленные на повышение иммунитета, поддержание физического здоровья и позитивного настроения менее признаны студентами.

В эмоциональном аспекте можем отметить, что большинство студентов спокойно справляется с эпидемией, но существует значительная часть студентов, находящихся в тревожном состоянии. Если это эмоциональное состояние плохо контролируется, оно может привести к широкой панике и небезопасной ситуации в обществе.

В поведенческом аспекте большинство студентов правильно отреагировали на рекомендации властей, такие как «правильное мытье рук», «ограничение социальных контактов», «ношение медицинской маски». Тем не менее, студенты по-прежнему субъективны к некоторым клиническим проявлениям, сходным с COVID-19, такими как: лихорадка, кашель, одышка. Многие из них не соблюдают социальную дистанцию.

Студенты активно изучали официальные источники в средствах массовых коммуникаций для борьбы с эпидемией COVID-19. Кроме того, Facebook также используется в качестве важного источника. Стоит отметить, что при использовании социальной сети некоторые студенты не имеют возможности фильтровать информацию, многие из них наоборот активно ищут «уникальную, странную, секретную» информацию о COVID-19, чтобы распространить её между друзьями и родственниками. Это может привести к тому, что студенты случайно станут людьми, распространяющими фальшивую, вредную информацию, вызывая психологическую путаницу в обществе, что нанесёт ущерб профилактике COVID-19.

Изучение поведения студентов в ходе эпидемии COVID-19 с психологической точки зрения имеет большое значение для борьбы с возможными более сложными эпидемиями в будущем. Результаты исследования показывают некоторые серьезные проблемы в профилактике и борьбе со сложными эпидемиями, подобными COVID-19.

(1) Пропаганде необходимо регулярно предоставлять актуальную информацию, чтобы сообщество хорошо осознавало необходимое поведение и излишне не беспокоилось о последствиях эпидемии;

(2) При распространении информации о профилактике эпидемии, вместе с информацией, касающейся медицинских мер, следует уделять внимание информации, направленной на помощь сообществу

в улучшении здоровья, сопротивляемости организма и позитивном мышлении;

(3) Управленческим органам необходимо сосредоточиться на пропаганде, чтобы жители могли понять и строго соблюдать общие правила по профилактике (например, такие, как социальная изоляция и дистанция). Необходимо усилить санкции при невыполнении этих мер;

(4) Необходимо хорошо объяснять психологию, ограничивать беспокойство и панику сообщества, которые вызывают социальную нестабильность, серьезно влияют на эффективность стратегии профилактики эпидемии;

(5) Необходимо подготовить меры для контроля экстремального поведения, такого как: накопление пищи, лекарств; дискриминации в отношении людей, возвращающихся из эпидемических зон, и других видов поведения, вызывающих социальную нестабильность;

(6) Строго контролировать поддельную, неправдивую и искаженную информацию на Facebook и в социальных сетях, приводящую к путанице в понимании ситуации. Активно распространять правдивую информацию, чтобы сообщество могло сознательно получать информацию в социальных сетях. Необходимо считать это одной из важных мер профилактики и борьбы с эпидемией.

Литература

1. Чан Ван Конг, Нгуен Фуонг Хонг Нгок, Нго Туи Дуонг и Нгуен Тхи Тхам Стратегия борьбы учащихся с издевательствами онлайн // Научный журнал ВГУ. 2015. том 3, № 3. С. 11-24.

2. Folkman, S. & Lazarus, R. S. Справиться как медиатор эмоций // Журнал личности и социальной психологии. 1988. № 54 (3). С. 466-475.

3. Хоанг Чунг Хок Борьба с экономическим и сексуальным насилием среди школьников. // Научный журнал Ханойского государственного педагогического университета. 2017. №3. С. 156-156.

4. Фан Тих Май Хьюнг Способ борьбы подростков с трудными ситуациями: учебник. Х.: Издательство социальных наук. 2007. С. 257.

5. История «исключительного успеха» Вьетнама в борьбе с Covid-19 - урок для США / Газета «Мир и Вьетнам» 02.05.2020. URL: <https://baoquocte.vn/cau-chuyen-thanh-cong-ngoai-le-trong-chong-covid-19-cua-viet-nam-la-baihoc-cho-my-114830.html> (Дата обращения 10.02.2021)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Хоанг Чунг Хок (Вьетнам) – профессор факультета образования Национальной академии управления образованием. E-mail: hoangtrunghoctlgd@gmail.com

HANOI STUDENTS'S COPPING WITH COVID-19

HOANG TRUNG HOC (VIETNAM)

COVID-19 is a dangerous pandemic, broke out in late December 2019 in Wuhan, China. The prevention of the spread of COVID-19 depends greatly on the consciousness of population, including the student force. The research results show that, the students of universities in Hanoi have a proper awareness, appropriate response in disease conditions, expressed in cognitive, emotional and behavioral aspects. Besides, some students still have subjective expressions, excessive anxiety and negative response behaviors. The results of study show important psychological bases, establish meaningful experiences to develop effective prevention and control coping strategies for COVID-19 and the pandemics like Covid-19 in future.

Key words: fight against COVID-19; university students; cognitive, emotional, behavioural responses.

References

1. Tran Van Cong, Nguyen Phuong Hong Ngoc, Ngo Thuy Duong, Nguyen Thi Tham Strategiya bor'by uchastvuyushchikhikhsya s izdatel'stvom onlayn [Pupil's coping with online violence], Nauchnyy zhurnal VNU [Science journal], 2015. Tom 3, № 3. pp. 11-24. (In Việt Nam, abstr. in Engl.).

2. Folkman S. i Lazar' R.S. Spravit'sya kak mediator emotsiy [Coping as a mediator of emotion]. Zhurnal lichnosti i sotsial'noy psikhologii [Journal of Personality and Social Psychology], 1988, № 54 (3). pp. 466-475.

3. Khoang Chung Khok Bor'ba s ekonomicheskim i seksual'nym nasiliyem sredi shkol'nikov [Pupil's coping with sexual and economy violence]. Nauchnyy zhurnal Khanoysskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Science journal HNUE]. 2017, №3. pp. 156-156. (In Việt Nam, abstr. in Engl.).

4. Fan Tikh May Khyong Sposob borby podrostkami s trudnymi situatsiyami: uchebnik [Pupil's coping with difficult situation]. H.: Izdatel'stvo sotsial'nykh nauk, 2007. pp. 257.

5. The story of «exceptional success» of Vietnam in the fight against Covid-19 – a lesson for the USA. Gazet Peace and Vietnam 02.05.2020. URL: <https://baoquocte.vn/cau-chuyen-thanh-cong-ngoai-le-trong-chong-covid-19-cua-viet-nam-la-bai-hoc-cho-my-114830.html> (Accessed 10.02.2021)

ABOUT THE AUTHOR

Dr. Hoang Trung Hoc (Vietnam) – Faculty of Education, National Academy Education Management. E-mail: hoangtrunghoctlgd@gmail.com