

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167>

О трансформации методического мышления преподавателей вузов

Дёмина Ольга Африкановна – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки». E-mail: demina_o@stu.ru

Тепленёва Ирина Алексеевна – канд. психол. наук, доцент. E-mail: teplenowa@yandex.ru
Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия
Адрес: 630049, г. Новосибирск, ул. Д. Ковальчук, 191

Аннотация. В статье рассматривается проблема перехода вузовского образования к современной форме организации учебного процесса под названием «смешанное обучение». Целью работы является рассмотрение процесса трансформации методического мышления преподавателей как необходимого условия создания и совершенствования новой образовательной среды для студентов. В работе описаны существующие в настоящее время возможности реализации образовательного процесса, в котором студент выступает в качестве субъекта, создающего индивидуальную траекторию своего образования. Авторы рассмотрели пути изменения методического мышления преподавателей вузов, ориентированного на продуктивное смешанное обучение в вузе. На основе анализа результатов пилотного исследования и недостатков традиционной модели образования авторы констатируют, что не только традиционные, но и так называемые инновационные технологии обучения не смогли преодолеть разрыв между целями и результатами обучения. В качестве причины этого рассматривается недостаточное внимание к вопросам изменения методического мышления преподавателей. В статье представлена модель методического мышления в образовательной практике вуза в России и за рубежом, предложена собственная модель. На примере преподавания иностранного языка в техническом вузе обоснована роль преподавателя-модератора. Студент становится членом академического профессионального сообщества, включаясь в реализацию языкового проекта. На основе полученных эмпирических и статистических данных сделан вывод о продуктивности смешанного обучения, позволяющего переводить иностранный язык из категории общеобразовательного предмета в средство обучения профессии.

Ключевые слова: смешанное обучение, иностранный язык, методическое мышление, модели обучения, языковой проект (LILP)

Для цитирования: Дёмина О.А., Тепленёва И.А. О трансформации методического мышления преподавателей вузов // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 156-167.

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167>

Введение

Существующее в современной педагогике и психологии разделение образовательных подходов на традиционные и инновационные предполагает, что преподаватель работает в определённой методической парадигме. При

этом сторонники той или иной парадигмы всячески пытаются доказать безусловное преимущество своей и несостоятельность другой [1–4]. Проведённый анализ позволил обобщить основные дефекты традиционных форм обучения, представленные в со-



Рис. 1. Основные недостатки традиционных форм обучения
 Fig. 1. The main shortcomings of the traditional teaching forms

временной педагогической и методической литературе. Преодолением указанных на рисунке 1 недостатков педагогическое сообщество занимается на протяжении более чем полувека. Прорывом, казалось бы, стали технологии «развивающего» обучения. Однако внедрение этих технологий так и не решило проблем организации современного учебного процесса. Исключить собственное представление преподавателя об образовательном процессе, как того требовали эти технологии, не удалось. Исследования, проведенные среди преподавателей, выявили, что «немногие преподаватели согласятся кардинальным образом менять свой стиль работы» [5, с. 77]. Стало очевидным, что для устранения рассмотренных недостатков недостаточно просто обучить преподавателей какой-то технологии, нужно коренным образом трансформировать их методическое мышление.

Под *методическим мышлением* мы будем понимать особый вид профессионального мышления преподавателя, который опирается на принципы системности и эффективности и направлен на реализацию актуаль-

ных целей и задач практики на базе современных теорий педагогики и психологии. О необходимости изменения методического мышления преподавателей сегодня говорят все учебники по педагогике. Актуальная практика быстрого вынужденного перехода на дистанционные формы электронного обучения в российских вузах в условиях профилактики пандемии показала неготовность большей части преподавателей российских вузов к резкому изменению формы образования. Остро встала проблема не только очевидной недостаточности их знаний в технических вопросах, но и необходимости отбора содержания и принципов построения курсов в электронной образовательной среде, изменения своих представлений об эффективности обучения.

Целью настоящей работы является описание существующей практики преподавания в вузе, отражающей доминирующее в преподавательском сообществе методическое мышление, и востребованных методических приёмов на примере преподавания иностранного языка в техническом вузе. Статья посвящена тем установкам, которые сложи-

лись в мышлении преподавателей на основе общепринятых представлений и опыта. Такое положение вещей приводит к тому, что преподаватели не готовы своевременно и квалифицированно реагировать на современные образовательные и социальные вызовы. В качестве *гипотезы* мы рассматриваем возможность изменения методического мышления с помощью создания установки на цели продуктивного смешанного обучения.

Современные инновационные методы обучения. Почему не внедряем?

Образование индустриальной эпохи трансформируется в модель *Blended learning* (*смешанное обучение*), которая включает ресурсы для обеспечения персонализации и индивидуализации личностного развития. Обучение в высшей школе должно быть встроено в логику будущей профессиональной деятельности и соответствовать теории «подрывной инновации» (*disruptive-innovation theory*).

Идея смешанного обучения базируется на стремлении извлечь максимально возможную пользу из двух направлений современной педагогики: электронное обучение, так называемое e-Learning и «контактное» обучение, именуемое в англоязычном пространстве Face-to-Face Learning. Классические и новые организационные формы, методы и средства позволяют организовать такое образовательное пространство, в котором очные семинары, конференции объединяются с асинхронными и синхронными формами электронного обучения, которые, в свою очередь, обеспечиваются за счёт доступа к Интра- и Интернету, гипертекстовым мультимедийным учебникам, СВТ (Computer Based Training) и WBT (Web Based Training), аудио- и видеоресурсам, раздаточным материалам и книгам, а также за счёт использования возможностей социальных сетей, онлайн-конференций и семинаров, e-mail-, chats- и Skype-технологий. При этом все эти источники информации становятся, так сказать, равноправными.

Сбалансированная модель предлагает чередовать онлайн-занятия с аудиторными, в соответствии с учебным планом. В рамках этой модели активно развивается технология «перевёрнутого класса». *Гибкая модель* реализует все курсы на платформе электронного обучения. Функция преподавателя заключается в том, что он консультирует студентов и проводит занятия в малых группах. *Элективная модель* дублирует аудиторные занятия в онлайн-курсах, и студент сам выбирает форму обучения по дисциплине. *Дополняющая модель* организует самостоятельную работу студента, при том что преподаватель большую часть занятия остаётся в аудитории. Используя инструменты e-Learning, он следит за учебной деятельностью студентов и взаимодействует с ними в электронной среде [6–9].

Так как представленные модели опираются на различные варианты комбинирования традиционного аудиторного и внеаудиторного, электронного и дистанционного обучения, целесообразно обобщить преимущества и недостатки, которые уже выявлены в ходе реализации концепции смешанного обучения (*Табл. 1*).

Как видно из таблицы 1, уже сейчас, на данном этапе в реальной образовательной практике выявлены не только достоинства, но и достаточно существенные препятствия на пути к повсеместному и массовому переходу к смешанному обучению и отказу от аудиторной работы.

Создание образовательной технологии смешанного обучения [10] предполагает иной тип методического мышления преподавателя, так как требует взаимодействия участников учебного процесса со всеми компонентами образовательной среды, включая онлайн-ресурсы. Обучение с использованием личных мобильных устройств BYOD (Bring your own devices) признано одним из важнейших достижений в области образовательных технологий для высшего образования, наряду с мобильными образовательными платформами. Эти платформы дают

Таблица 1

Основные достоинства и недостатки форм смешанного обучения

Table 1

The main advantages and drawbacks of the blended learning forms

Параметр оценки	Достоинства	Недостатки
Учебный процесс	<ul style="list-style-type: none"> – Гибкость в выборе средств и форм обучения; – привычные для современных студентов средства коммуникации; – доступность высококачественных удалённых ресурсов, в том числе авторских 	<ul style="list-style-type: none"> – Отсутствие навыка выбора подходящих целям и задачам средств и форм обучения; – риск отвлечься на посторонние ресурсы и потерять время; – необходимое условие – наличие высокой мотивации самообразования; – по-настоящему ценные авторские курсы закрыты для открытого и бесплатного доступа
Содержание обучения	<ul style="list-style-type: none"> – Можно использовать энциклопедические и научные ресурсы Интернета; – содержание обучения можно представить в различных формах, в том числе симулятивных и интерактивных; – онлайн-формы можно усиливать с помощью онлайн-консультирования 	<ul style="list-style-type: none"> – Использование всего спектра баз и хранилищ Интернета требует от преподавателя знания их содержания, постоянного мониторинга обновлений; – преподавателя необходимо обучить работе с симулятивными и интерактивными платформами и программами; – онлайн-консультирование предполагает практически круглосуточную включённость преподавателя в процесс обучения
Коммуникация	<ul style="list-style-type: none"> – Взаимодействие возможно, как в очном, так и в заочном режиме; – онлайн-коммуникация закладывает основы для интенсивного взаимодействия в аудиторной работе; – аудиторная работа способствует интенсификации и осознанности онлайн-этапа учебного процесса 	<ul style="list-style-type: none"> – При синхронных видах коммуникации пропадают преимущества доступности курса в любое время; – необходима отдельная методическая целенаправленная работа по «выстраиванию» очередности и последовательности отдельных тем, видов работы и форм взаимодействия
Денежные затраты	<ul style="list-style-type: none"> – Оплата преподавателю за аудиторную работу сокращается; – затраты на содержание помещений и вспомогательного персонала сокращаются 	<ul style="list-style-type: none"> – Необходимость затрат на обучение преподавателей использованию новых технологий; – оплата разработки контента; – инвестиции в обучающую платформу и профессиональное сопровождение её функционирования; – вложения в рекламу, развитие имеющегося контента и программного обеспечения
Организационные условия	<ul style="list-style-type: none"> – Возможность привлечения обучающихся из других регионов; – возможность продвигать свои курсы и создавать привлекательный имидж своего образовательного учреждения 	<ul style="list-style-type: none"> – Методический уровень преподавателя должен соответствовать требованиям смешанного обучения; – необходимость переучиваться и самообразовываться; – учреждение и руководство должны быть готовы переходить на принципы смешанного обучения как в материальном, так и в методическом, управленческом и организационном плане; – корпоративная культура образовательного учреждения должна соответствовать принципам смешанного обучения

студентам возможность получать видимые результаты здесь и сейчас, выбирать то, что им нравится, и контролировать процесс своего профессионального развития.

События, связанные с экстренным переходом российских вузов на обучение с помощью наличных электронных образователь-

ных платформ, показали, что эти ресурсы не отвечают в полной мере требованиям ФГОС и образовательным потребностям по направлениям подготовки. Чтобы реализовать цели конкретной образовательной программы, требуется значительная адаптация и комбинирование этих образовательных ре-

сурсов. Кроме того, выяснилось, что эти ресурсы большей частью не предназначены для массового обучения и значительная часть студентов испытывают большие трудности с точки зрения самоорганизации и устойчивой мотивации в таком формате обучения.

Выяснилось, что и преподаватели уже не могут опираться на учебник, написанный в уходящей методической системе и просто дополнять его автоматизированными тестами или электронно-образовательными ресурсами на аудиторном занятии. Смешанная форма обучения не является дополнительным обучением к привычным учебникам или рассылкой заданий по сети. Стало понятно, что требуются авторские курсы преподавателей, разработанные на современных электронных платформах с учётом специфики профессиональной подготовки конкретного направления и особенностей преподаваемой дисциплины, а также образовательных потребностей и возможностей студентов вуза, требований будущих работодателей.

Если мы обратимся к результатам исследований российских учёных [5; 11], то станет ясно, что большинство трудностей необходимо рассматривать с трёх точек зрения, а именно: 1) с позиции управления, 2) с позиции студентов, 3) с позиции преподавателя. Н.В. Тихонова отмечает, что «внедрение технологии перевёрнутого класса в учебный процесс усложнит работу преподавателей, потребует освоить новые педагогические приёмы, изучить специфику специальности будущих выпускников, подготовить новые материалы, создать мультимедийный контент; но этот труд окупится повышением качества подготовки студентов» [5, с. 78]. Как показывает современная практика, наибольшее количество проблем на первом этапе относятся к сфере психологии (стресс, стереотипы об эффективном обучении и т.д.) и методики (неумение самостоятельно выстраивать свой курс, адаптировать контент к новому электронному формату).

С нашей точки зрения, переход к дистанционным и электронным формам обучения

принципиально невозможен без соответствующего изменения профессионального мышления, установок и методической подготовки преподавателей. Часто даже если преподаватель готов разработать новый контент, его устоявшиеся представления о содержании, принципах и задачах учебного процесса не позволяют ему создать настоящему эффективный и востребованный продукт.

Отвечая на вопрос, почему не внедряем смешанное обучение, следует назвать ряд причин: 1) управленческие решения ориентируются на принципы традиционного образования (вопросы объективности оценки результатов, проведения аттестации, предмета оценивания и прочие); 2) университеты в своём подавляющем большинстве не обладают собственными образовательными платформами, отвечающими их образовательным задачам, а используют адаптированные версии; 3) многие преподаватели ориентируются на готовый продукт (учебник, электронную платформу, ресурс) и оказались некомпетентны в плане создания собственного образовательного курса; 4) процесс учения с помощью электронных образовательных ресурсов требует от студентов самодисциплины, владения основами тайм-менеджмента и самоорганизации. Представление о том, что сама возможность выбора места и времени занятия научит студентов самоорганизации, оказалось ошибочным.

Blended Learning с точки зрения методического мышления

Что именно мешает студенту усвоить необходимые базовые знания, рационально организовать своё обучение и добиться эффективного продвижения по своей индивидуальной образовательной траектории, – на эти вопросы может ответить только преподаватель. Понимание причин и возможных способов устранения трудностей даёт преподавателю возможность гибко регулировать содержание и форму образовательной среды, опираясь на методический и педа-

гогический опыт, знания закономерностей когнитивных процессов, особенностей личности и целей обучения.

Проектируя обучающие курсы для смешанного обучения, преподаватель не замечает себя компьютером, а разумно использует ИКТ, так как e-Learning пока имеет известные риски, в полной мере проявившиеся в современных условиях. Во-первых, любое мобильное устройство является значимым отвлекающим фактором. Во-вторых, интернет-ресурсы предлагают бесконечно много интересного, и студент может создать «свалку» вместо системной базы необходимой информации. Неумелое взаимодействие студента с информационной средой для проектирования своей индивидуальной образовательной траектории приводит к серьёзным проблемам с точки зрения результата обучения. Преподавателю необходимо задействовать своё методическое мышление, для того чтобы: 1) адаптировать содержание обучения под возможности конкретной электронной платформы; 2) создавать собственный электронный курс с учётом образовательных потребностей студентов конкретного направления подготовки и требований ФГОС; 3) компетентно модерировать процесс обучения; 4) оказывать эффективную поддержку студенту в зависимости от его образовательных возможностей и потребностей.

Таким образом, основная задача преподавателя в современном вузе смещается из области отбора необходимого и достаточного содержания обучения в сферу организации, мотивации, коммуникации и оценки результатов обучения. Поэтому можно говорить и о смене вектора в рассмотрении методического аспекта деятельности преподавателя вуза. Речь идёт о переходе от парадигмы передачи знаний к парадигме со-организации обучающей среды.

В методической и дидактической научной среде практически отсутствуют исследования, нацеленные на изучение эффективности каждой модели смешанного обучения

«относительно дифференциации участников с точки зрения способностей, индивидуальных и личностных особенностей, а также социального статуса» [12, с. 3]. В большинстве случаев предполагается, что преподаватель сам учтёт все эти особенности, а обучаемый выберет подходящий ему вариант. Ни одно исследование результатов обучения в разных моделях не приводит статистику, сколько времени уходит у участников на смену модели в случае её неадаптивности, какие психологические и инструментальные трудности преодолевают преподаватель и обучающийся в ходе освоения той или иной модели. И самое главное: оправдываются ли эти затраты времени и сил?

Обобщая, можно сказать, что внедрение моделей смешанного обучения определило переход к новому виду профессионального мышления преподавателей. Если раньше речь шла о методике как частном случае реализации принципов дидактики, то теперь возникла крайняя необходимость разрабатывать концепцию своего рода метаметодики, в которой переплетаются принципы методики и дидактики. Методика отдельного предмета уже не может обеспечивать образовательные потребности обучающихся. При создании своего дистанционного или онлайн-курса преподаватель вынужден выходить в междисциплинарную сферу.

На основании вышеизложенного определим условия трансформации методического мышления преподавателей: междисциплинарность (координирующая функция преподавателя); техническая грамотность и инструментальная оснащённость (техническая функция); готовность к непрерывному изменению созданного контента (модерирующая функция); включение преподавателя в образовательную среду (функция консультанта); изменение форм и критериев контроля результатов обучения (функция оценки и разработки); мотивирование студентов, создание условий для эффективного продвижения по индивидуальной траектории обучения (мотивирующая функция).

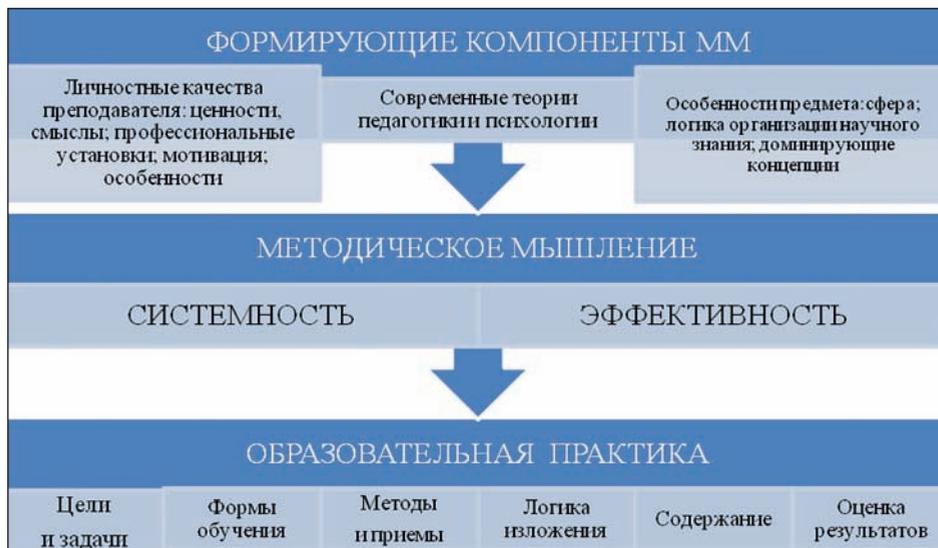


Рис. 2. Модель функционирования методического мышления в образовательной практике
 Fig. 2. The modified model of teaching/learning strategies for educational environment

Трансформация методического мышления. В чём проблема?

Принимая парадигму смешанного обучения, преподаватель занимает иную, отличную от традиционной методическую позицию: вместо компилирования научных знаний, объём которых в последнее время приобретает лавинообразный характер и не может быть охвачен в полной мере, он занимается «планированием, конструированием и модерированием образовательной среды» [12, с. 7].

Для понимания факторов, определяющих возможность трансформации методического мышления преподавателей в сторону принятия принципов электронного и смешанного обучения, целесообразно рассматривать модели смешанного обучения с точки зрения субъекта и продукта образовательной деятельности. Возможны три варианта взаимодействия участников учебного процесса: 1) реферативная модель: преподаватель – организатор деятельности, а студент выполняет предложенные задания, используя предложенные шаблоны; 2) творческая модель: студент – организатор учебной деятельности, а преподаватель выполняет функции консультанта и эксперта; 3) кооперативная

модель: преподаватель и студент совместно организуют учебную деятельность. Преподаватель и студент могут на разных этапах учебной деятельности поочередно брать на себя функцию модератора. В зависимости от цели (изучение, закрепление, тренировка или реализация) возможны разные варианты взаимодействия. Задача преподавателя – обосновать методическую целесообразность и создать соответствующую образовательную среду.

Опираясь на названные компоненты учебного процесса, которые охватывает методическое мышление преподавателя в процессе планирования, конструирования и модерирования образовательной среды, можно представить обобщённую модель функционирования методического мышления преподавателя в процессе внедрения смешанного обучения (Рис. 2).

Данная модель позволяет наглядно представить необходимые направления переподготовки преподавателей с целью обеспечения формирования и расширения методических возможностей преподавателей в условиях современного обучения. Она позволяет прийти к заключению, что при трансформа-

ции методического мышления преподавателя с целью реализации смешанного обучения основополагающим является изменение установки на продуктивное обучение.

Таким образом, опираясь на предложенную модель трансформации методического мышления преподавателей, можно представить процесс создания собственного курса или контента в электронной среде следующим образом: а) преподаватель разбивает поставленные в ФГОС цели обучения на отдельные задачи; б) в соответствии с этими задачами он определяет продукт обучения по конкретному модулю или теме и принимает соответствующую модель взаимодействия; в) после этого он определяет необходимый, достаточный и желательный объём содержания обучения, а затем осуществляет подбор соответствующих заданий.

Вместе с тем практика экстренного перехода российских вузов на электронные формы обучения выявила ряд проблем процесса создания электронного курса:

- студенты часто лучше преподавателей владеют инструментарием цифрового обучения;

- дистанционные способы тестирования не решают проблемы оценки качества подготовки, остаётся элемент недоверия к онлайн-результатам;

- увеличивается время на подготовку к занятиям, необходимо повышать эффективность и плотность онлайн-занятий;

- требуется постоянный поиск вновь появляющихся доступных учебных ресурсов и источников информации;

- возрастает конкуренция среди преподавателей, которую не всегда выигрывает профессионал (нередко побеждает коллега, более оснащённый с точки зрения рекламы и продвижения своих услуг);

- удешевляется стоимость занятия, при этом качественные трудо- и времязатратные продукты не выдерживают конкуренции;

- необходимо найти баланс между репродуктивными и продуктивными формами представления материала;

- следует определить место воспитательного и ценностно-личностного аспекта в обучении.

Языковой проект – форма реализации Blended Learning

В рамках перехода к цифровой экономике иностранный язык становится ресурсом и инструментом, позволяющим осваивать свою профессию «напрямую» у авторов научных разработок и концепций. Преподаватели технических вузов, владеющие иностранным языком, легко выстраивают межпредметные связи, проникаются идеями работы в команде. Для них иностранный язык является средством развития в своей профессии, и они приобщают своих студентов к такому пониманию его роли. Иностранный язык переходит из категории общеобразовательного предмета в категорию профессионально значимой компетенции. В связи с этим следует особо остановиться на тех изменениях, которые требуются в установках преподавателей иностранного языка в вузах в условиях перехода на смешанные формы обучения.

Методическое мышление преподавателя иностранного языка в рамках смешанного обучения должно быть ориентировано на интеграцию с другими учебными дисциплинами, составляющими ядро будущей профессии студентов. Наиболее перспективным направлением преподавания иностранного языка в вузах является билингвальное иммерсионное обучение [13], при котором иностранный язык используется как средство обучения профессии, а различные дисциплины преподаются как на иностранном, так и на родном языке.

Использование элементов смешанного обучения стало одним из направлений работы кафедры «Иностранные языки» Сибирского государственного университета путей сообщения на протяжении последних нескольких лет. Формой реализации продуктивного смешанного обучения является работа студентов над *языковым проектом*.

Структура и содержание работы закреплены в Положении о защите языкового проекта, разработанном методической комиссией кафедры. Благодаря данной форме реализации самостоятельной работы студентов удаётся комбинировать различные виды учебной деятельности, в том числе интегрировать иностранный язык и дисциплины профессионального цикла, начиная с начальных ступеней обучения и заканчивая аспирантурой и программами переподготовки и повышения квалификации преподавателей. Работа над проектом включает в себя поисковый, конструкторский, технологический и заключительный этапы с презентацией результатов.

Разработанные требования к каждому этапу языкового проекта позволяют формировать и развивать навыки самостоятельного поиска, отбора, анализа и сравнения значимой для профессионала информации, использования обучающих ресурсов Интернета для реализации поставленных студентом целей. Особое значение приобретает раннее приобщение к профессии на основе взаимодействия с преподавателями профильных дисциплин. Благодаря внедрению формы языкового проекта на основе использования методических приёмов смешанного обучения происходит «ускорение процесса диверсификации студентов по интересам, в направлении будущей профессиональной деятельности» [14, с. 16]. Таким образом, в данной форме обучения реализуются творческая и кооперативная модели взаимодействия в образовательном процессе.

Языковой проект, являясь формой смешанного обучения, позволяет студенту учиться в своём темпе, привлекать к своему обучению все доступные ресурсы – от консультации специалистов в профессиональной сфере и иностранного языка до Интернет-ресурсов и обучающих платформ. На наш взгляд, языковой проект – удачный шаг в направлении внедрения идей продуктивно-го смешанного обучения в вузе.

Заключение

При создании образовательной среды в рамках Blended Learning особое значение приобретает процесс трансформации методического мышления преподавателей. Во многом именно эта трансформация определяет успех перехода к смешанному обучению. Степень индивидуализации процесса обучения зависит от того, смог ли преподаватель определить индивидуальные потребности и возможности конкретного обучающегося, удалось ли преподавателю реализовать свою функцию модератора и консультанта, выходя в междисциплинарный контент профессиональной подготовки студентов.

В организационном плане для осуществления трансформации методического мышления требуется специальное обучение преподавателей новым методическим подходам. Оно не ограничивается только овладением новыми техническими возможностями, но включает в себя педагогические установки, навык конструирования, стратегическое видение своего курса, умение создавать обучающую среду с учётом образовательных потребностей всех участников, а также содержания дисциплины и актуального состояния науки и техники.

Литература

1. *Вербичкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 248 с.
2. *Андрюченко О.А.* Современные образовательные технологии и их применение: кейс-технологии // *Colloquium-journal. Pedagogical sciences.* 2019. № 2(26). С. 9–12.
3. *Авдеева Ю.А., Устиновская А.А.* Проблематика внедрения смешанного обучения в вузах // *Управление образованием: теория и практика.* 2018. № 2 (30). С. 34–40.
4. *Леонтьев А.А.* Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии. М.: Смысл, 2016. 528 с.
5. *Тихонова Н.В.* Технология «Перевёрнутый класс» в вузе: потенциал и проблемы внедрения // *Казанский педагогический журнал.* 2018. № 2. С. 74–78.

6. *Марголис А.А.* Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 3. С. 5–19. DOI: 10.17759/pse.2018230301
7. *Rudolph M.* Flipped Classroom in der Universitaet – ein didaktisches Konzept. Skript zur Erlangung des akademischen Grades Master of Edukation (M.Ed.). Technische Universitaet Dresden, 2014. 55 s.
8. *Bergmann J., Sams A.* Flipped learning: gateway to student engagement. Moorabbin, Victoria: Hawker Brownlow, 2015. 169 p.
9. OECD. Students, Computers and Learning: Making the Connection. Paris: PISA; OECD Publishing, 2015. 204 p. DOI: 10.1787/9789264239555-en
10. *Велединская С.Б., Дорофеева М.Ю.* Смешанное обучение в вузе: опыт и анализ внедрения в ТПУ // Материалы II Всероссийского научно-методического семинара «Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: методическая готовность преподавателей». Томск: Институт электронного обучения ТПУ, 2015. URL: http://portal.tpu.ru/science/seminar/seminar-mtl/Presentations_2/Dorofeeva.pdf
11. *Антонова Н.А., Меренков А.В.* Модель «перевёрнутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия // Интеграция образования. 2018. Т. 22. № 2. С. 237–247. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247
12. *Hoidn S.* Blended Learning als Innovation in der Erstausbildung – Vision oder Illusion? 2005. 13 S. URL: https://www.researchgate.net/publication/36383090_Blended_Learning_als_Innovation_in_der_Erstausbildung_-_Vision_oder_Illusion
13. *Umansky I.M., Valentino R.A., Reardon S.F.* The Promise of Bilingual and Dual Immersion Education. CEPA. Working Paper. 2015. № 15-11, 20 p. URL: <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/wp15-11v201510.pdf>
14. Learning and teaching paper #1. 2017. Thematic peer groups. Report. EUA's learning and teaching initiative. Nov. 2017. 32 p. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/euas%20learning%20and%20teaching%20initiative%20-%20report%20from%20the%20thematic%20peer%20groups%20in%202017.pdf>

Статья поступила в редакцию 11.04.19

После доработки 20.05.19; 05.02.20

Принята к публикации 08.06.20

Modification of Teaching/Learning Strategies of University Teaching Staff

Olga A. Dyomina – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof., Head of Foreign Languages Department, e-mail: demina_o@stu.ru

Irina A. Tepleneva – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., e-mail: teplenowa@yandex.ru
Siberian State Transport University, Novosibirsk, Russia

Address: 191, D. Kovalchuk str., Novosibirsk, 630049, Russian Federation

Abstract. The paper considers the problem of changing the traditional model of higher education into the up-dated model of blended learning. The paper focuses on the problem of changing the teaching/learning strategies as the necessary condition for creating and improving the modified educational environment at Universities taking into consideration the advanced achievements in science and social development.

The article dwells on the existing possibilities for a student-centered teaching/learning process where the student creates his individual educational track.

The authors have considered the reimagining means of teaching/learning strategies for teaching staff by aiming at effective blended learning.

Having analyzed the results of pilot studies, shortcomings of conventional teaching and statistical information on graduate employment, the authors have stated the fact that neither conventional teaching nor the so-called innovative educational technologies could close the gap between educational aims and results. The acute shortage of up-dated theoretical psychological and peda-

gical knowledge as well as the lack of due consideration for reimagining of teaching/learning strategies have been suggested as the deep-rooted causes of this gap. The paper suggests the definition of teaching/learning strategies and the developed model of their application for University educational environment. The authors have shown the existed blended learning models and the experience of their implementation in the Russian Federation and abroad. The role of educational moderator at creating a new type of teaching/learning interaction by using a Tutorial FL Navigator has been justified and illustrated by FLT at University. The student turns into a member of academic community while entering the environment of Content and Language Integrated Learning Project (CLILP).

The potential prospects of blended learning model have been analyzed using the project method in teaching foreign languages (Content and Language Integrated Learning Project). The conclusion of blended learning effectiveness for transformation the general foreign language teaching into expanded professional education has been drawn on the base of obtained empiric and statistical evidence.

Keywords: blended learning, teaching/learning strategies, teaching/learning models, foreign language, Content and Language Integrated Learning Project (CLILP)

Cite as: Dyomina, O.A., Tepleneva, I.A. (2020). Modification of Teaching/Learning Strategies of University Teaching Staff. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 7, pp. 156-167. (In Russ., abstract in Eng.)

DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167>

References

1. Verbitskiy, A.A. (2017). [Theory and Technology of Context Education: Study Guide]. Moscow: MPGU-universitet Publ., 248 p. (In Russ.)
2. Andrienko, O.A. (2019). [Modern Educational Technologies and Their Applications: Case Study]. *Colloquium-journal: Pedagogical sciences*. No. 2(26), pp. 9-12. (In Russ., abstract in Eng.)
3. Avdeeva, Yu.A., Ustinovskaya, A.A. (2018). [Blended Learning: Challenging Trajectory]. *Upravlenie obrazovaniem: teoria i praktika = Educational Management: Theory and Practice*. No. 2(30), pp. 34-40 (In Russ., abstract in Eng.)
4. Leontiev, A.A. (2016). *Pedagogika zdravogo smysla. Izbrannye raboty po filosofii obrazovaniya i pedagogicheskoy psikhologii* [Common Sense Pedagogy. Selected Texts in Philosophy of Education and Pedagogical Psychology]. Moscow: Smysl Publ., 528 p. (In Russ.)
5. Tikhonova, N. (2018). [The “Flipped Classroom” Method in Higher Education: Opportunities and Problems of Implementation]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*. No. 2, pp. 74-78. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Margolis, A.A. (2018). What Kind of Blending Makes Blended Learning? *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*. Vol. 23, no. 3, pp. 5-19. DOI: 10.17759/pse.2018230301 (In Russ., abstract in Eng.)
7. Rudolph, M. (2014). *Flipped Classroom in der Universitaet – ein didaktisches Konzept. Skript zur Erlangung des akademischen Grades Master of Edukation (M.Ed.)* Technische Universitaet Dresden, 55 p.
8. Bergmann, J., Sams, A. (2015). *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. Moorabbin, Victoria: Hawker Brownlow. 169 p.
9. (2015). OECD. *Students, Computers and Learning: Making the Connection*. Paris: PISA; OECD Publishing. 204 p. DOI: 10.1787/9789264239555-en

10. Veledinskaya, S.B., Dorofeeva, M.Yu. (2015). [Blended Learning at University: Experience and Implementation Analysis in TPU]. In: *Materialy II Vserossiyskogo nauchno-metodicheskogo seminara «Professional'naya podgotovka studentov tekhnicheskogo vuza na inostrannom yazyke: metodicheskaya gotovnost' prepodavateley* [Reference Materials of the II All-Russian Scientific-Methodology Seminar "Employment Training of University Students in Foreign Languages: Methodological Qualification of Teaching Staff"]. Tomsk. Institute of Electronic Education TPU. (In Russ., abstract in Eng.)
11. Antonova, N.L., Merenkov, A.V. (2018). Flipped Learning in Higher Education: Problems and Contradictions. *Integratsiya obrazovaniya = Integration of Education*. No. 22(2), pp. 237-247. DOI: 10.15507/1991-9468.091.022.201802.237-247 (In Russ., abstract in Eng.)
12. Hoidn, S. (2005). *Blended Learning als Innovation in der Erstausbildung – Vision oder Illusion?* 13 p. Available at: https://www.researchgate.net/publication/36383090_Blended_Learning_als_Innovation_in_der_Erstausbildung_-_Vision_oder_Illusion (In Ger., abstract in Eng.)
13. Umansky, I.M., Valentino, R.A., Reardon, S.F. (2015). *The Promise of Bilingual and Dual Immersion Education*. CEPA. Working Paper. No. 15-11, 20 p. Available at: <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/wp15-11v201510.pdf>
14. (2017). *EUA's Learning and Teaching Initiative – Report from the thematic peer groups in 2017*. European University Association, Brussels. Nov. 2017. 32 p. Available at: <https://eua.eu/downloads/publications/euas%20learning%20and%20teaching%20initiative%20-%20report%20from%20the%20thematic%20peer%20groups%20in%202017.pdf>

The paper was submitted 11.04.19

Received after reworking 20.05.19; 05.02.20

Accepted for publication 08.06.20

 НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА **LIBRARY.RU** Пятилетний импакт-фактор РИНЦ-2018, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	2,255
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,040
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,709
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,124
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,945
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	0,905
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,858
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,751
ПЕДАГОГИКА	0,653
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,540
ИНЖЕНЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	0,397
ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ	0,319
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,276
ALMA MATER	0,257