

## СЛОВО ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

---

В.П. БОРИСЕНКОВ

### **РОЖДЕНИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: КОНСОЛИДИРОВАННЫЙ ОТВЕТ НА ВЫЗОВ ВРЕМЕНИ**

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;  
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

#### ***Дорогие друзья!***

2020 г. был ознаменован тем, что научно-педагогическая общественность, эксперты под руководством Российской академии образования, Южного федерального университета, МГУ имени М.В. Ломоносова проводили масштабное исследование о состоянии и перспективах развития системы педагогического образования в Российской Федерации. Результатом коллективного труда стали выпуск монографии «Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития», подготовка проекта Стратегии развития системы непрерывного педагогического образования в Российской Федерации на период до 2030 г. и Аналитического доклада к Стратегии.

Впечатляют не только результаты, но и темпы нашего движения, и они же заставляют нас быть предельно внимательными в отношении того, что происходит с нами самими на этом пути. И здесь, прежде всего, необходимо отметить, что вызовы, с которыми столкнулась система общего и педагогического образования не только России, но и всего мира, абсолютно беспрецедентны. Причем речь идет не только об изменении основных форм работы в направлении от очного обучения – к онлайн, но о гораздо большем: невозвратных потерях, которые понесли буквально все школы и вузы; человеческих драмах, связанных с изменениями ситуации; обнажении застарелых социально-экономических и управленческих проблем в сфере образования.

Мы все, как человеческое общество, внезапно осознали бесплодность утопий, но мы все отчаянно нуждаемся в обретении пути преодоления сложившейся ситуации. Именно это и обусловило востребованность жанра Стратегий развития общего и педагогического образования, охватывающих все многообразие усилий в их единстве и согласии. И это вновь предполагает ревизию наших действий в последние полтора года.

Прежде всего, хотел бы отметить, что сам факт начала нашего движения именно в Ростове-на-Дону очень значим и знаменателен. Мы никогда не должны забывать наши корни, и для всех нас было очень важно, Южный федеральный университет является преемником Ростовского педагогического института, где многие десятилетия работали крупнейшие представители Южно-Российской научно-педагогической школы: Юрий Константинович Бабанский, Владимир Сергеевич Ильин, Анатолий Андреевич Греков, Евгения Васильевна Бондаревская, Татьяна Викторовна Бабушкина, Елена Николаевна Сорочинская. В 90-ые и последующие годы, педагогическое образование в Ростове-на-Дону прошло трудный и неоднозначный путь реформ: от преобразования педагогического института в педагогический университет – до включения в состав вновь созданного Южного федерального университета в качестве института, и, впоследствии, Академии психологии и педагогики. По этой причине приоритетом обоих Форумов было осмысление пройденного пути, осознание баланса приобретений и потерь, достигнутых результатов и возникших проблем. Для этого обсуждение, которое было начато на первой конференции, ко времени Второго Форума приобрело форму коллективной монографии «Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития», руководителем проекта написания которой и научным редактором стал Президент Российской академии образования Юрий Петрович Зинченко.

Вообще, написание и издание этой монографии – тема для отдельного разговора. В действительности, за почти три десятилетия постсоветской истории педагогического образования, равно как и за шесть с лишним десятилетий советской истории подготовки педагогов, подобного издания, охватывающего все основные аспекты развития педагогического образования в России, не было. В состав авторского коллектива монографии вошли авторитетные учёные, практики и управленцы системы педагогического образования и подготовки педагогических кадров.

В структуре монографии представлены несколько ключевых направлений (разделов): исторический обзор стратегических приоритетов развития педагогического образования; современное содержание и модели подготовки педагогов; информационное и технологическое обеспечение системы; психологическое сопровождение развития педагогического образования; стратегии инклюзивного образования. Показательна судьба завершающего, шестого раздела монографии: изначально предполагалось, что основной текст монографии будет подкреплён приложениями, в которых найдут отражение действующие концепции развития педагогического образования одного федерального и одного педагогического университетов. Однако, по мере того как происходил

процесс осмысления монографии как единого целого, стало понятно, что это – не приложения, но неотъемлемая часть самой монографии. Она позволяет увидеть, как общие принципы и подходы преломляются в деятельности двух инновационных университетов: Южного федерального и Мининского (Нижний Новгород).

Если же обратиться к некоторым «нематериальным» результатам прошедшего Форума, то они, при всем их многообразии, сводятся к достижению некоторого нового уровня профессионального самоощущения и чувства собственного достоинства всего научно-педагогического сообщества; появилось чувство того, что мы все делаем одно важное для российской истории и общества дело подготовки носителей современной российской культуры, обеспечивающих не только её историческую преемственность, но также обновление и развитие. Качественно изменилось и восприятие проблем педагогического образования и педагогической науки: их серьезность и значимость никуда не исчезли, но теперь они дополняются ощущением того, что в каждой проблеме заключен вызов, стимул к совершенствованию и развитию, и в наших общих силах его принять и превратить в системные изменения.

Немалую роль в появлении и укреплении этого чувства сыграл совершенно новый способ организации работы Форума. Одновременно с работой очных площадок в ЮФУ (по пять секций во второй и третий день Форума), было запланировано функционирование тематических площадок на базе ведущих российских университетов, в том числе: МГУ имени М.В. Ломоносова и Российской академии образования; Дальневосточного, Казанского, Северо-Кавказского и Крымского федеральных университетов; Московского педагогического государственного университета и Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург), а также инновационных педагогических университетов регионов страны: Мининского университета (Нижний Новгород), Дагестанского (Махачкала), Уральского (Екатеринбург) и Ярославского педагогических университетов; Южно-Уральского гуманитарно-педагогического университета (Челябинск); Приднестровского университета (Тирасполь, Приднестровье).

Электронная версия программы Форума была сформирована таким образом, чтобы каждый пользователь мог по ссылке «зайти» на любую из секций. Важно то, что тематика каждой из секций подбиралась с учетом профиля и наиболее значительных достижений каждого вуза, в расчете на последующее формирование сети исследователей и практиков вокруг этой площадки. Кроме того, было условлено, что модераторы каждой площадки представляют в недельный срок краткий отчет и предложения в проект резолюции Форума с тем, чтобы с максимальной полнотой отразить конкретные векторы развития педагогического образования, будь то последипломная подготовка и повышение

квалификации педагогов, научно- и предметно-методическое сопровождение педагогического образования, возможности создания и развития региональных образовательных кластеров, либо совершенствование системы инклюзивного образования.

*Большой вклад в создание коллективного труда – монографии, в обсуждение и разработку стратегических ориентиров системы педагогического образования в стране внёс декан факультета педагогического образования, член-корреспондент РАО, профессор, Николай Христович Розов, который, к огромному сожалению, скоростно ушёл из жизни. Мы все скорбим, храним память и развиваем научно-педагогическое наследие учёного, гражданина, друга.*

В настоящее время научно-педагогическая общественность совместно с РАО, российскими вузами и экспертами реализует третью миссию, которая находится в процессе формирования и исполнения. Активная и продуктивная работа всего научно-педагогического сообщества, возникшего в ходе работы Форума уже имеет своим результатом два важнейших проекта: проект Стратегии развития системы непрерывного педагогического образования в Российской Федерации до 2030 г., и проект Аналитического доклада к Стратегии.

В ближайшие дни должно состояться обсуждение этих документов на уровне Российской академии образования, Российского профессорского собрания, Общественной палаты. Мы имеем все основания рассчитывать, что углубленная экспертиза текста, уточнение его отдельных формулировок при сохранении уже сформированного ценностного ядра (напомним, что уже на предварительном этапе, в подготовке текста участвовали представители Российской академии образования и более 20 российских вузов), позволит в ближайшие недели и месяцы сформировать действующий контур федеральной образовательной политики в сфере педагогического образования. Не менее важно увязать необходимые изменения в сфере общего образования с трансформацией системы подготовки самого важного – кадрового ресурса, обеспечивающего их реализацию.

Не вдаваясь в детали разработанного проекта Стратегии и Аналитического доклада, отметим лишь некоторые их принципиальные особенности.

Во-первых, основанием для разработки Стратегии стал детальный анализ и рефлексия всех попыток концептуализации развития педагогического образования, предпринятых в XXI в.

Во-вторых, авторами проделана огромная работа по систематизации и выявлению внутренних системных драйверов развития, как с точки зрения негативных аспектов (дефициты, дисбалансы), так и с точки зрения интересов и потребностей основных выгодоприобретателей

системы (в последнее время, эти социальные группы часто называются «стейкхолдерами»).

В-третьих, впервые при разработке документа подобного рода авторы сформулировали предельно ясный категориальный аппарат и совокупность руководящих целей, ценностей и принципов развития, обладающих необходимым научным и управленческим потенциалом.

В-четвертых, все многообразие задач развития педагогического образования приведено к 8 основным направлениям, каждое из которых задается не только определенными мерами и видами деятельности, но также необходимыми ресурсами и условиями реализации. Среди предложенных направлений:

1. Политико-правовые основы развития педагогического образования;
2. Содержание и модели многоуровневого педагогического образования;
3. Информационно-технологическая инфраструктура педагогического образования;
4. Научно-исследовательская и проектная деятельность в системе педагогического образования;
5. Психолого-педагогическое сопровождение педагогического образования;
6. Инклюзия в пространстве педагогического образования;
7. Межрегиональное и международное сотрудничество в области педагогического образования;
8. Подготовка кадров для системы педагогического образования.

Наконец, в-пятых, отметим системное проектирование результатов и критериев реализации Стратегии, рефлексию основных групп рисков и мер по их профилактики. Таким образом, можно отметить, что уже на сегодняшний момент проекты Стратегии и Аналитического доклада:

- адекватно отражают происходящие сдвиги в отношении общества к педагогическому и психолого-педагогическому образованию, рост их востребованности и престижа;
- задают целостное понимание системы непрерывного педагогического образования как значимого условия развития всей образовательной сферы России, в тесной связи с историко-культурной и научно-педагогической традицией;
- обеспечивают эффективную концептуализацию самого феномена Стратегии и стратегического управления в сфере образования, что одновременно задает новое поле для междисциплинарных исследований и проектов в этой сфере;
- задают логику развития нормативно-правовой базы и научно-информационной инфраструктуры педагогического образования;

- формируют ценностный фундамент для переосмысления самого понятия педагогической науки и наук об образовании, как актуального социокультурного и политико-экономического феномена.

Мы все ощущаем: отечественная система педагогического образования, как и весь мир, вошла в совершенно новую эпоху нестабильности. Какой она будет, каковы будут её результаты через год, три, пять, десять – невозможно предугадать, однако несомненно, что видение стратегических приоритетов, ресурсов и условий нашего общего движения вперед – есть главнейшее условие успеха.

Разработка и реализация «Стратегии развития системы непрерывного педагогического образования в Российской Федерации до 2030 г.» могут и должны стать примером государственно-общественно-научно-образовательного проекта, обеспечивающего решение множества системных проблем общего и педагогического образования, и в конечном счете обеспечивающего качественную трансформацию социально-гуманитарной сферы России, повышение её привлекательности и авторитета в глобальном мире.

## АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

---

В. И. КАЗАРЕНКОВ, М. М. КАРНЕЛОВИЧ, Т. Б. КАЗАРЕНКОВА

### **Использование электронных образовательных ресурсов в профессиональном образовании: преимущества и риски**

*(кафедра социальной и дифференциальной психологии РУДН, кафедра экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, Международный научный центр «Социум 2035»; e-mail: vikprof2003@yandex.ru)*

В статье рассматриваются психологические и организационно-педагогические аспекты проблемы использования электронных информационных ресурсов в системе высшего профессионального образования. Цель исследования: теоретически обосновать и эмпирически выявить преимущества и риски использования электронных информационных ресурсов в профессиональном образовании. Методы исследования: теоретический анализ литературы, анкетирование, метод экспертных оценок, метод ранжирования, методы описательной статистики и качественной интерпретации данных. Осуществлен анализ уровней интегрированности электронных информационных ресурсов в систему непрерывного образования. Раскрываются достоинства электронных образовательных ресурсов в сравнении с традиционно используемыми средствами и технологиями обучения. Приведены результаты эмпирического исследования представлений студентов и преподавателей учреждений высшего образования о достоинствах и недостатках дистанционного обучения и электронных информационно-образовательных платформ. Предлагаются пути снижения рисков отрицательного влияния электронных информационных ресурсов на процессы профессионально-личностного развития специалиста.

*Ключевые слова:* высшее профессиональное образование, электронные информационные ресурсы, достоинства и риски дистанционного обучения, профессиональные и социально-личностные компетенции субъекта.

Особенность процесса непрерывного образования в современной социокультурной ситуации состоит в том, что субъект образовательной деятельности с каждым годом все в большей степени находится под значительным влиянием информационно-образовательной среды, и её влияние становится конкурирующим влиянию педагога на обучающихся [5]. Электронные информационные ресурсы превращаются в полноправного «участника» процесса профессионального образования

и оказывают формирующее и развивающее воздействие на интеллектуальную сферу и личность субъекта. Поэтому проблема преимуществ и рисков использования *электронных образовательных ресурсов* (далее – ЭОР) в процессе профессионального образования становится особенно актуальной. Под ЭОР принято рассматривать всю совокупность носителей информации в цифровом виде, в том числе – книги, журналы, словари, видео- и аудио-файлы, которые субъект образования может найти на различных сайтах; компьютерные программы; электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК).

При использовании ЭОР в процессе обучения важно понимать, что образование в условиях современного уровня прогрессивного развития технологий и социокультурных трансформаций должно обеспечивать формирование способности человека «к самостоянию», или субъектности [8] как совокупности деятельностного, личностного и коммуникативного потенциалов, проявляющихся в определенных обстоятельствах жизни и деятельности [7]. Миссия системы высшего образования сегодня не сводится к трансляции знаний и умений в некоторой области теории и практики, а заключается в формировании и развитии профессиональных, социально-личностных и академических компетенций специалиста [3].

Анализ использования современных ЭОР при организации образовательного процесса позволяет выделить ряд преимуществ данных ресурсов в сравнении с традиционно используемыми средствами и технологиями обучения.

1. ЭОР активизируют вовлеченность субъекта образовательной деятельности в освоение содержания учебной дисциплины посредством использования таких программно-технических средств, как мультимедиа, видео-материалы, тренажёры, имитаторы и многих других.
2. Учебные материалы предоставляются субъекту образовательной деятельности в структурированной, достаточно компактной, наглядной, легко усвояемой форме, адаптивной к изменениям их содержания и структуры.
3. Субъект образовательной деятельности (как студент, так и педагог) имеет возможность осуществления быстрого и удобного доступа к интегрированным информационным платформам.
4. Обеспечивается возможность работы с учебным материалом в интерактивном режиме, материал предоставляется многослойно и многовекторно в соответствии с уровнем сложности по механизмам обратной связи.
5. Современные ЭОР стимулируют формирование и (или) изменение индивидуального стиля деятельности субъекта образования,



качества его коммуникативной и интеллектуальной деятельности могут совершенствоваться.

6. В процессе работы с ЭОР студент в большей степени стимулируется на изучение иностранных языков, установление межкультурных контактов, что положительно сказывается на его языковой и социально-личностной компетентности.
7. При использовании ЭОР преподаватель имеет реальные средства и механизмы для реализации образовательного процесса с позиции индивидуального подхода к каждому обучающемуся с учётом стилевых особенностей учебно-профессиональной деятельности последнего.
8. Применение ЭОР в системе организации оценки сформированных учебных компетенций студентов позволяет решить проблему объективности-субъективности итоговой отметки и оценки.
9. Использование ЭОР помогает решать проблему негативных моментов обучения, связанных с возможными профессиональными деформациями педагога, например, авторитарным стилем педагогического взаимодействия.

Профессиональная компетентность молодого специалиста находит отражение в его уровне развития способностей творческого решения возникающих задач в деятельности. Представляется важным, чтобы развитие используемых в высшем образовании ЭОР влекло за собой развитие способностей студента к рефлексии и критическому мышлению, способствовало формированию самостоятельной активности субъекта в деятельности самообразования, повышало инициативность и мобильность будущего профессионала [4]. Иначе, есть риски потери собственной человеческой сущности при создании искусственного окружающего пространства [2].

На современном этапе ЭОР интегрированы в образовательный процесс высших учреждений образования на разных уровнях. Преподаватели используют ЭОР для совершенствования методических средств, применяемых для реализации традиционных образовательных задач, что позволяет педагогу проводить занятия (лекции, семинары, практические, лабораторные) на качественно новом уровне, используя электронные учебники, лекции с презентациями и видеосфрагментами.

В течение последних лет увеличилось использование ЭОР как интерактивных средств взаимодействия со студентами при организации учебных занятий в дистанционной форме с помощью ресурсов глобальной сети. Возможность дистанционного обучения была высоко оценена обучающимися и педагогической общественностью в условиях пандемии CV-2019, так как наличие платформ с ЭОР позволило учреждениям высшего образования осуществлять образовательный процесс

опосредованно с помощью технических средств коммуникации непрерывно, систематично и последовательно.

Задачи дистанционного обучения стимулировали учреждения высшего профессионального образования на разработку собственных интегрированных образовательных ресурсов в форме интранет-платформ, в которых объединяются информационные и электронные технологии. Такие платформы позволяют размещать методические материалы по изучаемым дисциплинам, проводить занятия в дистанционной форме, осуществлять текущий мониторинг и итоговый контроль результатов учебно-профессиональной деятельности студентов. В перспективе – активное включение в процесс преподавания учебных дисциплин профессиональных информационных ресурсов, представленных в глобальной информационной среде, которые позволят существенно переработать учебные программы и наполнить их содержанием качественно нового уровня, позволяя развивать требуемые компетенции специалиста с высшим образованием.

При организации преподавателем использования ЭОР в процессе самостоятельного обучения важно, чтобы:

1. структура и содержание образовательного контента обеспечивало поддержание и развитие интереса обучающихся к изучению учебной дисциплины;
2. наблюдалась динамика содержания и сложности учебных заданий по курсу от репродуктивных форм – к творческим и мета-интегративным;
3. регулярно осуществлялся промежуточный контроль с ресурсом содержательной оценки преподавателем итогов деятельности студента и отметки в баллах;
4. поддерживалось оптимальное функциональное состояние учащихся, осуществлялась профилактика утомления и переутомления;
5. формировалось положительное отношение к использованию ЭОР у субъектов образовательного процесса и у студентов, и у преподавателей.

Создавая вектор самообразовательной деятельности субъекта, ЭОР позволяют решать задачу целостного профессионально-личностного развития специалиста, поскольку в самообразовании и через самообразование формируется личность, развиваются интеллектуальная, волевая, эмоциональная и мотивационная сферы личности, моральные качества будущего профессионала. Это значимый вид деятельности, интегрирующий процессы самообучения и самовоспитания, так как предполагает и освоение определенной области знаний и компетенций, и опыт творческого поиска, самоуправления, опыт реализации

эмоционально-ценностного отношения к окружающей природно-социальной реальности [5].

Для выявления отношения субъектов образовательного процесса к использованию ЭОР было проведено анкетирование преподавателей и студентов в период дистанционного обучения в учреждениях высшего образования в условиях пандемии CV-19. В анкетировании приняли участие 103 студента и 68 преподавателей Российского университета дружбы народов (РФ) и Гродненского государственного университета имени Янки Купалы (РБ), опрошенных с помощью информационно-коммуникативных технологий. На первом этапе исследования были собраны мотивировки 27 преподавателей и 40 студентов относительно их положительного и отрицательного отношения к ЭОР в период дистанционного обучения. После качественной обработки и ранжирования полученного репертуара ответов (всего – 56) были сформулированы 15 суждений, которые предъявлялись на втором этапе исследования всем испытуемым выборки (n=171). Каждому респонденту было предложено выбрать наиболее лично значимые мотивировки из числа 15 предложенных суждений, несущих положительную и отрицательную коннотацию. После ранжирования полученных ответов были получены мотивировки, отражающие причины положительного или негативного отношения субъектов образовательного процесса к ЭОР, вошедшие в первый и второй квартили ранжируемых ответов.

В таблицах 1 и 2 представлены сравнительные данные мотивировок преподавателей и студентов относительно их положительного или отрицательного отношения к использованию ЭОР, позволяющие выявить специфику представлений субъектов образовательного процесса по изучаемой проблеме.

**Таблица 1. Достоинства ЭОР с точки зрения студентов и преподавателей**

Достоинства ЭОР	Студенты	Преподаватели
Возможность самостоятельно определять режим и скорость обучения	57,9%	59,1%
Наличие материалов для учебы в доступном ресурсе	85,0%	97,7%
Возможность выбирать уровень сложности по отдельным предметам	52,0%	64,9%
Содержательная оценка знаний со стороны преподавателя	73,6%	60,8%
Возможность организации деятельности в комфортных условиях	95,3%	53,8%
Четко организованная структура подачи материала	64,3%	53,8%
Создание условий для самообразования	76,0%	92,4%

В таблице 1 отражены представления студентов и преподавателей о положительных сторонах дистанционного обучения с помощью активного использования ЭОР. Так, субъекты образовательного процесса выделяют хорошие условия организации познавательной деятельности с учетом индивидуально-стилевых особенностей студента, методику проведения занятия, оснащенность необходимыми информационными ресурсами, уровень деятельности контроля со стороны преподавателя. Как преподаватели, так и многие студенты осознают ценность ЭОР как стимуляторов потребности личности в самообразовании, в приобретении необходимых для будущей профессии и жизнедеятельности компетенций, в поддержании интереса субъекта к познавательной работе и исследовательскому поиску, в развитии готовности к творчеству и самотворчеству [5]. При этом преподаватели менее склонны в сравнении со студентами оценивать ЭОР как средства повышения комфортных условий организации процесса обучения.

**Таблица 2. Риски ЭОР с точки зрения студентов и преподавателей**

Риски ЭОР	Студенты	Преподаватели
Утомление и переутомление субъекта	87,7%	100%
Информационный стресс (избыток информации)	92,4%	97,7%
Недостаток обратной связи	77,1%	100%
Недостаток взаимодействия между студентом и преподавателем	62%	97,7%
Недостаток осуществления учебной коммуникации в группе между студентами	73,6%	65,5%
Проблемы технического характера	67,3%	69,0%
Снижение эмоциональности педагогического общения	70,2%	86,5%
Увеличение объема и сложности заданий для самостоятельной работы	93,6%	71,9%

Как представлено в таблице 2, преподаватели учреждений высшего образования испытывают высокую необходимость в обратной связи с обучающимися, настаивая на необходимости непосредственного взаимодействия преподавателя и студента «лицом к лицу». Отсутствие «живого» контакта между студентами в ходе занятия, между обучающимися и преподавателем, а также между самими преподавателями чрезвычайно рискованно, поскольку в подобных обстоятельствах многие студенты и педагоги переживают феномен отчужденности от единого сообщества, поскольку снижается представленность личностной и эмоциональной составляющих общения, учебный процесс сводится к обмену информацией; снижается коммуникативная компетентность студентов, а порой и преподавателей. И студенты, и преподаватели

фиксируют перегруженность информацией, снижение работоспособности, производительности познавательной деятельности, изменение психофизиологического статуса, чувство психической и физической усталости.

С одной стороны – студенты получают дополнительные широкие возможности в выборе способа изучения тех или иных предметов, но с другой – оказываются ещё дальше от преподавателя, что приводит к неорганизованной должным образом их самостоятельной активности «в сети». Многие студенты испытывают трудности при самостоятельной работе с информацией в условиях её избытка, сложностей отбора и дефицита времени, они нуждаются в помощи преподавателя как менеджера, способного эффективно организовать их учебно-профессиональную деятельность. С учетом того, что многие субъекты образовательного процесса, прежде всего студенты, используя возможности компьютера и других гаджетов, одновременно стремятся осуществлять несколько видов деятельности – выполнять задания, вести переписку, играть в компьютерную игру, читать новости, возрастают риски непродуктивной активности, отрывочного характера деятельности. Таким образом, наряду с систематизацией информации, которую обеспечивает использование новых ЭОР, может происходить фрагментация восприятия содержания и понимания учебной информации.

Таким образом, использование технических средств в системе высшего профессионального образования имеет как несомненные достоинства, так и достаточно высокие риски, которые могут быть снижены при сочетании обучения на основе ЭОР с интерактивными методами и технологиями преподавания, обеспечивающими личностное рефлексивное взаимодействие субъектов образовательного процесса в системах «студент-студент», «студент-группа», «студент-преподаватель», «преподаватель-группа» [7]. Групповые и позиционные дискуссии, творческие коллективные формы организации деятельности студентов под руководством преподавателя, «живое» общение с его эмоционально-мотивационными компонентами, проявляющимися посредством вербального и невербального каналов коммуникации, способствуют студенту и преподавателю переживать со- бытийные моменты в образовательном процессе, постигать смыслы других и находить свои лично- стно значимые значения и смыслы непрерывного образования и самообразования, т.е. развивать профессиональную субъектность [6]. Необходима интеграция работы студентов в аудитории под управлением преподавателя и внеаудиторной деятельности обучающихся при роли преподавателя как фасилитатора их самостоятельной познавательной деятельности [4]. Обозначенные психологические и организационно-педагогические условия позволят сохранить ядро содержания, форм и методов учебно-познавательных занятий студентов в высшей

школе, расширить и углубить содержание, формы, методы учебной деятельности, позволят активно заниматься самообразованием и научной работой вне вуза [3].

## Литература

1. *Берулава Г.А.* Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе // Педагогика. 2010. № 4. С. 11–17.
2. *Иванова Е.О.* Дидактика в информационном обществе // Педагогика. 2009. № 10. С. 8–15.
3. *Казаренков В.И.* Современный университет: целостное образование студента. // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы XI Междунар. науч. – практ. конф., Москва, 29–30 марта 2018 г. / Российский ун-т дружбы народов; в 2-х ч. Ч. 1. М.: РУДН, 2018. С. 92–104.
4. *Казаренков В.И.* Университетский преподаватель: миссия и творчество. // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы: Материалы XII Междунар. науч. – практ. конф., Москва, 28–29 марта 2019 г. / Российский ун-т дружбы народов; в 2-х ч. Ч. 1. М.: РУДН, 2019. С. 22–31.
5. *Казаренков В.И.* Интеграция образования и самообразования в системе университетской подготовки специалиста / В.И. Казаренков, Т.Б. Казаренкова // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. 2017. № 2 (118). С. 25–27.
6. *Карнелович М.М.* Моделирование психологических условий и механизмов развития субъектности педагога. // Психология обучения. 2015. № 11. С. 61–69.
7. *Карнелович М.М.* Методика организации смысловтворческой деятельности будущих педагогов как условие развития их профессиональной субъектности / М.М. Карнелович // Вышэйшая школа: навукова-метадычны і публіцыстычны часопіс. – 2018. – № 2. – С. 35–38.
8. *Слободчиков В.И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2009. 264 с.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Казаренков Вячеслав Ильич* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры социальной и дифференциальной психологии Российского университета дружбы народов, Москва, Россия. E-mail: vikprof2003@yandex.ru

*Карнелович Марина Михайловна* – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экспериментальной и прикладной психологии Гродненского государственного университета имени Янки Купалы, Гродно, Беларусь. E-mail: karnelovich\_mm@grsu.by

*Казаренкова Татьяна Борисовна* – кандидат социологических наук, доцент, генеральный директор Международного научного центра «Социум 2035», Москва, Россия. E-mail: tatyanaabk@yandex.ru

## **THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN PROFESSIONAL EDUCATION: ADVANTAGES AND RISKS**

V. I. KAZARENKOV, M. M. KARNIALOVICH, T. B. KAZARENKOVA

In the article the psychological, organizational and pedagogical aspects of the problem of using electronic information resources in the system of higher professional education are discussed. Purpose of the research: theoretically substantiate and empirically identify the advantages and risks of using electronic information resources in professional education. Research methods: theoretical analysis of literature, questionnaire survey, method of expert assessments, ranking method, methods of descriptive statistics and qualitative interpretation of data. The analysis of the levels of integration of electronic information resources in the continuous education system is carried out. The advantages of electronic educational resources are revealed in comparison with the traditionally used means and technologies of teaching. The results of an empirical study of the ideas of students and teachers about the advantages and disadvantages of distance learning and electronic information and educational platforms are presented. Ways to reduce the risks of negative impact of electronic information resources on the processes of professional and personal development of specialists are proposed.

*Key words:* higher professional education; electronic information resources; advantages and risks of distance learning; professional and socio-personal competencies of agent.

### **References**

1. Berulava G. A. Metodologicheskie osnovy razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya v informatsionnom obshchestve [Methodological foundations for the development of the higher education system in the information society]. Pedagogika [Pedagogy], 2010, no 4, pp. 11–17. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Ivanova E. O. Didaktika v informatsionnom obshchestve [Didactics in the Information Society]. Pedagogika [Pedagogy], 2009, no 10, pp.8–15. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Kazarenkov V. I. Sovremennyi universitet: tselostnoe obrazovanie studenta [Modern university: holistic student education]. Materialy XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy» (g. Moskva, 29–30 marta 2018 g.), v 2-kh ch. Ch. 1. [Proceedings of the XI International Scientific and Practical Conference «Higher school: experience, problems, perspectives», in 2 vol. Vol. 2]. Moscow: RUDN, 2018. pp. 92–104. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Kazarenkov V. I. Universitetskii prepodavatel': missiya i tvorchestvo [University Lecturer: Mission and Creativity]. Materialy XII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy» (g. Moskva, 28–29 marta 2019 g.). v 2-kh ch. Ch. 1. [Proceedings of the XII International Scientific and Practical Conference «Higher school:

- experience, problems, perspectives» in 2 vol. Vol. 2]. Moscow: RUDN, 2019, pp. 22–31. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Kazarenkov V. I. Integratsiya obrazovaniya i samoobrazovaniya v sisteme universitetskoj podgotovki spetsialista [Integration of education and self-education in the system of university specialist training]. *Vysheishaya shkola: navukova-metadychny chasopis* [Higher school: scientific-methodical journal], 2017, no 2 (118), pp. 25–27. (In Russ., abstr. in Engl.).
  6. Karnelovich M. M. Modelirovanie psikhologicheskikh uslovii i mekhanizmov razvitiya sub»ektnosti pedagoga [Modeling of the Psychological Conditions and Mechanism of Teacher's Subjectivity Development]. *Psikhologiya obucheniya* [Psychology of Aducation], 2015, no 11, pp. 61–69. (In Russ., abstr. in Engl.).
  7. Karnelovich M. M. Metodika organizatsii smyslotvorcheskoj deyatel'nosti budushchikh pedagogov kak uslovie razvitiya ikh professional'noi sub'ektnosti [The Method of Organizing the Meaning-Making Activity of Future Teachers as a Condition for the Development of Professional Subjectivity]. *Vysheishaya shkola: navukova-metadychny chasopis* [Higher school: scientific-methodical journal], 2018, no 2, pp. 35–38. (In Russ., abstr. in Engl.).
  8. Slobodchikov V. I. Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya [Anthropological perspective of national education]. Ekaterinburg, 2009. 264 p.

#### ABOUT THE AUTHORS

*Kazarenkov V. I.* – Doctor of Pedagogics, Full Professor, Professor Department of Social and Differential Psychology RUDN University, Moscow, Russia. E-mail: vikprof2003@yandex.ru

*Karnialovich M. M.* – PhD in Psychology, Ass. Professor, Ass. Professor of Department of Experimental and Applied Psychology Grodno State University of Yanka Kupala, Grodno, Belarus. E-mail: karnelovich\_mm@grsu.by

*Kazarenkova T. B.* – PhD in Sociology, Ass. Professor, General Director of International Research Centre 'Socium 2035' Moscow, Russia. E-mail: tatyanaabk@yandex.ru



## УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

А. В. Глузман, Н. В. Горбунова, А. А. Глузман

### **СОДЕРЖАНИЕ, СТРУКТУРА И ФУНКЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*(ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского»;  
e-mail: alexs-gluzman@yandex.ru)*

Педагогический процесс в университете рассматривается как целостная научно-образовательная система, которая характеризуется взаимосвязью, единством функционирования, внутренней упорядоченностью компонентов и специфическими отношениями между ними. Эта система имеет свое специфическое содержание, структуру и функции. Рассматривается содержание профессионально-педагогической подготовки специалистов, которое в силу открытости педагогического процесса в университете включает постоянные и переменные блочно-модульные компоненты. К постоянным относятся общеобразовательный, специальный, психолого-педагогический, культурологический, научно-исследовательский и практический блоки подготовки педагога-профессионала высокой квалификации. К переменным относятся блочно-модульные циклы дисциплин, которые имеют место в профессионально-педагогической подготовке педагога в зависимости от его специальности, специализации и профиля, а также профессиональных интересов, потребностей, возможностей, в целом, концепции будущей жизнедеятельности. Раскрывается смысл единства основных структурных компонентов и соответствующих им функций, последовательно и циклично сменяющихся друг друга и тем самым образующих определенную педагогическую технологию. Она складывается из процессов целеполагания, определения задач, планирования и организации исполнения, осуществления коммуникации, контроля, коррекции и оценки результатов деятельности субъектов обучения, а также проектирования нового этапа педагогического процесса. В статье обосновывается положение о том, что исследование содержания, структуры и функций педагогического образования выявляет перспективные тенденции, позволяющие наметить пути совершенствования педагогического процесса в университете.

*Ключевые слова:* университетское педагогическое образование; содержание; структура; функции обучения; концептуальная модель; системный подход; тенденции.

Определение сущности университетского педагогического образования обусловлено необходимостью рассмотрения его содержания, структуры и функций подготовки будущего специалиста-педагога в условиях высшего образовательного учреждения. Выделенные основные признаки в своей совокупности позволяют обосновать необходимость и возможность использования системного подхода как базовой методологии

осуществляемого анализа, обеспечивающего синтез научных знаний об университетском педагогическом образовании. Результатом проведенного системного анализа должен стать синтез научных знаний о *содержании, структуре и функциях* университетского педагогического образования, *концептуальной модели* развития отечественного университетского образования и их интеграция на качественно новом уровне.

Поскольку процедура выведения системных знаний, научного синтеза имеет специфику, остановимся на этом аспекте познания чуть подробнее. Применительно к данной проблеме методологически и теоретически важно раскрыть три основных направления:

– во-первых, *синтез собирательный*, преодолевающий узкое рассмотрение одного из аспектов университетского педагогического образования. Главным условием данной работы является целостное рассмотрение образовательного феномена, каким представляется процесс подготовки педагогов в университете, его основных компонентов во взаимосвязи и взаимодействии. В качестве обязательных и достаточных для системного анализа элементов мы выделяем *цель и принципы развития системы, структуру подготовки педагога, содержание профессионально-педагогического образования, виды, формы, методы и технологии обучения студентов, способы сотрудничества субъектов педагогического процесса*. Причем, речь идет не о простом суммировании разнокачественных явлений, а об анализе элементов, которые характеризуют университетское педагогическое образование как систему;

– во-вторых, *синтез, расширяющий* предмет познания за счет исследования этапов развития отечественного университетского педагогического образования в ретроспективе, оснований его функционирования в различные периоды истории. Особое значение приобретает синтез многомерного понимания исследуемой проблемы в связи с изучением особенностей подготовки педагогических кадров в университетах развитых стран мира. Важнейшей задачей является анализ общей исторической картины. Это соответствует пониманию университетского педагогического образования как развивающейся системы с переменными характеристиками;

– в-третьих, *синтез прогностических предположений*, являющийся в научно-практическом знании средством перспективного осмысления, предвидения путей развития университетского педагогического образования, моделирования различных вариантов его функционирования в качестве целостной системы.

Таким образом, реализация процедур системного подхода позволяет выявить основы научной теории университетского педагогического образования и подойти к исследованию *содержания, структуры и функций* университетского педагогического образования и созданию *системной концептуальной модели* его развития.

Учебный процесс в университете потенциально представляет педагогически обоснованную, взаимосвязанную систему структурных и функциональных компонентов. В этой связи чрезвычайно важным является исследование вопроса организации учебного процесса, в ходе которого студентами осваивается система фундаментальных, специальных, профессиональных знаний и способов действий и формируется готовность к будущей педагогической деятельности. Системное исследование различных подходов к организации учебного процесса позволит интегрировать все самое ценное, что накоплено опытом и применить его в опытно-экспериментальной работе. Педагогический процесс в университете должен создавать условия для формирования студента как активного, творческого участника организации и управления своей учебной работой и будущей профессиональной деятельностью. Организация и осуществление целостного педагогического процесса должны помочь в решении множества вопросов, которые в свое время обозначил С. И. Архангельский [1, с. 317].

Целостный подход к педагогическому процессу в высших педагогических учебных заведениях не является новой областью знаний. Одними из первых эту проблему в комплексе всех её частных аспектов начали исследовать А. И. Мищенко, В. А. Слостенин, В. А. Якунин. Основной идеей их опытно-экспериментальной работы стало положение о том, что личность современного педагога формируется в целостном педагогическом процессе. И только при этом условии может быть подготовлен учитель, в котором развито системное видение учебно-воспитательного процесса как целостного явления и готовность к его реализации. Кроме известных методологических и психолого-педагогических подходов к определению сущности педагогического процесса в вузе, в современной теории и практике высшего образования существует ещё несколько концепций организации и управления процессом обучения, имеющих *технологическую направленность* (А. А. Вербицкий, Н. Н. Нечаев, Е. Э. Смирнова, В. Д. Шадриков). Анализ концепций педагогического процесса позволяет выделить присущие этому явлению основные характеристики и на этой основе выявить принципиальные позиции, которые определяют интегративный подход к профессионально-педагогической подготовке специалистов в университете.

Итак, педагогический процесс представляет собой *системную модель преподавания и учения*, которая отражает существенные и постоянные признаки обучения и служит для теоретического осмысления содержания, структуры и функций университетского педагогического образования. Главным принципом построения и реализации этой модели является *целостность*. Только целостный педагогический процесс, предполагающий взаимосвязь и взаимодействие всех входящих в него компонентов, представляет возможность для организованной

и упорядоченной интегральной профессионально-педагогической подготовки специалиста. Эффективность этой подготовки зависит от уровня осознания преподавателями и студентами педагогического процесса как *целостности*, как *интегративного результата управления своей деятельностью*. Именно учебно-образовательная деятельность субъектов педагогического процесса (их действия, приемы, способы, методы), направленная на реализацию цели, задач, планирование и организацию решения проблемных профессионально-педагогических задач, контроль, коррекцию и оценку результатов труда, является основой для формирования личностно значимых мотивов, отношения к каждому из этих элементов и их осознанию как целостности. В этой связи научно обоснованная система организации и управления учебной деятельностью студентов и представляет условия эффективной профессионально-педагогической подготовки специалистов в университете. Таким образом, *педагогический процесс* рассматривается как целостная научно-образовательная система, которая характеризуется взаимосвязью, единством функционирования, внутренней упорядоченностью компонентов и специфическими отношениями между ними. Эта система имеет свое специфическое содержание, структуру и функции. Рассмотрим их подробнее.

Определение *содержания* университетского педагогического образования – процесс трудоемкий, вызывающий много противоречивых точек зрения, споров в вопросах рационального соотношения общенаучной, общепрофессиональной и психолого-педагогической, теоретической и практической подготовки, фундаментального и прикладного компонентов обучения. И это закономерно – ведь то, что учит сегодня студент, понадобится ему в педагогической работе не только завтра, но и через несколько лет. Поэтому определить содержание педагогического образования – это значит с учетом современных требований общества предусмотреть потребность в объеме информации, который необходим студенту в его перспективной практической деятельности и установить технологическую обеспеченность учебного процесса, его направленность на формирование личностных и профессиональных качеств.

Характеризуя современное содержание педагогического образования, можно отметить наличие четырех основных *тенденций*:

1. В связи с прогрессивной ориентацией на гуманизацию и гуманитаризацию высшего образования содержание университетского педагогического образования *непрерывно расширяется*. Анализ научных публикаций последних лет свидетельствуют о том, что в учебные планы педагогических специализаций университетов включено множество интегративных дисциплин.

2. В новых условиях функционирования системы университетского педагогического образования проявляется потенциальное *стремление к увеличению* объема и содержания изучаемых бакалаврами и магистрантами психолого-педагогических дисциплин. В университетах Российской Федерации разработано и апробировано множество спецкурсов и спецсеминаров психолого-педагогического цикла. Преподавателями университетов предложены различные варианты структурирования специальных курсов. Однако большинство предложений не могут быть реализованы в связи с небольшим количеством времени, которое отводится учебными планами на изучение этих дисциплин.

3. Отсутствие целостного подхода к содержательной и процессуальной подготовке педагога приводит к *чрезмерной раздробленности* учебного материала. Особенно это касается специально-предметной сферы подготовки. Если в общенаучной и специально-профессиональной областях знаний наметилась *тенденция* на синтез содержания образования, объединение его в интегративные учебные курсы, то число специальных дисциплин продолжает увеличиваться. Актуальным в системе педагогического образования является усиление межпредметной направленности обучения, укрупнение дисциплин, объединение малых курсов в блочные учебные дисциплины обобщенного наименования при наличии у них общей научной основы, а также исключение из учебных планов дисциплин, не имеющих значения для будущей профессиональной деятельности.

4. Традиционно считается, что для формирования профессиональной компетентности, основ педагогической культуры и мастерства необходимым и достаточным является включение в содержание университетского педагогического образования трех областей знаний – общетеоретических, специально-профессиональных и специально-предметных. Анализ соотношения объема времени, отводимого учебными планами на эти три цикла, говорит об их *несбалансированности, несоответствии* целям, задачам, принципам подготовки преподавателей в университете.

В отличие от состава содержания обучения студентов в пединституте, содержание университетского педагогического образования должно быть структурировано иначе. Это предположение основывается на современных подходах к определению содержания образования, сформулированных В.В. Краевским, В.С. Ледневым, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным. Согласно концепции И.Я. Лернера [2], позицию которого мы принимаем за основную, содержание педагогического образования можно в процессуальном и результативном плане представить как:

– систему обобщенных фундаментальных общенаучных, специальных, психолого-педагогических и методических знаний;

– систему обобщенных, специальных, психолого-педагогических, методических, исследовательских умений, приемов и способов действий;

– опыт творческой практической профессиональной деятельности, включающей мобильность использования усвоенных знаний и умений, их трансформирование и применение при решении проблемных педагогических ситуаций;

– опыт эмоционально-волевого отношения, интеллектуального и педагогического общения с детьми, родителями, коллегами.

Построение содержания университетского педагогического образования возможно на основе принципов, сформулированных В.С. Ледневым [3, с. 75–90]. *Первым* из них является принцип *функциональной полноты* компонентов содержания образования. Сущность этого принципа заключается в том, что педагогическая система не может эффективно функционировать и готовить высококвалифицированных специалистов, если она не включает полный набор существенно значимых компонентов. *Вторым* важным принципом, в соответствии с которым строится содержание образования, является *дифференциация*, связанная с увеличением значения отдельных дисциплин. Она может выражаться в превращении дисциплин в самостоятельные учебные курсы, в рамках которых они выделены. *Третий* принцип – *интеграции содержания образования* – связан с педагогически целесообразным уменьшением набора дисциплин в конкретном курсе. Научно обосновывается и доказывается содержательная, структурная и функциональная, предметная и образовательная общность курсов. *Четвертый* принцип – *преemptственности («ступенчатости»)* образования – играет существенную роль в структурировании содержания образования. Сущность этого принципа заключается в систематичности, последовательности, согласованности, взаимосвязи и взаимодействии преподавания циклов дисциплин, отдельных учебных предметов и курсов.

На основании теоретического анализа содержания обучения будущих педагогов в современных зарубежных и отечественных университетах и в соответствии с вышеизложенными принципами нами была определена общая структура содержания университетского педагогического образования, которая включает *шесть основных блоков* подготовки специалистов: образовательный, специальный, психолого-педагогический, культурологический, научно-исследовательский, практический, педагогический. Каждый блок подготовки имеет свои профессиональные задачи, обладает значительным образовательно-воспитательным потенциалом и позволяет использовать заложенную в нем информацию и для формирования личности будущего специалиста, и для обеспечения его готовности к педагогической деятельности. Такая позиция дает возможность представить структуру содержания

образования как *содержательную* (система обобщенных знаний), *процессуальную* (система обобщенных умений и способов действий) и *результативную* (опыт творческой деятельности, отношения, общения, самосовершенствования) подсистемы университетского педагогического образования. Выделение шести блоков позволяет сбалансировать области профессионально-педагогической подготовки, оперативно управлять ими, обеспечивая мобильность и направленность, а также обеспечивая предпосылки для создания дифференцированной системы обучения студентов университета.

Для системного определения состава каждого из шести блоков подготовки специалистов и содержания университетского педагогического образования в целом необходимо реализовать следующие требования:

1) содержание университетского педагогического образования определяется исходя из целей, задач и соответствующих требований, предъявляемых к определенной ступени и виду обучения;

2) в содержании учитываются национальные и региональные особенности, основные принципы университетского педагогического образования: демократизации и автономизации, гуманизации, гуманитаризации, фундаментализации, интеграции, универсализации, педагогизации, интеллектуализации, индивидуализации и дифференциации, инновационности, непрерывности образования;

3) конструирование содержания образования основывается на объективных закономерностях развития различных областей знаний и с учетом тенденций соответствующих областей современной науки;

4) решение вопроса об оптимизации объема и равномерного распределения информации осуществляется гибко и вариативно, с учетом специализаций и профилей будущих специалистов;

5) основной особенностью содержания образования является внутрипредметная и межпредметная связь учебных курсов, циклов дисциплин и видов обучения, имеющих учебное, научное, профессиональное и культурологическое единство;

6) содержание образования ориентирует студентов на освоение новых педагогических и информационных технологий, обеспечивающих основу для формирования у будущих специалистов мировоззрения, профессионального мышления, культуры, мастерства и компетентности.

Кратко охарактеризуем каждый из шести блоков профессионально-педагогической подготовки студентов.

*Общеобразовательный блок* включает фундаментальные дисциплины, изучение которых ориентировано на освоение современных достижений науки, техники, культуры, формирование широкого научного кругозора, социального опыта, создание базы для получения специального и профессионального образования. При изучении

общеобразовательных дисциплин предпочтение отдается изучению «языков», используемых в фундаментальных науках, знакомству с информацией, имеющей полифункциональное значение, освоению методов и средств решения общенаучных задач. Критерием эффективности общеобразовательной подготовки является не объем читаемых курсов, а творческое их освоение, направленное на формирование целостного мировоззрения специалиста.

*Специальный блок* предполагает освоение основ наук, учебных дисциплин и курсов широкого профиля, позволяющих будущему педагогу свободно ориентироваться в избранной области предметных знаний. В результате достигается определенная универсальность образования и специальной подготовки. Содержание дисциплин данного блока отбирается с учетом определенной специальности, целей и задач профессионального образования, видов и особенностей деятельности, в рамках которых предстоит действовать будущему специалисту. Обязательные для изучения дисциплины специального цикла составляют научно-теоретическую основу подготовки специалистов широкого и интегративного профилей. Фундаментальное освоение системы предметных знаний создает предпосылки для профессионально-педагогического становления специалиста.

*Психолого-педагогический блок* ориентируется на формирование у студентов основ профессиональной компетентности в области педагогики, психологии, методики обучения, воспитания, развития учащихся разных возрастных групп. Общее число педагогических теорий в настоящее время очень велико. Поэтому при организации теоретической педагогической подготовки их целесообразно свести к минимуму, необходимому для того, чтобы выпускник вуза, усвоив их, мог:

а) строить свою профессиональную деятельность на высоком научно-педагогическом уровне;

б) самостоятельно изучать, описывать и объяснять реальные педагогические явления, принимать обоснованные профессиональные решения;

в) самостоятельно добывать научно-педагогические знания, умело и быстро ориентироваться в поступающем потоке информации.

Как показал анализ существующих учебных планов и результаты опроса преподавателей педагогических дисциплин университетов Российской Федерации, наиболее необходимым и достаточным для подготовки преподавателя в университете считается изучение следующих *педагогических дисциплин*:

1) Введение в педагогическую специальность.

2) История и философия образования.

3) Общая педагогика (обучение, воспитание и развитие современных школьников).



- 4) Организация внеклассной и внешкольной деятельности детей.
- 5) Педагогическое мастерство.
- 6) Методология психолого-педагогического исследования.

Кроме перечисленных *обязательных* дисциплин, студенты – будущие преподаватели определенных специализаций и профилей должны по своему выбору изучать ряд *профессионально ориентированных* курсов. Теоретический анализ содержания подготовки студентов в зарубежных и отечественных университетах, опыт моделирования профессионально-педагогической деятельности преподавателей различных специальностей, специализаций и профилей позволяет сделать предположение о следующем структурировании этих спецкурсов и спецсеминаров.

*Культурологический блок* включает освоение общечеловеческого опыта в областях культуры, искусства, литературы, направленного на удовлетворение своих профессиональных и личностных интересов, потребностей. Педагогу невозможно широко и творчески мыслить, эффективно работать без знания литературы, истории, искусств. Ценность гуманитарного образования состоит в том, что оно развивает мышление и эстетическую культуру, тренирует интеллект, развивает способности, эмоции, воображение, способствует формированию личностных качеств, навыков коммуникации, служит средством интеграции знаний. Оно способствует формированию у обучающихся мировоззренческих позиций, закреплению гуманистических ценностных ориентаций, осмыслению взаимосвязи предоставляемых знаний и практической деятельности.

*Научно-исследовательский блок* синтезирует знания и умения студентов в области методологии исследования, уделяя особое внимание методике организации опытно-экспериментальной работы по изучению педагогических и психологических явлений, процессов.

*Практическая научно-педагогическая подготовка* студентов университета осуществляется на различных уровнях обучения. К тому моменту, когда студенты начинают изучать дисциплины психолого-педагогического цикла, у них ещё нет устойчивой профессиональной направленности. Однако за время обучения в вузе, когда обычно у большинства из них формируется стремление к проведению самостоятельных экспериментов, постепенно накапливается опыт выполнения небольших учебных исследований по специальным предметам. Этот опыт на *первом научно-подготовительном* этапе (1 курс) и направляется на приобретение новых знаний, источником которых служит педагогический процесс. Научно-исследовательская работа студентов на занятиях по педагогике, психологии, частным методикам в университете требуется для осуществления связи теоретических знаний о сущности и закономерностях педагогического процесса с непосредственным

восприятием, целостным видением процесса обучения. Учебно-исследовательские задачи, предлагаемые студентам на этом этапе, должны способствовать формированию педагогической направленности мышления, развитию умения воспринимать педагогический процесс с позиций учителя.

На *втором, научно-исполнительском уровне* (2–3 курсы), основное внимание студентов должно акцентироваться на овладение умениями и навыками исследователя. Под руководством преподавателя соответствующей кафедры студенты должны знакомиться с общей методологией и комплексом методик, из которого они отбирают нужную им совокупность для проведения микроисследования на небольшой выборке учащихся. Задания могут выполняться в связи с подготовкой к спецсеминару, конференции, конкурсу, олимпиаде, и в обязательном порядке – в ходе педагогической практики. Это позволяет студентам познакомиться с разными способами получения новой информации об исследуемом явлении, оценить информативность каждого метода, познакомиться с процедурой исследования.

На *третьем, научно-творческом уровне* (4–6 курсы), по ряду специальностей должна быть организована комплексная исследовательская работа по педагогике, психологии, частной методике. Она требует от студента знаний методологических основ педагогики, основных психолого-педагогических теорий. Студент должен иметь хорошо развитые профессионально-педагогические умения для проведения опытно-экспериментальной работы в конкретном типе учебного заведения. Такое научное исследование оформляется в виде бакалаврской или магистерской работы с выполнением всех предъявляемых к ним требований. Такие работы являются действенным средством формирования у студентов потребности в постоянном исследовательском поиске, основой совершенствования их профессионально-педагогической деятельности по окончании вуза.

*Практический педагогический блок* направлен на изучение существующего педагогического опыта, овладение системы методов и способов решения профессиональных проблемных задач, освоение основ педагогической техники, современных технологий обучения. Практическая педагогическая подготовка объединяет, конкретизирует и проецирует на учебную и педагогическую практики все остальные блоки. Именно здесь интегрируются и применяются знания, умения, способы действий, приобретенные студентами в процессе общетеоретической, специальной, психолого-педагогической, культурологической и научно-исследовательской подготовки. Условием успешности проведения педагогической практики является согласование учебной проблематики и темпов практических работ по педагогике, психологии и методике, обеспечение единого методического руководства и требований

к системе проблемно-педагогических задач, комплексных программ практической педагогической работы, выполняемой студентами на различных этапах педагогической практики.

В отличие от традиционного опыта практической подготовки будущих учителей в условиях университета организация педагогической практики студентов педагогических специализаций обязана иметь ясно очерченный *целевой* характер. Это должно найти отражение в содержании и организации педпрактики. В этой связи особенно важно, чтобы факультеты, кафедры педагогики, психологии, частных методик, учебный отдел университета выявили группы студентов, которые будут готовиться к педагогической работе в учебном заведении определенного типа. В этом случае возможно продуманное и рациональное использование времени, отводимого для профилирующих занятий с этими группами студентов, начиная с III курса. В большей степени это касается студентов, чья дальнейшая профессиональная судьба будет связана с вузами и колледжами. Здесь необходима специальная подготовка преподавателей физики, математики, биологии, химии, истории, имеющих ясное представление особенностей организации управления педагогическим процессом в различных учебных заведениях.

*Интеграция* общенаучного, специального, психолого-педагогического, культурологического и научно-исследовательского блоков в процессе практической педагогической деятельности студентов позволит расширить диапазон подготовленности студентов, перейти от существующей практики изучения методической литературы и репродуктивного её применения, имеющего умозрительное значение к научно-обоснованной организации и управлению учебным процессом. Кроме этого научно-практическая подготовленность позволит каждому молодому педагогу осмыслить и проверить идеи, заложенные в передовом педагогическом опыте.

*Итак*, при определении содержания университетского педагогического образования должны быть учтены следующие требования:

- ориентация на системное видение студентами изучаемых предметов;
- гибкость и вариативность содержания с учетом потребностей образования и конкретной личности;
- гуманитаризация и гуманизация образования;
- ориентация на овладение новыми педагогическими и информационно-коммуникативными технологиями;
- обеспечение методологической, специально-предметной и профессионально-педагогической компетентности специалиста.

Особенности педагогического образования – фундаментальность, профессионализация и гуманизация подготовки специалиста – требуют сбалансированности содержания обучения в соответствии с целями,

задачами, уровнем подготовки специалиста, структурой его будущей профессиональной деятельности и требованиями, предъявляемыми к профессии учителя обществом. Необходимо усиление роли психолого-педагогической, научно-педагогической и практической подготовки специалистов. Речь идет о *пересмотре технологий преподавания* существующих дисциплин и курсов, а также необходимости научно обоснованного изменения объема времени на профессионально-педагогическую подготовку специалиста. Одинаковая значимость фундаментальных, специальных и профессиональных дисциплин требует отражения этого положения в учебном плане в виде *равного числа часов*, отводимых для изучения каждого цикла дисциплин.

В качестве нормативного варианта структурирования содержания УПО следует принять расширение традиционного диапазона социально-гуманитарных дисциплин и обеспечение возможностей их выбора. Осознание необходимости преодоления разрыва между гуманитарным и естественнонаучным знанием, гуманитарной и профессиональной культурой становится определяющей перспективой развития системы педагогического образования. Возможности сбалансирования общенаучной, специально-предметной и профессионально-предметной областей подготовки будущего педагога видится в рациональном распределении количества времени, отведенного учебными планами на профессионально-ориентированный цикл, цикл дисциплин самостоятельного выбора факультета, цикл дисциплин свободного выбора студентов, дисциплин специализации и изучение этих дисциплин на альтернативной основе, по выбору самих обучающихся. Только при помощи широкого введения учебных дисциплин факультативного характера и элективных дисциплин педагогическое образование сможет соответствовать непрерывно изменяющимся потребностям общества в специалистах нового интегративного профиля.

*Структура* университетского педагогического образования является, с одной стороны, внутренним строением системы, с другой – формой проявления содержания, организацией его освоения студентами в процессе обучения. Структура формирует сложные связи и отношения между субъектами педагогического процесса, влияет на механизм функционирования всех компонентов системы. Проанализируем эти компоненты и определим их функции в связи с моделированием *целостного педагогического процесса*, направленного, как на усвоение студентами учебного материала, так и на овладение элементами педагогической деятельности.

Задачи системного анализа педагогического процесса в университете требуют расширения компонентного состава учебной и производственной деятельности будущих педагогов. В ряде наших работ [4; 5] была обоснована необходимость рассмотрения *учебной работы и подготовки*

к *практической педагогической деятельности студентов* с точки зрения цели, задач, планирования, организации и осуществления, контроля, оценки и проектирования дальнейших этапов деятельности. Так, деятельность студента как субъекта педагогического процесса характеризуется своей направленностью на достижение конкретных целей обучения. В теории и практике по разному решается вопрос об источнике и условии целеполагания. В.Е. Зябкин считает, что цель учебной деятельности определяется мотивами и потребностями человека, уровнем его интереса к передаче и усвоению научной информации. Он пишет: «На базе главного противоречия в развитии личности возникает множество мотивов. Их комплекс называется «мотивационным полем»» [6, с. 16–17]. В это «поле» могут войти идеалы, ценностные ориентации, стремление стать высококвалифицированным специалистом, желание получить диплом, чувство собственного достоинства и стремление быть эрудированным в определенной области знаний, возможность заслужить общественное одобрение или получить материальное вознаграждение.

Действительно, комплекс мотивов, который определяет направленность личности, является источником целеполагания. Обобщенной целью студента выступает творческое освоение системы общенаучных, специальных, психолого-педагогических, общекультурных, научно-педагогических и практических знаний, умений, способов действий, позволяющих им быстро адаптироваться в процессе профессионально-педагогической деятельности. Основная цель студента в условиях обучения получает как бы двойственное значение. С одной стороны, студент выступает как субъект собственной учебной деятельности, с другой – он, осваивая элементы педагогического опыта, формируется как преподаватель с присущими ему личностными и профессиональными качествами, знаниями и умениями. Цель конкретизируется, детализируется последовательно на всех этапах педагогического процесса, в ходе изучения каждой учебной дисциплины, курса, раздела, темы. Цель выступает как системообразующий компонент процесса обучения, объединяющий все остальные элементы в целое. Речь идет не только об идеальном представлении результата работы (целеформировании), но и создании рабочей гипотезы (целереализации), т.е. определении особенностей предстоящих этапов, как учебной деятельности, так и будущей педагогической, характера формальных и неформальных взаимоотношений участников педагогического процесса. В этой связи элементом целеполагания становятся *условия достижения целей*, которые лежат в основе обучения и служат «источником внутреннего и внешнего развития» [1]. Итак, цель как системообразующий компонент системы выполняет побудительную (мотивационную), направляющую (регулирующую) и прогностическую (конструктивную) функции процесса

обучения. Эти функции реализуются в том случае, если сформулированная цель включает характеристики, позволяющие студенту представить себе *для чего, как, при каких условиях* ему необходимо решать поставленные задачи и *какое значение* имеют результаты деятельности для учебной и последующей его педагогической работы.

Предвидение результата труда и анализ условий его достижения позволяют сформулировать конкретные *задачи, определить содержание и способ их выполнения, методику решения, организовать педагогически целесообразные взаимоотношения*. Определение учебных задач, также как и педагогических, основывается на анализе реальных возможностей их выполнения, систематизации и обобщении ранее усвоенных теоретических знаний и практических умений. Противоречие между требованиями каждого последующего этапа изучения нового материала и имеющимся опытом студентов разрешается постановкой учебных задач. С точки зрения психологии высшей школы, на этапе постановки задач происходит определение полноты, адекватности, точности, своевременности, доступности, непрерывности, структурированности, специфичности учебной информации (В. А. Якунин), а также первичное и в значительной мере обобщенное установление связей между изучаемыми явлениями и процессами, выяснение их состава, назначения, связей, сравнение и анализ условий новых заданий с имеющимся опытом. Таким образом, задачи, выполняя функцию структурирования педагогического процесса, позволяют студенту понять *чему необходимо учиться, что нужно узнать из того, что ранее ему не было известно*.

Формулирование задач работы представляет возможность определить необходимые для их выполнения *организационные формы, методы и средства*, которые в совокупности представляют организационную «технологическую структуру трудовой деятельности» (Е. А. Милерян). Организация деятельности предполагает предвидение особенностей её течения, результатов практических действий. Организация педагогического процесса включает отбор *приемов и методов*, позволяющих студентам осваивать необходимый объем учебного и инструктивно-педагогического материала, *средств*, ускоряющих темпы его усвоения, а также *форм*, оптимизирующих процесс обучения. Итак, организация учения, выполняя управленческую функцию, дает возможность определить *с помощью каких форм, методов и средств* необходимая информация должна попасть в систему педагогического процесса.

Целенаправленная организация педагогического процесса позволяет студентам планировать свою деятельность в соответствии с намеченными целями и задачами. *Планирование учебного процесса* включает определение логической последовательности изучения дисциплин всех учебных циклов и каждого курса в отдельности, выполнения обучающимися учебной работы с учетом представления перспектив освоения

различных видов педагогической деятельности. Такое планирование, как правило, предполагает переключение с одного вида работы на другой, регулирование времени труда и отдыха. Несмотря на то, что переключение внимания на различные виды деятельности является разновидностью активного отдыха, не менее важными являются перерывы в трудовом процессе, а также отдых, когда достигнут результат. Планирование труда и отдыха формирует у студентов предусмотрительность и расчетливость, способность к рациональному распределению собственных сил. Таким образом, планирование, выполняя координирующую функцию, представляет собой упорядочение деятельности студентов как субъектов учебной работы и будущей педагогической деятельности. Планирование связано с решением вопроса *когда, в какое время и как динамично происходит процесс обучения.*

План процесса обучения, сформированный до начала или во время его исполнения, определяет лишь ход педагогического процесса и его возможные изменения. В процессе воплощения плана происходит переход от общих принципов построения учебной работы к её детализации. Такая детализация осуществляется с помощью системы логических и практических приемов учебной работы, направленных на решение поставленных задач. Непосредственное осуществление педагогического процесса связано с поиском необходимых процессуальных и содержательных действий, выбором из множества возможных наиболее рациональных и эффективных. Итак, осуществление передачи и усвоения информации, представляет собой согласование совместных действий в процессе общения субъектов педагогического процесса. Общение в его различных формах является ведущим способом осуществления обучения. Именно в процессе взаимодействия субъектов педагогического процесса происходит расстановка акцентов *что, где, когда и как нужно делать, чтобы достичь поставленной цели.*

Эффективное осуществление учебной работы невозможно без контроля, корригирования и оценки результатов труда. Контроль, выполняющий функцию обратной связи, состоит в получении сведений о ходе познавательной деятельности, определении правильности, последовательности, полноты выполняемых студентами действий. Контроль позволяет студенту осмыслить, *какой и почему получен фактический результат.* Результаты деятельности могут соответствовать поставленным целям обучения, но по тем или иным причинам могут иметь и отклонения от них. Поэтому контроль тесно связан с корректировкой педагогического процесса, предполагающей реагирование студентов на собственные ошибки, недостатки, выявление их причин, определение эффективности используемых приемов, степени их соответствия ожидаемым результатам. На этой основе происходит изменение состава приемов деятельности, воплощение которых на последующих этапах

работы будет отвечать идеальному замыслу, т.е. цели обучения. В процессе корригирования студенты определяют, *имеются ли отклонения в процессе обучения, каковы причины и степень этих отклонений, что следует предпринять для устранения и предупреждения их появления в будущем.*

Большая роль в педагогическом процессе принадлежит *оценке результатов труда* и её сопоставлению с намеченными целями и задачами. Степень соответствия результата деятельности целям выступает как показатель истинности и объективности. Оценка позволяет констатировать уровень освоения студентами приемов, действий, направленных на решение стоящих перед ними задач, выявить причины возникающих трудностей. Оценка позволяет участникам педагогического процесса определить, *каким является конечный результат их деятельности.*

Оценка результатов учебной деятельности предполагает *проектирование дальнейшего цикла работы*, связанного с выполнением более сложных задач, опираясь на уже усвоенные студентами понятия и способы действий. При получении значимых результатов оценка позволяет предположить, *где можно использовать имеющийся опыт, как он будет применяться в будущей деятельности.* При незначительных результатах, вслед за установлением причин неудачи при выполнении учебных и педагогических задач, следует выбор средств, приемов, с помощью которых можно будет устранить недостатки.

Описываемая структура модели педагогического процесса отображает основные компоненты и их связи, характерные для любого вида человеческой деятельности. Принципиальное отличие авторского подхода к построению педагогического процесса в условиях университетского педагогического образования заключается в том, что во время учебной работы студенты должны овладевать процессуально-содержательной стороной своей будущей педагогической деятельности. Это становится реальным при такой организации учебно-воспитательного процесса в вузе, когда формирование основных элементов учебной деятельности происходит одновременно с их переносом в моделируемые педагогические ситуации.

*Итак*, в процессуальном плане профессионально-педагогическая подготовка студентов университетов может быть представлена как единство основных структурных компонентов и соответствующих им функций, последовательно и циклично сменяющих друг друга и тем самым образующих определенную педагогическую технологию. Она складывается из целеполагания, определения задач, планирования и организации исполнения, осуществления коммуникации, контроля, коррекции и оценки результатов деятельности субъектов обучения, а также проектирования нового этапа педагогического процесса. Анализ особенностей профессионально-педагогической подготовки



студентов в условиях университета, содержательных, структурных и функциональных компонентов этой системы позволяют определить основные элементы концептуальной модели отечественного университетского педагогического образования и апробировать её в реальном педагогическом процессе.

## **Литература**

1. *Архангельский С. И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учебно-методическое пособие. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.
2. *Лернер И. Я.* Процесс обучения и его закономерности. М.: Знание, 1980. 80 с.
3. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы. М.: Высшая школа, 1991. 224 с.
4. *Глузман А. В.* Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования: Монография. Киев: Поисково-издательское агентство, 1989. 252 с.
5. *Глузман А. В.* Личностно-ориентированная подготовка студентов университета к профессионально-педагогической деятельности: теория и практика: Монография. Киев: НАПН Украины, 2012. 272 с.
6. *Зябкин В. Е.* Педагогический процесс в высшей школе. Симферополь: Изд-во СГУ, 1990. 159 с.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ**

*Глузман Александр Владимирович* – доктор педагогических наук, профессор, академик НАПН Украины, директор Крымского регионального научного центра РАО ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского». E-mail: [aleks-gluzman@yandex.ru](mailto:aleks-gluzman@yandex.ru)

*Горбунова Наталья Владимировна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте. E-mail: [natalya-gor2008@yandex.ua](mailto:natalya-gor2008@yandex.ua)

*Глузман Алина Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранной филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского» в г. Ялте. E-mail: [alina-gluzman@yandex.ru](mailto:alina-gluzman@yandex.ru)

## **CONTENT, STRUCTURE AND FUNCTIONS OF UNIVERSITY PEDAGOGICAL EDUCATION**

A. V. GLUZMAN, N. V. GORBUNOVA, A. A. GLUZMAN

The pedagogical process at university is considered as an integral scientific and educational system, which is characterized by interconnection, unity of

functioning, internal ordering of components and specific relationships between them. This system has its own specific content, structure and features. Hereby the core of professional and pedagogical training of specialists is considered, which, due to the openness of the pedagogical process at university, includes constant and variable block-modular components. The permanent ones include general education, special, psychological and pedagogical, cultural, research and practical blocks of training a highly qualified professional teacher. Variables include block-modular cycles of disciplines that take place in the professional and pedagogical training of a teacher, depending on his speciality, specialization and profile, as well as professional interests, needs, opportunities, in general, the concept of future life. The meaning of the main structural components unity and their corresponding functions are revealed, which successively and cyclically replace each other and thereby form a certain pedagogical technology. It consists of the processes of goal-setting, defining tasks, planning and organizing execution, communicating, monitoring, correcting and evaluating the results of the activities of learning subjects, as well as designing a new stage in the pedagogical process. The article substantiates the position that the study of the content, structure and functions of pedagogical education makes it possible to identify promising trends that allow to outline the ways of improving the pedagogical process at the university.

*Key words:* university pedagogical education; content; structure; learning functions; conceptual model; systems approach; trends.

## References

1. Arkhangel'skii S. I. Uchebnyi protsess v vysshei shkole, ego zakonomernye osnovy i metody: Uchebno-metodicheskoe posobie [The educational process in higher education, its logical foundations and methods]. Moscow: Vysshaya shkola, 1980. 368 p.
2. Lerner I. Ya. Protsess obucheniya i ego zakonomernosti [Learning process and its patterns]. Moscow: Znanie, 1980. 80 p.
3. Lednev V. S. Soderzhanie obrazovaniya: sushchnost', struktura, perspektivy [Content of education: essence, structure, perspectives]. Moscow: Vysshaya shkola, 1991. 224 p.
4. Gluzman A. V. Professional'no-pedagogicheskaya podgotovka studentov universiteta: teoriya i opyt issledovaniya: Monografiya [Professional and pedagogical training of university students: theory and research experience]. Kiev: Poiskovo-izdatel'skoe agentstvo, 1989. 252 p.
5. Gluzman A. V. Lichnostno-orientirovannaya podgotovka studentov universiteta k professional'no-pedagogicheskoi deyatel'nosti: teoriya i praktika: Monografiya [Personally-oriented preparation of university students for professional pedagogical activity: theory and practice]. Kiev: NAPN Ukrainy, 2012. 272 p.
6. Zybkin V. E. Pedagogicheskii protsess v vysshei shkole [Pedagogical process in higher education]. Simferopol': Publ. SGU, 1990. 159 p.

## ABOUT THE AUTHORS

*Gluzman Aleksandr Vladimirovich* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Director of the Crimean Regional Scientific Center of RAE V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Russia. E-mail: [aleks-gluzman@yandex.ru](mailto:aleks-gluzman@yandex.ru)

*Gorbunova Natalia Vladimirovna* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor RAE, Director of Humanities and Educational Sciences Academy (branch) V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, Russia. E-mail: [natalya-gor2008@yandex.ua](mailto:natalya-gor2008@yandex.ua)

*Gluzman Alina Aleksandrovna* – Candidate of Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of Foreign Philology and Teaching Methods in Humanities and Educational Sciences Academy (branch) V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, Russia. E-mail: [alina-gluzman@yandex.ru](mailto:alina-gluzman@yandex.ru)

Т. Е. ИСАЕВА

## **ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ: ПРОБЛЕМЫ ГОТОВНОСТИ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

*(ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения»;  
e-mail: isaeva.te@yandex.ru)*

Переход в конце марта 2020 г. всех вузов России на дистанционное обучение вскрыл ряд организационных и педагогических проблем, связанных с выявлением готовности преподавателей и обучающихся к новой форме взаимодействия. Цель исследования состоит в определении степени готовности субъектов образовательного процесса к реализации дистанционного обучения на уровне нормативно-правового регулирования, педагогической квалификации и педагогического взаимодействия. Гипотеза исследования строится на предположении о том, что педагогическое взаимодействие в ходе дистанционного обучения обладает особыми качествами, предъявляющими повышенные требования к профессиональной квалификации преподавателей, а также к компетенциям обоих субъектов образовательного процесса.

В статье проводится анализ степени разработанности вопроса педагогического взаимодействия в нормативно-правовой и научной литературе. Описываются и анализируются результаты эмпирического исследования, проведенного в целях выявления степени готовности преподавателей и обучающихся к использованию дистанционного обучения. Предлагаются рекомендации, которые могут позволить повысить качество удаленного обучения и степень удовлетворенности участников педагогического взаимодействия.

*Ключевые слова:* высшее образование; дистанционное обучение; удаленное обучение; коронавирусная инфекция; педагогическое взаимодействие; готовность преподавателей; нормативно-правовое регулирование; субъекты образовательного процесса.

В конце марта 2020 г. в соответствии с приказом Минобрнауки РФ [5] все высшие учебные заведения страны перешли на удаленное обучение с целью профилактики заражения коронавирусом на территории Российской Федерации. И хотя до этого решения практически во всех вузах имелся определенный опыт дистанционного (онлайн) обучения, переход на массовое и полное дистанционное обучение вскрыл ряд организационных и педагогических проблем, которые требуют осмысления. В данной статье мы сузим спектр рассматриваемых вопросов до определения готовности преподавателей и обучающихся к новой форме взаимодействия.

Цель исследования состоит в определении степени готовности субъектов образовательного процесса к реализации дистанционного обучения на уровне нормативно-правового регулирования, педагогической квалификации и педагогического взаимодействия. Достижение этой цели, по нашему мнению, возможно через решение следующих задач:

1. Провести анализ степени разработанности понятия «дистанционное обучение» в отечественных нормативно-правовых документах.
2. Выявить аспекты образовательного процесса, которые бы могли свидетельствовать о готовности преподавателей и обучающихся к широкомасштабному внедрению дистанционного обучения.
3. Провести эмпирическое исследование степени готовности и удовлетворенности субъектов образовательного процесса результатами дистанционного обучения.
4. Сформулировать рекомендации по совершенствованию дистанционного обучения в вузах.

Гипотеза исследования строится на предположении о том, что педагогическое взаимодействие в ходе дистанционного обучения в отличие от традиционного обладает особыми качествами, предъявляющими повышенные требования к профессиональной квалификации преподавателей, а также к компетенциям обоих субъектов образовательного процесса, которые могли бы свидетельствовать о наличии у них высокого уровня ответственности, самостоятельности, гибкости мышления, а также готовности к быстрой обучаемости в экстремальных условиях. В ходе исследования нами были использованы методы анализа нормативно-правовых документов и научной литературы по вопросам организации дистанционного обучения; методы эмпирического наблюдения и сбора данных; а также метод педагогической рефлексии.

Трагические реалии жизни, обусловленные стремительным распространением пандемии, резко обозначили те проблемы, которые уже не раз обсуждались в научной литературе, но которые так и не были решены. Одна из них заключается в отсутствии теоретико-методической и нормативно-правовой поддержки преподавателям, осуществляющим дистанционное / удаленное (онлайн) обучение [7]. Нормативно-правовые документы, которые должны юридически подкреплять различные аспекты образовательной деятельности, остаются недостаточно проработанными в нашем государстве и, как показали недавние события, отстают от реалий жизни. Дело в том, что в Законе об образовании в РФ [4], в статье 16, регламентирующей реализацию образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, мы сталкиваемся с явлением тавтологии определения, когда понятие не объясняется, а заменяется перечислением его компонентов. Так, Закон трактует электронное обучение как «организацию

образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих её обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [4]. Однако, несмотря на тяжеловесность и нечеткость определения, в самом конце формулировки, наконец, появляется то главное, ради чего и осуществляется электронное / дистанционное / онлайн обучение, а именно: взаимодействие обучающихся и преподавателей. Ибо какие бы формы контакта педагога с обучающимися ни использовались, какие бы современные электронные технологии, средства и методы ни применялись, обучение остается сложным процессом взаимодействия субъектов, направленным на достижение общей цели – овладение знаниями, умениями, компетенциями и сопровождающимся взаимным обогащением и развитием личностей участников образовательного процесса.

Мы разделяем точку зрения профессора Е. В. Коротаевой, изложенную в коллективной монографии [2], о том, что в последние годы в нашей стране наметился значительный прорыв в области правового обеспечения дистанционного обучения: благодаря изданию ряда федеральных законов и приказов Минобрнауки РФ у вузов появилась гарантированная законодательством возможность реализовывать определенную долю занятий в удаленном режиме, опираясь на закрепленные в федеральных документах определения базовых категорий электронного обучения (ЭО) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ), таких как: кейсовая технология, интернет-технология, телекоммуникационная технология и др.; использовать тренинговые компьютерные программы, компьютерные лабораторные практикумы, контрольно-тестирующие комплекты, в том числе и разработанные в других учреждениях и даже в других странах [6]. Не менее важным шагом в развитии нормативной базы электронного обучения в системе высшего и дополнительного профессионального образования стало законодательно подкрепленное право образовательного учреждения использовать ДОТ при реализации любых форм получения образования или при их сочетании в ходе проведения всех учебных форм занятий, а также текущего контроля и промежуточной аттестации [3].

Однако, хотя все эти законодательные документы были ориентированы на создание правового поля для внедрения новых электронных технологий в образовательный процесс, из внимания упускались чисто «житейские» вопросы, регламентирующие продолжительность рабочего дня преподавателя, реализующего удаленные формы обучения и контроля, выбор форм презентации учебного материала, соответствующих закрепленным в учебном плане лекционным, практическим и лабораторным

занятиям, объем заданий обучающимся и сроки его выполнения, проблемы фиксации активности студентов, их «посещаемости» в ходе дистанционного обучения, а также контроля за качеством и продолжительностью занятий самих преподавателей и пр. Но случилось так, что все эти и многие другие вопросы, связанные с непосредственным техническим оснащением процесса удаленного образования, актуализировались практически в одночасье и потребовали незамедлительного решения. Еще никогда в истории нашей страны, да и всего мирового академического сообщества не возникала ситуация, заставившая все вузы во всех странах практически в один день перейти на дистанционные формы обучения. К тому же стало понятно, что изучение теоретико-методологических аспектов внедрения дистанционного обучения также нуждается в интенсивном продолжении.

Нормативно-правовая база дистанционного образования находится пока в стадии становления в нашей стране: законы и правительственные акты дали университетам право на использование электронного обучения, оговорили юридические рамки и некоторые правовые аспекты существования традиционного и дистанционного образования. Однако целый ряд методических, организационных, психологических и этических вопросов пока ещё не был решен. Возможно, это происходило потому, что дистанционное / дистантное / неконтактное / удаленное образование воспринималось как дополнительное, непродолжительное, компенсирующее (с целью предоставить информацию обучающимся заочной формы обучения или тем, кто пропустил занятие, проходившее в реальной действительности), поэтому традиционные университеты в отличие от дистанционных учебных заведений всегда гордились особой атмосферой интеллектуального и научного роста обучающихся, который происходил в процессе живого и непосредственного общения между преподавателями и студентами в культурно-образовательной среде высшего учебного заведения.

Мы снова возвращаемся к мысли, что ЭО и ДОТ не только постулируют инновационные технологии, используемые в целях формирования знаний, умений и компетенций обучающихся, но и коренным образом меняют стиль, качество и целеполагание педагогического взаимодействия, возникающего в процессе их применения. Мы не можем согласиться с существующим у некоторых исследователей мнением, что дистанционное обучения во всем подобно традиционному и отличается только тем, что в нем используются другие средства обучения и способы «доставки» информации к обучающимся. Здесь мы полностью солидарны с М. М. Пьянниковым в том, что при дистанционном обучении возникает новое качество дидактической системы с присущими ей принципами обучения и – главное – особым акцентом на интерактивности обоих субъектов в процессе их целенаправленной двусторонней

деятельности [7, с. 42]. Близкую точку зрения мы встречаем в определении дистанционного обучения, которое дали А. А. Андреев и В. И. Солдаткин: «дистанционное обучение – это целенаправленный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантный (индифферентный) к их расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе» [1, с. 33].

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы об особом качестве педагогического взаимодействия между преподавателями и обучающимися в процессе дистанционного обучения нами был проведен сбор эмпирических данных в процессе наблюдения за деятельностью этих субъектов в процессе экстренного перехода на удаленное обучение, анкетирование педагогов и обучающихся вузов, а также использовался метод педагогической рефлексии.

Респондентами выступили более 60 научно-педагогических работников и 200 обучающихся из университетов Ростова-на-Дону, Краснодара, Кемерово, Новосибирска, Москвы (анкетирование проводилось через электронную почту и социальные сети). Наблюдение осуществлялось в процессе тесного сотрудничества и обсуждения с преподавателями разных кафедр ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения», ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет». Дистанционное обучение, одновременно введенное и других странах мира, также позволило провести анкетирование среди трех профессоров и 9 обучающихся магистратуры Сеульского национального университета, Южная Корея.

Вопросы в анкетах для педагогов и студентов были ориентированы на выяснение трех аспектов:

1) определение уровня готовности субъектов образовательного процесса к осуществлению ЭО и ДОТ;

2) выявление потребности в повышении квалификации / приобретении или совершенствовании инфокоммуникационных компетенций в области использования новых образовательных информационных технологий;

3) анализ некоторых моментов, связанных с педагогической этикой в процессе дистанционного педагогического взаимодействия. Последний аспект оказался настолько актуальным, что мы считаем необходимым рассмотреть его в отдельной статье. Сейчас же приведем результаты анализа результатов эмпирического наблюдения по двум первым обозначенным выше аспектам.

В целях выявления готовности педагогов и обучающихся к реализации обучения на основе ДОТ и ЭО, их удовлетворенности процессом перехода на опосредованные формы обучения респондентам было



предложено охарактеризовать наличие электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) в их университете (вопрос 1), её техническое и контентное соответствие новым условиям обучения (вопрос 2), а также гибкость соответствующих подразделений университетов (учебно-методических отделов, отделов, ответственных за разработку и внедрение ЭО, ДОТ, онлайн-курсов и т.д.) в процессе поиска новых онлайн технологий, серверов асинхронного взаимодействия и т.д. и оказание консультативной помощи субъектам обучения (вопрос 3).

На первые два вопроса респонденты ответили, что во всех вузах имелись ЭИОС, причем до момента введения распоряжения об обязательном переходе на дистанционное образование техническое и контентное состояние ЭИОС воспринималось более, чем удовлетворительное. При этом российские обучающиеся, характеризуя частоту использования ЭИОС для взаимодействия с педагогами (вопрос 4), отметили, что раньше они в основном пользовались лишь ресурсами электронной библиотеки и личным кабинетом, в то время как контакты с преподавателями через вебинары или онлайн-консультации были достаточно редки (менее 30%). Корейские обучающиеся, в свою очередь, пояснили, что раньше (в соответствии с установленными традициями общения с профессорами) они задавали не более одного вопроса за семестр своим педагогам, предпочитая выяснять различные технические вопросы у ассистентов профессоров (специальная должность Teacher Assistant (ТА) существует в большинстве зарубежных вузов; в должностные обязанности ТА входит подготовка аудитории и оборудования перед лекцией профессора, проверка контрольных заданий, организация и проведение различных встреч, ответы на вопросы студентов и т.д.).

На вопрос «Оказались ли ресурсы ЭИОС достаточными в организации ДОТ в экстремальных условиях?» (вопрос 5) все 100% респондентов ответили, что имевшиеся ранее ресурсы либо не смогли выдержать технической нагрузки, когда полностью весь контингент перешел на ДОТ, либо оказались мало эффективными для проведения лекционных занятий.

По поводу действенности помощи со стороны подразделений университетов (вопрос 3), на которых была возложена ответственность за организацию ЭО и ДОТ, более 70% респондентов заявили, что могут оценить её на «удовлетворительно», хотя в некоторых случаях приказы со стороны руководства появлялись раньше, чем были найдены технические решения для их реализации.

Давая ответ на вопрос «Как бы Вы в целом охарактеризовали степень Вашей готовности к ЭО и ДОТ в первую неделю введения дистанционного обучения?» (вопрос 6), все респонденты отметили большую растерянность в первые дни перехода на новые условия обучения, отсутствие четких рекомендаций со стороны руководства, какими электронными

средствами обучения им пользоваться, неготовность ЭИОС вузов к такой большой нагрузке. При этом самый низкий показатель готовности определили у себя российские преподаватели, которые отметили, что руководство вузов сообщило о необходимости перехода на ДО и распорядилось начать читать лекции и проводить практические занятия в онлайн-режиме, при этом ЭИОС во многих случаях перестали функционировать, каждый день появлялись новые указания по использованию тех или иных электронных платформ для синхронного и асинхронного взаимодействия. Российские обучающиеся отметили, что их электронные устройства были не всегда совместимы с предлагаемыми преподавателями технологиями ДО. Что же касается корейских обучающихся, то они более быстро и гибко адаптировались к новым условиям, что, по нашему мнению, объясняется в значительной степени более высоким уровнем их самостоятельности и ответственности за результаты обучения в учебном процессе по сравнению с отношением их российских сверстников.

Однако данные, полученные при ответе на вопрос 7: «Как бы Вы в целом охарактеризовали степень Вашей готовности к ЭО и ДОТ через две недели после введения дистанционного обучения?», продемонстрировали, что российские преподаватели в своем большинстве быстро освоили новые технологии, проявив гибкость мышления и находчивость, высокую обучаемость и стрессоустойчивость. В своих анкетах педагоги отмечали, что, не надеясь на помощь каких-либо структур, они сами, либо с помощью студентов, приступили к проведению видеоконференций с помощью Skype, Moodle, Zoom, при этом последней облачной платформе для видео- и аудиоконференцсвязи, чатов и вебинаров они отдают предпочтение. Что же касается их корейских коллег, то они с самого начала были сориентированы на видео общение в ходе лекций на основе платформы Zoom.

Как российские, так и корейские преподаватели отметили, что если бы администрация университетов несколько раньше организовала повышение квалификации профессорско-преподавательского состава в области ЭО и ДОТ, то переход на новые условия образования был бы менее хаотичным. Нервозность в этот период, естественно, усиливалась общим социальным напряжением, связанным с сообщениями СМИ о пандемии. Педагоги также высоко оценили значение академических связей и помощи от своих коллег, находящихся в других вузах, городах и даже странах, так как в этот период все педагогические коллективы столкнулись с аналогичными проблемами и прошли вместе сложный путь «информационно-коммуникационного взросления».

Особого внимания заслуживают данные об оценке характера педагогического взаимодействия в этот период, которые удалось собрать в ходе эмпирического исследования. На вопрос: «Что Вас не удовлетворяет

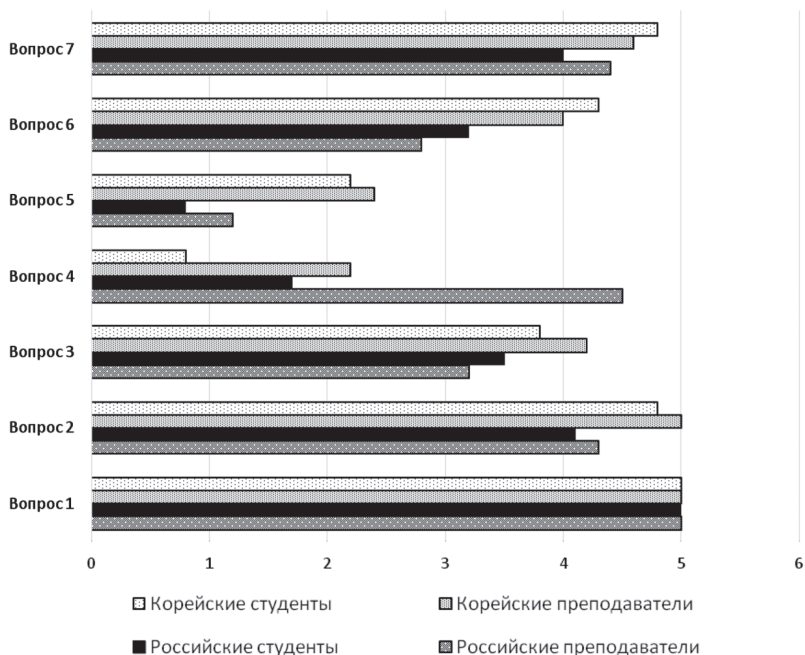


Рис. 1. Выявление готовности субъектов к ДДОТ

в условиях дистанционного обучения?» удалось выявить несколько общих по смыслу ответов, которые мы сгруппировали как близкие по содержанию и эмоциональной модальности:

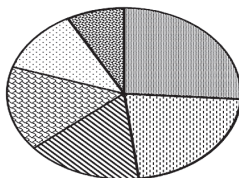
1. отсутствие контактных видов работы (26%);
2. ненормированный рабочий / учебный день (22%);
3. отсутствие индивидуального подхода к обучающимся при объяснении и закреплении учебного материала (16%);
4. разобщенность, отсутствие ощущения принадлежности к одному коллективу, «одной семье» (16%);
5. необходимость оплачивать дистанционное обучение по стоимости традиционного, контактного (12%);
6. отсутствие традиционного расписания (8%).

Результаты ответов наглядно изображены на рисунке 2.

Осознавая и принимая причины, заставившие многие университеты мира перейти на дистанционное обучение, хотелось бы сформулировать некоторые рекомендации, которые могут оказаться полезными для профессорско-преподавательского состава и руководства вузов:

1. опыт экстремального внедрения дистанционного / удаленного обучения в традиционных университетах убеждает в том, что эта форма педагогического взаимодействия может восприниматься

только как вынужденная, временная; в условиях, когда ситуация в мире нормализуется, обучение должно вернуться к прежней «контактной» форме, при этом дистанционные формы педагогических контактов могут продолжать осуществляться на основе принципа «смешанного обучения» (blended education) с целью дополнительных консультаций, предоставления онлайн-курсов и других электронных ресурсов;



- Отсутствие контактных видов работы
- Ненормированный рабочий / учебный день
- Отсутствие индивидуального подхода к обучающимся
- Отсутствие ощущения принадлежности к одному коллективу
- Необходимость оплачивать дистанционное обучение по цене контактного
- Отсутствие традиционного расписания

Рис. 2. Аспекты снижения удовлетворенности дистанционным обучением

2. кроме запланированных в расписании лекций и практических занятий, обучающиеся (в данном случае мы говорим о российских студентах) нуждаются в общении со своими преподавателями, кураторами, поэтому, если чрезвычайная ситуация продержится достаточно долгое время, следует ввести различные формы взаимодействия с психологами, воспитателями, учёными вуза для снятия эмоционального напряжения и психологической разрядки студентов;
3. в дальнейшем необходимо реализовать курсы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в области организации дистанционного обучения, приняв во внимание положительный опыт использования различных электронных платформ, систем и технологий для решения различных организационных и учебных задач;
4. следует продолжить разработку нормативно-правового регулирования дистанционного обучения, в том числе вопросов режима работы преподавателей и нагрузки на обучающихся на один академический час, стоимости обучения при введении ДО и пр.

Данная статья была написана в период действия приказа об опосредованном характере организации образовательной деятельности через применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Можно предположить, что к моменту её публикации

актуальность обсуждаемых вопросов сместится на другие аспекты образовательного процесса. Возможно, первоочередного внимания потребует организация промежуточного и итогового контроля в ходе сессии на основе ЭО и ДОТ. Однако, хочется надеяться, что вопросы, затронутые в нашем исследовании, получат дальнейшее развитие в трудах ученых, что положительным образом отразится на содержании педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса.

## Литература

1. *Андреев А. А., Солдаткин В. И.* Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. М.: Изд-во МЭСИ, 1999. 196 с.
2. *Коротаева Е. В.* Педагогическое взаимодействие субъектов образовательной деятельности на основе информационно-коммуникативных технологий: дидактика интерактивного обучения // Инновационные модели и технологии повышения качества медицинского образования: коллект. монография (П. В. Ивачев, К. А. Митрофанова, Л. Е. Петрова и др.); Отв. ред. П. В. Ивачев. Екатеринбург, УГМУ, 2014. URL: <http://do.teleclinica.ru/2497910/> (дата обращения: 20.09.2020)
3. Об использовании дистанционных образовательных технологий. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 06.05.2005 г. № 137. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_54824/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_54824/) (дата обращения: 25.09.2020)
4. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ (ред. от 01.03.2020). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/) (дата обращения: 25.09.2020)
5. 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. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 14 марта 2020 г. № 397. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73645128/> (дата обращения: 25.09.2020)
6. Об утверждении Методики применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации. Приказ Минобразования РФ от 18.12.2002 г. № 4452. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_40163/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_40163/) (дата обращения: 20.09.2020)
7. *Пьянников М. М.* К вопросу о понятиях «дистанционное обучение» и «дистанционное образование». // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. 2010. № 1. С. 41–45. URL: <https://cyberleninka.ru/>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Исаева Татьяна Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Ростовский государственный университет путей сообщения». E-mail: isaeva.te@yandex.ru

**DISTANT LEARNING IN EXTREME CONDITIONS: PROBLEMS OF READINESS AND PEDAGOGICAL INTERACTION AMONG THE SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS)**

T. E. ISAEVA

The transition of all Russian universities to distant learning at the end of March, 2020 revealed a number of organizational and pedagogical problems associated with identifying the readiness of university teachers and students for a new form of interaction. The purpose of the study is to determine the degree of readiness of the subjects of the educational process for the implementation of distant learning at the level of legal regulation, pedagogical qualifications and pedagogical interaction. The research hypothesis is based on the assumption that pedagogical interaction in the course of distant learning has special properties that make increased demands on the professional qualifications of university teachers, as well as on the competencies of both subjects of the educational process.

The article analyses the degree of elaboration of the issue of pedagogical interaction in the legal and scientific literature. The results of the empirical study conducted in order to identify the degree of readiness of university teachers and students to use distance learning are described and analysed. Recommendations are suggested to improve the quality of distant learning and the degree of satisfaction of participants in pedagogical interaction.

*Keywords:* higher education; distant learning; remoted learning; coronavirus infection; pedagogical interaction; readiness of university teachers; legal regulation; subjects of the educational process.

**References**

1. Andreev A. A., Soldatkin V. I. Distantcionnoye obuchenije: suschnost', tekhnologiya, organizatsiya [Distant education: essence, technology, organization]. Moscow: Publ. MESI, 1999. 196 p. (in Russ.).
2. Korotaeva E. V. Pedagogicheskoe vzaimodeystvie sub'ektov obrazovatel'noy deyatel'nosti na osnove informatsionno-kommunikativnykh tekhnologiy: didaktika interaktivnogo obucheniya [Pedagogical interaction of the subjects of educational activity on the basis of information-and-communication technologies: didactics of interactive education]. In P. V. Ivachev (ed.) collective monograph Innovatsionnye modeli i tekhnologii povysheniya kachestva meditsinskogo obrazovaniya [Innovative models and technologies of improving quality of medical education] (P. V. Ivachev, K. A. Mitrofanova, L. E. Petrova

- et al.). Ekaterinburg: Publ. UGMU. 2014. URL: <http://do.teleclinica.ru/2497910/> (Accessed 20.09.2020). (in Russ.).
3. Ob ispol'zovanii distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy [On the use of distant educational technologies]. Order 137 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, dated 06.05.2005. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_54824/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_54824/) (Accessed 25.09.2020). (in Russ.).
  4. Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii [On education in the Russian Federation]. Federal Law 273-ФЗ dated 29.12.2012. (ed. 01.03.2020). URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/9ab9b85e5291f25d6986b5301ab79c23f0055ca4/) (Accessed 25.09.2020). (in Russ.).
  5. Ob organizatsii obrazovatel'noy deyatel'nosti v organizatsiyakh, realizuyuschikh obrazovatel'nye programmy vysshego obrazovaniya i sootvetstvuyuschiye dopolnitel'nye professional'nye programmy, v usloviyakh preduprezhdeniya rasprostraneniya novoy koronavirusnoy infektsii na territorii Rossiyskoy Federatsii [On organization of education in the institutions realizing educational programs of higher education and corresponding additional vocational programs, in the conditions of prevention of spreading of new coronavirus infection on the territory of the Russian Federation]. Order 397 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, dated 14.03.2020. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73645128/> (Accessed 25.09.2020). (in Russ.).
  6. Ob utverzhdenii Metodiki primeneniya distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy (distantsionnogo obucheniya) v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh vysshego, srednego i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya Rossiyskoy Frderatsii [On adoption of Methods of using of distant technologies (distant education) in educational institutions of higher, secondary and additional vocational education of the Russian Federation]. Order 4452 of the Ministry of Education the Russian Federation, dated 18.12.2002. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_40163](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_40163) (Accessed 20.09.2020). (in Russ.).
  7. P'yannikov M.M. K voprosu o ponyatiyakh «distantsionnoe obuchenie» i «distantsionnoe obrazovanie» [To the issue of terms «distant learning» and «distant education»]. Gumanitarnyi vector. Pedagogika, psikhologiya [Humanitarian vector. Pedagogics, Psychology, 2010. 1. pp. 41–45. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatiyah-distantsionnoe-obuchenie-i-distantsionnoe-obrazovanie>. (Accessed 20.09.2020). (in Russ.).

#### ABOUT THE AUTHOR

*Isaeva T.E.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Rostov State Transport University, Russia. E-mail: [isaeva.te@yandex.ru](mailto:isaeva.te@yandex.ru)

## ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

---

Л. В. БАЙБОРДОВА

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ**

*(кафедра педагогических технологий Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского; e-mail: lvbai@mail.ru)*

Обеспечение субъектной позиции студента, а тем более магистранта, является одной из актуальных проблем современной подготовки педагогических кадров. Цель статьи – представить опыт проектирования индивидуальной образовательной деятельности магистрантов как субъектно-ориентированной технологии. Используемые методы исследования: анализ литературы, изучение и обобщение опыта, наблюдение, фокус-группа, анкетирование, беседа. В статье дается определение понятиям «индивидуальная образовательная деятельность» (ИОД), «проектирование индивидуальной образовательной деятельности»; рассматриваются сущность, принципы проектирования индивидуальной образовательной деятельности магистрантов, характеризуются основные проекты ИОД (план, программа, маршрут), выделяются и раскрываются основные этапы проектирования индивидуальной образовательной деятельности магистрантов: подготовительный, мотивационно-диагностический, осмысление и анализ, целеполагание и планирование, реализация индивидуальных образовательных проектов, оценка и анализ достижений, внесение корректив в проекты индивидуальной образовательной деятельности. Показано применение ряда педагогических средств, которые используются при проектировании индивидуальной образовательной деятельности: кластер, портфолио, картирование, тьюториа и др. Называются условия, обеспечивающие успешность проектирования индивидуальной образовательной деятельности магистрантов.

*Ключевые слова:* индивидуализация; индивидуальная образовательная деятельность; обучение в магистратуре; проектирование.

Студенты, обучающиеся в магистратуре, уже имеют опыт обучения в вузе, обладают специальными профессиональными компетенциями, жизненным опытом, многие из них осуществляют профессиональную деятельность. Магистранты имеют разные стартовые возможности, что требует особого подхода к организации образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей каждого студента. В этих условиях особую актуальность приобретает сопровождение проектирования индивидуальной образовательной деятельности (ИОД) студента, обеспечивающее становление его субъектности, самостоятельности, индивидуальности, профессионализма. Субъектом деятельности студент становится, когда осознанно включается в процесс



проектирования собственной деятельности, что стимулирует профессиональное развитие, формируя положительное отношение к образованию, ведет к профессионально-личностному росту, способствует самореализации студентов.

Опираясь на теоретические положения А. М. Новикова [7, с. 25], **индивидуальную образовательную деятельность (ИОД)** студента мы определяем как персональный процесс сознательного овладения способами личностного и индивидуального образовательного развития студента с опорой на собственные склонности, способности, интересы, профессиональные цели и планы. Или иначе, индивидуальная образовательная деятельность обучающегося – это процесс осознанного построения собственной образовательной траектории с учетом обоснованной самим субъектом цели, который включает в себя учение, самовоспитание и развитие субъектом самого себя.

Проектирование индивидуальной образовательной деятельности магистранта и его развития мы характеризуем как интегративную функцию педагогического сопровождения студента в процессе реализации его индивидуальной образовательной траектории, как субъектно-ориентированную технологию, предусматривающую взаимодействие субъектов образовательного процесса. Результатом проектирования ИОД магистрантов являются проекты: программы, планы, маршруты [4]. К основным **проектам образовательной деятельности** магистранта можно отнести:

индивидуальную образовательную программу обучения в вузе; программу профессионального развития, программу самообразования; программу развития качеств, необходимых для будущей профессии и т.д.;

индивидуальный образовательный план обучения в вузе, изучения дисциплины; индивидуальный план подготовки к экзамену, конкурсу и т.д.;

индивидуальный маршрут освоения программы, маршрут профессионального развития, построения деятельности, развития профессионально важных качеств и т.д.

В результате реализации образовательных проектов (программы, плана, маршрута) выстраивается индивидуальная образовательная траектория. Это реально пройденный студентом путь по достижению поставленной цели и освоению образовательной программы.

Используя некоторые общие **положения педагогического проектирования**, определим ряд принципов проектирования ИОД [3, с. 102–107]:

– **прогнозирование**, позволяющее студенту и преподавателю предвидеть результаты деятельности, прогноз которых базируется на анализе данных, полученных в ходе диагностики и самодиагностики подготовленности, воспитанности, социализированности студентов;

– **опоры на саморазвитие студентов**, означающий важность учета ресурсов обучающегося и многообразия ситуаций, которые возникают при развитии и проектировании ИОД студента, требующий гибкого, динамичного регулирования образовательной деятельности субъектов, готовности преподавателя к мобильным изменениям и перестройке намеченных действий;

– **мотивационное обеспечение проектировочной деятельности студентов**, предполагающее создание ситуаций для добровольного и осознанного участия обучающихся в осмыслении перспектив своего развития, в создании образовательных проектов (маршрута, плана, программы);

– **субъектность позиции студента**, что означает, что проект ИОД создается им самим, т.е. студент является активным участником проектировочной деятельности на всех её этапах, при этом необходимо обеспечить соответствующее педагогическое сопровождение такой деятельности;

– **взаимодействие участников проектирования**, предусматривающее участие в проектировании ИОД студента в той или иной мере специалистов-консультантов, коллег, авторитетных для обучающегося лиц, согласованность действий субъектов образовательного процесса при целеполагании, планировании и реализации намеченного;

– **технологичность проектирования ИОД**, означающая осуществление алгоритма действий преподавателей и студентов, обеспечивающего решение педагогической задачи (создание плана действий студента, разработку индивидуальной образовательной программы и др.), выбор технологий обучения и профессионального развития студента, которые станут основой взаимодействия преподавателей и студентов;

– **непрерывность и цикличность проектирования**, что предполагает проектирование ИОД студента на протяжении всего периода обучения, создание перспективных (на год, два и более), ближайших (полугодие, месяц) и текущих (неделя, день, конкретное занятие) проектов, важно выстроить серию промежуточных проектов, при этом студент проходит одни и те же этапы, совершает каждый раз сходные действия.

Реализация взаимосвязанных между собой принципов проектирования ИОД обеспечивает успешность образовательной и профессиональной деятельности магистранта, его развития и достижение намеченных образовательных, профессиональных и жизненных целей.

Преподавателями кафедры педагогической технологии ЯГПУ имени К.Д. Ушинского были определены и реализованы **этапы сопровождения проектирования индивидуальной образовательной деятельности студентов**, обучающихся в магистратуре. **На подготовительном этапе** осуществляются: распределение функций, ответственности между организаторами и участниками сопровождения проектирования

ИОД магистрантов; разработка диагностических материалов, позволяющих выявить мотивацию поступления студентов в магистратуру, их ожидания, запросы, видение перспектив, осознанность своих планов, профессиональные интересы, способности, планы; подготовку преподавателей к проектированию ИОД студентов; подбор и составление методик для самодиагностики и самооценки сформированности универсальных компетенций; разработку методик для самоанализа, целеполагания, планирования магистрантами индивидуальной образовательной деятельности; определение модели и методик организации ИОД на этапах проектирования; подготовку магистрантов-второкурсников, аспирантов к организации проектирования ИОД студентов-первокурсников.

**Мотивационно-диагностический этап.** Необходимо мотивировать обучающихся на проектирование и организацию собственной деятельности, чтобы студенты могли осмыслить будущее, сделать осознанный выбор и принять правильное решение. Процесс проектирования собственной деятельности с первых дней обучения нацелен на осознание студентами профессиональных и образовательных возможностей и интересов, стимулирование саморазвития, формирование потребности в профессиональном росте и стремления добиться намеченного. Студентам предлагается заполнить анкету, опросники с целью определения уровня подготовленности к освоению образовательной программы и проблем, которые могут возникнуть при её освоении, формирования личностного отношения к профессиональной области, рефлексии имеющихся знаний и опыта, которые помогут в процессе обучения, а также осознания профессиональных интересов, потребностей и мотивов.

С целью формирования у студентов мотивации на успешность и самореализацию, стимулирования студентов к осознанию целей и перспектив своего развития магистрантам предлагается видеозапись выступления доктора психологических наук, профессора НИУ ВШЭ Дмитрия Леонтьева на тему «Личностный потенциал в постоянно меняющемся мире» [6]. Запись лекции помогает задуматься над такими вопросами, как «Что делать с тем, что мир вокруг меняется все быстрее и быстрее?», «Как меняться, не изменяя себе?», «Что делает человека и счастливым, и успешным?» и др. После просмотра видеозаписи организуется обсуждение, студенты определяют свои проблемы, формулируют вопросы, которые возникли. Данный этап тесно связан с осмыслением, анализом запроса студентов, результатов диагностики и самодиагностики, целеполаганием обучения в магистратуре.

**На этапе осмысления и анализа** предусматривается размышление студентов о себе, будущей профессиональной деятельности, что способствует осмыслению и формированию профессиональной

мотивации и мотивации учения, осознанию индивидуального смысла образовательной деятельности. Этот этап включает изучение, самоанализ и оценку студентом собственных замыслов, уровня сформированности профессиональных компетенций, осознания своих возможностей и профессиональных планов. С этой целью используется ряд методик.

Методики **«Кластер»**, **«ассоциативный ряд»**, направленные на выявление и оформление личностных смыслов профессионального обучения, развитие способности устанавливать всесторонние связи и отношения при обучении в магистратуре, подводят студента к целеполаганию. Работая индивидуально, а затем в микрогруппах студенты могут **«нарисовать» портрет, создать модель магистра**. После выступления групп и составления обобщенного портрета магистра студентам предлагается самостоятельно проанализировать и оценить степень сформированности у себя этих качеств. Желающим предлагается представить результаты самооценки. Важной составляющей данного этапа становится **обсуждение требований стандарта к результатам освоения магистерских программ**, самооценка уровня сформированности универсальных и общепрофессиональных компетенций, предлагаемых стандартом, анализ возможностей и средств их формирования в процессе образовательной деятельности.

Анализ материалов диагностики и самодиагностики позволяет студентам самоопределиваться, получить информацию об их индивидуальных особенностях и возможностях, склонностях и способностях, жизненных замыслах и ориентациях. На этой основе студенты могут разрабатывать цели, перспективы обучения в магистратуре, проектировать пути, средства совершенствования профессионально важных качеств личности в процессе обучения в магистратуре. Предлагаемые методики позволяют выявить мотивационно-потребностную сферу студента, его ожидания, помогают преподавателю скорректировать содержание дисциплин, занятий и вариативных практических заданий по изучаемой дисциплине в соответствии с полученными данными.

Поскольку значительная часть студентов слабо представляет, что их ожидает в магистратуре, на что они могут ориентироваться и что следует предусмотреть, разрабатывается и проводится **«вертушка»** с использованием активных средств коммуникации, цель которой познакомить магистрантов первого курса обучения с основными направлениями жизнедеятельности на факультете, содействовать выявлению, осознанию и формированию запроса магистрантов на образовательный процесс, созданию благоприятной среды для адаптации магистрантов первого курса к новым реалиям, когда студенты знакомятся с направлениями проектирования своей образовательной деятельности (учебный процесс; внеучебная деятельность; научно-исследовательская деятельность; практика магистрантов).

Встреча с выпускниками магистратуры и второкурсниками развивает мотивацию к образованию у студентов первого курса, помогает им осознать особенности обучения в магистратуре и найти ответы на волнующие их вопросы. Завершается встреча обсуждением: Какие особенности обучения в магистратуре вы выделили? Как изменилось ваше отношение к обучению в магистратуре после сегодняшней встречи? Какое направление деятельности в магистратуре вы выбрали для себя как приоритетное и почему? Что самое важное Вы узнали для себя и о себе? Какой главный вывод Вы сделали после сегодняшнего общения?

**Этап целеполагания и планирования.** Проводится специальная консультация-встреча по выстраиванию системы образовательных целей, их композиции и декомпозиции. Одним из привлекательных инструментов осмысления целей, выстраивания перспектив своего развития может выступать *технология образовательного картирования* [5], когда студентам предлагается построить образовательную карту на тему: «Мои образовательные интересы». Важным средством проектирования уже на первых этапах обучения является *портфолио* [8]. Проводится специальное занятие по подготовке магистрантов к оформлению портфолио, где обсуждаются цели и опыт использования портфолио в образовании обучающихся, второкурсники представляют свои варианты портфолио. Следующим средством оказания поддержки магистрантам-первокурсникам является проведение *тьюториала* [1] по проектированию индивидуальной образовательной деятельности.

**Этап реализации намеченных индивидуальных образовательных проектов.** С первых дней обучения магистранты-первокурсники собирают материалы диагностики, самодиагностики, самоанализа и целеполагания, которые затем оформляются в портфолио профессионального развития, учитываются при проектировании учебной деятельности на учебных дисциплинах. К концу второго месяца обучения магистранты начинают оформлять портфолио профессионального развития, где фиксируются результаты диагностики и самодиагностики студентов, обозначен первый вариант целей, планы, которые в дальнейшем корректируются.

Второкурсники, будущие педагоги-тьюторы проводят тьюториал (консультацию) с первокурсниками через 2–3 месяца после начала обучения, чтобы помочь разобраться в сложных ситуациях, в оформлении портфолио профессионального развития. Дальнейшее проектирование индивидуальной образовательной деятельности магистрантов и работа с портфолио предполагает самостоятельную деятельность магистрантов. По запросу студентов могут проводиться индивидуальные или групповые консультации с преподавателями и тьюторами.

Преподаватели магистратуры сопровождают проектирование индивидуальной образовательной деятельности при изучении дисциплины.

Первое занятие по предмету посвящено самодиагностике, самоанализу и самоопределению магистрантов. Безусловно, этот процесс продолжается при дальнейшем освоении дисциплины, уточняются самооценка обучающихся, задачи изучения дисциплины. Обучающиеся могут выбрать разные варианты изучения дисциплины. Проектирование ИОД осуществляется при организации педагогической практики, в ходе которой каждый студент проходит свой индивидуальный путь от самодиагностики и самоанализа готовности к выполнению профессиональных функций, целеполагания и планирования до самооценки достижений при подведении итогов практики, корректировки и постановки целей и задач на следующую практику [2, с. 147–160].

**Этап оценки, анализа достижений и внесения корректив в проекты индивидуальной образовательной деятельности.** После завершения первой сессии студентам предлагается проанализировать свои достижения и, опираясь на портфолио профессионального развития как одну из форм промежуточной и итоговой аттестации, представить свои результаты обучения в магистратуре. Предлагаем *примерный план представления портфолио*.

1. Какие профессиональные и личные цели, задачи обучения в магистратуре вы поставили и почему? (Задачи могут быть сформулированы на основе компетенций и (или) профессиональных функций, действий. Необходимо обосновать цели и задачи на основе диагностики и самодиагностики по материалам раздела «Портрет»).

2. Что Вы сделали для достижения целей и решения задач.

3. Каков результат в достижении целей и решении задач? В чем это проявилось? Оцените степень достижения поставленных целей и задач, соотношение целей, задач, планов и результатов. Какие выводы Вы сделали для себя по результатам обучения в первом семестре?

Студенты представляют свои достижения, слушают других, задают вопросы друг другу, высказывают оценки и пожелания, что стимулирует их мотивацию к дальнейшему проектированию ИОД, аналитическую и рефлексивную деятельность, побуждает к более осознанному целеполаганию на следующий период обучения. Завершается эта встреча тем, что студенты определяют свои дальнейшие действия. На основе материалов и выводов по результатам представления портфолио им предлагается подумать над задачами и планами следующего семестра. Второй семестр начинается с проведения тьюториала, цель которого помочь магистрантам в проектировании индивидуальной образовательной деятельности на следующий период обучения. С этого момента, можно сказать, начинается новый цикл технологии проектирования индивидуальной образовательной деятельности магистрантов.

Таким образом, мы попытались представить цикличность проектирования ИОД, основу которого составляет субъектно-ориентированная

технология. Этот цикл находит свое частное выражение и при проектировании ИОД магистранта в процессе изучения дисциплины, учебного модуля и темы.

Подводя итоги проектирования индивидуальной образовательной деятельности магистрантов, можно сделать ряд выводов.

1. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности студентов-магистрантов является важным средством, технологией подготовки магистрантов к профессиональной деятельности. Участвуя в этой деятельности как тьюторанты (первый курс) и тьюторы (второй курс), они на практике осваивают идеологию и способы реализации актуальных подходов в образовании, субъектно-ориентированной технологии.

2. Участие магистрантов в проектировании ИОД будет эффективным, если оно является добровольным, осознанным, обеспечивается подготовленность будущих педагогов-тьюторов к проектированию ИОД и сопровождению этой деятельностью.

3. Успешность проектирования индивидуальной образовательной деятельности магистрантов зависит от педагогического сопровождения, характера взаимодействия преподавателей и студентов в данном процессе, что в свою очередь определяется уровнем сформированности субъектной позиции студента и заинтересованностью, подготовленностью преподавателей к этой деятельности.

4. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности магистрантов должно быть организационно и методически обеспечено на факультете, кафедрах: разработана модель организации, где четко определены цели, задачи всех субъектов управления этим процессом, основные направления и содержание деятельности организаторов и участников проектирования ИОД, спланирована и скоординирована деятельность деканата, кафедр, руководителей образовательных программ.

Общая субъектно-ориентированная технология и используемые при этом средства, приемы и техники могут применяться в различных конкретных ситуациях проектирования индивидуальной образовательной деятельности студента: на весь период обучения, на учебный год, в различных видах деятельности (например, научно-исследовательская деятельность, волонтерская работа, производственная практика); при изучении дисциплины, темы, на конкретном занятии; при проведении мероприятия. Безусловно, все эти варианты проектирования индивидуальной образовательной деятельности должны быть взаимосвязаны и выстроены в определенную систему.

## Литература

1. Альманах тьюторских практик и технологий. Выпуск 1. 2012–2015 гг. / Под ред. С. А. Степанова, М. Ю. Чередилиной. М. – Тверь: «СФК-Офис», 2016. С. 144–147.
2. Байбородова Л. В., Артемьева Л. Н., Кривунь М. П. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза. Ярославль РИО ЯГПУ, Изд-во «Канцлер», 2014. С. 82–91.
3. Новиков А. М. Основания педагогики. М.: Эгвес, 2010. С. 25.
4. Байбородова Л. В., Белкина В. В., Харисова И. Г. Психолого-педагогическое сопровождение детей в системе дополнительного образования: учебное пособие / под ред. Л. В. Байбородовой, А. В. Золотаревой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. С. 90.
5. Байбородова Л. В., Харитонова Н. В. Проектирование индивидуальной образовательной деятельности учащихся при изучении темы. // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции «Чтения Ушинского». Ярославль, 01–02 марта 2018 г. Издательство: Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2018. С. 231–238.
6. Ковалева Т. М., Климова Т. А., Лазарева Л. И., Митрошина Т. М., Тюмина М. В. Личностно-ресурсное картирование как средство работы тьютора. И не только...: коллективная монография / Науч. ред. Т. М. Ковалева. М.: «Издательство Ресурс», 2018. 104 с.
7. Леонтьев Д. А. Личностный потенциал в постоянно меняющемся мире. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.youtube.com/watch?v=4omfYd6jA3w&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0LRvsFgKxgaUBEOU5n8IYZojYxIJXZwrggMFlZDkGa7IH19KDRZKronoI> (дата обращения: 03.11.2020)
8. Новиков А. М. Основания педагогики. Пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Издательство «Эгвес», 2010. С. 25.
9. Харисова И. Г. Портфолио как средство оценки универсальных компетенций студента вуза. // Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета. Монография / Рук. авторского колл. и отв. редактор д.п. н. Тарханова И. Ю. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. С. 366–383.

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Байбородова Людмила Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогических технологий ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского». Тел. +79159933233. E-mail: lvbai@mail.ru



## DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL PROGRAM ACTIVITIES OF UNDERGRADUATES

L. V. BAYBORODOVA

Ensuring the subject position of a student, and especially a master's student, is one of the most pressing problems of modern training of teaching staff. The purpose of the article is to present the experience of designing individual educational activities of undergraduates as a subject-oriented technology. Research methods used: literature analysis, study and generalization of experience, observation, focus group, survey, conversation. The article defines the concepts of «individual educational activity» (IOD), «designing individual educational activities»; the article considers the essence and principles of designing individual educational activities of undergraduates, describes the main projects of IOD (plan, program, route), highlights and reveals the main stages of designing individual educational activities of undergraduates: preparatory, motivational and diagnostic, understanding and analysis, goal setting and planning, implementation of individual educational projects, evaluation and analysis of achievements, making adjustments to projects of individual educational activities. It shows the use of a number of pedagogical tools that are used in the design of individual educational activities: cluster, portfolio, mapping, tutorial, etc. The conditions that ensure the success of designing individual educational activities of undergraduates are called.

*Key words:* individualization; individual educational activities; master's degree training; design.

### References

1. Al'manah t'yutorskih praktik i tekhnologij [Almanac of tutor practices and technologies]. Vypusk 1. 2012–2015 gg. In S. A. Stepanova, M. YU. Cheredilino (eds.). Tver': «SFK-Ofis», 2016. pp. 144–147.
2. Bajborodova L. V., Artem'eva L. N., Krivun' M. P. Individualizaciya i soprovozhdenie v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo vuza [Individualization and support in the educational process of a pedagogical University]. In L. V. Bajborodova, L. N. Artem'eva, M. P. Krivun' (eds.). Yaroslavl' RIO YAGPU: «Kancler», 2014 pp. 82–91.
3. Bajborodova L. V., Belkina V. V., Harisova I. G. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie detej v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Psychological and pedagogical support of children in the system of additional education]: uchebnoe posobie / In L. V. Bajborodovoj, A. V. Zolotarevoj. Yaroslavl': YAGPU, 2014. p. 90.
4. Bajborodova L. V., Haritonova N. V. Proektirovanie individual'noj obrazovatel'noj deyatelnosti uchashchihsya pri izuchenii temy [Designing individual educational activities of students when studying the topic]. In L. V. Bajborodova, N. V. Haritonova. Pedagogika i psihologiya sovremennogo obrazovaniya: teoriya i praktika [Pedagogy and psychology of modern

education: theory and practice]: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii «CHteniya Ushinskogo» (g. YArosavl', 01–02 marta 2018 g.) [materials of the scientific and practical conference «Readings of Ushinsky»]. YAroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo, 2018. pp. 231–238.

5. Kovaleva T. M., Klimova T. A., Lazareva L. I., Mitroshina T. M., Tyumina M. V. Lichnostno-resursnoe kartirovanie kak sredstvo raboty t'yutora. Ine tol'ko... [Personal resource mapping as a tool for the tutor's work. And not only...]: kollektivnaya monografiya. In T. M. Kovaleva. Moscow: «Izdatel'stvo Resurs», 2018. 104 p.
6. Leont'ev D. A. Lichnostnyj potencial v postoyanno menyayushchemsya mire. [Elektronnyj resurs] [Personal potential in a constantly changing world]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=4omfYd6jA3w&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0LRvsFgKxgaUBEoU5n8IYZojYxIJXZwrggMFlZDkGa7IH19KDRZKronoI> (Accessed 03.11.2020)
7. Novikov A. M. Osnovaniya pedagogiki [Foundations of pedagogy]. Moscow: Egves, 2010. p. 25.
8. Harisova I. G. Portfolio kak sredstvo ocenki universal'nyh kompetencij studenta vuza [Portfolio as a means of evaluating universal competencies of a University student]. Izmerenie i ocenka sformirovannosti universal'nyh kompetencij obuchayushchihsya pri osvoenii obrazovatel'nyh programm bakalavriata, magistratury, specialiteta [Measurement and evaluation of the formation of universal competencies of students in the development of bachelor's, master's, and specialty educational programs]. Monografiya / In Tarhanova I.YU. YArosavl': RIO YAGPU, 2018. pp. 366–383.

#### ABOUT THE AUTHOR

*Bayborodova L. V.* – doctor of pedagogical Sciences, Professor, head of the Department of pedagogical technologies, Yaroslavl state pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Russia. Tel. +79159933233. E-mail: [lvbai@mail.ru](mailto:lvbai@mail.ru)

Л. В. ГУСЕВА, Е. В. ПЛИСОВ

## **ВЫНУЖДЕННАЯ ДИГИТАЛИЗАЦИЯ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ЭЛЕКТРОННОЙ СРЕДЕ**

*(Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина; e-mail: ludmila\_guseva@yahoo.com)*

В статье определяется роль цифровых средств в изучении иностранного языка, устанавливаются причины эффективного использования цифровых средств и цифровых технологий, выявляются проблемы при освоении языка в электронной среде, а также перспективы дигитализации иноязычного образования. При изучении проблем в организации дистанционного обучения использованы результаты опросов преподавателей и студентов Мининского университета, проведенных в апреле 2020 г.

*Ключевые слова:* иностранный язык; языковое образование; цифровые средства; цифровые технологии; электронная среда.

В современных условиях изучения иностранного языка в вузе особая роль отводится электронной образовательной среде и цифровым средствам. Вузы используют различные онлайн-платформы для электронного сопровождения не только учебного процесса по конкретным дисциплинам и практикам, но и в целом для проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов, проведения текущего и итогового мониторинга при освоении основных и дополнительных образовательных программ, экспертизы учебной, научно-исследовательской, проектной деятельности обучающихся [8, с. 15]. Широкое использование электронных ресурсов оказалось особенно востребованным при изучении иностранных языков [10, с. 5]. Целью настоящей работы является определение роли цифровых средств в изучении иностранного языка, выявление проблем при освоении языка в электронной среде, а также перспектив дигитализации иноязычного образования.

При всем разнообразии иностранных языков, которые предлагают для изучения в российских вузах, ведущие позиции занимает английский язык. Зачастую он выступает в качестве первого иностранного языка и чаще всего как второй иностранный язык, если обучающийся осваивает в качестве первого немецкий, французский, испанский и другие языки. В последние годы особый акцент делается на посреднической роли английского языка (как первого иностранного) при освоении китайского, японского и других неевропейских языков [1, с. 55; 5, с. 7; 7, с. 5; 9, с. 6]. Определяющей будет роль английского языка при изучении второго, третьего и последующих иностранных языков [12, с. 6]. При

рассмотрении проблем освоения иностранного языка в электронной среде основной акцент сделан на английском языке, хотя сформулированные проблемы свойственны для изучения любого языка международного общения с широким коммуникативным радиусом действия [2, с. 28–29].

Занятия по иностранному языку являются благоприятной сферой для цифрового образования по следующим причинам.

Английский язык доминирует в качестве глобальной коммуникационной среды в интернет-общении. Языковые компетенции, приобретенные на занятиях по английскому языку, способствует пониманию информации, найденной в цифровом виде.

Рецептивное и продуктивное использование цифровых средств помогает обучающимся принимать участие в актуальных, в том числе глобальных, дискурсах и дает им возможность интернационального сетевого взаимодействия с партнерами по всему миру, в том числе в социальных сетях.

Занятия по английскому языку направлены на развитие способности к критическому дискурсивному взаимодействию, которая необходима, особенно в периоды увеличения количества фейковых новостей, чтобы обучающиеся могли самостоятельно составить мнение о полученной в цифровой форме информации и представить её независимую оценку в цифровом обмене с другими.

Обучающиеся привыкли к производству текстов на иностранных языках в ходе реального учебного взаимодействия. Продуктивное использование цифровых медиа повышает их осведомленность о разнообразии современных текстовых и жанровых форм (клипы YouTube, твиты, SMS, блоги, электронная почта по сравнению с дневниками, эссе, письмами и т.д.).

На занятиях по иностранному языку может практиковаться критическое использование цифровых средств (исследовательских баз данных, справочных материалов, онлайн-переводчиков и т.д.) [6, с. 12] и навигация в гипертекстах. Это формирует у студентов важные методологические навыки.

С другой стороны, цифровые средства обладают также значительным потенциалом для преподавания иностранных языков:

Использование цифровых средств обеспечивает доступ к актуальным материалам со всего мира на уровне владения первым языком и, таким образом, доступ к многочисленным культурным дискурсам.

Рецептивное и продуктивное использование мультимодальных текстов способствует развитию навыков чтения, аудирования, зрительного восприятия или, соответственно, говорения, письма и визуальной коммуникации на иностранном языке. Это позволяет осуществлять комплексное развитие навыков, что также помогает обучающимся

справляться с аутентичными речевыми ситуациями, в том числе в условиях интеракции [3, с. 47]. Встреча с языковым материалом, представленном в цифровом виде, приводит к повышению осведомленности о сложности иностранного языка и к выработке рефлексивных языковых способностей.

Использование цифровых средств приводит к объединению учебной аудитории с глобализированным миром, например, в форме проектных занятий. Это позволяет общаться с другими, в том числе иностранными, носителями языка и публиковать собственные тексты в сети Интернет. С помощью цифровых средств расширяются возможности языкового и культурного взаимодействия.

Цифровые средства дают возможность индивидуализировать учебный процесс, стимулировать обучающихся к самостоятельному изучению иностранного языка, предлагают широкий спектр дифференцированных вариантов цифровых продуктов, а также дают возможность апробировать новые формы совместной работы внутри и за пределами аудитории.

Цифровые средства могут быть использованы в качестве учебного материала в дополнение к учебникам и пособиям. Использование цифровых технологий обычно привлекает обучающихся и поэтому обладает большим мотивационным потенциалом.

Электронная образовательная среда вуза является также площадкой для проведения школьных и студенческих олимпиад по иностранным языкам [4, с. 162]. Цифровые технологии освоения иностранного языка приобрели особое значение в условиях самоизоляции и перехода на удаленное обучение. В процессе перехода на новый формат преподаватели и студенты Мининского университета столкнулись со многими трудностями. Определенные предпосылки позволили сделать этот процесс менее болезненным и более эффективным.

Все преподаватели и студенты обладают достаточно высоким уровнем технологических компетенций и имеют опыт работы с электронными платформами. В университете вся учебная, научно-исследовательская и проектная деятельность ведется либо в электронной среде, либо при её поддержке. Университет разработал приложение для смартфонов, которым активно пользуются студенты. В период удаленного обучения были проведены опросы преподавателей и студентов с целью определить эффективность, риски и перспективы дистанционного формата и более активного использования цифровых средств. Проведем анализ результатов этих опросов.

В ходе опроса 1 тыс. обучающихся было установлено, что подавляющее большинство студентов посещают официальный сайт университета часто – ежедневно или несколько раз в неделю (71%). Это свидетельствует о том, что информация, представленная на сайте полезна

и актуальна, у пользователей есть необходимость и условия для его использования. Следующим положительным фактором стало умение и регулярное использование студентами электронных справочных ресурсов. На следующем рисунке видно, что половина студентов предпочитает пользоваться электронными библиотеками (52%), что в сложившихся обстоятельствах повысило эффективность образовательного процесса (см. рис. 1).

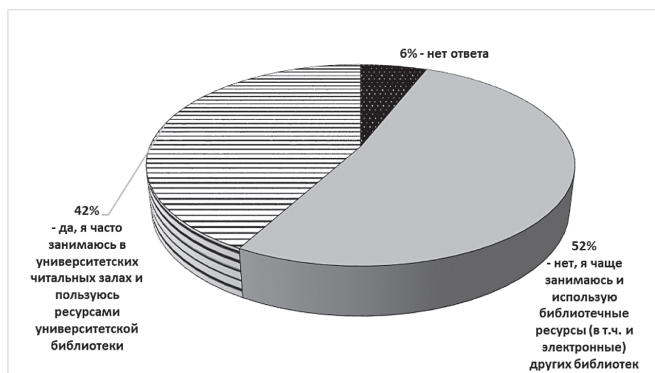


Рис. 1. Использование электронных справочных ресурсов

В ходе опроса был проанализирован потенциал социальных сетей. В России студенты в основном пользуются информацией ВКонтакте. На вопрос, полезен ли контент электронных ресурсов, администрируемых вузом, 89% респондентов ответили положительно. Необходимо отметить, все данные получены посредством электронных опросов, которые в университете проводятся регулярно. Все участники знакомы и привыкли к процедуре. Этот опрос помог руководству и преподавателям университета в период дистанционного обучения быть в курсе того, каким образом происходит процесс коммуникации обучающихся и преподавателей, и своевременно получать от них необходимую обратную связь.

Все дисциплины языковых профилей подготовки имеют электронное сопровождение и используются преподавателями и студентами. Однако, до начала удаленного обучения их основной целью было не заменить очное обучение, а обеспечить студентов дополнительной информацией, осуществить тестирование и оценку. Электронные курсы были разработаны как вспомогательный ресурс для преподавателей и обучающихся. По сути, мы имели дело с тем, что называется *e-learning*, целью которого является повышение интерактивности обучения, адаптация его к индивидуальному темпу обучающегося. С началом дистанционного режима создателям электронных курсов пришлось преобразовать свои материалы в другой формат, чтобы их можно было использовать

только онлайн, что некоторые исследователи относят к понятию *distance learning*, особенностью которого является доступность к образовательному событию из любой точки, удобной для обучающегося. Изменилось не только целеполагание курса, но и тип взаимодействия и локация участников образовательного процесса.

Период удаленного обучения трудно обозначить термином «дистанционное обучение», так как оно лишено таких основополагающих качеств, как «удобное, гибкое и адаптируемое к индивидуальным потребностям обучаемого» [11, с. 24]. Вузы столкнулись с необходимостью соблюдения расписания, утвержденного в начале семестра, графика учебного процесса, своевременного осуществления текущего и итогового контроля. Одним из вызовов, с которым столкнулись все стороны образовательного процесса, является психологический. Для студентов цифровая среда является привычной. Но проводить по несколько часов подряд перед мониторами, а затем выполнять домашнее задание стало стрессом для студентов. Для преподавателей работа в удаленном формате также явилась сложным испытанием.

Целью оперативных мер, предпринимаемых преподавателями, было сохранить такую же глубину взаимодействия со студентами, какую они могли бы иметь в очном режиме. Важно было оценить, как преподаватели справляются с ситуацией. График, представленный ниже (см. Рис. 2) является результатом опроса, проведенного в апреле 2020 г. В опросе приняли участие 190 представителей профессорско-преподавательского состава Мининского университета, что составляет 56% от общего количества.

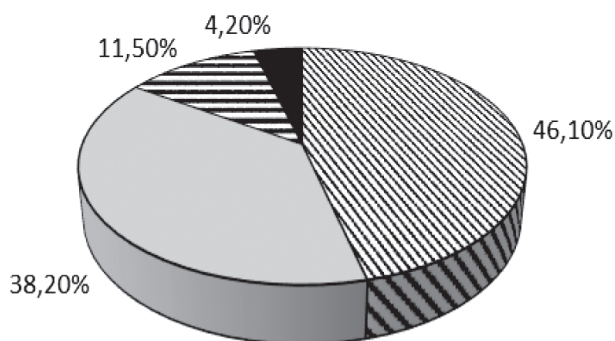


Рис. 2. Соблюдение режима работы преподавателями университета

Здесь мы видим, что только 38% преподавателей соблюдали свой обычный график, а 46% отметили, что им приходилось работать больше, чем в обычные рабочие дни.

Следующий график демонстрирует уровень удовлетворенности рабочим процессом – около 65% преподавателей остались довольны своей работой (см. рис. 3). Во многом это произошло благодаря поддержке технической службы университета. Педагоги отметили, что им удалось создать дома довольно комфортные рабочие места.

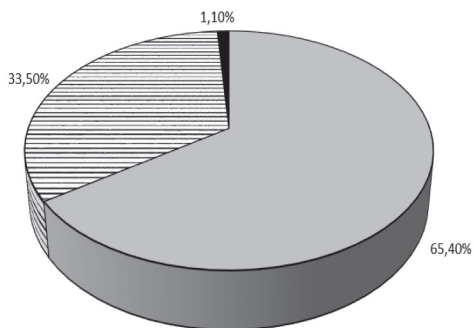


Рис. 3. Удовлетворенность характером работы

Принятие онлайн-решений в последние месяцы было беспрецедентным. В краткосрочной перспективе преподаватели применили решения «первой помощи», полностью переключившись с личного на дистанционное обучение, что было вызвано необходимостью закрытия университетского пространства. Опыт дистанционного взаимодействия продемонстрировал, что существует много ресурсов для индивидуального или группового взаимодействия, но гораздо меньше тренажеров и платформ для практической профессиональной деятельности. Не существует универсальной платформы, которая могла бы сформировать все профессиональные компетенции, дать достаточный профессиональный опыт и заменить личное общение преподавателя и обучающегося. Несмотря на определенные трудности удаленного взаимодействия, преподаватели смогли отметить некоторые преимущества для студентов (см. рис. 4).

Посещаемость занятий в условиях дистанционного обучения, по мнению большинства преподавателей, не изменилась (70,2%), 21,5% опрошенных отметили, что посещаемость повысилась. Кроме того, в период вынужденного удаленного взаимодействия в Мининском университете стартовали общественные проекты, в том числе «Нижегородский заочный волонтер». Студенты оказывали психологическую и методическую онлайн помощь школьным учителям, родителям, под руководством своих наставников будущие профессионалы получили возможность усовершенствовать свои навыки.

В целях развития цифровых навыков (IT-компетенции) у обучающихся и предоставления им возможности участвовать в общественной жизни, которая насыщена цифровыми технологиями, образовательные



организации должны разработать как междисциплинарные, так и специальные концепции развития цифрового образования и способствовать внедрению цифровых средств в качестве интегральной части учебного процесса. Важно, чтобы обучающиеся осознавали, что использование цифровых средств в учебном процессе не является в первую очередь методологическим изменением, а призвано выполнять функциональную роль.



Рис. 4. Преимущества дистанционного обучения

Однако, учитывая все потенциальные возможности, существует также риск нерелексивного использования цифровых средств в языковом образовании, например, со стороны обучающихся, опасность переноса обедненной в языковом отношении речи в учебные занятия. Также это может привести к реконвенционализации учебного процесса, например, когда использование электронной доски приводит к усилению фронтального обучения и следовательно, к пренебрежению устным общением в учебной аудитории. Поэтому обращение к цифровым технологиям на занятиях по иностранному языку должно быть критически осмыслено и отвечать критериям необходимости и целесообразности.

## Литература

1. Вариативность в европейских и восточных языках: межкультурный аспект / А. В. Деркач и др. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. 137 с.
2. Ефремова Н. Н., Гусева Л. В. Обучение устной иноязычной монологической речи: к вопросу о проблемах и учебных достижениях обучающихся // Иностранные языки в школе. 2019. № 10. С. 28–36.
3. Кузьмичева А. А., Матвеева И. В. Интеракция между партнерами речевого действия в коммуникативном пространстве современного немецкого языка // Казанская наука. 2017. № 2. С. 47–49.

4. *Матвеева И. В., Сухарева Т. В.* Олимпиады по иностранным языкам: традиции и инновации // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2015. № 31. С. 161–168.
5. *Плисов Е. В., Федоров В. В., Хохлова И. Н.* Основные направления исследований современной контактной вариантологии. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2015. 156 с.
6. *Плисов Е. В., Федоров В. В.* Теория и практика перевода. Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. 88 с.
7. *Прошина З. Г.* Контактная вариантология английского языка: проблемы теории. М.: Наука, 2017. 208 с.
8. *Строков А. А.* Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2. С. 15. doi: 10.26795/2307–1281–2020–8–2–15
9. *Федоров В. В.* Восточноазиатский английский: язык и менталитет. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2016. 200 с.
10. *Шамов А. Н., Ким О. М.* Особенности профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков в вузе // Вестник Мининского университета. 2020. Т. 8. № 2. С. 5. doi: 10.26795/2307–1281–2020–8–2–5
11. Holmberg V. Theory and practice of distance education. New York: Routledge, 1995. 246 p.
12. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting // Vestnik of Minin University. 2019. Vol. 7. No. 1. P. 6. doi: 10.26795/2307–1281–2019–7–1–6

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Гусева Людмила Владимировна* – кандидат педагогических наук, зав. кафедрой иноязычной профессиональной коммуникации ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина». E-mail: ludmila\_guseva@yahoo.com

*Плисов Евгений Владимирович* – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой теории и практики иностранных языков и лингводидактики ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина». E-mail: e\_plissov@mail.ru

#### **COMPELLED DIGITALIZATION OF LANGUAGE EDUCATION: CHALLENGES OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE ELECTRONIC ENVIRONMENT**

L. V. GUSEVA, E. V. PLISOV

The article defines the role of digital means in foreign language learning, establishes the reasons for the effective use of digital means and digital technologies, identifies challenges in mastering a foreign language in an electronic environment, as well as the prospects for the digitalization of foreign language education. When studying the issues of emergency off-campus learning organization, the results of surveys of teachers and students conducted in April 2020 at Minin University were used.

*Key words:* foreign language; foreign language education; digital means; digital technologies; electronic environment.

## References

1. Variativnost' v evropeiskikh i vostochnykh yazykakh: mezhkul'turnyi aspect [Variation in European and Oriental languages: Intercultural Aspects]. Ed-d A. V. Derkach i dr. Petropavlovsk-Kamchatskii: Publ. KamGU im. Vitusa Beringa. 2013. 137 p. (In Russ.).
2. Efremova N. N., Guseva L. V. Obuchenie ustnoi inoyazychnoi monologicheskoi rechi: k voprosu o problemakh i uchebnykh dostizheniyakh obuchayushchikhsya [Teaching oral foreign language monologue speech: problems and educational achievements of students]. Inostrannye yazyki v shkole [Foreign languages at school]. 2019. № 10. pp. 28–36. (In Russ., Abstr. in Engl.).
3. Kuz'micheva A. A., Matveeva I. V. Interaktsiya mezhdu partnerami rechevogo deistviya v kommunikativnom prostranstve sovremennogo nemetskogo yazyka [Interaction between partners of speech action in the communicative space of modern German]. Kazanskaya nauka [Kazan science]. 2017. № 2. pp. 47–49. (In Russ.).
4. Matveeva I. V., Sukhareva T. V. Olimpiady po inostrannym yazykam: traditsii i innovatsii [Foreign language Olympiads: traditions and innovations]. Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N. A. Dobrolyubova [Bulletin of the Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov]. 2015. № 31. pp. 161–168. (In Russ., Abstr. in Engl.).
5. Plisov E. V., Fedorov V. V., Khokhlova I. N. Osnovnye napravleniya issledovaniy sovremennoi kontaktnoi variantologii [The main directions of research in modern contact variantology]. Petropavlovsk-Kamchatskii: Publ. KamGU im. Vitusa Beringa, 2015. 156 p. (In Russ.).
6. Plisov E. V., Fedorov V. V. Teoriya i praktika perevoda [Translation theory and practice]. Nizhnii Novgorod: Publ. Mininskii universitet, 2020. 88 p. (In Russ.).
7. Proshina Z. G. Kontaktnaya variantologiya angliiskogo yazyka: problemy teorii [Contact variantology of the English language: problems of theory]. Moscow: Publ. Nauka, 2017. 208 p. (In Russ.).
8. Stokov A. A. Tsifrovizatsiya obrazovaniya: problemy i perspektivy [Digitalization of education: problems and prospects]. Vestnik Mininskogo universiteta [Vestnik of Minin University]. 2020. T. 8. № 2. p. 15. (In Russ., Abstr. in Engl.). doi: 10.26795/2307-1281-2020-8-2-15
9. Fedorov V. V. Vostochnoaziatskii angliiskii: yazyk i mentalitet [East Asian English: language and mentality]. Petropavlovsk-Kamchatskii: Publ. KamGU im. Vitusa Beringa, 2016. 200 p. (In Russ.).

10. Shamov A. N., Kim O. M. Osobennosti professional'noi deyatel'nosti prepodavatelya inostrannykh yazykov v vuze [Features of the professional activity of a teacher of foreign languages at a university]. Vestnik Mininskogo universiteta [Vestnik of Minin University]. 2020. T. 8. № 2. p. 5. (In Russ., Abstr. in Engl.). doi: 10.26795/2307-1281-2020-8-2-5
11. Holmberg B. Theory and practice of distance education. New York: Routledge, 1995. 246 p.
12. Sokolova M., Plisov E. Cross-linguistic transfer classroom L3 acquisition in university setting. Vestnik of Minin University. 2019. Vol. 7. No. 1. p. 6. doi: 10.26795/2307-1281-2019-7-1-6

#### ABOUT THE AUTHORS

*Guseva L. V.* – Candidate of Pedagogical Sciences, Head, Department of Foreign Language Professional Communication Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Russia. E-mail: ludmila\_guseva@yahoo.com

*Plisov E. V.* – Doctor of Philology, Associate Professor, Head, Department of Theory and Practice of Foreign Languages and Linguodidactics Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin, Russia. E-mail: e\_plisso@mail.ru

А. Н. РЫБЛОВА

## **УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК РУКОВОДИТЕЛЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ ДИСТАНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

*(Московский государственный лингвистический университет; e-mail: alla.r61@mail.ru)*

В статье представлен теоретико-методологический анализ проблем соблюдения преподавателем управленческой культуры в рамках дистанционно организованного иноязычного образовательного процесса. Автор раскрывает компонентный состав управленческой культуры и этические аспекты руководства преподавателем взаимодействием обучающихся для подготовки их к межкультурной коммуникации, представляет результаты многолетних эмпирических исследований.

*Ключевые слова:* управленческая культура преподавателя; руководитель иноязычным образовательным процессом; дистанционная подготовка кадров к межкультурной коммуникации.

В настоящее время в большинстве российских университетов широко внедряется иноязычный образовательный процесс по базовым дисциплинам профессионального цикла, который обеспечивает будущим кадрам наилучшие условия не только для овладения профессией, но и для их быстрого и успешного трудоустройства в зарубежных компаниях. Четыре месяца дистанционно управляемого иноязычного образовательного процесса в университете обнажили реальные проблемы в организации подготовки кадров к межкультурной коммуникации. В большей мере они были вызваны неумением ряда преподавателей устанавливать позитивные отношения со студентами в условиях отсутствия реального контакта с ними в аудитории. Незнание основных положений, регламентирующих управленческую деятельность преподавателя в условиях дистанционного обучения, затрудняли овладение языковыми и профессиональными компетенциями, что и обусловило постановку проблемы нашего исследования. В связи с этим целью статьи является теоретическое обоснование сущности управленческой культуры и этических норм её реализации в иноязычном образовательном процессе дистанционной подготовки кадров к межкультурной коммуникации.

Для решения проблем и достижения цели исследования был проведён теоретико-методологический анализ основных компонентов управленческой культуры преподавателя как руководителя иноязычным образовательным процессом. Было установлено, что управленческая культура

людей, занятых в сфере образования, является частью их профессионально-педагогической культуры, традиционное представление о которой связано с выделением норм, правил педагогической деятельности, педагогической техники и мастерства. Психолого-педагогические исследования проблем управленческой культуры последних трех десятилетий раскрывают её в категориях педагогических ценностей, педагогических технологий и педагогического творчества.

По мнению ряда исследователей, управленческая культура руководителя в образовательной системе представляет собой меру и способ творческой самореализации его личности в разнообразных видах управленческой деятельности, направленной на освоение, передачу и создание ценностей и технологий в управлении образовательной системой. Они выделяют следующие основные компоненты управленческой культуры: аксиологический, технологический, личностно-творческий [2]. На основе анализа их идей было определено, что аксиологический компонент образован совокупностью управленческо-педагогических ценностей, имеющих значение для эффективного руководства той или иной образовательной системой. В процессе управленческой деятельности преподаватель как руководитель иноязычным образовательным процессом осваивает новые теории и концепции управления, овладевает умениями и навыками, и в зависимости от степени их применения в практической деятельности они оцениваются как более или менее значимые. В качестве управленческих ценностей выступают те идеи и концепции, которые имеют большую значимость для того или иного руководителя и которых он придерживается неукоснительно.

Было также выявлено, что технологический компонент предусматривает способы, приемы и средства управления иноязычным образовательным процессом. Технология управления предполагает решение специфических образовательных и профессиональных задач. Решение задач основывается на умениях преподавателя-менеджера планировать, организовать, регулировать и контролировать иноязычный образовательный процесс. Уровень управленческой культуры руководителя зависит от уровня владения им технологией достижения запланированных педагогических и иноязычных образовательных результатов.

В процессе исследования было установлено, что личностно-творческий компонент управленческой культуры представляет управление дистанционной подготовкой кадров к межкультурной коммуникации как творческий процесс. Осваивая ценности и технологии управления, преподаватель преобразует, интерпретирует их исходя из личностных особенностей и специфики объекта управления. Таким образом, в процессе управления иноязычным образовательным процессом раскрываются и совершенствуются способности и качества личности преподавателя;

он реализуется как личность, как руководитель и воспитатель. Все перечисленные выше компоненты в совокупности составляют основу управленческой культуры преподавателя в процессе дистанционно организованного иноязычного образовательного процесса подготовки кадров к межкультурной коммуникации.

В период дистанционного обучения, организованного в период с марта по май 2020 г., было проведено анкетирование среди студентов магистратуры по профилю подготовки «Межъязыковая и межкультурная коммуникация» о сформированности управленческой культуры преподавателей в совокупности перечисленных выше трех компонентов. Результаты эмпирических исследований свидетельствуют, что только 17% преподавателей способны эффективно управлять дистанционным иноязычным образовательным процессом, реализуя в полной мере все три компонента управленческой культуры. 44% преподавателей сумели в полной мере продемонстрировать владение аксиологическим и личностно-творческим компонентами в ущерб технологическому компоненту. По мнению магистрантов, 39% преподавателей показали достаточно высокий уровень овладения технологическим компонентом управления иноязычным образовательным процессом, не уделяя должного внимания ценностным ориентациям и демонстрации личностных качеств.

В рамках эмпирических исследований были также выявлены проблемы соблюдения этики управления иноязычным образовательным процессом и определены направления её совершенствования для дистанционной подготовки кадров к межкультурной коммуникации. Так как стратегия современного образования заключается в подготовке кадров, которые обладали бы не только речевыми умениями и аналитическим мышлением, но и владели бы нравственным кодексом в качестве основы самоуправления профессиональной деятельностью, была проанализирована сущность этики управления. Этику управления принято рассматривать с точки зрения её внутреннего содержания и внешнего выражения. Если говорят о внутреннем содержании, то имеют в виду тот комплекс представлений о нравственности, основах различения добра и зла, который присущ каждому человеку и на формирование которого оказывает влияние общество, организация, где человек работает и т.п. Этика управления рассматривается исследователями как один из видов профессиональной этики, предусматривающей установленный нравственный кодекс межличностных и профессиональных взаимодействий между руководителем и подчиненными. Следовательно, субъекты управления иноязычным образовательным процессом (преподаватели и обучающиеся) должны знать, что любое межличностное и профессиональное общение должно происходить в соответствии с установленными профессионально-этическими нормами и стандартами.

Владение этими нормами обусловлено многими факторами, которые принято разделять на две группы. Первая группа – это комплекс этических устоев, которыми личность владеет от рождения, представление о том, что есть добро и что есть зло, т.е. свой собственный этический кодекс, с которым человек живет и работает, какую бы должность он ни занимал и какую бы работу ни выполнял. Вторая группа связана с теми требованиями, которые даны человеку извне. Это этический кодекс организации, где человек работает или учится, правила внутреннего распорядка, устные требования руководителя более высокого уровня и т.п. Однако, как показывает опыт, на практике часто происходят нарушения норм как общечеловеческой, так и профессиональной этики.

Исследователи, изучающие проблемы соблюдения этики в управлении, представляют перечень форм моральной дисгармонии, отмечают, что в ряде случаев наблюдается недостаточный уровень интеллектуального развития человека, который осуществляет управленческую деятельность, когда руководитель не в состоянии понять и правильно оценить сложившуюся проблемную ситуацию и адекватно её разрешить. В этом случае эмоции господствуют над разумом, отмечается чрезмерная агрессия или наоборот нерешительность, бездействие и др., что может быть причиной ошибки при принятии и реализации решения. Иногда решения руководителя могут быть правильными и вполне этичными, но далекими от реальности. Ученые отмечают также недостатки функционирования эмоционального комплекса, к ним относят: неадекватную личностную эмоциональную оценку ситуации; стагнацию моральной системы оценки; порок системы самооценки и дисгармонию во взаимодействии сознательного и подсознательного механизма регулирования поведения человека, что приводит к утере автоматической ориентации на моральное поведение и поступки [3].

Анализ проблем морального происхождения в процессе управления показывает, что большинства ошибок можно избежать, если направить усилия на повышение уровня этической грамотности кадров в процессе получения ими образования. В большей мере этическая грамотность необходима для реализации управленческой деятельности преподавателю как руководителю иноязычным образовательным процессом дистанционной подготовки кадров к межкультурной коммуникации, так как в силу его статуса он должен стать образцом этичного управления для обучающихся.

Как известно, в процессе управления иноязычным образовательным процессом возникают и постоянно реализуются ролевые взаимоотношения: «преподаватель – группа обучающихся», «преподаватель – обучающийся», «обучающийся – группа», «обучающийся – обучающийся» и т.п. Естественно, что такие взаимоотношения регулируются принятым уставом образовательной организации. Однако в межличностных



взаимоотношениях возникают различные безнравственные ситуации, которые не всегда можно установить какой-либо должностной инструкцией и приказом. Они не зависят от уровня образования, профессиональной компетенции и должностного положения. Это – наличие этики в отношениях или полное отсутствие её.

Реализуя управление иноязычным образовательным процессом дистанционной подготовки кадров, преподаватели сталкиваются с подобными взаимоотношениями и этическими проблемами. С одной стороны, они зачастую связаны с невысоким уровнем культуры обучающихся, что сводит на нет все педагогические усилия по формированию межкультурной коммуникативной компетенции, которая предусматривает прежде всего умение устанавливать позитивное, корректное вербальное и невербальное взаимодействие представителей разных культур. А с другой стороны, преподаватели иногда сами демонстрируют негативные образцы управленческих действий по отношению к обучающимся в иноязычном образовательном процессе в виде неприятия их мнения, использования некорректных речевых образцов и поведения, вызывающих агрессию и взаимную неприязнь. Основные этические нарушения чаще всего связаны со стремлением субъектов управления (преподавателей и обучающихся) добиться собственных личных целей, их неуважением тех людей, которыми они руководят или которым подчиняются.

Любой человек, в том числе и преподаватель в роли руководителя иноязычным образовательным процессом обладает определенным набором нравственных начал. Однако моральные импульсы, несмотря на почти универсальный их характер, сами по себе, к сожалению, недостаточны или, точнее, не так сильны. Вместе с тем, нивелировать этические нормы в процессе управления невозможно. Поэтому в образовательной организации, осуществляющей дистанционную подготовку кадров к межкультурной коммуникации, должна быть сформирована и принята всеми характерная для неё этика управления и поведения, так как этический климат значительно влияет на профессиональную деятельность и самочувствие руководителей, преподавателей и обучающихся. Но если принятые в организации нормы не соответствуют общим этическим нормам, то они становятся противными самой человеческой природе и несут обществу опасность разрушения [1].

Исследователи полагают, что для успешного решения этических проблем в педагогической и управленческой деятельности необходима мотивация, реализуемая на основе мировой практики управления, когда большое внимание уделяется «управлению потребностями». Общеизвестно, что в силу более высокого уровня подготовки преподаватели, осуществляющие образовательный процесс на иностранном языке, более требовательны к получению интеллектуальной, интересной

и хорошо оплачиваемой работы, которая приносит радость созидания и сознание собственной значимости по сравнению с коллегами, читающими свои дисциплины на родном языке. Кроме того, обладая высоким уровнем коммуникативной компетенции, они стремятся принимать активное участие в решении интересных и насущных проблем своей организации, и отчасти в руководстве ею. При этом они, как никто другой, заинтересованы в поддержании этичной атмосферы в повседневной профессиональной деятельности. Для удовлетворения таких высоких потребностей руководитель образовательной организации создает, как правило, условия для их самореализации, предоставляет сотрудникам время и условия для творческой работы, делегирует часть полномочий руководителя, старается гибко определять рабочее время, учебную нагрузку и т.п. Кроме того, он предоставляет возможности для продвижения и построения собственной карьеры каждому преподавателю, работающему в его образовательной организации. Только при соблюдении всех этих требований к управлению можно добиться хороших профессиональных результатов, хорошего этического микроклимата и удовлетворения работой.

В процессе исследования было установлено, что преподавателю как руководителю иноязычным процессом необходимо не только следовать технологии и этике руководства иноязычным образовательным процессом, но и следить за этичным поведением обучающихся в рамках дистанционно организованных занятий, объяснять им нормы корректного поведения во внеаудиторное время за пределами образовательной организации. Проблема «уживания» обучающихся на одном курсе и в образовательной организации также является достаточно сложной с точки зрения принятия управленческих решений, но очень важной для формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Преподаватель должен обладать нравственными качествами, быть знакомым с нормами общечеловеческой этики и способным интуитивно привнести их в группу обучающихся. Если преподаватель не будет реагировать на некорректное поведение обучающихся (регулярное опоздание, вербальная агрессия, двурушничество и др.), это приведет к созданию негативного микроклимата в образовательной организации, невысокому уровню способности и готовности к корректной и позитивной межкультурной коммуникации. К тому же это скажется не только на результатах иноязычного образовательного процесса деятельности, но и окажет отрицательное воздействие на преподавателя как руководителя. Может возникнуть ситуация, когда преподаватель, не интересующийся этическими проблемами обучающихся, может сам пострадать от их некорректных действий и, как результат, не справиться с управлением своей группой. В этом случае, ему необходима, на наш взгляд,

специальная подготовка с тем, чтобы он стал компетентным не только профессионально, но и этически.

Таким образом, для качественной дистанционной подготовки кадров к межкультурной коммуникации этика должна стать неотъемлемым компонентом управленческой культуры преподавателя наряду с аксиологическим, личностно-творческим и технологическим компонентами. Применение преподавателем приобретенных умений и навыков этического поведения станет образцом для обучающихся и будет способствовать присвоению ими устойчивой во времени этической культуры, создаст благоприятный «микроклимат» на дистанционных занятиях, станет основой принятия руководителем оптимальных управленческих решений и, как результат, обеспечит достижение целей организации иноязычного образовательного процесса.

## **Литература**

1. *Ботавина Р. Н.* Этика менеджмента. М.: Финансы и статистика, 2002. 190 с.
2. *Сластенин В. А. и др.* Педагогика. [Текст] / В. А. Сластенин, И. Ф., Исаев, Е. Н. Шиянов. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 576 с.
3. *Шихирев П. Н.* Введение в российскую деловую культуру. М.: Новости, 2000. 203 с.

### **СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ**

*Рыблова Алла Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета. E-mail: [alla.r61@mail.ru](mailto:alla.r61@mail.ru)

## **THE MANAGERIAL CULTURE OF A TEACHER AS A LEADER OF FOREIGN LANGUAGE PROCESS OF THE DISTANCE TRAINING PERSONNEL FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION**

**A. N. RYBLOVA**

The article presents a theoretical and methodological analysis of the problems of adherence to managerial culture by a teacher within the framework of a remotely organized foreign language training process. The author reveals the component composition of managerial culture and ethical aspects of teacher management of students' interaction to prepare them for intercultural communication, presents the results of many years of empirical research.

*Key words:* managerial culture of a teacher; a leader of foreign language learning process; distance training personnel for intercultural communication.

## References

1. Botavina R. N. Etika menedzhmenta [Management ethics]. Moscow: Finansy i statistika [Finance and Statistics], 2002. 190 p.
2. Slastenin V. A. i dr. Pedagogika. [Tekst] Ed. V. A. Slastenin, I.F., Isayev, Ye.N. Shiyanov. Moscow: Izd. tsentr «Akademiya», 2002. 576 p.
3. Shikhirev P. N. Vvedeniye v rossiyskuyu delovuyu kul'turu [Introduction to Russian business culture]. Moscow: Novosti [News], 2000. 203 p.

### ABOUT THE AUTHOR

*Ryblova Alla Nikolaevna* – doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of foreign language teaching department, Moscow State Linguistic University, Russia. E-mail: [alla.r61@mail.ru](mailto:alla.r61@mail.ru)

Н. П. СЕНЧЕНКОВ

## **СОВРЕМЕННЫЙ ПЕДАГОГ-ПРОФЕССИОНАЛ: УСЛОВИЯ И ФАКТОРЫ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ**

*(кафедра педагогики и психологии Смоленского государственного университета; e-mail: pedagogik1@yandex.ru)*

В статье проанализированы взгляды ряда отечественных ученых (В. А. Сластенина, А. Я. Савельева, А. А. Вербицкого и др.) на проблему педагогического профессионализма как систему устойчивых свойств личности, обеспечивающих высокую продуктивность и эффективность работы, нацеленной на формирование индивидуальных личностных компетенций обучающихся. Также определены внешние и внутренние факторы формирования современного педагога-профессионала: государственный заказ на компетентного учителя, воспитателя, преподавателя, их личностные особенности и желание развиваться. Отмечено, что в результате саморазвития педагог реализует потребности в развитии у себя таких качеств личности и компетенций, которые гарантируют ему высокие результаты в его профессиональной деятельности и успех в жизни.

Ключевые слова: педагог-профессионал; педагогический профессионализм; личность; качества личности.

Кардинальные трансформации, происходящие сейчас в системе образования нашей страны, напрямую связаны с её социальными и экономическими преобразованиями. Как подчеркнул в своем послании Федеральному Собранию Президент России В. В. Путин: «Сегодня в нашем обществе четко обозначился запрос на перемены. Люди хотят развития и сами стремятся двигаться вперед в профессии, знаниях, в достижении благополучия, готовы брать на себя ответственность за конкретные дела... Нам нужно быстрее, не откладывая, решать масштабные социальные, экономические, технологические задачи, перед которыми стоит страна» [10]. С изменением роли нынешнего педагога, с одной стороны, у него появилась большая свобода в выборе методов, форм, технологий обучения и воспитания подрастающего поколения, а с другой стороны – возрастает ответственность за результаты своего труда. Мы отмечаем, что основные требования к личности педагога нашли свое отражение в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [16], Национальной доктрине образования Российской Федерации [7], Национальном проекте «Образование» [8], федеральных государственных образовательных стандартах и ряде других нормативных документов. При этом с ускоряющимся развитием информационно-коммуникационных технологий функция педагога качественно меняется. Помимо конкретных предметных результатов, ему нужно сформировать у детей

совершенно новые компетенции: самостоятельно добывать и анализировать информацию, перерабатывая её в реальные знания, взаимодействовать со сверстниками и окружающими людьми и активно жить и развиваться в быстроменяющемся поликультурном пространстве, т.е. всему тому, что связано с метапредметными учениями.

Неслучайно в свое время академик Д. И. Фельдштейн замечал: «Если еще два-три десятилетия назад ребенок развивался в основном в условиях малого или определенного конкретного социума – семьи, класса, ближайшего окружения, дворовых компаний, пионерской, комсомольской организаций, но всегда при четкой привязанности к конкретному взрослому, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию – ситуацию разорванных связей, когда уже с дошкольного, младшего школьного возрастов находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломано вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития» [17]. И добавляет: «Поэтому остро встает проблема осмысления именно современной среды, в которой находится человек, понимания, в каком мире, каком пространстве и в каком обществе он живет, и какие требования объективно предъявляет к нему новая ситуация его развития, какие требования формулирует и предъявляет общество» [17].

Особые требования к личности педагога предъявляет новый «Профессиональный стандарт педагога» [11], основной идеей которого является умение работать с разными категориями детей? одаренными от природы, детьми с ограниченными возможностями здоровья, детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, сиротами и др. Кроме этого профстандарт нацеливает педагога на умение определять «совместно с обучающимся, его родителями, другими участниками образовательного процесса зоны его ближайшего развития, разрабатывать и реализовывать индивидуальный образовательный маршрут и индивидуальную программу развития обучающегося» [11]. Также педагогу, согласно профстандарту, следует владеть рядом новых компетенций, в частности, технологиями работы с талантливыми детьми, технологиями работы в условиях реализации инклюзивного образования, умением работать со школьниками, имеющими проблемы со здоровьем и развитием, с социально запущенными детьми, в том числе имеющими отклонения в поведении. Расширяя границы свободы действий педагога, профстандарт одновременно повышает его ответственность за результаты своего труда, предъявляет серьезные требования

к его квалификации, предлагая критерии её оценки. Поэтому для эффективного внедрения в практику различных инноваций, для реализации в новых условиях поставленных государством и обществом задач, педагогу нужно обладать высоким уровнем профессиональной компетентности и профессионализма.

Нужно заметить, что свою идеальную модель современного педагога-учителя строит и родительское сообщество. Так, согласно данным Фонда общественного мнения, 27% родителей главным качеством педагога считают образованность, профессионализм, хорошее знание предмета; 20% важное место отводят любви к детям, доброте и душевности; 12% отмечают уважение к детям, понимание их, умение налаживать с ними контакт. Большое значение придают родители воспитательной функции педагога. 76% опрошенных родителей считают, что педагоги, помимо преподавания, должны заниматься воспитанием учеников [9]. Таким образом, внешними факторами профессионализма современного педагога являются государственный и общественный заказы.

Для определения внутренних факторов формирования профессионализма нами проанализированы различные подходы отечественных ученых к понятию «профессионализм педагога». Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать вывод о том, что единой точки зрения к определению понятия «профессионализм педагога» не существует.

В частности, академик В. А. Сластенин считал, что под профессионализмом педагога следует понимать широкую профессиональную и общую эрудицию, высокий уровень специальной и общекультурной подготовки, педагогическое мастерство, обеспечивающее его конкурентоспособные качества на рынке труда [14].

В работах А. Я. Савельева педагогический профессионализм рассматривается как «творческое владение специальностью, способность решать нестандартные профессиональные задачи, умение добиваться большего результата с наименьшими затратами и в кратчайшее время» [12]. При этом, по мнению ученого, педагог-профессионал, понимая сущность, владея основами профессиональной деятельности, способен решать проблемные задачи, готов к саморазвитию.

Академик А. А. Вербицкий выделяет в педагогическом профессионализме три содержательных блока: предметно-технологический, общекультурный, психолого-педагогический. Данные блоки указывают на все многообразие профессиональных качеств педагога, на духовно-нравственный, творческий, регулятивный, коммуникативный и другие потенциалы, необходимые педагогу-профессионалу [4].

А. А. Ангеловский в своих исследованиях рассматривает профессионализм как владение специальностью; умение добиваться наибольшего

результата с наименьшими затратами и в кратчайшие сроки [1]. На наш взгляд, выделение автором результативности как критерия профессионализма отражает идею самореализации педагога в профессиональной деятельности.

Обобщив данные взгляды отечественных ученых, мы пришли к заключению, что профессионализм педагога – это его ярко выраженное индивидуальное свойство, заключающееся в умении психологически чувствовать и видеть педагогическую проблематику, применять методологию и психолого-педагогические технологии при решении проблемных задач. А это свойство помогает педагогу проникать в искусство владения своим предметом (по К. Д. Ушинскому) для формирования у учащихся готовности к продуктивному решению задач любой сложности.

В основе профессионализма педагога должны лежать профессиональные знания, включающие прочное знание преподаваемого предмета, его методики, знание педагогики и психологии, а также умение «прирастать» новой информацией и преобразовывать её в новое знание, способствующее решению различных педагогических задач через оперативный анализ той или иной педагогической ситуации.

Нужно согласиться с автором ряда работ в области развития личностных качеств педагога Ф. Н. Гоноболиным, который относит к важным индивидуальным свойствам, характеризующим профессионализм педагога, способности понимать детей, видеть в них хорошее и плохое, чувствовать, как они воспринимают учебный материал, объективно оценивать их знания и способности, владеть языком, умело организовывать школьников в детский коллектив, проявлять педагогический такт, работать творчески, успешно транслировать знания учащимся, заражать детей своим энтузиазмом, любовью к делу, хорошо владеть собой, управлять своими чувствами и поведением [5]. В. А. Сластенин особое значение в профессионализме педагога придавал коммуникативным качествам, дополняя их глубокими теоретическими знаниями и основанными на них умениями. В этом и заключается, по мнению ученого, объективное содержание педагогического профессионализма [14]. Несмотря на ряд различий в подходах Ф. Н. Гоноболина и В. А. Сластенина относительно набора качеств и их классификации, явно прослеживается сходство значимости этих качеств. Анализ работ данных ученых показывает, что для них профессионально значимые личностные качества педагога являются характеристиками умственной, эмоционально-волевой и нравственной сторон личности, фундаментом личности педагога, а также важнейшим фактором овладения профессией и педагогическим мастерством, влияющим на успешность профессионально-педагогической деятельности учителя и определяющим его индивидуальный стиль.



На наш взгляд, наиболее содержательную классификацию качеств личности педагога разработал В.П. Симонов. Данная классификация содержит конкретные оптимальные характеристики профессионализма педагога. К ним относятся:

1) индивидуальные (психологические) черты личности: уравновешенность, способность к лидерству, уверенность в себе, милосердие и отзывчивость, мобильность (активность, подвижность);

2) коммуникативные черты, проявляющиеся в межличностных отношениях: расположенность к людям, доброжелательность, общительность, преобладание демократического стиля общения с учащимися и коллегами, незначительные конфликты только по принципиальным вопросам, адекватная нормальная самооценка, стремление к сотрудничеству с учащимися и коллегами, нулевой уровень изоляции в коллективе;

3) профессиональные черты: свободное изложение материала и широкая эрудиция, умение учитывать индивидуальные, психические и физические возможности учащихся, предвидеть возможные трудности и проблемы исходя из мотивации самих учащихся при планировании и организации образовательного процесса, расширяя поле для самоорганизации учащихся, выстраивая их индивидуальные траектории развития, хорошая техника речи, элегантный внешний вид, выразительная мимика, общий артистизм, взаимоотношение с учащимися (обращение к ним по именам, знание не только личностных особенностей, но и жизненных обстоятельств воспитанников, стремление помочь делом и советом), быстрая реакция на ситуацию, находчивость, умение четко формулировать конкретные цели, умение организовывать всех учащихся в целом и каждого в отдельности, наличие обратной связи с учениками и оценочных суждений, сопровождающих выставление отметок, систематический контроль за успеваемостью обучающихся [13].

Безусловно, в данной классификации отражаются профессионально значимые личностные качества современного педагога, которые, в свою очередь, являются внутренними факторами его профессионализма. К сожалению, в данной классификации не отражено такое качество педагога, как способность к саморазвитию. Понимание важности этого качества раскрыл Н. М. Борытко. По мнению ученого, «личность, способная к саморазвитию, достигая огромного успеха в деятельности, ответственно подходит к решению педагогических задач и открыта к постижению нового жизненного опыта» [3, с. 125]. Таким образом, профессиональное саморазвитие педагога – это ярко выраженный осознанный процесс, нацеленный на повышение и развитие педагогических качеств в соответствии с социальными требованиями и программой личностного развития.

Мы обращаем внимание на то, что о саморазвитии личности педагога говорится и в Федеральном государственном образовательном

стандарте основного общего образования, требующего от педагога постоянного развития [15]. Исходя из этого саморазвитие современного педагога предполагает умение осуществлять самопознание, самопроектирование и самореализацию.

Под самопознанием нами понимается представление о себе, которое формируется под влиянием оценочного отношения других людей, целей и результатов своих поступков и действий, соотносимых и социальными нормами поведения, принятыми в обществе. Самопроектирование позволяет педагогу спланировать свой образ, определить последовательность действий по достижению личных целей и наметить пути дальнейшего собственного развития. Самореализация рассматривается нами как проявление собственной индивидуальности, самоутверждение и самостоятельность в различных сферах жизнедеятельности личности. Отсюда «вытекает» основная функция самореализации в ходе развития педагога – нацеливание личности на максимальное раскрытие её творческих способностей, на адекватное и гибкое поведение, на выполнение действий, соответствующих ожиданиям и собственным задачам. А это значит, что роль самореализации педагога состоит в широком раскрытии его потенциала.

Согласно позиции Н.Р. Битяновой, профессионализм педагога неразрывно связан с его саморазвитием, так как «настоящий глубокий и широкий профессионализм не может вырастать у человека из занятий только одной деятельностью, которой он посвятил себя, особенно, если эта деятельность сложна по своему характеру. Высокий профессионализм невозможен без развития у человека специальных способностей, которые как своим содержанием, так и формой тесно притерты к требованиям конкретной деятельности, и без соответствующих этим требованиям знаний и умений. Но важнейшим условием достижения такого профессионализма также обязательно является и мощное развитие у человека общих способностей, и превращение общечеловеческих ценностей в его собственные ценности, что означает нравственную воспитанность его личности» [2, с. 28].

По мысли А.К. Гребенкиной, «профессиональное саморазвитие педагога заключается в осознанной, имеющей определенные цели системе повышения профессиональной компетентности педагога, в развитии профессионально значимых качеств личности с учетом внешних социальных требований, условий педагогической деятельности и собственной программы развития» [6, с. 23]. Следовательно, это преобразование своего внутреннего мира, процесс накопления качественных изменений профессионально значимых личностных качеств, подключение внутренней активности учителя, которая приводит к принципиально новому способу профессиональной жизнедеятельности. Следовательно, двигателем профессионального саморазвития является

внутреннее пространство личности, её активность и потребность в самореализации.

Результаты и выводы исследования заключаются в том, что профессионализм педагога нужно рассматривать как систему устойчивых свойств личности, обеспечивающую высокую продуктивность и эффективность педагогической работы. Речь идет не только о качественных и высоких результатах самой работы педагога, но и о выборе приемов и средств, направленных на формирование индивидуальных личностных компетенций обучающихся.

К внутренним факторам, оказывающим преимущественное влияние на профессионализм педагога, относятся личностные особенности и желание развиваться. В результате саморазвития педагог реализует потребности в развитии у себя таких качеств личности и компетенций, которые гарантируют ему высокие результаты в профессиональной деятельности и успех в жизни. Таким образом, развитие профессионально личностных качеств педагога остается основным фактором его профессионализма, выступающим, в свою очередь, мощным драйвером в повышении конкурентоспособности отечественного образования.

Полученные результаты целесообразно применять в дальнейших исследованиях сущности современного педагога-профессионала с целью уточнения структурных компонентов профессиональной идентичности педагога, их иерархического соотношения, а также для изучения проблемных зон профессиональной идентичности современного учителя, преподавателя, воспитателя.

## Литература

1. *Ангеловский А. А.* Профессионализм педагога как психолого-акмеологическая проблема. // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2012. № 1(10). С. 32–40.
2. *Битянова Н. Р., Богданов Е. Н.* Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя. М., 1994. 93 с.
3. *Борытко Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности: Монография. Волгоград: Перемена, 2001. 125 с.
4. *Вербицкий А. А., Ильязова М. Д.* Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.
5. *Гоноболин Ф. Н.* Психологический анализ педагогических способностей. Способности и интересы. М., 1962. 245 с.
6. *Гребенкина Л. К.* Формирование профессионализма учителя в системе непрерывного педагогического образования. Рязань: РГПУ, 2000. 108 с.

7. Национальная доктрина образования Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://garant.ru> (Дата обращения: 18.03.2020).
8. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://garant.ru> (Дата обращения: 18.03.2020).
9. Организационно-управленческие условия развития конкурентоспособности педагогов [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://vip-study.ru> (Дата обращения: 19.03.2020).
10. Послание Президента Федеральному Собранию 15.01.2020 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://garant.ru> (Дата обращения: 18.03.2020).
11. Профессиональный стандарт педагога [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://garant.ru> (Дата обращения: 17.03.2020).
12. *Савельев А.Я.* Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе. М., 2005. 72 с.
13. *Симонов В.П.* Диагностика личности и профессионального мастерства. Москва: Международная педагогическая акад., 1995. 188 с.
14. *Сластенин В.А.* Формирование профессиональной культуры учителя: уч. пособие. М., 1993. 136 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://garant.ru> (Дата обращения: 17.03.2020).
16. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации», 29.12.2012, № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://garant.ru> (Дата обращения: 18.03.2020).
17. *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2(23). [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://psyjournals.ru/> (Дата обращения: 20.03.2020).

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

*Сенченков Николай Петрович* – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск. E-mail: [pedagogik1@yandex.ru](mailto:pedagogik1@yandex.ru)

### **MODERN PROFESSIONAL EDUCATOR: CONDITIONS AND FACTORS OF ITS FORMATION**

N. P. SENCHENKOV

The article analyzes the view of a number of Russian scientists (V.A. Slastenin, A. Ya. Savelyev, A.A. Verbitsky etc.) on the problem of pedagogical professionalism as a system of stable personal traits, ensuring high productivity and efficiency of work aimed to form individual students

competencies. The external and internal factors for the formation of a modern professional teacher are also determined: state and social orders for a competent teacher, an educator, a teacher of a higher institution, their personal characteristics and desire to develop. It is noted that as a result of self-development, teachers realize the needs for the development of such personal qualities and competencies, which guarantee them high results in their professional activities and success in life.

*Key words:* professional teacher; pedagogical professionalism; a personality; personal qualities.

## References

1. Angelovskij A. A. Professionalizm pedagoga kak psihologo-akmeologicheskaja problema [Pedagogical professionalism as a psychological-akmeological problem]. Nauchnoe obespechenie sistemy povyshenija kvalifikacii kadrov [Scientific support for the staff development system]. 2012. № 1(10). P. 32–40.
2. Bitjanova N. R. Bogdanov E. N. Formirovanie professional'no-nravstvennoj kul'tury budushhego uchitelja [Developing a professional and moral culture of the future teacher]. Moscow, 1994. 93 p.
3. Borytko N. M. V prostranstve vospitatel'noj dejatel'nosti [In the area of educational activities]. Volgograd: Peremena, 2001. 125 p.
4. Verbickij A. A., Il'jazova M. D. Invarianty professionalizma: problemy formirovanija []. Moscow: Logos, 2011. 288 p.
5. Gonobolin F. N. Psihologicheskij analiz pedagogicheskikh sposobnostej. Sposobnosti i interesy [Psychological analysis of pedagogical abilities. Abilities and interests]. Moscow, 1962. 245 p.
6. Grebenkina L. K. Formirovanie professionalizma uchitelja v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija [Teacher training in continuing education]. Rjazan': RGPU, 2000. 108 p.
7. Nacional'naja doktrina obrazovanija Rossijskoj Federacii [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://garant.ru> (Accessed 18.03.2020).
8. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://garant.ru> (Accessed 18.03.2020).
9. Organizacionno-upravlencheskie uslovija razvitija konkurentosposobnosti pedagogov [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://vip-study.ru> (Accessed 19.03.2020).
10. Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniju 15.01.2020 g. [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://garant.ru> (Accessed 18.03.2020).
11. Professional'nyj standart pedagoga [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://garant.ru> (Accessed 17.03.2020).
12. Savel'ev A. Ja. Model' formirovanija specialista s vysshim obrazovaniem na sovremennom jetape [Model for the formation of a specialist with a higher education at the current stage]. Moscow, 2005. 72 p.

13. Simonov V. P. Diagnostika lichnosti i professional'nogo masterstva [Diagnosis of identity and professional skills]. Moscow: Mezhdunarodnaja pedagogicheskaja akademija, 1995. 188 p.
14. Slastenin V. A. Formirovanie professional'noj kul'tury uchitelja: uch. posobie. [Nurturing a professional teacher culture] Moscow, 1993. 136 p.
15. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshhego obrazovanija [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://garant.ru> (Accessed 17.03.2020).
16. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii», 29.12.2012, № 273-FZ [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://garant.ru> (Accessed 18.03.2020).
17. Fel'dshtejn D. I. Psihologo-pedagogicheskie problemy postroenija novoj shkoly v uslovijah znachimyh izmenenij rebenka i situacii ego razvitija [Psychological and pedagogical problems of building a new school under conditions of significant changes in the child and the child's development situation]. Vestnik prakticheskoj psihologii obrazovanija [Herald of Educational Psychology]. 2010. № 2(23). [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://psyjournals.ru/> (Accessed 20.03.2020).

#### ABOUT THE AUTHOR

*Senchenkov N. P.* – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Smolensk State University, Smolensk, Russia. E-mail: [pedagogik1@yandex.ru](mailto:pedagogik1@yandex.ru)

Ю. М. ШЕМЧУК

## **ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ: ВЫЗОВЫ И ВОЗМОЖНОСТИ**

*(Московский государственный лингвистический университет; e-mail:  
shemchuk.j@mail.ru)*

Предлагаемое исследование посвящено актуальной проблеме педагогического образования: организации процесса обучения иностранному языку в вузе с учетом вызовов современности, к которым, несомненно, следует отнести не только глобальные тенденции образования в целом, но и сложный второй семестр 2019 / 2020 учебного года в частности, связанный с организацией образования во время коронавирусной пандемии. Коронавирус выступил своеобразным вызовом, который раскрыл потенциал как существующих технических возможностей в виде различных онлайн-ресурсов и онлайн-платформ, так и педагогические возможности использования дистанционных образовательных технологий в разных странах, вузах, факультетах, на кафедрах. Безусловно, педагогическое мастерство учителя сыграло здесь не последнюю роль. Цель работы состоит в описании опыта, связанного с изучением исследований в области преподавания иностранного языка с использованием эмпирических методов, анализа возможностей ответов на вызовы современности, что составляет новизну исследования. Результаты могут быть полезны теоретикам и практикующим преподавателям в качестве примера различных возможностей обучения студентов иностранному языку в нашем меняющемся мире.

*Ключевые слова:* дистанционное образование; электронное обучение; дистанционные образовательные технологии; обучение иностранному языку; онлайн-ресурс; онлайн-платформа; коронавирус; глобализация.

Актуальность настоящей статьи обусловлена тем, что она отвечает современным запросам общества и рассматривает одну из важных проблем педагогического образования. Не случайно, при введении поискового запроса «дистанционное обучение» на сайте научной электронной библиотеки [elibrary.ru](http://elibrary.ru), по состоянию на конец августа 2020 г., только за текущий год можно найти 2934 различных работ, посвященных этой проблеме [10].

Целью статьи является описание опыта применения дистанционных образовательных технологий во втором семестре 2019 / 2020 учебного года, связанного с его изучением в области преподавания иностранного языка в вузе путем применения эмпирических методов исследования, анализа возможностей ответов на вызовы современности, что составляет новизну. Методологической базой исследования являются

работы таких специалистов в области методики преподавания иностранных языков, как Т. Н. Куренкова, Т. В. Стрекалёва, А. И. Куклина, Е. В. Пиневиц, П. В. Сысоев, Т. А. Танцура, Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, И. В. Роберт, Т. А. Лавина, Л. Л. Босова, и мн. др. [1–6].

Е. С. Полат определяет дистанционное обучение как «процесс обучения, в котором учитель и ученик или учащийся географически разделены и поэтому опираются на электронные средства и печатные пособия для организации учебного процесса» [5]. «Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающихся и педагогического работника» [5]. Таким образом, схожесть дефиниций терминов дает основание их параллельному использованию в академическом дискурсе 2020 г. Фактически вузы перешли с марта 2020 г. на дистанционное (географически разделенное) обучение по причине коронавирусной пандемии, однако психологически комфортнее было называть процесс электронным обучением с использованием дистанционных образовательных технологий, что и было сделано во многих вузах.

Рассмотрим основные вызовы современности, непосредственно связанные с дистанционными образовательными технологиями в обучении иностранному языку студентов вузов.

1. К безусловным вызовам современности относится **цифровизация** и новый формат учебного процесса, что дает студенту возможность обучаться как онлайн, так и офлайн. Проект цифрового развития образования в Российской Федерации реализуется Министерством науки и высшего образования Российской Федерации в период с 2019 по 2024 гг. [9], что предполагает комплекс мероприятий, направленных на достижение национальных целей в области цифрового развития в сфере высшего образования.

2. При переходе на дистанционное обучение во втором семестре 2019 /2020 учебного года студенты, преподаватели и вузы могли на себе испытать последствия **глобализации**, то есть глобальных тенденций в области педагогического образования, частью которых является развитие международного сотрудничества.

3. **Ситуация пандемии**, которая сложилась неожиданно, быстро и во всем мире. 11 марта 2020 г. Всемирной организацией здравоохранения было объявлено, что распространение коронавируса достигло стадии пандемии: были охвачены все континенты и большинство стран [7]. С 16 марта 2020 г. Министерство науки и высшего образования РФ рекомендовало российским вузам перевести образовательный процесс



в электронный формат [8]. 17 марта 2020 г. в России на дистанционное обучение перешли уже около 65% вузов [11].

Проанализируем возможности ответов на вызовы современности. Они повторяют количество и нумерацию вызовов для удобства восприятия информации, касающейся проблематики статьи.

1. Ответом на вызов **цифровизации**, вероятно, следует считать переход на электронное обучение, то есть онлайн-обучение. Оно предполагает проведение практических занятий в режиме реального времени, опосредованное Интернетом виртуальное общение преподавателя со студентами.

2. В качестве ответа на вызов **глобализации** преподаватели, обучающие иностранному языку, отреагировали использованием электронного обучения с привлечением носителей языка. Онлайн-платформа способствует расширению международных контактов, так как она не ограничена территориально, что можно и нужно активно использовать в обучении иностранному языку. Так, например, включение в состав студенческой группы носителя языка способствует не только повышению языкового уровня студентов, но и снимает психологические барьеры межкультурной коммуникации, максимально приближает общение к естественному, в отличие от традиционного моделирования учебно-речевых ситуаций на основе коммуникативного подхода.

Виртуальная среда «приближает» не только студентов и преподавателя в рамках одного города, но и дает возможность коммуникации на больших расстояниях. Поскольку речь идет о дистанционном обучении, целесообразно включать в образовательный процесс контакты с носителями языка. При изучении английского языка использование дистанционных образовательных технологий позволяет подготовить студентов к участию и участвовать в конференционной деятельности в рамках глобального пространства.

3. На период **пандемии** бесплатно в качестве образовательных платформ различным вузам были предложены различные онлайн-платформы, среди которых популярность обрели, прежде всего, «Открытое образование», COURSERA, а также сайты ведущих вузов страны со свободным доступом к их образовательным онлайн-ресурсам. Для организации учебной деятельности в форме проведения практических занятий были выбраны, как правило, платформы ZOOM, Skype.

К сожалению, второй семестр 2019 / 2020 учебного года показал также и неготовность некоторых студентов и преподавателей к использованию дистанционных образовательных технологий, обусловленную психологическими, техническими и геронтологическими факторами. При этом следует отметить сильное влияние психологического фактора, с одной стороны, на преподавателей как неприятие дистанционных образовательных технологий при обучении иностранному языку,

с другой стороны, на студентов как его мотивационная составляющая, о чем свидетельствует личный опыт и результаты наблюдений других исследователей [1; 4]. Тем не менее, образовательный процесс не был сорван, выполнение основных образовательных программ обеспечили в вузах дистанционно.

Первые два десятилетия XXI в. внесли существенные изменения в систему высшего образования на нормативно-правовом уровне педагогической деятельности, эффективность которых прошла своего рода проверку в 2020 г. во время пандемии коронавируса. Повсеместное внедрение дистанционного обучения стало реальностью на протяжении почти целого семестра. Цифровизация помогла вузам продолжить образовательный процесс и завершить его дистанционно.

С изменением социума меняется и образовательная среда вузов. 2020 г. показал приоритеты развития современного образования: внедрение дистанционных образовательных технологий, формирование международного сетевого «сообщества перемен» в сфере педагогического образования. Проблема использования дистанционных образовательных технологий в обучении иностранному языку студентов раскрывает много интересных аспектов, которые остались за рамками настоящего исследования, например, организация и проведение проектной деятельности, характеризующейся личным присутствием студентов, по определению Е. С. Полат [5]. В подробном рассмотрении нуждаются также все образовательные технологии, направленные на реформатирование учебного процесса в нашем меняющемся мире.

## Литература

1. Куренкова Т.Н., Стрекалёва Т.В., Куклина А.И. Использование технологии дистанционного обучения в преподавании магистрантам технических направлений дисциплины «Иностранный язык». // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2020. № 1. С. 75–78.
2. Пиневиц Е.В. Дистанционное обучение: проблемы и решения. // Международный научный журнал. 2017. № 6. С. 106–110.
3. Сысов П.В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции. // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120–133.
4. Танцуря Т.А. Проблема мотивации студентов к изучению иностранного языка в период перехода на дистанционный формат обучения. // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 281–282.
5. Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / Е. С. Полат [и др.]; под редакцией Е. С. Полат. 2-е изд., перераб. и доп.

- Москва: Издательство Юрайт, 2020. 434 с. (Высшее образование). Текст: электронный // ЭБС Юрайт [сайт]. URL: <https://urait.ru/bcode/449342> (дата обращения: 29.08.2020).
6. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / под ред. И. В. Роберт, Т. А. Лавиной, Л. Л. Босовой. Москва: БИНОМ. Лаб. знаний, 2011. 69 с.
  7. ВОЗ объявила о пандемии коронавируса [Электронный ресурс]. РИА Новости [сайт]. URL: <https://ria.ru/20200311/1568455428.html> (дата обращения: 29.08.2020).
  8. Минобрнауки рекомендовало вузам перейти на дистанционное обучение с 16 марта [Электронный ресурс]. ТАСС [сайт]. URL: <https://tass.ru/obschestvo/7985295> (дата обращения: 29.08.2020).
  9. Национальный проект «Образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://garant.ru> (дата обращения: 29.08.2020).
  10. Результаты поискового запроса «дистанционное обучение» за 2020 год [Электронный ресурс]. Научная электронная библиотека elibrary.ru [сайт]. URL: <https://www.elibrary.ru/defaultx.asp> (дата обращения: 29.08.2020).
  11. Фальков рассказал о вузах, перешедших на дистанционное обучение [Электронный ресурс]. РИА Новости [сайт]. URL: <https://ria.ru/20200317/1568726497.html> (дата обращения: 29.08.2020).

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

*Шемчук Юлия Михайловна* – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации в области гуманитарных и прикладных наук института гуманитарных и прикладных наук ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет». E-mail: [shemchuk.j@mail.ru](mailto:shemchuk.j@mail.ru)

#### **DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES**

YU.M. SHEMCHUK

The proposed study is devoted to the problem of teacher education: organizing the process of learning a foreign language in high school given the challenges of modernity, which, undoubtedly, should include not only global trends of education in General, but also challenging the second semester of the academic year 2019 / 2020, in particular related to the organization of education during coronavirus pandemic. Coronavirus was a unique challenge that revealed the potential of existing technical capabilities in the form of various online resources and online platforms, as well as the pedagogical possibilities of using distance learning technologies in different countries, universities, faculties, and departments. Of course, the teacher's pedagogical skills played an important role here. The purpose of the work is to describe the experience associated with the study in the field of foreign language teaching by applying empirical research methods, analysis of the possibilities of responding to the challenges of our time, which is the novelty of the study. The results can be useful to theorists and practicing teachers as

an example of the various possibilities of teaching students a foreign language in our changing world.

*Key words:* distance education; e-learning; distance learning technologies; foreign language teaching; online resource; online platform; coronavirus; globalization.

## References

1. Kurenkova T. N., Strelaljova T. V., Kuklina A. I. Ispol'zovanie tehnologii distancionnogo obuchenija v prepodavanii magistrantam tehničkih napravlenij discipliny «Inostrannyj jazyk» [Use of distance learning technology in the teaching of «Foreign Language» Masters of Technology]. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovanija [Herald of Voronezh State University. Serie: Problems of Higher Education]. 2020. № 1. P. 75–78.
2. Pinevich E. V. Distancionnoe obuchenie: problemy i reshenija [Distance learning: challenges and solutions]. Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal [International scientific journal]. 2017. № 6. P. 106–110.
3. Sysoev P. V. Sovremennye informacionnye i kommunikacionnye tehnologii: didakticheskie svojstva i funkcii [Modern information and communication technologies: didactic properties and functions]. Jazyk i kul'tura [Language and Culture]. 2012. № 1 (17). P. 120–133.
4. Tancura T. A. Problema motivacii studentov k izucheniju inostrannogo jazyka v period perehoda na distancionnyj format obuchenija [The problem of motivating students to study a foreign language during the period of transition to distance learning]. Mir nauki, kul'tury, obrazovanija [World of Science, Culture, Education]. 2020. № 3 (82). P. 281–282.
5. Teorija i praktika distancionnogo obuchenija: uchebnoe posobie dlja vuzov [Distance learning theory and practice: a manual for universities]. Ed. E. S. Polat [i dr.]; Moskva: Izdatel'stvo Jurajt, 2020. 434 p. URL: <https://urait.ru/bcode/449342> (Accessed: 29.08.2020).
6. Tolkovyj slovar' terminov ponjatijnogo apparata informatizacii obrazovanija [Logical dictionary of terms of the conceptual apparatus of informatization of education]. Ed. I. V. Robert, T. A. Lavinoj, L. L. Bosovoj. Moskva: Binom. Lab. znanij, 2011. 69 p.
7. VOZ ob'javila o pandemii koronavirusa [Elektronnyj resurs] [WHO declared a coronavirus pandemic]. RIA Novosti. URL: <https://ria.ru/20200311/1568455428.html> (Accessed 29.08.2020).
8. Minobrnauki rekomendovalo vuzam perejti na distancionnoe obuchenie s 16 marta [Elektronnyj resurs] [The Ministry of Education and Science recommended that the universities switch to distance learning from 16 March]. TASS. URL: <https://tass.ru/obschestvo/7985295> (Accessed 29.08.2020).

9. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie» [Jelektronnyj resurs] [National project «Education»]. URL: <http://garant.ru> (Accessed 29.08.2020).
10. Rezul'taty poiskovogo zaprosa «distancionnoe obuchenie» za 2020 god [Jelektronnyj resurs] [Results of search request «distance learning» for 2020]. Nauchnaja jelektronnaja biblioteka elibrary.ru [sajt]. URL: <https://www.elibrary.ru/defaultx.asp> (Accessed 29.08.2020).
11. Fal'kov rasskazal o vuzah, pereshedshih na distancionnoe obuchenie [Jelektronnyj resurs] [Falkov spoke about distance learning institutions]. RIA Novosti. URL: <https://ria.ru/20200317/1568726497.html> (Accessed 29.08.2020).

#### ABOUT THE AUTHORS

*Shemchuk Yu.M.* – Doctor of Philology (Dr. habil.), Professor, Professor of the Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Humanities and Applied Sciences, Institute of Humanities and Applied Sciences, Moscow State Linguistic University, Russia. E-mail: [shemchuk.j@mail.ru](mailto:shemchuk.j@mail.ru)

## ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

---

А. Р. АКЧУРИНА, С. Ю. КУЗНЕЦОВА, С. Д. ФИРСОВА

### **МЕЖГРУППОВАЯ ВНЕАУДИТОРНАЯ ТВОРЧЕСКАЯ ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ**

*(кафедра медиалингвистики факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: [linguajournalism@gmail.com](mailto:linguajournalism@gmail.com))*

В данной статье подводятся итоги проведения в 2019–2020 гг. экспериментальных межгрупповых творческих проектов «Halloween Short Horror Film», «Christmas Miracles» и «Lockdown Web Series» в рамках изучения английского языка на первом курсе бакалавриата факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. Выдвинуты следующие предположения: межгрупповая внеаудиторная творческая проектная деятельность в рамках изучения иностранного языка способствует сплочению студентов, развитию навыков командной работы, самостоятельному освоению новых навыков в различных сферах, а также дает возможность дополнительной языковой практики. В статье описана поэтапная стратегия реализации каждого проекта. Подведены итоги анкетирования обратной связи, показавшей высокий интерес студентов к групповой проектной работе и дальнейшее желание участвовать в подобных заданиях. Выявлены наиболее полезные, с точки зрения студентов, аспекты работы, такие как обмен знаниями с другими участниками команды, пополнение словарного запаса, самостоятельное овладение профессиональными медийными компетенциями.

*Ключевые слова:* проектная деятельность; проектно-ориентированное обучение; межгрупповые проекты; творческие проекты; командная работа; английский язык.

Современный мир, стремительно меняющийся под влиянием социально-экономического, технологического и глобализационного прогресса ставит новые задачи перед системой высшего образования. Эти задачи напрямую связаны с подготовкой конкурентоспособных специалистов, обладающих широким набором общекультурных, коммуникативных и профессиональных компетенций и уверенно чувствующих себя на рынке труда XXI в. Сегодня в задачи высшего образования входит не только передача обучаемым необходимых академических и профессиональных знаний, но и формирование творческой личности, способной к принятию нестандартных решений, самостоятельному освоению

новых навыков и готовой быстро находить общий язык в любой, даже малознакомой команде.

Образовательный процесс в системе высшего образования поделён на аудиторную и внеаудиторную работу. Аудиторные часы обычно распределяются между потоковыми лекциями и семинарскими занятиями. Лекции направлены на передачу большой группе студентов теоретических знаний, а семинарские занятия проводятся в малых академических группах и носят более практический характер. При выполнении различных групповых и командных заданий на семинарах студенты, как правило, взаимодействуют только со своими одногруппниками и не имеют возможности поработать вместе со студентами из других групп. Это связано с тем, что даже в рамках одной программы преподаватели работают в своем темпе и по-разному выстраивают учебный процесс. К тому же преподаватели не всегда взаимодействуют друг с другом на регулярной основе и практика проведения межгрупповых занятий, как и реализация межгрупповых проектов, не пользуется особой популярностью в отечественных вузах.

В рамках нашего исследования мы опросили студентов трех факультетов МГУ имени М. В. Ломоносова (факультет журналистики, факультет иностранных языков и регионоведения, экономический факультет) об участии в межгрупповых творческих проектах, и результаты показали, что 79,3% студентов (111 человек) никогда не принимали участие в подобном виде работы. Тот факт, что академическая группа является основной средой общения студентов, подтверждает в своем диссертационном исследовании З. А. Ахметова [1, с. 4].

Отсутствие межгрупповых командных проектов приводит к тому, что, работая в течение учебного года внутри одной академической группы, студенты лишены в процессе обучения возможности качественного и разнообразного взаимодействия и сотрудничества с членами других групп. На наш взгляд, такая ситуация не лучшим образом отражается на формировании групповой идентичности студентов, что, в свою очередь, мешает формированию сплоченного профессионального студенческого сообщества. По мнению исследователей Э. Паскарелла и П. Терзини, именно развитие в высших учебных заведениях культуры равных (peer culture), внутри которой студенты устанавливают дружеские отношения, способствует повышению академической успеваемости [8, с.37].

В ходе поиска решения данной задачи на первом курсе бакалавриата факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова в рамках дисциплины «Иностранный язык» были созданы и реализованы три экспериментальных межгрупповых проекта «Halloween Short Horror Film» (HSHF), «Christmas Miracles» (CM) и «Lockdown Web Series» (LWS). Основными целями данных заданий явились развитие навыков

командной работы, направленной на реализацию единого проекта, а также самостоятельное освоение новых навыков и умений, многие из которых относятся к профессиональным медийным компетенциям (монтаж, написание сценария, продюсирование, т.д.) по ходу выполнения поставленной задачи. Языковая практика являлась при этом лишь вторичной целью.

В качестве рабочей гипотезы исследования данного метода обучения были выдвинуты следующие предположения: межгрупповая внеаудиторная творческая проектная деятельность в рамках изучения иностранного языка (ИЯ) способствует сплочению студентов, развитию навыков командной работы, самостоятельному освоению новых навыков в различных сферах, включая сферу медиа, а также дает возможность дополнительной языковой практики.

Проектное обучение направлено на формирование навыков самостоятельного обучения, критического мышления, а также на развитие творческих способностей обучающихся [2, 3]. Командные проекты, будучи направлены на решение группой людей определенной поставленной задачи, в свою очередь, также способствуют развитию навыков сотрудничества и коммуникации [6]. Под проектным обучением в данном эксперименте подразумевается метод обучения, позволяющий студентам «получать знания и развивать навыки на протяжении определенного, как правило, достаточно длительного промежутка времени, выделяемого для исследования и решения аутентичной, увлекательной и сложной проблемы» [5]. При разработке групповых проектных заданий авторы использовали тактику SMART, заимствованную из сферы проектного управления и менеджмента, где S – specific (конкретность), M – Measurable (измеримость), A – Attainable (достижимость), R – Relevant (уместность), T – Time-bound (ограниченность во времени) [4].

Проекты были реализованы в течение учебного года – два в первом семестре (HSHF и CM), один во втором (LWS). Перед выполнением каждого проекта студентам давались четкие инструкции и указания, а также дополнительные задания для развития необходимых языковых навыков (связная речь, улучшение произношения, написание аннотаций и т.п.). Также преподаватели были всегда готовы оказать необходимую помощь и ответить на любые вопросы, возникавшие у студентов в процессе, хотя основная ставка делалась на принцип «угасающей помощи» (scaffolding).

## 1. HSHF

Так как данное задание было первой проектной работой для студентов, то им была предоставлена максимальная свобода. На осуществление проекта был дан один месяц. Предварительно студентам было рекомендовано посмотреть короткометражные фильмы ужасов на YouTube



(например, Glitch <https://www.youtube.com/watch?v=e9Bl4GWLPrE>), чтобы они имели общее представление о том, что от них требуется. Далее студенты должны были самостоятельно разбиться на группы из 3–5 человек, придумать сюжет собственного фильма ужасов, написать сценарий, распределить обязанности и снять фильм. Важным условием являлось то, что хронометраж фильма не должен был превышать пяти минут, что должно было упростить процесс просмотра конечного продукта всеми группами студентов.

HSHF не предусматривал строгого контроля со стороны преподавателей, подразумевая диагностику умения работать самостоятельно (learner autonomy). Студенты были полностью ответственны за свои проекты, начиная от разработки концепта и заканчивая монтажом. В результате, студенты представили 10 фильмов («Nightmare on Mohovaya Street», «The Bracelet», «The Last Message», «What we DON'T do in the shadows», «Very Scary, Virubay», «Make-up Suicide», «Let the Inner Become the Outer», «A Girl in the Crowd», «The Dorm», «All the Sonnets Could be Written for You»), которые были представлены на общем семинаре, проведенном в трех академических группах в аудитории, оснащенной необходимым оборудованием.

Далее студенты проголосовали за лучший фильм на сайте [freeonlinesurveys.com](http://freeonlinesurveys.com). Первые три места были награждены призами и сертификатами в конце семинара. Преподаватели также, предварительно посоветовавшись, вручили сертификаты в номинациях «лучшая актёрская игра», «лучшее произношение» и «лучший испуг».

## 2. CM

Данный проект отличался от двух других тем, что студентам была предоставлена полная свобода в выборе формата. В этот раз студенты работали в группах по 4–5 человек. Распределение происходило при помощи программы рандомайзера ([random.org](http://random.org)), чтобы студенты имели возможность поработать и наладить взаимодействие с учащимися из других групп. На работу над данным проектом был отведен один месяц.

От студентов требовалось «сотворить рождественское чудо». При этом они сами должны были решить, что они подразумевают под данным понятием: помощь благотворительной организации (без сбора денежных средств) или отдельному человеку, создание рождественского настроения среди однокурсников и т.п.

Чтобы внести в проект языковой компонент, студенты должны были представить отчёт о своей работе на английском языке в виде презентации, доклада, фоторепортажа или видео. Отчёты были представлены на объединенном семинаре в аудитории, оснащённой необходимым оборудованием. Победители выбирались преподавателями, учитывая вовлечённость каждого члена команды, вдумчивость и креативность

при создании проекта. Победа была отдана команде, навестившей приют для бездомных собак и снявших об этом фильм. Несмотря на то, что фильм был снят на английском языке, приют решил разместить его на своём официальном сайте.

### 3. LWS

LWS – самый масштабный и сложный проект из трёх, так как студенты вынуждены были работать исключительно онлайн в период самоизоляции и дистанционного обучения, связанного с пандемией коронавируса. Студентам предстояло снять вебсериал, состоящий из шести эпизодов длительностью 3–5 минут на тему изоляции. Герой / героини сериала должны были очнуться в комнате, запертой изнутри. Группам предоставлялась полная творческая свобода в прописывании сюжетной фабулы и выборе жанра.

Работа проходила в восьми группах, состоящих из 5–6 человек. Распределение по группам снова происходило при помощи программы рандомайзера (random.org). Помимо разработки сюжета, написания сценария, распределения обязанностей и, собственно, самого съёмочного процесса студенты должны были написать синопсис каждого эпизода, создать постер и слоган своего сериала и канал на YouTube, где им предстояло выкладывать все эпизоды (<https://www.youtube.com/channel/UCjRVbIkiMa-XOmWV2BHPpqw>).

На выполнение проекта отводилось два с половиной месяца; это включало в себя время на разработку сериала, подготовительные работы, репетиции, съёмки, монтаж. Студенты должны были выкладывать новый эпизод в определённые даты, обозначенные преподавателями. Предварительно они должны были выкладывать синопсис новой серии в своих групповых аккаунтах в Instagram. Во время подготовительной работы студенты читали статьи и рецензии на фильмы и сериалы, действие которых разворачивается в единичной локации. Также они выполняли задания из книги «Teaching English with Drama» Марка Элмонда для развития навыков сценической речи. Со студентами также был проведён общий подготовительный семинар и обучение написанию синопсисов в Google Docs.

После выхода каждого нового эпизода преподаватели отправляли индивидуальные комментарии каждой группе, давая рекомендации по языковому оформлению работы (произношение, интонация, лексико-грамматический компонент и т.п.). После завершения работы над сериалом студенты написали отчёт, в котором указали, какую именно работу они проделали, каким образом поддерживали связь с другими членами команды и каким образом координировали весь рабочий процесс. Преподаватели провели голосование и наградили студентов на общем семинаре в Zoom. Студентам были вручены как групповые (лучшая командная работа, лучший постер, лучший сценарий и т.п.), так

и индивидуальные сертификаты (самый интересный персонаж, самый смешной момент, лучший закадровый голос и т.п.)

Для подтверждения гипотезы нашего исследования было решено предложить студентам трех групп, принимавшим участие в вышеописанных творческих проектах, пройти опросник на базе Google Forms [9]. Анкета состояла из 20 вопросов преимущественно тестового формата с вариантами ответов, лишь последний вопрос предполагал развернутый ответ. При составлении вопросов авторы данной статьи стремились узнать мнение студентов относительно проектов в целом и их личного опыта участия в них, а также выяснить, развитие каких навыков студенты оценивают выше всего – языковых, коммуникативных или же других навыков, освоенных во время работы над проектами. В анкетировании приняли участие 42 человека, а результаты оказались одновременно и предсказуемыми, и неожиданными.

Так, на первый вопрос «Какой групповой проект вам понравился больше всего?» студенты ответили следующим образом: большинство отдали голоса за HSHF (43%), второе место занял проект CM (31%), а третье – LWS (26%). Однако в следующем вопросе о том, какой проект показался студентам самым полезным в плане языка и / или командной работы, расстановка сил уже была другой: первое место получил проект LWS (71%), второе – HSHF (17%), третье – CM (12%). Здесь стоит прокомментировать, что подобный парадокс не является удивительным, так как работа над веб-сериалом LWS велась намного дольше, чем над остальными проектами, и требовала от студентов больше затрат времени на взаимодействие внутри группы, освоение новых навыков, а также работу, связанную с тренировкой языка. Работа над проектом также была осложнена коронавирусным карантином и дистанционным обучением. Студентам приходилось взаимодействовать друг с другом удаленно, что внесло дополнительные сложности, не говоря уже о сложном психологическом состоянии многих студентов. С этим может быть связан тот факт, что данный проект занял последнее место в рейтинге самых понравившихся. Что касается пользы проекта, студентам приходилось самостоятельно писать сценарии, играть, снимать и монтировать свои видео.

В качестве пользы для развития иностранного языка можно выделить следующие виды работы: написание сценария на английском языке, написание краткого содержания каждой серии, заучивание текста, практика речи и работа над произношением при подготовке и во время съемки. В то же время проект CM не требовал от них такой отдачи сил и времени, но оказался невероятно эмоциональным: многие студенты впервые столкнулись с благотворительностью и ответной благодарной реакцией людей и / или животных, которым была предложена помощь. Несмотря на то, что проект заставил многих студентов выйти из зоны

комфорта, он способствовал развитию эмпатии и заставил студентов задуматься о важных вещах. Кроме того, занятие, на котором студенты представляли результаты работы, проводилось на последнем уроке в семестре накануне Нового года в уютной атмосфере, что также могло влиять на реакцию опрошенных. Мы можем также предположить, что проект HSHF более всего полюбился студентам, так как был самым веселым, а также был первым подобным заданием и помог студентам подружиться в первом семестре всего через два месяца после начала учебы.

Оценка студентами пользы креативных проектов оказалась более логичной и обоснованной. Пользу творческих проектов в плане совершенствования навыков командной работы на 5 баллов оценили 62% студентов, на 4 балла – 31%, на 3 балла – 7% студентов. Пользу творческих проектов в плане совершенствования языковых компетенций на 5 баллов оценили 31% студентов, на 4 балла – 43%, на 3 балла – 17%, на 2 балла – 7% и на 1 балл – 2% студентов. Подобные результаты вполне соответствуют тем задачам, которые ставили преподаватели при разработке заданий. Как уже было отмечено выше, при создании творческих проектов мы ставили в приоритет не работу над английским языком, а усовершенствование навыков командной работы (умение обсуждать проблемы в коллективе и договариваться между собой, слушать и слышать различные точки зрения, распределять роли в команде, решать конфликтные ситуации, выполнять свою часть работы в установленные командой сроки) и самостоятельное освоение новых навыков, многие из которых напрямую связаны со сферой журналистики (написание сценария и субтитров, осуществление съемки, монтажа, продюсирование и т.д.). В этих условиях взаимодействие между участниками происходило в большинстве команд на русском языке, а ИЯ стал их непосредственным инструментом работы, что позволило им использовать его непринужденно, а порой и незаметно для самих себя. Результаты опроса доказывают, что студенты верно поняли задачу, сконцентрировались на итоговом продукте и полностью ушли в творческий процесс, при этом естественным образом выполняя большую часть работы на английском языке.

Тем не менее нас интересовало, каким именно образом студенты совершенствовали языковые навыки, поэтому были включены более детальные вопросы по каждому проекту отдельно. Так, выяснилось, что во время работы над HSHF и LWS большая часть студентов практиковали устную речь (64% и 62% соответственно), а при работе над CM 55% респондентов выбрали вариант «Мои задачи не были связаны с английским языком». Об особенностях этого проекта уже было сказано выше, но необходимо отметить, что 24% учащихся тренировались в ходе выполнения проекта практику устной речи. Можем предположить, что это были студенты, представившие проекты на отчетном семинаре.

Любопытно, что вариант «Мои задачи не были связаны с английским языком» выбрали 17% студентов, оценивая проект HSHF, и лишь 5%, оценивая LWS. Что касается практики письменной речи, её практиковали 12% студентов в рамках проекта HSHF, 19% в рамках CM и 33% в рамках LDS. Показатели в очередной раз свидетельствуют о максимальной эффективности LWS, который потребовал от студентов наибольшей отдачи на протяжении нескольких недель.

Несмотря на активную работу над перечисленными навыками, студенты почти не задействовали рецептивные навыки чтения и восприятия речи на слух, о чем свидетельствуют их ответы. Тем не менее, ряд студентов в развернутых ответах отметили, что значительно усовершенствовали лексический запас, что, на наш взгляд, является еще одним весомым результатом творческих проектов:

**Отзыв 2.** *Развила навыки работы в команде, улучшила язык (в частности, попрактиковалась в устной речи). Во время работы над Lockdown series выучила новую лексику...*

**Отзыв 12.** *Удалось выучить много новых слов и выражений, поскольку мы работали с ребятами из разных групп и с разным уровнем языка, словарным запасом, поэтому так или иначе происходил обмен знаниями между нами.*

**Отзыв 17.** *<...> Ну и, конечно, немного улучшаешь свой словарный запас.*

**Отзыв 36.** *Я смогла научиться монтировать видео и быстро договариваться о каких-то вещах в команде, увеличила свой словарный запас.*

Как мы видим, студенты сами отметили эффективную работу над языком в ходе подготовки творческих проектов, хотя данный аспект априори был вторичен как для преподавателей, ставивших задачи, так и для учащихся.

Что касается навыков командной работы, то студентам было предложено выбрать две позиции из пяти наименований. Результаты распределились следующим образом:

**Таблица 1. Навыки командной работы**

Навык командной работы	Количество ответов	%
Умение доносить свою точку зрения	14	17,5
Умение договариваться и быть гибким	24	30
Умение слушать и слышать других участников проекта	19	24
Умение выполнять свою часть работы в срок	9	11
Навык организации команды и командного лидерства	14	17,5

Поясним, что всего было дано 80 ответов вместо ожидаемых 84, так как четверо студентов решили выбрать лишь один навык, развитый

наиболее сильно. Мы намеренно включили два отдельных пункта «Умение договариваться и быть гибким» и «Умение слушать и слышать других участников проекта», хотя они кажутся похожими. Однако в первом случае учащиеся совершенствуют навыки дипломатии и переговоров, где каждый может идти на компромисс и все же добиться желаемого, тогда как второй навык нацелен на внимательное отношение к говорящему, активное, непредвзятое слушание, направленное на восприятие информации без желания перебивать и доказывать свою точку зрения. Несмотря на то, что две данные позиции стали лидерами мнений респондентов, комментарии студентов показывают, что они ощущают разницу между этими навыками и понимают необходимость работы над ними:

**Отзыв 13.** *Проекты научили меня работать в команде, слышать друг друга, излагать свои идеи и договариваться друг с другом. Благодаря такому опыту я теперь умею себя организовывать.*

**Отзыв 31.** *<...> работа в команде – важный навык, которому НЕВОЗМОЖНО научиться без таких проектов. А все студенты так или иначе когда-либо окажутся в редакции, например, где нужно будет коммуницировать с разными людьми, сотрудничать с ними, уметь сглаживать острые углы. Всему этому лично я научилась благодаря нашим групповым заданиям.*

**Отзыв 33.** *Основная польза от участия в подобных проектах – это усовершенствование навыков работы в команде, умение договориться с коллегами. Сначала мне было довольно трудно справиться с этим, но потом я осознала, насколько это важно, и смогла подстроиться под участников команды.*

Безусловно, командная работа не могла не вызвать сложностей, особенно у студентов, впервые столкнувшихся с подобным типом сотрудничества:

**Отзыв 20.** *Рождественский ролик получился, на мой взгляд, хуже всего у моей команды. Мы не сработались. Совсем.*

**Отзыв 27.** *Не всегда команда была приятная, но в двух из трех проектов мы невероятно хорошо сработались.*

На вопрос «Что было для вас наиболее сложным во время работы над проектами?» 48% студентов ответили «Осваивать новые навыки (работа с видео, актерское мастерство, написание сценария)», 31% студентов – «Взаимодействовать с другими членами команды» и 21% студентов – «Особых сложностей не возникло». Как мы видим, новые навыки, в особенности медийные, стали главной трудностью для студентов, уступив место даже работе и общению в команде. Таким образом, межгрупповые творческие проекты способствовали самостоятельному совершенствованию и развитию и третьего блока компетенций – собственно

журналистских, что, вне всяких сомнений, важно для студентов факультета журналистики. Об этом учащиеся пишут и в своих отзывах:

**Отзыв 5.** <...> *Начала развиваться и учиться новому не только в сфере английского, но и в медиа сфере.*

**Отзыв 7.** *Командная работа – важный пункт в профессии журналиста. <...> Также хочу отметить работу над Web Series, которая дала студентам возможность освоить новые навыки: монтаж, написание сценария, съемки на аппаратуру разного вида.*

**Отзыв 14.** *Создание контента, умение его обработать и преподнести – те навыки журналиста, которые я получила во время работы в команде.*

Исходя из результатов опросника и наших наблюдений, студентам в рамках межгрупповых творческих проектов удалось выработать и / или усовершенствовать навыки трех групп (коммуникативные / командные, языковые и профессиональные журналистские). Но в равной ли мере все они были вовлечены в проекты? Ответ на данный вопрос нам был важен, во-первых, для того, чтобы понять, насколько сильна мотивация студентов и сколько сил и времени они готовы уделять подобным заданиям. Во-вторых, было необходимо выяснить, умеют ли студенты делегировать обязанности внутри команды, распределять роли и отвечать за свою часть работы. Студенты оценили степень своей вовлеченности в каждом из трех проектов по пятибалльной шкале, где 1 – «почти ничего не делал», 2 – «участвовал меньше остальных», 3 – «участвовал наравне с остальными», 4 – «делал больше остальных», 5 – «делал большую часть работы».

**Таблица 2. Степень вовлеченности в межгрупповые творческие проекты**

Проект	Степень вовлеченности, %				
	1	2	3	4	5
Halloween Short Horror Film	0	2	31	38	29
Christmas Miracles	2	7	36	36	19
Lockdown Web Series	0	9	36	29	26

Как мы видим из Таблицы 2, свыше 30% учащихся выбрали оценку «3» во всех трех проектах, что для нас необычайно ценно, так как мы надеялись, что именно к участию наравне со всеми придут все команды. Данная статистика ставит перед нами новые задачи: распределение обязанностей в группах все ещё не вполне гармонично, что и является зачастую источником конфликтных ситуаций среди студентов. Стоит отметить одну положительную тенденцию – в первом проекте HSHF, организованном на три группы, доля участия больше остальных («4») чуть выше, чем по двум другим проектам (38% против 36% и 29% соответственно). Но есть тенденция и негативная – в проекте LWS доля

участников, выполнявших большую часть работы, довольно высока (26%) и уж точно выше, чем в предыдущем проекте СМ (19%). Мы объясняем данную статистику спецификой условий, в которых происходила работа над LWS. Большая часть работы во время самоизоляции и карантина легла на студентов, сохранивших стабильное эмоционально-психологическое состояние и имеющих необходимую техническую оснащенность. Подводя итог, можно также сказать, что в проектах, связанных со сценарной работой, съемкой и монтажом, инициативу берут в руки студенты, интересующиеся данными сферами деятельности. Таким образом, наиболее гармоничным в плане распределения обязанностей стал проект СМ (72% участников поставили оценку «3» или «4»).

В дополнение к предыдущим данным нас интересовало количество времени, потраченного студентами на выполнение заданий, ведь порой решение креативных и неожиданных задач может занимать больше времени, чем стандартные домашние задания. На вопрос «Сколько примерно времени вы посвятили одному проекту (включая обсуждение идей)?» 3–5 часов ответили 21% студентов, 6–9 часов – 24% студентов, 10–12 часов – 33% студентов, более 12 часов – 19% и 1–2 часа – 3% студентов. Подтверждаются наши предположения: творческие проекты требуют от студентов много затрат времени, около 60% респондентов провели в работе над заданием от 6 до 12 часов, что в рамках ограниченного объема часов, отведенного даже на самостоятельную работу студента, уже является достаточно ощутимым. Следовательно, каждый проект (при равном распределении ролей в команде) может быть оценен высоко (в нашем случае мы добавляли студентам значительное количество баллов в балльно-рейтинговой системе и учитывали их успехи при выставлении оценок на зачете / экзамене).

В связи с предыдущим вопросом о потраченном времени студентам был задан ещё один – об оптимальном количестве межгрупповых творческих проектов. На вопрос «Каким вы считаете оптимальное количество подобных проектов в течение одного учебного года?» были получены следующие результаты: 1 проект в год – 7% студентов, 2 проекта в год (по одному в семестр) – 48%, 3–4 проекта в год – 38%, более 4 проектов в год – 7%, «я не хочу участвовать в подобных» проектах – 0%. Схема, предложенная большинством голосов, кажется наиболее подходящей и для организации учебного процесса в течение года. Один объемный проект в семестр можно реализовать, не ущемляя другие дисциплины, а главное – повышается вероятность получить качественный продукт. Однако и доля желающих следовать предложенной преподавателями схеме (3–4 проекта в год, как было в нашем случае) тоже оказалась довольно высока (38%), что свидетельствует о том, что



значительный состав опрошенных студентов заинтересован в подобных командных проектах и готов работать более интенсивно.

Следующий показатель нашего опроса свидетельствует о том, что подобные проекты способствуют формированию более сплоченного студенческого сообщества. Опрос показал, что подавляющему числу респондентов интересны результаты работы других команд (93% против 7%). Учащиеся с интересом и увлечением оценивали друг друга и не игнорировали чужие достижения, что говорит о желании быть вовлеченным в жизнь студенческого сообщества, а также о высокой мотивации студентов. 98% студентов хотели бы в будущем вновь участвовать в аналогичных проектах (лишь один студент высказался против).

В опроснике студентам также было предложено выбрать наиболее подходящее утверждение, отражающее их опыт участия. Были получены следующие результаты: «Проекты улучшили мои отношения с другими студентами / помогли найти новых друзей» – 19%, «Проекты дали мне возможность повеселиться и отвлечься от учебы» – 14%, «Благодаря проектам я обрел(а) новый интересный опыт» – 60%, «Проекты помогли мне добиться прогресса в изучении английского языка» – 7%, «Я до сих пор не понимаю пользу подобных заданий» – 0%. Как мы видим, два наиболее популярных ответа «Благодаря проектам я обрел(а) новый интересный опыт» (60%), «Проекты улучшили мои отношения с другими студентами / помогли найти новых друзей» (19%), отражают цели, поставленные преподавателями при разработке данных заданий: самостоятельная работа над освоением различных навыков и улучшение навыков командной работы, что, в свою очередь, ведет к сплочению студенческого сообщества.

Респонденты высоко оценили ценность подобных заданий для своего жизненного опыта в целом, многие из них узнали о новых сферах жизни, нашли друзей или открыли в себе новые грани:

**Отзыв 25.** *С каждым проектом я все яснее осознавала, что поступила именно туда, где я действительно могу поработать с единомышленниками и где могу пригодиться. Я стала увереннее в себе, научилась работать в настоящей команде, где каждый честно делает все, что в его / её силах.*

**Отзыв 26.** *Выяснила, что могу быть лидером и больше не боюсь брать на себя ответственность.*

**Отзыв 28.** *Я открыла в себе новые качества, а проект Christmas Miracles показал мне, как важно заниматься благотворительностью!*

Таким образом, можно сделать вывод о высокой мотивации студентов к участию в командных внеаудиторных творческих проектах. Несмотря на то, что при выполнении таких заданий в рамках изучения ИЯ язык уходит на второй план, они помогают решить целый спектр других важных задач, среди которых умение работать в команде, умение

самостоятельно осваивать новые навыки и, что необходимо для любой студенческой среды, подобные проекты способствуют формированию дружеских связей, ведущих, в свою очередь, к укреплению студенческого сообщества.

## Литература

1. *Ахметова З.А.* Академическая группа как фактор профессионально-личностного роста студентов: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Москва, 2006. 200 с.
2. *Бтемирова Р.И.* Метод проектов в современных условиях высшего образования. // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24488> (Дата обращения 5.07.2020)
3. *Полат Е.С.* Метод проектов. К истории вопроса / Е.С. Полат. М.: ИОСО РАО. URL: <http://distant.ioso.ru/project/methproject/1.htm> (Дата обращения 5.07.2020)
4. Doran G. T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, Volume 70, Issue 11 (AMA FORUM), 1989. pp. 35–36.
5. Harding Da Rosa Jane-Maria, IH Newcastle, 'Promoting Project-based Learning' URL: <https://oupeltglobalblog.com/tag/jane-maria-harding-da-rosa/> (Дата обращения 01.07.20)
6. Kurfiss J. G. *Critical Thinking: Theory, research, practice, and possibilities.* Washington, D.C., ASHE-ERIC Higher Education, 1988. Report No. 2.
7. Michaelsen L. K. *Team Learning: A Comprehensive Approach for Harnessing the Power of Small Groups in Higher Education. To Improve the Academy.* 1992. P. 249. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/249> (Дата обращения 02.07.20)
8. Pascarella A. Ò., Terenzini D. Ò. *How College Affects Students.* San Francisco, 1991. p.37
9. Опросник в Google forms. URL: <https://docs.google.com/forms/d/19dC6YpNQaYmsDLPduDI6npuiKXlf-GNI1rb0pR2cyYk/edit#responses> (Дата обращения 02.07.20)

### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Акчурина Александра Романовна* – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры медиалингвистики факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: [vassa3004@list.ru](mailto:vassa3004@list.ru)

*Кузнецова Светлана Юрьевна* – кандидат культурологии, старший преподаватель кафедры медиалингвистики факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: [skuznetsova07@gmail.com](mailto:skuznetsova07@gmail.com)

*Фирсова Светлана Дмитриевна* – преподаватель кафедры медиалингвистики факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: [svetlana-firsova2008@yandex.ru](mailto:svetlana-firsova2008@yandex.ru)

## ESL INTERGROUP EXTRACURRICULAR CREATIVE PROJECT-BASED LEARNING IN COLLEGE

A. R. AKCHURINA, S. YU. KUZNETSOVA, S. D. FIRSOVA

The article describes the experience of implementing intergroup extra-curricular student-driven creative projects «Halloween Short Horror Film», «Christmas Miracles» и «Lockdown Web Series». All the aforementioned projects were designed for and carried out by the first year Bachelor Journalism students as part of their English language course in 2019–2020. The current research found that intergroup creative collaborative projects help achieve a number of objectives: to build a stronger college community, to improve team-working and language skills and also to promote autonomous learning. The research paper provides a step-by-step procedure for implementing each project and analyses the student feedback data.

*Key words:* PBL; project-based learning; ESL; English language learning; creative projects; team work.

### References

1. Ahmetova Z. A. Akademicheskaja gruppа kak faktor professional'no-lichnostnogo rosta studentov [Academic group as a factor in the vocational growth of students]. Dis. ... kand. psihol. nauk: 19.00.07. Moscow, 2006. 200 p.
2. Btemirova R. I. Metod proektov v sovremennyh uslovijah vysshego obrazovaniya [Project Method in Modern Higher Education]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Current science and education challenges]. 2016. № 3. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24488> (Accessed 5.07.2020)
3. Polat E. S. Metod proektov. K istorii voprosa. Moscow: IOSO RAO. URL: <http://distant.ioso.ru/project/methproject/1.htm> (Accessed 5.07.2020)
4. Doran G. T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, Volume 70, Issue 11 (AMA FORUM), 1989. pp. 35–36.
5. Harding Da Rosa Jane-Maria, IH Newcastle, 'Promoting Project-based Learning' URL: <https://oupeltglobalblog.com/tag/jane-maria-harding-da-rosa/> (Accessed 01.07.20)
6. Kurfiss, J. G. *Critical Thinking: Theory, research, practice, and possibilities*. Washington, D.C., ASHE-ERIC Higher Education, 1988. Report No. 2.
7. Michaelsen L. K. *Team Learning: A Comprehensive Approach for Harnessing the Power of Small Groups in Higher Education. To Improve the Academy*. 1992. P. 249. URL: <http://digitalcommons.unl.edu/podimproveacad/249> (Accessed 02.07.20)
8. Pascarella A. Ò., Terenzini D. Ò. *How College Affects Students*. San Francisco, 1991. p.37

9. Questionnaire in Google forms. URL: <https://docs.google.com/forms/d/19dC6YpNQAYmsDLPduDI6npuiKXlf-GNI1rb0pR2cyYk/edit#responses> (Accessed 02.07.20)

#### ABOUT THE AUTHORS

Akchurina Alexandra Romanovna – PhD in Philology, Senior Lecturer at Media Linguistics Department, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University, Russia. E-mail: vassa3004@list.ru

Kuznetsova Svetlana Yurievna – PhD in Culture Studies, Senior Lecturer at Media Linguistics Department, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University, Russia. E-mail: skuznetsova07@gmail.com

Firsova Svetlana Dmitrievna – Lecturer at Media Linguistics Department, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University, Russia. E-mail: svetlana-firsova2008@yandex.ru

## ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

А. А. ЯКУТА, А. С. ИЛЮШИН, Е. В. ЯКУТА

### **Вводные лекции профессора С.Э. Хайкина к его курсу «Механика», прочитанные в 30-х-40-х годах XX века (педагогическая ретроспектива)**

*(кафедра общей физики, кафедра физики твёрдого тела физического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: aa.yakuta@physics.msu.ru)*

Целью статьи является осуществление ретроспективного педагогического анализа вводных лекций к курсу «Механика», прочитанных в 1934, 1937 и 1945 гг. на физическом факультете МГУ выдающимся педагогом-новатором профессором Семёном Эммануиловичем Хайкиным. Для анализа использованы впервые вводимые в научный оборот авторские конспекты С.Э. Хайкина его вступительных лекций к курсу «Механика», хранящиеся в музее физического факультета МГУ. В статье кратко описывается содержание каждой вводной лекции, рассматриваются их основные особенности, выявляются педагогические задачи, которые решал С.Э. Хайкин при чтении этих лекций. Анализируется, с какими физическими понятиями знакомились студенты в ходе данных лекций, как изменялся с течением времени стиль изложения лекционного материала. Выявляются отличия вводных лекций друг от друга и делается попытка объяснить обнаруженные отличия общественно-политическими процессами, шедшими в нашей стране в 30-х-40-х гг. XX в. и отражавшимися на судьбе С.Э. Хайкина.

*Ключевые слова:* история педагогики и образования; развитие практики преподавания физики в высшей школе; преподавание физики в Московском университете; курс общей физики; механика; ретроспективный анализ; профессор С.Э. Хайкин.

Профессор Семён Эммануилович Хайкин (1901–1968), заведовавший кафедрой общей физики физического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова с 1938 г. по 1946 г., читал лекции по курсу «Механика» ежегодно с 1933 / 34 учебного года по 1945 / 1946 учебный год [1, 2]. Эти лекции легли в основу учебника С.Э. Хайкина «Механика» [3], первое издание которого вышло в свет в 1940 г. В последующие годы автор постоянно улучшал и дополнял учебник – в 1947 г. вышло его второе издание [4], а в 1962 г. переработанная автором книга вышла под названием «Физические основы механики» [5].

Бывшие студенты Московского университета, слушавшие в те далёкие от нас годы лекции С.Э. Хайкина, отмечают, что он был выдающимся лектором, пытавшимся найти новый подход к чтению

курса общей физики. В некрологе, опубликованном в 1969 г., коллеги С.Э. Хайкина отмечали, что «...Успех его лекций определялся, конечно, не только большим лекторским талантом, но в первую очередь глубиной и свежестью подхода ко всем принципиально важным физическим проблемам» [2]. О содержании лекций по механике, читавшихся С.Э. Хайкиным, можно в полной мере судить по упомянутым выше книгам.

Однако, не все лекции по механике, читавшиеся Семёном Эммануиловичем, вошли в его учебники. В воспоминаниях академика РАН Главного конструктора ВНИИТФ Б.В. Литвинова, слушавшего лекции С.Э. Хайкина в 1947 г. (через год после его перехода из МГУ в Московский механический институт – ныне это Московский инженерно-физический институт), говорится: «Свою первую вводную лекцию по физике профессор Хайкин посвятил физике вообще и механике в частности, которую мы будем изучать весь первый курс. Лектор старался доказать нам, что механика – лучшая и одна из основных наук» [6, с. 53]. Но такой вводной лекции в учебнике нет. О её содержании в общих словах упоминает профессор Б.М. Болотовский (физик-теоретик и историк физики, научный сотрудник Физического института АН СССР), учившийся на физическом факультете МГУ в 1945–1951 гг.: «... это было больше, чем механика, потому что он посвящал несколько первых лекций вообще специфике работы физика» (цит. по [7, с. 215]). О чём же говорил студентам-первокурсникам профессор Хайкин в своей первой, вводной лекции?

Ответ на этот вопрос дают подготовленные С.Э. Хайкиным конспекты лекций по механике, которые он читал на физическом факультете МГУ в 1934 г., в 1937 г. и в 1945 г. Данные конспекты в настоящее время хранятся в музее физического факультета МГУ (они были переданы в музей вместе с рядом документов из личного архива С.Э. Хайкина женой его сына – Ириной Петровной Голяминой). В них содержатся и вводные лекции С.Э. Хайкина к курсу «Механика». Настоящей работой эти исторические документы впервые вводятся в научный оборот.

Тексты указанных вводных лекций были нами внимательно изучены. При этом авторы стремились дать ответ на следующие вопросы: какие педагогические задачи решал С.Э. Хайкин при чтении вводных лекций к курсу «Механика»; с какими физическими понятиями знакомились студенты в ходе этих лекций; изменялся ли с течением времени стиль изложения лекционного материала (если да, то как именно); можно ли выявить какие-либо характерные особенности, отличающие друг от друга лекции, прочитанные в разные годы (если да, то в чём состоят данные особенности и каковы возможные причины этих отличий).

Прежде всего, по текстам конспектов видно, что в разные годы С.Э. Хайкин, впервые выступая перед своими слушателями, неизменно говорил о важности механики как науки, но по-разному расставлял

акценты. Он старался коснуться тех проблем и вопросов, которые казались ему наиболее важными в тот момент, когда читалась лекция. Но в разное время он делал это неодинаково.

Свою водную лекцию, прочитанную 8 февраля 1934 г., Семён Эммуилович начал такими словами: *«Физика для вас – основная дисциплина; о её значении для вашего образования вряд ли нужно много говорить. Ею закладывается фундамент вашей подготовки. А уровень этой подготовки должен быть очень высок. Нужно подумать о значении физики с точки зрения техники и экономики третьей пятилетки, когда вы станете физиками. О значении физики для социалистического строительства можно судить по тем задачам, которые поставлены перед техникой»* (здесь и далее – цитируется по упомянутым выше конспектам лекций). Далее С.Э. Хайкин кратко говорит о роли физики в металлургии и машиностроении, в энергетике, в светотехнике и в технике связи, вскользь упоминает военную технику и разведку полезных ископаемых. Затем он переходит к более подробному рассмотрению двух примеров, которые *«убедительны своей простотой»* – рассказывает о решении физиками проблем недопущения перегрева и повышения долговечности электрических кабелей. Тут же С.Э. Хайкин делает замечание (видимо, скорее для себя): *«Но нельзя перегибать в утилитарности физики. Чтобы служить базой, наука должна идти много впереди техники»*.

Далее лектор говорит о разнице между университетской и школьной физикой. Он отмечает, что при изучении физических законов в университете *«... мы будем делать более широкие предположения и будем больше уделять внимания тому, какие предположения сделаны и какими границами ограничено применение этих законов»*. Изучаемый курс – это *«только вторая ступенька из тех, которые ведут к вершинам современной физики»*. (Скорее всего, третьей ступенькой С.Э. Хайкин считал изучение курса теоретической физики. И тут же в конспекте записан комментарий для самого лектора: *«Можно говорить о меньшей степени наивности»*) После этого лектор приводит образный пример – он говорит, что студентам *«... нужен известный багаж знаний, но этот багаж должен быть умело уложен, а не нагромождён как попало»*, и поэтому студенты должны стремиться *«... к тому, чтобы научиться понимать явления, чтобы расширить научный горизонт»*. Именно *«в наличии такого широкого научного горизонта»*, согласно Хайкину, заключается разница между школьным и университетским курсом физики. Резюмируя, С.Э. Хайкин говорит, что вопросы о том, *«... в чём заключается физическое исследование, что значит понять физическое явление»* будут *«постепенно выясняться при изучении конкретного материала»*.

После этой вводной части лекции С.Э. Хайкин говорит, что изучение курса физики начинается с механики *«в силу её наглядности и простоты»*. Он рассказывает про то, как развивалась механика. Её становление

началось со статики, которая была наукой о простых машинах. Однако, говорит Хайкин, в более позднее время *«удовлетвориться статикой уже было нельзя»*, и поэтому возникла динамика (лектор считает, что это произошло в связи с зарождением капитализма и мануфактур). Поскольку статика есть частный случай динамики, то Хайкин указывает, что более целесообразно изучать динамику раньше статики.

Затем лектор начинает разговор о свойствах изучаемых тел: *«Мы всегда вынуждены идеализировать изучаемые объекты, должны приписывать им свойства, которыми реальные системы не обладают»*. Эта фраза (несколько видоизменённая) в дальнейшем войдёт во «Введение» к учебнику [3, с. 9], за что автор в течение длительного времени будет подвергаться суровой критике и злым нападкам со стороны ряда коллег по физическому факультету МГУ. Далее Хайкин рассматривает три наиболее часто встречающихся в механике примера идеализации.

Первый пример – абсолютно жёсткое тело (конкретно Хайкин говорит о жёстком невесомом рычаге). Лектор отмечает, что такая идеализация, с одной стороны, упрощает рассмотрение задачи, но, с другой стороны, *«... в результате идеализации мы лишаемся возможности ответить на ряд вопросов»*. После этого рассказывается о статически неопределимых системах (абсолютно жёсткие рычаг на трёх опорах и стол на четырёх одинаковых ножках). Чтобы рассматривать такие системы, нужно учитывать упругие свойства тел, но *«это уже задача теории упругости»*, для решения которой нужно прибегать к другим идеализациям. Далее лектор говорит о том, что при идеализации физической системы исследователю приходится решать, *«какая идеализация допустима и пригодна для решения данного вопроса»*, и отмечает, что если при рассмотрении идеализированной системы получен какой-либо ответ, *«... то его правильность может быть проверена только опытом»*. Слушатели тут же предостерегаются: *«Не следует пытаться заменять проверку опытом попытками «учесть всё». Это невозможно и это не менее вредно, чем другая крайность – пренебрежение существенными факторами...»*.

Завершая разбор данного примера идеализации, С.Э. Хайкин делает *«маленькое отступление»* и говорит о стыке между теорией и опытом: *«... пренебрежение как тем, так и другим одинаково опасно для физика. И теория ничего не стоит, если она не базируется на опытных фактах; с другой стороны, опыт не даст ничего хорошего, если его постановка не освещена какой-либо руководящей идеей, не вытекает из какой-либо теории»*.

Второй пример идеализации, который приводит С.Э. Хайкин – изолированная механическая система. Лектор указывает на возможный мысленный способ осуществления такой изоляции: *«Мы должны допустить, что далёкие тела не влияют на движение, и что изучаемую*



*систему можно настолько удалить от всех остальных, что их действием можно пренебречь. Законно ли это и какие именно тела можно считать удалёнными – это зависит от характера задачи и свойств системы».*

Наконец, третий рассматриваемый пример идеализации – представление тела в виде материальной точки. Хайкин отмечает: *«Когда это можно сделать опять-таки зависит от свойств системы и от характера поставленной задачи».* Тут же лектор делает важное замечание: *«Не следует, однако, думать, что возможность замены тела материальной точкой связана только с размерами тела (его исчезающе малыми размерами)»*, и иллюстрирует свои слова, рассказывая о движении Луны вокруг Земли и о вращении двухатомной молекулы. В первом случае Луну можно считать материальной точкой, а во втором случае молекулу нельзя считать таковой, хотя размеры молекулы значительно меньше размеров Луны. И тут же делается замечание о малом и большом: *«Можно говорить только о большом и малом по сравнению с чем-нибудь».* На этом первая вводная лекция заканчивается.

Откроем конспект вводной лекции, прочитанной С.Э. Хайкиным 10 февраля 1937 г. Этот конспект почти в полтора раза короче конспекта лекции 1934 г. – он размещён на 10-ти страницах (конспект лекции 1934 г. занимал 14 страниц). На содержание этой лекции наложило отпечаток то, что в 1937 г. С.Э. Хайкин читал курс механики одновременно студентам физического и механико-математического факультетов МГУ, причём, как отмечал сам лектор, *«большие 1/2 слушателей математики».*

Лекцию С.Э. Хайкин начинает так: *«Физика – опытная наука. В отличие от математических наук она не развивается строго логически из нескольких основных положений, а строится на основе различных предположений и допущений, часто наперёд неочевидных».* Рассуждения, проводимые при рассмотрении физических задач, часто бывают не вполне строгими, а полученные результаты должны проверяться на опыте, который является *«единственным критерием правильности наших представлений»*, и *«... люди с математическим, формальным складом ума воспринимают это как недостаток».* Но, говорит Хайкин, *«это лежит в существе дела»* и *«никакими рассуждениями нельзя заменить изучение природы».*

Дальше лектор говорит студентам, что *«... одну из своих задач я вижу в том, чтобы правильно передать вам самый дух физической науки, как науки опытной...»* и что *«... я хотел бы высказать несколько общих соображений, касающихся метода физического исследования...».*

Сначала С.Э. Хайкин касается процедур определения и измерения физических величин – он говорит, что физическая величина *«Это всегда результат какой-то операции»* и *«... эти результаты никогда не могут*

*быть абсолютно точными*». В качестве примеров Хайкин приводит операции по определению длины и массы (а затем – и температуры) и отмечает, что эти операции не могут быть выбраны произвольно – «... наш выбор операций всегда испытывается на опыте» и получаемые в результате производимых операций величины «должны вести себя как число». В качестве примеров корректной и некорректной операций по определению физических величин лектор приводит попытки установления шкалы твёрдости и шкалы растворимости. Первая операция корректна («если корунд делает черту на топазе, а алмаз на корунде, то алмаз чертит на топазе»), а вторая – не корректна («сероуглерод растворяет жиры, а вода растворяет сероуглерод; однако вода не растворяет жиров»). Тут же обсуждается проблема возможности введения единицы измерения физической величины. Например, для температуры можно ввести градус: «... взяли две точки и разделили на 100 частей» (имеются в виду реперные точки). А для твёрдости так сделать уже нельзя: «Если бы, например, алмаз на корунде делал бы такую же глубокую черту, как корунд на топазе и т.д., то мы могли бы разделить на 100 частей глубину черты алмаза на гипсе и получить такую же шкалу твёрдости, какова шкала температур».

Далее лектор говорит о том, что физические величины «... удовлетворяют тем требованиям, которые предъявляют математики к числам, и математики нас учат, как с этими числами обращаться». После этого кратко обсуждаются физическая операция, служащая для введения физической величины «мгновенная скорость», и соответствующая ей математическая операция, дающая определение этой физической величины при помощи такого математического понятия, как производная. Делается вывод, что разница состоит только «в способе обработки результатов, а не в самой операции», хотя можно привести и примеры случаев, когда наблюдается разница в самих операциях, и получаются совсем другие результаты. Затем приводится такой пример – «Пушка как эталон скорости. Пушка выстреливает другой пушкой» (комментарии здесь отсутствуют, поэтому не очень понятно, что лектор имел в виду). В ходе этого обсуждения показываются лекционные демонстрации (какие – в конспекте не указано).

Затем С. Э. Хайкин обсуждает вопрос о размерностях физических величин и о роли понятия размерности. Он говорит, что для того, чтобы придать физическим законам общность и чтобы они не зависели от масштабов, нужно «... ставить знаки равенства между величинами одинаковой размерности. Когда это не выходит, то мы выдумываем специальные размерные коэффициенты». Тут же Хайкин делает для себя методическую заметку: «Часто говорят, что нельзя сравнивать яблоки с кирпичами. Это всё не нужно».

После этого С.Э. Хайкин, переходит к обсуждению понятия «идеализованная схема», говорит о том, «*что важно и что неважно*», «*о малом и большом в физике*» и «*о теории и опыте*». Этот материал он излагает, видимо, аналогично тому, как делал это при чтении лекции в 1934 г., поэтому конспект 1937 г. содержит только краткие тезисы по этим вопросам, поместившиеся на одной тетрадной странице.

Наиболее подробно написан конспект вступительной лекции, прочитанной С.Э. Хайкиным 17 сентября 1945 г. – он занимает 17 страниц. Содержание этой лекции заметно отличается от лекций, читавшихся в 1934 и в 1937 гг. Лекция начинается так: «*Современная физика – обширная наука, охватывающая огромное количество фактов и содержащая, к сожалению, большое число теорий. «К сожалению» потому, что весь прогресс науки состоит в том, чтобы возможно большее число фактов объяснить возможно меньшим числом теорий*». Далее лектор разъясняет, почему нужно начинать изучать физику с самого начала. Он говорит, что цель учёных состоит не в том, чтобы втискивать новые факты в рамки старых теорий, а в том, чтобы создавать новые теории, которые объясняют и старые, и новые факты. При этом новые теории должны включать в себя старые, и новые теории используют понятия, образы, схемы явлений, заимствованные из старых теорий (хотя и в видоизменённом и дополненном виде). «*Именно поэтому для того, чтобы создавать новые теории, нужно очень хорошо знать старые. ... нужно знать путь, уже пройденный наукой. Научная работа это не эстафета, где каждый бежит от того места, до которого добежал его предшественник. Каждый учёный должен пройти весь путь*». Хайкин говорит, что этот путь сложен, но сейчас студентам проходить его гораздо легче, чем тем учёным, которые когда-то впервые прокладывали этот путь. Но всё равно прохождение этого пути требует большого труда, и студентам это нужно осознавать. «*Укрепить вас в этом сознании, пояснить эту общую мысль конкретными примерами, дать вам убедиться самим, что это необходимо, а не заставлять вас верить мне на слово – такова цель сегодняшней лекции*». Тут же Хайкин призывает студентов и во всём другом не верить на слово своим учителям, «*... а стараться во всём убедиться самим*».

Далее С.Э. Хайкин начинает говорить о соотношении между механикой и современной физикой. Он отмечает, что «*механика развилась раньше других отделов физики*», и учёные пытались применять её законы для объяснения самых разных явлений. «*В одних случаях был достигнут значительный и длительный успех (механическая теория тепла), в других случаях менее значительный и более кратковременный (упругий эфир)*». Но все попытки применить законы механики к объяснению строения атома и к элементарным частицам оказались неудачными. Пришлось создавать новые теории, но при этом от механических

понятий полностью не отказались – «... представления, понятия и схемы явлений, заимствованные из механики, играют огромную роль во всех других разделах физики». Это утверждение лектор демонстрирует на примере задачи об ударе шаров.

Сначала С.Э. Хайкин показывает четыре демонстрации: удар стального шара о закончѐнное стекло (на стекле остаѐтся след), соударение двух одинаковых костяных шаров, подпрыгивание шарика на стекле, соударение глиняных шаров. Обсуждая эти эксперименты, лектор говорит о деформациях тел при соударении, о сохранении (или не сохранении) импульса и механической энергии. В результате делается важный вывод: «... детальное знание природы и характера сил не требуется. ... когда тела взаимодействуют только на близком расстоянии – отталкиваются при сближении ... может быть применѐн закон удара шаров». После этого Хайкин пытается продемонстрировать, как, исходя из опыта, можно установить основные качественные закономерности соударений шаров. Для этого он показывает серию из шести демонстраций: в первых двух опытах наблюдаются упругие лобовые соударения шаров одинаковой массы (движущегося с покоящимся или двух движущихся), в третьем – упругое лобовое соударение шаров разной массы (движущегося и покоящегося), в четвёртом – упругое соударение шара с покоящейся свободной стенкой, в пятом – не лобовое соударение одинаковых шаров (движущегося и покоящегося), в шестом демонстрируется бильярд (угол падения оказывается равным углу отражения).

Далее С.Э. Хайкин рассказывает о том, как установленные механические закономерности можно использовать в других областях физики. В качестве первого примера он приводит кинетическую теорию газов. При этом лектор показывает лекционную демонстрацию – механическую модель газа (демонстрация предложена профессором Московского университета А.А. Эйхенвальдом и Н.В. Разживиным [8, с. 12–14]) и объясняет, как использование модели упругих шаров позволяет рассчитывать давление газа на стенки сосуда и теплоѐмкость одноатомного газа. Также С.Э. Хайкин обращает внимание на то, почему данная модель перестаѐт работать в случае двухатомных молекул. Для демонстрации молекулярно-кинетической природы давления газа на стенку показывается демонстрация «Радиометр Крукса» [8, с. 44]. Второй пример, который рассматривает С.Э. Хайкин – удар электрона о металлическую стенку. Этот удар может считаться абсолютно неупругим, поэтому стенка в результате нагревается (показывается демонстрация «Электронная бомбардировка» – скорее всего, имеется в виду эксперимент по наблюдению теплового действия катодных лучей [9, с. 229]). Третий пример – давление света (абсолютно упругий или абсолютно неупругий удар фотона о стенку). Четвёртый пример – взаимодействие элементарных частиц (показывается демонстрация «Камера Вильсона»

[10, с. 36–37]) и столкновение  $\alpha$ -частиц с ядрами атомов (объясняется опыт Резерфорда). Тут же делается замечание о том, что в некоторых ядерных экспериментах наблюдаются отклонения от закономерностей упругого соударения двух шаров. Следовательно, при этом происходят изменения в строении атомного ядра – «... это начало современной ядерной физики, достигшей таких успехов». Все эти примеры, говорит Хайкин, позволяют понять, «... почему важно изучать механику – не только как главу физики, имеющую самостоятельное значение, но и как источник, из которого мы черпаем многие понятия, образы и схемы для явлений, выходящих за рамки механики».

Завершая вводную лекцию к курсу «Механика», С.Э. Хайкин говорит: «... я хотел специально подчеркнуть значение этого раздела физики. Я знаю, что многие из вас уже сейчас интересуются ядерной физикой и мечтают заниматься ею. Это очень хорошо. Но если это настоящий пристальный интерес, а не простое любопытство к «модным вещам», то он должен быть распространён и на всю физику, и в частности на механику и вы должны всерьёз ею заняться». Далее лектор замечает, что «механика не нуждается в «рекламе»» и что она «не менее поучительный и содержательный» раздел физики, чем другие.

Ознакомившись с конспектами трёх вводных лекций С.Э. Хайкина к курсу «Механика», прочитанных им в разные годы, можно отметить следующие характерные особенности этих лекций. Во всех трёх лекциях на первый план выдвигался экспериментальный характер физической науки, обсуждалась связь теории с экспериментом, но делалось это по-разному. В первой лекции С.Э. Хайкин уделил основное внимание вопросу о физических моделях, во второй – добавил к разговору о моделях достаточно подробное обсуждение понятия о физических величинах, а в третьей лекции речь шла главным образом о роли механики в физике и о возможности применения механистических представлений и воззрений в других разделах физики, в том числе в современной физике. Обращает на себя внимание то, что в конспекте лекции 1934 г. вообще не упомянуты лекционные демонстрации, в конспекте лекции 1937 г. сделана одна пометка «Демонстрации», а в конспекте лекции 1945 г. уже пояснена суть каждого показывавшегося опыта (хоть и кратко). Это свидетельствует о том, что С.Э. Хайкин, набираясь с годами лекторского опыта, всё более отчётливо понимал роль демонстрационного эксперимента в курсе общей физики и поэтому уделял ему всё большее внимание.

На содержание лекций накладывала отпечаток и общественно-политическая обстановка того времени. В лекции 1934 г. С.Э. Хайкин отдельно упоминает о важности физики для техники и экономики третьей пятилетки, и достаточно подробно говорит о вкладе физики в решение важнейших задач, стоявших в середине 30-х гг. перед

различными отраслями отечественной промышленности (в СССР в то время шли индустриализация и электрификация). В конспекте лекции 1937 г. ни о чём подобном речи уже не идёт – весь конспект посвящён обсуждению чисто физических вопросов. Скорее всего, это можно объяснить тем, что именно в 1936–1938 гг. в нашей стране развернулись и полным ходом шли кампании по борьбе с троцкизмом и правым уклоном, в ходе которых было подвергнуто репрессиям множество людей, среди которых были и учёные-физики. Эти события непосредственно коснулись и С.Э. Хайкина. В 1936 г. был арестован и затем расстрелян член-корреспондент АН СССР Б. М. Гессен – директор Научно-исследовательского института физики (НИИФ) МГУ. С.Э. Хайкин в начале 30-х гг. работал в НИИФ его заместителем, а в 1937 г. как раз исполнял обязанности директора этого научного института. В июле того же 1937 г. был арестован и сослан в колымский лагерь (где вскоре и умер) профессор А. А. Витт, соавтор С.Э. Хайкина по книге «Теория колебаний» (третьим соавтором этой книги был А. А. Андронов, избранный в 1946 г. академиком АН СССР). Находясь в такой ситуации (являясь коллегой, другом, соавтором репрессированных учёных) С.Э. Хайкин должен был вести себя очень осторожно – кампания по «разоблачению» троцкистов в университете продолжалась. Например, в статье «В институте физики без перемен», опубликованной 11.04.1937 г. в университетской многотиражной газете «За пролетарские кадры», говорилось: «... *дирекция МГУ не могла придумать ничего лучшего, как назначить исполняющим обязанности директора профессора Хайкина – ближайшего сотрудника и выдвигенца врага народа Гессена...*» [11]. Видимо, поэтому в конспекте лекции 1937 г. С.Э. Хайкин вёл речь исключительно о физике, не касаясь каких-либо общественных процессов.

В конспекте же лекции 1945 г. С.Э. Хайкин, начиная рассказ о механике и о важности её изучения для последующего понимания физики, постепенно приводит слушателей к разговору о ядерной физике. Это и неудивительно – примерно за месяц до прочтения лекции американские военные применили ядерное оружие, сбросив атомные бомбы на японские города Хиросима и Нагасаки. В нашей стране тогда тоже полным ходом шли работы над созданием собственного ядерного вооружения (первая отечественная атомная бомба была испытана в 1949 г.). Для ведения этих работ были необходимы специалисты-физики, обладающие соответствующими знаниями. В связи с этим интерес молодёжи к ядерной физике был очень высок, и С.Э. Хайкин, прекрасно понимая это, так построил свою лекцию, чтобы усилить мотивацию будущих физиков-ядерщиков к серьёзному изучению физики, и чтобы они осознали важность для предстоящей им работы хорошего знания всех областей физики.

Обращает на себя внимание ещё одна особенность трёх рассматриваемых вводных лекций. В 1934 г. и в 1937 г. С.Э. Хайкин, читая эти лекции, уделял большое внимание вопросам о выборе физических моделей и о свойствах этих моделей. При этом он много говорил об идеализации изучаемого физического объекта, которая состоит в наделении физической модели наиболее существенными свойствами этого объекта. Соответствующие фразы вошли в учебник [3], изданный в 1940 г. Это дало повод некоторым коллегам-физикам обвинить С.Э. Хайкина в махизме [12, с. 191–192], а ряд положений его учебника объявить несовместимыми с диалектическим материализмом. Идеологическая кампания, в ходе которой С.Э. Хайкин подвергся не только жёсткой критике коллег, но и сильному давлению по партийной линии, началась в 1944 г. и продолжалась с перерывами до 1950 г., то затухая, то разгораясь вновь. На 1945 г. пришёлся один из пиковых моментов этой кампании – вопрос о методологических ошибках в учебнике «Механика» профессора Хайкина обсуждался на партийных собраниях физического факультета МГУ и на заседании партийного комитета университета [7, с. 225–226]. Скорее всего, именно поэтому, чтобы не нагнетать и без того напряжённую обстановку, С.Э. Хайкин переработал свою вводную лекцию – в ней нет ни единого слова про «идеализацию» вообще и про физические модели в частности, разговор, в основном, идёт о роли механики в физике и о применении законов механики в других областях физики.

Таким образом, изучив конспекты вводных лекций С.Э. Хайкина к курсу «Механика», можно сделать следующие выводы. 1) Читая вводные лекции, С.Э. Хайкин решал следующие педагогические задачи: выявлял роль и место механики в курсе физики в частности и в физической науке вообще; создавал у студентов мотивацию к осознанному изучению механики как основополагающего раздела классической физики, без освоения которого невозможен переход к изучению современной физики; акцентировал внимание обучающихся на экспериментальном характере физики; демонстрировал связи между физической теорией и экспериментом. 2) В ходе вводной лекции студенты знакомились с такими важнейшими физическими понятиями, как «физическая модель», «измерение», «физическая величина», «размерность», «точность», «большие и малые величины». 3) Стиль изложения материала при чтении вводной лекции с годами претерпевал определённые изменения – в частности, лектор постепенно вводил в курс демонстрационные эксперименты (что свидетельствует о возрастании понимания им важности данного элемента лекций); в разные годы лектор по-разному обосновывал важность изучения курса механики и по-разному распределял время, предназначенное для разговора о различных физических понятиях. 4) На содержании вводных лекций сильно отражалась

общественно-политическая обстановка в стране, преломлявшаяся в личные жизненные обстоятельства лектора.

Время показало, что профессор физического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова С. Э. Хайкин был выдающимся педагогом-новатором, автором нового подхода к преподаванию курса механики. Его книга «Физические основы механики» и сегодня является одним из лучших учебников для студентов первого курса, обучающихся в вузах по физическим специальностям. Изучение подлинных конспектов лекций выдающихся педагогов даёт нам возможность прикоснуться к их творчеству и понять, как у них зарождались и развивались те или иные педагогические идеи. Кроме того, тексты лекций разных лет могут нести на себе отпечаток эпохи, в том числе отражать общественно-политическую обстановку в нашей стране, что даёт нам возможность оценить практическую актуальность преподносившегося студентам учебного материала. Таким образом, авторские конспекты лекций известных педагогов являются ценным историко-педагогическим источником. Авторы планируют продолжить работу по изучению и историко-педагогическому анализу конспектов неопубликованных лекций профессора Московского университета Семёна Эммануиловича Хайкина.

## Литература

1. Архив МГУ, Ф. о/к, оп. 2, ед. хр. 9653, кор. 226.
2. *Иверонова В.И., Кайдановский Н.Л., Леонтович М.А., Парийский Ю.Н., Саломонович А.Е., Стрелков С.П., Яковлев И.А.* Семен Эммануилович Хайкин. // УФН. 1969. Т. 97. Вып. 2. С. 366–370.
3. *Хайкин С.Э.* Механика. Общий курс физики. Том I. М. – Л.: Гос. изд. техн. – теор. литературы, 1940. 372 с.
4. *Хайкин С.Э.* Механика. Общий курс физики. Том I. Изд. 2-е, доп. и переработ. М. – Л.: Гостехиздат, 1947. 574 с.
5. *Хайкин С.Э.* Физические основы механики. М.: Физматгиз, 1962. 772 с.
6. *Патрикеев Л.Н.* Наша Альма-матер. История, люди и судьбы. М.: НИЯУ МИФИ, 2017. 176 с.
7. *Илюшин А.С., Кессених А.В. С.Э. Хайкин.* Письмо в ЦК ВКП(б) // Исследования по истории физики и механики. 2009–2010 / Ин-т истории естествознания и техники им. С.И. Вавилова РАН: отв. ред. Г.М. Идлис. М.: Физматлит, 2010. С. 214–240.
8. *Семенов М.В., Старокуров Ю.В., Якута А.А.* Молекулярная физика и термодинамика. Лекционный эксперимент. / Под ред. Салецкого А. М. М.: Физический факультет МГУ, 2013. 160 с.



9. Лекционные демонстрации по физике / Под общ. ред. проф. А. Б. Млодзевского. Вып. 6: Электричество / Р. В. Телеснин. М. – Л.: Гос. изд. техн. – теор. литературы, 1952. 247 с.
10. Усагин С. И., Грабовский М. А., Малинин М. В. Физические аудитории и кабинет демонстраций в новом здании физического факультета Московского государственного университета. // Методика и техника лекционных демонстраций по физике. Сб. докладов первой Межвузовская конференция по методике лекционных демонстраций по физике. / Под ред. Ивероновой В. И., Грабовского М. А., Кононкова А. Ф. и др. М.: МГУ, 1964. С. 19–44.
11. Ястребцев В. В институте физики без перемен. // За пролетарские кадры. 11.04.1937. № 24 (412). Официальный сайт «Открытый архив СО РАН». URL: [http://odasib.ru/openarchive/Portrait.cshtml?id=Xu\\_zoza\\_635188980054531250\\_1524](http://odasib.ru/openarchive/Portrait.cshtml?id=Xu_zoza_635188980054531250_1524) (Дата обращения 23.03.2020).
12. Сонин А. С. «Физический идеализм»: История одной идеологической кампании. М.: Физматлит, 1994. 224 с.

#### СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Якута Алексей Александрович* – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры общей физики физического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: aa.yakuta@physics.msu.ru

*Илюшин Александр Сергеевич* – доктор физико-математических наук, профессор, профессор кафедры физики твёрдого тела физического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: sols146i@phys.msu.ru

*Якута Екатерина Валерьевна* – кандидат физико-математических наук, старший научный сотрудник кафедры физики твёрдого тела физического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: kibr@polly.phys.msu.ru

### **INTRODUCTORY LECTURES TO THE COURSE OF MECHANICS GIVEN BY PROFESSOR S. E. KHAYKIN IN 30-s AND 40-s OF XXth CENTURY (RETROSPECTIVE PEDAGOGIC ANALYSIS)**

A. A. YAKUTA, A. S. ILYUSHIN, E. V. YAKUTA

The article is aimed at the retrospective pedagogic analysis of introductory lectures to the course of Mechanics given in 1934, 1937 and 1945 at the department of Physics in MSU by an outstanding educator professor Semen E. Khaykin. It is the first attempt to carry out academic research of the author's introductory lectures to the course of Mechanics by professor Khaykin from the Science Museum at the Department of Physics in MSU. The article provides an overview of the contents of each lecture, examines their major peculiarities and reveals specific educational objectives professor Khaykin addressed in his course. The author of the article analyses the physical phenomena introduced in the lectures and studies the way material arrangement changed with the time. The author compares the series of introductory lectures to reveal the differences and makes an attempt to explain them by the social and political processes that took place in the country in the 30-s and the 40-s of the XXth century and affected the life and academic career of S. E. Khaykin.

*Key words:* history of pedagogy and education; advancement of teaching methods in university-level physics; teaching physics in Moscow State University; Course of General Physics; Mechanics; retrospective analysis; professor S. E. Khaykin.

## References

1. Arhiv MGU, F. o/k, op. 2, ed. hr. 9653, kor. 226.
2. Iveronova V. I., Kajdanovskij N. L., Leontovich M. A., Parijskij Ju. N., Salomonovich A. E., Strelkov S. P., Jakovlev I. A. Semen Jemmanuilovich Hajkin. UFN. 1969. T. 97. Vyp. 2. P. 366–370.
3. Hajkin S. Je. Mehanika. Obshhij kurs fiziki [Mechanics. General physics course]. Tom I. Moscow–Leningrad: Gos. izd. tehn. – teor. literatury, 1940. 372 p.
4. Hajkin S. Je. Mehanika. Obshhij kurs fiziki [Mechanics. General physics course]. Tom I. Izd. 2-e, dop. i pererabot. Moscow–Leningrad: Gostehizdat, 1947. 574 p.
5. Hajkin S. Je. Fizicheskie osnovy mehaniki [Physics of mechanics]. Moscow: Fizmatgiz, 1962. 772 p.
6. Patrikeev L. N. Nasha Al'ma-mater. Istorija, ljudi i sud'by [Our Alma mater. History, People and Destiny]. Moscow: NIJaU MIFI, 2017. 176 p.
7. Iljushin A. S., Kessenih A. V. S. Je. Hajkin. Pis'mo v CK VKP(b). Issledovanija po istorii fiziki i mehaniki [Research into the history of physics and mechanics]. 2009–2010. In-t istorii estestvoznaniija i tehniki im. S. I. Vavilova RAN: otv. red. G. M. Idlis. Moscow: Fizmatlit, 2010. P. 214–240.
8. Semenov M. V., Starokurov Ju. V., Jakuta A. A. Molekuljarnaja fizika i termodinamika. Lekcionnyj jeksperiment [Molecular Physics and Thermodynamics. Lecture Experiment]. Ed. Saleckogo A. M. Moscow: Fizicheskij fakul'tet MGU, 2013. 160 p.
9. Lekcionnye demonstracii po fizike []. Pod obshh. red. prof. A. B. Mlodzienskogo. Vyp. 6: Jelektrichestvo R. V. Telesnin. Moscow – Leningrad: Gos. izd. tehn. – teor. literatury, 1952. 247 p.
10. Usagin S. I., Grabovskij M. A., Malinin M. V. Fizicheskie auditorii i kabinet demonstracij v novom zdanii fizicheskogo fakul'teta Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta []. Metodika i tehnika lekcionnyh demonstracij po fizike. Sb. dokladov pervoj Mezhvuzovskaja konferencija po metodike lekcionnyh demonstracij po fizike. Ed. Iveronovoj V. I. i dr. Moscow: MGU, 1964. P. 19–44.
11. Jastrebev V. V institute fiziki bez peremen [At the Institute of Physics]. Za proletarskie kadry. 11.04.1937. № 24 (412). Oficial'nyj sajt «Otkrytyj arhiv SO RAN». URL: [http://odasib.ru/openarchive/Portrait.cshhtml?id=Xu\\_zoya\\_635188980054531250\\_1524](http://odasib.ru/openarchive/Portrait.cshhtml?id=Xu_zoya_635188980054531250_1524) (Accessed 23.03.2020)
12. Sonin A. S. «Fizicheskij idealizm»: Istorija odnoj ideologicheskoj kampanii [«Physical idealism»: History of one ideological campaign]. Moscow: Fizmatlit, 1994. 224 p.

## ABOUT THE AUTHORS

*Yakuta A. A.* – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of General Physics Department of the Moscow State University of Moscow named after M.V. Lomonosov, Russia. E-mail: aa.yakuta@physics.msu.ru

*Ilyushin A. S.* – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Professor of Department of Solid Body Physics, Faculty of Moscow State University named after M.V. Lomonosov, Russia. E-mail: sols146i@phys.msu.ru

*Yakuta Ye.V.* – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Senior Researcher of the Department of Solid Body Physics of the Moscow State University of Moscow named after M.V. Lomonosov, Russia. E-mail: kivr@polly.phys.msu.ru

Памяти Н. Х. Розова

## НИКОЛАЙ ХРИСТОВИЧ РОЗОВ



Факультет педагогического образования с глубоким прискорбием сообщает о том, что **2 ноября 2020 г.** скоропостижно скончался декан факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова, доктор физико-математических наук, лауреат премии Правительства РФ в области образования, член-корреспондент Российской академии образования **Николай Христович Розов.**

Вся жизнь Николая Христовича связана с Московским государственным университетом имени М. В. Ломоносова, где он учился и трудился на протяжении почти 70 лет. Здесь он прошел путь от студента, аспиранта, секретаря Комитета ВЛКСМ Московского университета до профессора, декана – организатора факультета педагогического образования. В 2004 г. Николай Христович избран членом-корреспондентом РАО, состоял в Отделении философии образования и теоретической педагогики. Область научных интересов и деятельности Н. Х. Розова необъятна: математические научные исследования в теории дифференциальных уравнений; преподавание математики в средней школе; реформирование среднего и высшего образования; проблемы образовательной политики и педагогического образования; история и культура Мадагаскара. Он внёс решающий вклад в дело становления педагогической подготовки в Московском университете в качестве декана факультета педагогического образования, создателем и организатором которого он был.

Им опубликовано свыше 400 работ в разных отраслях научного знания, в том числе почти 30 монографий и учебников, выращена многочисленная плеяда учеников и последователей.

Н. Х. Розова отличали выдающийся ум, щедрость души, внимание к людям, талант организатора и управленца. Память о замечательном человеке и ученом – Николае Христовиче Розове будет жить в наших сердцах.