

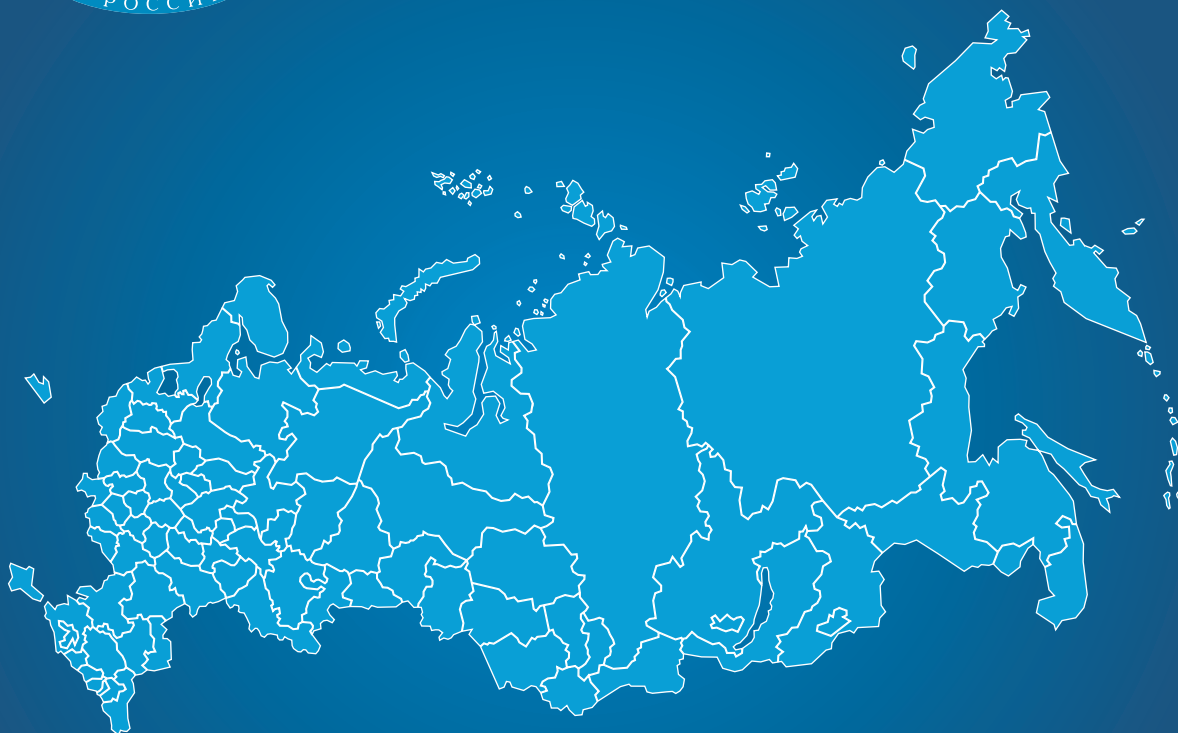
ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

ISSN 0869-3617 (Print)
ISSN 2072-0459 (Online)

5 / 2021

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia



«Роспечать» индекс: 73060, 79380
«Пресса России» индекс: 83142

Журнал издается с 1992 года



Национальный
исследовательский

Томский
государственный
университет

4

образовательные
программы
химического профиля
Национального исследовательского
Томского государственного университета
прошли международную
российско-китайскую аккредитацию
Национальным центром профессионально-
общественной аккредитации и
Центром по оценке высшего образования
Министерства образования КНР (НЕЕС).



**Международная аккредитация
элиты российского образования**



Национальный центр
профессионально-
общественной
аккредитации

89278886000
аккредитация.рф



ВЫСШЕЕ образование в РОССИИ

5 / 2021

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ
Vysshee obrazovanie v Rossii / Higher Education in Russia

Содержание

Contents	3
----------------	---

Направления модернизации высшего образования

А.В. ЗАМЯТИН, А.И. ЧУЧАЛИН. Развитие кадрового потенциала российских вузов в области математики, информатики и цифровых технологий.	9
П.В. СЫСОЕВ. Подготовка педагогических кадров для реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе	21
Н.Д. ЛЫСАКОВ, Е.Н. ЛЫСАКОВА. Актуальные проблемы педагогики и повышение квалификации преподавателей	32

Педагогика высшей школы

В.И. БЛИНОВ, Е.Ю. ЕСЕНИНА, И.С. СЕРГЕЕВ. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология	44
М.А. RAFSANJANI, Е.Н. ANDRIANSYAH, А.Е. PRABOWO, N. LAILY. Determinants of Innovative Teaching among the Indonesian Lecturers	65
В.А. СТАРОДУБЦЕВ. Практико-центрированное обучение в высшей школе	75

Социология высшего образования

П.А. АМБАРОВА, Г.Е. ЗБОРОВСКИЙ. Имитации в высшем образовании как социальная проблема	88
---	----



Соучредители: Московский
политехнический
университет;

Ассоциация технических
университетов

Главный редактор:
М.Б. Сапунов

Зам. главного редактора:
Е.А. Гогоненкова
Н. П. Лябина

Редакторы:
О.Ю. Миронова
Н.Н. Жильцов

Ответственный секретарь:
Д.В. Давыдова

Адрес редакции:
127550, Москва,
ул. Прянишникова, д. 2А
Тел.: (495)-223-05-23,
доб. 4141, 4142, 4078
e-mail: vovrus@inbox.ru
vovr@bk.ru

Журнал зарегистрирован
в Роскомнадзоре
Рег. св. ПИ № ФС7754511
от 17 июня 2013 года

Издатели:
Московский политехнический
университет
Адрес: 107023, Россия, г. Москва,
ул. Б. Семеновская, д. 38

Российский университет
дружбы народов
Адрес: 117198, Россия, Москва,
ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Подписано в печать с
оригинал-макета 26.04.2021
Выход в свет 23.05.2021.
Усл. п. л. 11. Тираж 500 экз.

Заказ №

Отпечатано в типографии
Издательско-полиграфического
комплекса РУДН.

Адрес:
115419, Москва, Россия,
ул. Орджоникидзе, д. 3,
тел.: (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

© «Высшее образование
в России»

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

С.А. БАЙКОВ. Гендерный баланс преподавателей
университетов: европейский опыт и его
актуальность для России107

И.А. АЛЕШКОВСКИЙ, А.Т. ГАСПАРИШВИЛИ,
О.В. КРУХМАЛЕВА, Н.П. НАРБУТ, Н.Е. САВИНА.
Высшая школа России: вынужденный дистант
и плановый переход на удалённый формат
в период пандемии (опыт социологического
анализа)120

Высшее образование за рубежом

Ю.Л. МАЗУРОВ, А.И. БАНЧЕВА. Высшее
экологическое образование в Японии: социальная
миссия и национальные особенности.138

А.М. ПОГОРЕЛЬСКАЯ. Эволюция системы высшего
образования в Туркменистане на фоне современных
образовательных трендов150

Актуальная тема

Е.В. БРЫЗГАЛИНА, Д.А. АЛЕКСЕЕВА,
Э.Д. ДРЯЕВА. Цифровые трансформации
педагогтики: опыт повышения квалификации.161



НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ
БИБЛИОТЕКА
LIBRARY.RU

Пятилетний импакт-фактор
РИНЦ-2019, без самоцитирования

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ	2,423
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ	2,004
СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	1,707
ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	1,359
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ	1,240
ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА	0,985
УНИВЕРСИТЕТСКОЕ УПРАВЛЕНИЕ: ПРАКТИКА И АНАЛИЗ	0,865
ВОПРОСЫ ФИЛОСОФИИ	0,838
ПЕДАГОГИКА	0,666
ЭПИСТЕМОЛОГИЯ И ФИЛОСОФИЯ НАУКИ	0,452
ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ	0,268
ALMA MATER	0,266

Contents

Areas of Higher Education Modernization

- A.V. ZAMYATIN, A.I. CHUCHALIN. Development of the Russian Universities' Human Capacity in the Field of Mathematics, Computer Science, and Digital Technologies. Pp. 9-20
- P.V. SYSOYEV. Teacher Training for Content and Language Integrated Learning at the University. Pp. 21-31
- N.D. LYSSAKOV, E.N. LYSSAKOVA. Current Issues of Higher Education Pedagogy and University Teachers' Skills Development. Pp. 32-43

Higher Education Pedagogy

- V.I. BLINOV, E.Yu. ESENINA, I.S. SERGEEV. Models of Blended Learning: Organizational and Didactic Typology. Pp. 44-64
- M.A. RAFSANJANI, E.H. ANDRIANSYAH, A.E. PRABOWO, N. LAILY. Determinants of Innovative Teaching among the Indonesian Lecturers. Pp. 65-74
- V.A. STARODUBTSEV. Practice-Centered Education in Higher School. Pp. 75-87

Sociology of Higher Education

- P.A. AMBAROVA, G.E. ZBOROVSKY. Imitations in Higher Education as a Social Problem. Pp. 88-106
- S.A. BAYKOV. Gender Balance of University Professors: European Experience and Its Relevance for Russia. Pp. 107-119
- I.A. ALESHKOVSKI, A.T. GASPARISHVILI, O.V. KRUKHMALEVA, N.P. NARBUT, N.E. SAVINA. Russian Higher School: Forced Distance Learning and Planned Switch to Distance Learning during Pandemic (Experience of Sociological Analysis). Pp. 120-137

Higher Education Abroad

- Yu.L. MAZUROV, A.I. BANCHEVA. Higher Environmental Education in Japan: Social Mission and National Peculiarities. Pp. 138-149
- A.M. POGORELSKAYA. The Development of Higher Education System in Turkmenistan: Current Social, Economic, and Political Changes. Pp. 150-160

Topical Theme

- E.V. BRYZGALINA, D.A. ALEKSEEVA, E.D. DRYAEVA. Digital Pedagogy: Experience of Advanced Training. P. 161-167.



Co-founders:
Moscow Polytechnic University,
Association of Technical
Universities. Founded in 1991

Editor-in-Chief:
M.B. Sapunov

Deputy Editors-in-Chief:
E.A. Gogonenkova,
N.P. Lyabina

Executive secretary:
D.V. Davydova

Editors:
O.Yu. Mironova
N.N. Zhiltsov

Editorial office. Postal address:
2A, Pryanishnikova str., Moscow,
127550, Russian Federation
tel. +7 (495)-223-05-23,
extension 4078
e-mail: vovrus@inbox.ru,
vovr@bk.ru

www.vovr.elpub.ru;
www.vovr.ru

The journal's registration by The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology and Mass Media was renewed on 17 June 2013.

The Certificate of Mass Media registration: No. FC 7754511

ISSN 0869-3617 (Print);
2072-0459 (Online)

11 issues per year

Languages: Russian, English

Publishers:
Moscow Polytechnic University
Address: 38 Bolshaya
Semenovskaya str., Moscow,
107023, Russian Federation

Peoples' Friendship
University of Russia
Address: 6 Miklukho-Maklaya str.,
Moscow, 117198, Russian
Federation

Printed at RUDN
Publishing House:
3 Ordzhonikidze str., Moscow,
115419, Russian Federation
Ph. +7 (495) 952-04-41;
e-mail: publishing@rudn.ru

Copies printed – 500

© *Vysshee obrazovanie v Rossii*
(Higher Education in Russia)



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru

(Higher Education in Russia)

Vysshee obrazovanie v Rossii is a monthly scholarly refereed journal that provides a forum for disseminating information about advances in higher education among educational researchers, educators, administrators and policy-makers across Russia. The journal welcomes authors to submit articles and research/discussion papers on topics relevant to modernization of education and trends, challenges and opportunities in teaching and learning.

Vysshee obrazovanie v Rossii publishes articles, book reviews and conference reports on issues such as institutional development and management, innovative practices in university curricula, assessment and evaluation, as well as theory and philosophy of higher education.

Vysshee obrazovanie v Rossii aims to stimulate interdisciplinary, problem-oriented and critical approach to research, to facilitate the discussion on specific topics of interest to educational researchers including international audiences. The primary objective of the journal is supporting of the research space in the field of educational sciences taking into account two dimensions – geographical and epistemological, consolidation of the broad educational community. This can be provided by creating the unified language of understanding and description of the processes that take place in the contemporary higher education. This language should facilitate rallying of the whole community of educators and researchers on the basis of such values as solidarity, concord, cooperation, and co-creation.

Our audience includes academics, faculty and administrators, teachers, researchers, practitioners, organizational developers, and policy designers.

The journal's rubrics correspond to three research areas: philosophical sciences, sociological sciences, educational sciences. We design our activities relying on the professional associations in higher education sphere, such as the Russian Union of Rectors, Association of Technical Universities, Association of Classical Universities of Russia, International Society for Engineering Education (IGIP).

Indexation. The papers in *Vysshee obrazovanie v Rossii* are indexed by Russian Science Citation Index and Scopus.



ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Журнал входит в перечень изданий, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ для публикации результатов научных исследований.

Редакционная коллегия

БЕДНЫЙ Б.И. (проф., ННГУ им. Н.И. Лобачевского); **БЕЛОЦЕРКОВСКИЙ А.В.** (проф., Тверской государственный университет); **ГРЕБНЕВ А.С.** (проф., НИУ «Высшая школа экономики»); **ГРИБОВ Л.А.** (проф., чл.-корр. РАН); **ЕНДОВИЦКИЙ Д.А.** (проф., ректор, вице-президент РСР, Воронежский государственный университет); **ЖУРАКОВСКИЙ В.М.** (проф., акад. РАО); **ЗБОРОВСКИЙ Г.Е.** (проф., Уральский федеральный университет им. Б.Н. Ельцина); **ИВАНОВ В.Г.** (проф., КНИТУ); **ИВАХНЕНКО Е.Н.** (проф., МГУ им. М.В. Ломоносова); **КИРАБАЕВ Н.С.** (проф., РУДН); **КУЗНЕЦОВА Н.И.** (проф., РГГУ); **ЛУКАШЕНКО М.А.** (проф., МФПУ «Синергия»); **МЕЛИК-ГАЙКАЗЯН И.В.** (проф., ТГПУ); **НИКОЛЬСКИЙ В.С.** (проф., Московский Политех); **ПЕТРОВ В.А.** (проф., НИТУ «МИСиС»); **РАИЦКАЯ Л.К.** (проф., МГИМО); **САЗОНОВ Б.А.** (гл. науч. сотрудник, ФИРО); **САЗОНОВА З.С.** (проф., МАДИ); **САПУНОВ М.Б.** (журнал «Высшее образование в России»); **СЕНАШЕНКО В.С.** (проф., РУДН); **СИЛЛАСТЕ Г.Г.** (проф., Финансовый университет при Правительстве РФ); **СТРИХАНОВ М.Н.** (проф., ректор, НИЯУ МИФИ); **ТЕРЕНТЬЕВ Е.А.** (ст. науч. сотрудник, НИУ «Высшая школа экономики»); **ФИЛИППОВ В. М.** (проф., акад. РАО, президент РУДН); **ЧУЧАЛИН А.И.** (проф., Томский государственный университет); **ШЕЙНБАУМ В.С.** (проф., Губкинский университет)

Международный редакционный совет

АЛЕКСАНДРОВ А.А. (проф., ректор, МГТУ им. Н.Э. Баумана, президент Ассоциации технических университетов); **АУЭР Михаэль** (Генеральный секретарь IGIP, проф., Университет прикладных наук Каринтии); **БАДАРЧ Дендев** (проф., директор департамента ЮНЕСКО, Париж); **де ГРААФ Эрик** (гл. ред. *European Journal of Engineering Education*, проф., Алборгский университет); **ГРУДЗИНСКИЙ А.О.** (проф., член рабочей группы по Болонскому процессу при Минобрнауки России); **ЖЕНЬ НАНЬЦИ** (акад., Харбинский политехнический университет, исполнительный директор АТУРК); **ЗГУРОВСКИЙ М.З.** (акад. НАН Украины, ректор, Национальный технический университет Украины); **ЗЕРНОВ В.А.** (проф., ректор, РосНОУ, председатель совета Ассоциации негосударственных вузов); **НЕЧАЕВ В.Д.** (проф., ректор, Севастопольский государственный университет); **ОЧИРБАТ Баатар** (ректор, Монгольский государственный университет науки и технологий); **ПРИХОДЬКО В.М.** (проф., чл.-корр. РАН, президент Российского мониторингового комитета IGIP); **САДОВНИЧИЙ В.А.** (проф., акад. РАН, ректор, МГУ им. М.В. Ломоносова, президент РСР); **САНГЕР Филипп** (проф., Университет Пердью, США)



VYSSHEE OBRAZOVANIE V ROSSII

www.vovr.elpub.ru; www.vovr.ru

(Higher Education in Russia)

EDITORIAL BOARD

Boris I. BEDNYI – Dr. Sci. (Physics), Prof., Director of the Institute of Doctoral Studies, N.I. Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, bib@unn.ac.ru

Andrey V. BELOTSEKOVSKY – Dr. Sci. (Physics), Prof., Tver State University, A.belotserkovsky@tversu.ru

Alexander I. CHUCHALIN – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Tomsk State University, chai@tpu.ru

Dmitry A. ENDOVITSKY – Dr. Sci. (Economics), Prof., Rector, Voronezh State University, Vice-president of the Russian Rectors' Union, eda@econ.vsu.ru

Vladimir M. FILIPPOV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of RAE, RUDN University, president@rudn.ru

Leonid S. GREBNEV – Dr. Sci. (Economics), Prof., National Research University Higher School of Economics, lsg-99@mail.ru

Lev A. GRIBOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of RAS, gribov@geokhi.ru

Evgeniy N. IVAKHNENKO – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Lomonosov Moscow State University, ivahnen@rambler.ru

Vasiliy G. IVANOV – Dr. Sci. (Education), Prof., Kazan National Research Technological University, mrcpkrt@mail.ru

Nur S. KIRABAEV – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Peoples' Friendship University of Russia, n.kirabaev@rudn.ru

Natalia I. KUZNETSOVA – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Russian State University for the Humanities, cap-cap@inbox.ru

Marianna A. LUKASHENKO – Dr. Sci. (Economics), Prof., Moscow University for Industry and Finance "Synergy", mlukashenko@mfp.ru

Irina V. MELIK-GAYKAZYAN – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Tomsk State Pedagogical University, melik-irina@yandex.ru

Vladimir S. NIKOLSKIY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Moscow Polytechnic University, logos101@yandex.ru

Vadim L. PETROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., The National University of Science and Technology MISiS, petrovv@misis.ru

Lilia K. RAITSKAYA – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Economics), Prof., MGIMO University (Moscow) – Moscow State Institute of International Relations (University), e-mail: raitskaya.l.k@inno.mgimo.ru

Mikhail B. SAPUNOV – Cand. Sci. (Philosophy), Editor-in-chief of the journal "Vysshее Obrazovanie v Rossii", mbsapunov@mail.ru

Boris A. SAZONOV – Cand. Sci. (Engineering), Chief Researcher of the Federal Institute of the Development of Education, bsazonov@list.ru

Zoya S. SAZONOVA – Dr. Sci. (Education), Prof., State Technical University – MADI, zssazonova@yahoo.com

Vasiliy S. SENASHENKO – Dr. Sci. (Physics), Prof. of the Department of Comparative Educational Policy, People's Friendship University of Russia, vsenashenko@mail.ru

Viktor S. SHEINBAUM – Cand. Sci. (Engineering), Prof., Gubkin Russian State University of Oil and Gas, shvs@gubkin.ru

Galina G. SILLASTE – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Financial University under the Government of the Russian Federation, galinasillaste@yandex.ru

Mikhail N. STRIKHANOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Corr. Member of Russian Academy of Education, Rector, National Research Nuclear University MEPhI, rector@mephi.ru

Evgeniy A. TERENCEV – Cand. Sci. (Sociology), Chief Researcher, National Research University Higher School of Economics, eterentev@hse.ru

Garold E. ZBOROVSKY – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, g.e.zborovsky@urfu.ru; garoldzborovsky@gmail.com

Vasiliy M. ZHURAKOVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Expert and analytical center of National Training Foundation, zhurakovsky@ntf.ru

INTERNATIONAL COUNCIL MEMBERS

Anatoly A. ALEXANDROV – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of Bauman Moscow State Technical University, President of Technical Universities Association, bauman@bmstu.ru

Michael E. AUER – PhD, Prof., General Secretary of IGIP, Carinthia University of Applied Sciences (Austria), gs@igip.org

Dendev BADARCH – PhD, Director of the Division of Social Transformations and Intercultural Dialogue, UNESCO, France, d.badarch@unesco.org

Erik de GRAAF – Prof., Delft University of Technology (Netherlands), Editor-in-chief of the “European Journal of Engineering Education”, degraff@plan.aau.dk

Alexander O. GRUDZINSKY – Dr. Sci. (Sociology), Prof., Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod, member of the working group on Bologna Process at the Ministry of Education and Science of RF, aog@unn.ru

Vladimir D. NECHAEV – Dr. Sci. (Politics), Prof., Rector of Sevastopol State University, VDNechev@sevsu.ru

Baatar OCHIRBAT – PhD, Prof., Rector of Mongolian University of Science and Technology, baatar@must.edu.mn

Vyacheslav M. PRIKHOD'KO – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Corr. Member of RAS, State Technical University – MADI, President of RMC IGIP, rector@madi.ru

Nanqi REN – Vice President of Harbin Institute of Technology, Association of Sino-Russian Technical Universities (ASRTU), Permanent Secretariat of Chinese part, asrtu@hit.edu.cn

Viktor A. SADOVNICHYI – Dr. Sci. (Physics), RAS Academician, Rector of Lomonosov Moscow State University, President of the Russian Rectors' Union, info@rector.msu.ru

Phillip A. SANGER – PhD, Full Professor, Executive Director of Center for Accelerating Technology and Innovation, College of Technology, Purdue University, psanger@purdue.edu

Vladimir A. ZERNOV – Dr. Sci. (Physics), Prof., Rector of Russian New University, Chairman of the Council of the Association of Non-Governmental Universities, rector@rosnou.ru

Mykhailo Z. ZGUROVSKY – Dr. Sci. (Engineering), Prof., Rector of National Technical University of Ukraine “Kyiv Polytechnic Institute”, Academician of NAN of Ukraine, zgurovsm@hotmail.com

AUTHOR'S GUIDE

Publishing Ethics

The journal *Vysshee obrazovanie v Rossii* is committed to promoting the standards of publication ethics in accordance with COPE (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and takes all possible measures against any publication malpractices. We pursue the principles of transparency and best practices in scholarly publishing and aspire to ensure fair, unbiased, and transparent peer review processes and editorial decisions.

Peer-review procedure

All the manuscripts submitted to *Vysshee obrazovanie v Rossii* are reviewed by the Editor to assess its suitability for the journal according to the guidelines determined by the editorial policy. On this step of the initial filtering the manuscript can be rejected if the content doesn't fall within the scope of the journal or it fails to meet sufficiently our basic criteria and the submission requirements.

The papers accepted for publication are subjected to the blind peer review process which can be accomplished either by the members of Editorial staff (Heads of Departments) or by involved additional reviewers. The assigned reviewer is an expert within a topic area of the research conducted.

Manuscript Submission

Manuscript is expected to report the original research. The paper content should be relevant to the scope of the journal. Authors must certify that the manuscript is not currently being considered for publication elsewhere and has not been published before.

Manuscripts are submitted at email address: vovrus@inbox.ru. They must be prepared according to the manuscript requirements. Author's document set should include the following positions.

- *Authors' data*: first name, middle initial and last name; affiliation (full name of the organization and position); academic degree; Author ID; ORSID; Researcher ID; postal address of the organization; e-mail address; mobile telephone number.
- *Manuscript file* in Word format (font – 11-point Times New Roman).
- *Title* (no more than 5-7 words).
- *Abstract* (250-300 words summarizing concisely the content and conclusions of the paper).
- *Keywords* (5-7).
- *Reference list* (approx. 20-25). Each reference should be numbered, ordered sequentially as it appears in a text; all authors should be included in reference list; references to web-sites should give authors if known, title of cited page, DOI if available, URL in full, and year of posting in parentheses. Please, adhere the journal style of referencing.

We strongly recommend that authors use the professional academic proofreading services. The language editing certificate is highly advisable.

Развитие кадрового потенциала российских вузов в области математики, информатики и цифровых технологий

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-9-20

Замятин Александр Владимирович – д-р техн. наук, доцент, zamyatin@mail.tsu.ru

Чучалин Александр Иванович – д-р техн. наук, проф., a.chuchalin1952@gmail.com

Томский государственный университет, Томск, Россия

Адрес: 634050, г. Томск, просп. Ленина, 36

***Аннотация.** Статья посвящена пилотной реализации программ повышения квалификации научно-педагогических работников вузов, осуществляющих подготовку профессионалов для IT-индустрии, в Международном научно-методическом центре математики, информатики и цифровых технологий Томского государственного университета. Центр создан в рамках проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». Представлена структура образовательных программ по трекам обучения: исследования и разработки, передовые образовательные технологии и образовательные программы нового поколения в IT-области. Описана организация и приведены результаты онлайн-обучения свыше 1000 слушателей из более, чем 100 вузов в течение четырёх месяцев во второй половине 2020 г.*

Ключевые слова: кадровый потенциал вузов, повышение квалификации, математика, информатика, цифровые технологии, IT-индустрия

Для цитирования: Замятин А.В., Чучалин А.И. Развитие кадрового потенциала российских вузов в области математики, информатики и цифровых технологий // Высшее образование в России. 2021. Т. 30 № 5. С. 9–20. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-9-20

Development of the Russian Universities' Human Capacity in the Field of Mathematics, Computer Science, and Digital Technologies

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-9-20

Alexander V. Zamyatin – Dr. Sc. (Computer Science), Assoc. Prof., zamyatin@mail.tsu.ru

Alexander I. Chuchalin – Dr. Sc. (Engineering), Prof., a.chuchalin1952@gmail.com

Tomsk State University, Tomsk, Russia

Address: 36, Lenin Ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. The paper is devoted to the pilot implementation of CPD programs for universities academic staff advanced training in the International Computer Science Continuous Professional Development Centre of Tomsk State University. The Centre was created within the framework of the project “Human Resources for the Digital Economy” of the national program “Digital Economy of the Russian Federation”. The article presents the structure of CPD programs by tracks: research and development, advanced educational technologies and academic programs of a new generation in the IT field. The authors discuss the results of online training of more than 1000 academic staff members from more than 100 universities for 4 months in the second half of 2020.

Keywords: universities human capacity, continuous professional development, mathematics, computer science, digital technologies, IT-industry

Cite as: Zamyatin, A.V., Chuchalin, A.I. (2021). Development of the Russian Universities’ Human Capacity in the Field of Mathematics, Computer Science, and Digital Technologies. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 9-20, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-9-20 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В настоящее время уровень развития информационных технологий (ИТ) и занятости населения в ИТ-индустрии во многом определяет уровень экономического развития стран в целом. В России доля работников ИТ-отрасли (0,6–1,0%) значительно ниже, чем в развитых странах (4–5%). Потребность отрасли в высококвалифицированных ИТ-специалистах с высшим образованием особенно велика. Трансграничный характер ИТ-отрасли и глобальная мобильность кадров, связанная с возможностью удалённой работы из любой точки мира, создают конкурентные преимущества для развитых стран, что значительно усложняет ситуацию с кадровым обеспечением отечественной ИТ-индустрии. Очевидно, что в этих условиях ежегодная подготовка в российских вузах 30–40 тыс. ИТ-специалистов не утолит существующий кадровый голод национальной экономики с учётом частичной утечки кадров в чужие страны. Сравнительно малая капиталоемкость ИТ-отрасли позволяет достаточно быстро создавать новые компании, что увеличивает потребность в

ИТ-специалистах и значительно усиливает кадровый дефицит отрасли. Всё это создаёт для системы высшего образования страны вызов, на который необходимо ответить как можно скорее.

Одним из ответов является федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации», направленный на «...подготовку высококвалифицированных кадров, отвечающих новым требованиям к ключевым компетенциям цифровой экономики, реализацию программ переподготовки по востребованным профессиям в условиях цифровой экономики, а также перспективных образовательных проектов», в том числе в области высшего образования (<https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/866/>). Предусматривается, в частности, кратное увеличение количества студентов, обучающихся в вузах по программам в области математики, информатики и цифровых технологий.

Это требует значительного роста численности и качественного развития кадрового потенциала российских вузов, занимающих

ся исследованиями и образовательной деятельностью в IT-области. Для достижения стратегического академического лидерства в соответствии с задачами новой программы «Приоритет-2030» при подготовке профессионалов, способных продуктивно работать в современной IT-индустрии, вузам необходимо активно взаимодействовать с отраслевой наукой и производством, привлекать к образовательному процессу ведущих учёных и специалистов-практиков.

Острая необходимость актуализации и развития компетенций научно-педагогических работников (НПР) российских вузов в области математики, информатики и цифровых технологий является серьёзной проблемой. Для её решения в 2020 г. в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» в Томском государственном университете (ТГУ) создан Международный научно-методический центр (МНМЦ) повышения квалификации НПР вузов с ориентацией на лучшие мировые практики подготовки, переподготовки и стажировки IT-профессионалов для цифровой экономики (<http://cpdit.tsu.ru/>). За счёт сотрудничества и сетевого взаимодействия ведущих университетов, научных организаций и предприятий IT-индустрии г. Томска, привлечения авторитетных российских и зарубежных экспертов в области IT-теории и практики, а также специалистов по педагогике высшей школы, в МНМЦ ТГУ сконцентрирован необходимый научно-методический ресурс и созданы уникальные образовательные программы для аспирантов и НПР вузов различных категорий.

Пилотная реализация программ состоялась во втором полугодии 2020 г. Ограничения, связанные с пандемией COVID-19, не позволили реализовать программы в режиме ротации мероприятий с непосредственным присутствием слушателей в аудиториях и периодов их удалённой работы с электронными ресурсами. Программы были полностью переведены в онлайн-режим, что несколько снизило их образовательные возможности,

однако существенно расширило «географию» вузов-участников и пятикратно увеличило количество слушателей (с ранее запланированных 200 до 1000+).

Конкурсный отбор и формирование контингента слушателей осуществлялись в три этапа: анализ анкет с кратким мотивационным эссе, выбор приоритетных образовательных треков и создание команд с учётом имеющегося у слушателей опыта управленческой, научной и педагогической деятельности. В результате конкурсного отбора были одобрены групповые и индивидуальные заявки на обучение 1012 слушателей из 116 вузов, в том числе из двух университетов с особым статусом, шести федеральных и семи национальных исследовательских университетов. Основной контингент слушателей состоял из преподавателей (70%). Небольшая часть контингента была представлена учебно-вспомогательным персоналом (6%) и научными сотрудниками (4%) вузов. Около двух третей слушателей имели учёные степени кандидата (54%) и доктора (10%) наук. Две трети слушателей (66%) были женщинами. Большинство слушателей (73%) не имели опыта разработки и управления образовательными программами, 85% – не участвовали в сетевом взаимодействии с вузами-партнёрами внутри страны, 91% – не имели опыта международного сотрудничества и стажировок за рубежом.

Качественные и количественные характеристики контингента слушателей свидетельствовали о том, что профессорско-преподавательский состав (ППС) вузов в большинстве слабо подготовлен к созданию образовательных программ нового поколения в IT-области, имеет незначительный опыт взаимодействия с партнёрами внутри страны, практически не имеет опыта международного сотрудничества и, соответственно, максимально заинтересован в повышении квалификации, необходимом для ведения образовательной деятельности на уровне лучших мировых стандартов.



Рис. 1. Мероприятия в рамках треков и документы о повышении квалификации слушателей
 Fig. 1. Tracks events and documents on advanced training of academic staff

Структура и организация образовательных программ

Характеристики слушателей различных категорий и их потребности были учтены при формировании структуры образовательных программ МНМЦ. Слушателям было предложено повышение квалификации по трём основным трекам: исследования и разработки (R&D), передовые образовательные технологии и образовательные программы нового поколения в ИТ-области (Рис. 1).

Слушатели регистрировались на треки в соответствии со своими предпочтениями, отдавая приоритет тому или иному виду научно-педагогической деятельности и выбирая тематику выпускного итогового проекта. Большинство слушателей (63%) зарегистрировались на трек освоения передовых образовательных технологий, 20% – на трек создания образовательных программ нового поколения, 17% – на трек R&D в ИТ-области. Каждый трек имел свой сценарий, однако наиболее значимые мероприятия были организованы таким образом, чтобы все слушатели имели возможность в них участвовать. Основными мероприятиями в рамках треков являлись визионерские лекции ведущих российских и зарубежных экспертов в ИТ-области; семинары и круглые столы с

участием специалистов из академической и производственной сфер; мастер-классы по образовательным и сквозным технологиям (AI, Big Data, Machine Learning, IoT, VR/AR и т.д.); коммуникационные сессии; проектно-групповая работа, а также публичная защита слушателями итоговых проектов. В зависимости от участия в тех или иных мероприятиях и результатов освоения программных модулей слушатели могли претендовать на получение соответствующих документов о повышении квалификации или профессиональной переподготовке (Рис. 1).

Сценарии основных мероприятий МНМЦ по трекам были разработаны в логике проектно-групповой работы (анализ, спецификация, проектирование, разработка). Слушатели выполняли научно-технологические или образовательные проекты в интересах своих вузов с использованием новых знаний, полученных при освоении соответствующих программных модулей и участии в мастер-классах в дни сквозных технологий. Полный цикл обучения слушателей в МНМЦ состоял из трёх сессий: в июле-августе, сентябре-октябре и ноябре 2020 г. Сессии сопровождались самостоятельной работой (с/р), прерывались каникулами и были завершены защитой итоговых проектов (Рис. 2).

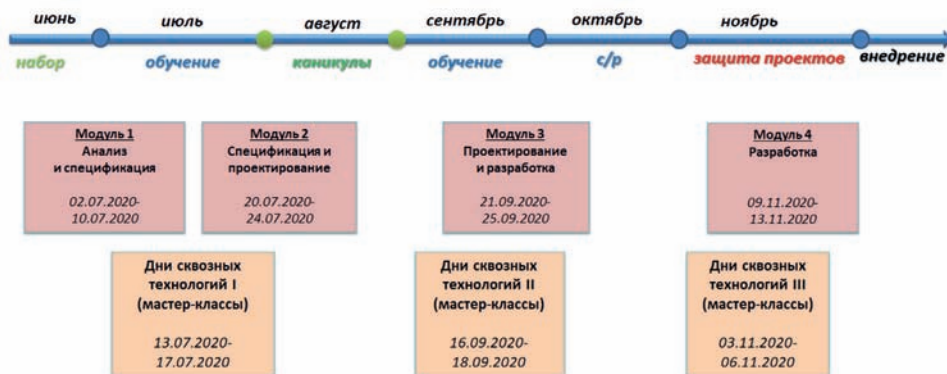


Рис. 2. Полный пилотный цикл обучения слушателей в МНМЦ ТГУ

Fig. 2. Full cycle of pilot training of academic staff

За время реализации полного цикла обучения слушателям было прочитано 108 лекций, организовано 35 интерактивных занятий с элементами геймификации (игровые механики, игровые компоненты, игровые мотивации), проведено 48 семинарских и практических занятий, предложено 154 теста. В качестве лекторов и руководителей семинаров, кроме представителей томских университетов (ТГУ, ТПУ, ТУСУР) и IT-компаний, были приглашены учёные и преподаватели из МГУ, СПбПУ, МФТИ, Сколтеха, ВШЭ, МИСиС и других ведущих российских вузов, а также иностранные эксперты из *Oregon State University* (США), *University College London* (Великобритания), *Tampere University of Technology* (Финляндия), *University of Pisa* (Италия), *Universitat Politècnica de Catalunya* (Испания), *Universidade NOVA de Lisboa* (Португалия) и других зарубежных университетов. Всего в мероприятиях МНМЦ приняли участие 218 специалистов, в том числе 38 зарубежных экспертов.

Материалы лекций, практических и семинарских занятий, а также тесты и другие контролирующие материалы в виде электронных ресурсов были размещены на сайте МНМЦ в LMS Moodle. Слушатели имели возможность формировать персональную образовательную среду с помощью органайзеров (управление расписанием занятий

через личные календари), мессенджеров (консультационная поддержка и дублирование учебного материала в учебные чаты), публикационных (файловые хостинги и др.) и коммуникативных инструментов для группового взаимодействия. При организации синхронной работы со слушателями использовались платформы *Adobe Connect* (лекции, семинары), *Big Blue Button* (мастер-классы, лабораторные работы) и *ZOOM* (групповая проектная работа). Интерактивное взаимодействие инструкторов со слушателями осуществлялось в чате, а также с применением цифровых инструментов (*Mentimeter*, *Socrative*), реализующих обратную связь. Групповая проектная работа слушателей была организована с использованием принципа проблемно-ориентированного моделирования и нацелена на разработку командных проектов, готовых к использованию на уровне минимально жизнеспособного продукта (MVP). Проекты выполнялись командами из представителей одного вуза, а также сборными командами из представителей разных вузов. Процесс проектирования осуществлялся в онлайн-режиме с помощью различных инструментов планирования и организации совместной работы (*Trello*, *Miro*, *Google Docs*, *Padlet* и др.).

На протяжении всего цикла обучения в электронной среде МНМЦ фиксировалась статистика учебной деятельности каждого

слушателя, что позволяло оценивать уровень его вовлечённости и результативности освоения программ. За весь период обучения слушатели совершили около 450 тыс. учебных действий в асинхронном режиме, большая часть которых была связана с изучением материала и интерактивным взаимодействием. Цифровой след слушателей показал не только высокий уровень их вовлечённости в изучение программного контента, но и активное участие (более 50 тыс. действий) в тестировании и выполнении заданий. В период обучения слушателей в ТГУ были организованы две международные онлайн-конференции по IT-тематике: XIX Международная конференция им. А.Ф. Терпугова на тему «Информационные технологии и математическое моделирование» и Международная конференция на тему «Математическое и программное обеспечение информационных, технических и экономических систем». Участие слушателей в конференциях позволило им познакомиться с новейшими достижениями в области математики, информатики и цифровых технологий, что повысило качество освоения слушателями образовательных программ МНМЦ.

Содержание образовательных треков

Исследования и разработки в IT-области. Программа трека была ориентирована на научно-технологические инновации в IT-области как основу для формирования содержания образовательных программ в вузе, а также на лучшие практики организации R&D и взаимодействия вузов с IT-компаниями. Тематика лекций и мастер-классов трека: жизненный цикл научно-технологического проекта, погружение в проблемную область, концепция проекта, техническое задание, коммуникация с заказчиком, креативное мышление, генерация идей, выбор решения, MVP обратная связь, методология групповой работы (*Scrum*, *Agile*), поддержка и финансирование проекта, презентация выполненного проекта. Слушатели, определившие трек в качестве

приоритетного, выполняли итоговые проекты, тематика которых была, как правило, связана с организацией R&D в вузе и формированием нового содержания образовательных программ (дисциплин, курсов).

Передовые образовательные технологии. Программа трека была выстроена в логике проектирования и реализации дисциплины (междисциплинарного курса) в рамках образовательной программы. Тематика лекций, семинарских и практических занятий: модели педагогического дизайна (*Backward Design*), методы смешанного обучения (*Blended Learning*), современные технологии типа «перевернутый класс» (*Flipped Classroom*), цифровые инструменты для организации аудиторной (*on-campus*) и дистанционной (*online*) работы студентов, включая возможности *LMS Moodle*, современные методы оценивания образовательных результатов, в том числе рейтинговая система и технология *Peer Assessment*. Слушатели, определившие трек в качестве приоритетного, выполняли итоговые проекты по модернизации дисциплин и междисциплинарных курсов с использованием передовых образовательных технологий.

Образовательные программы нового поколения в IT-области. Программа трека была ориентирована на актуализацию и развитие компетенций ППС, необходимых для создания и реализации в вузе конкурентоспособных образовательных продуктов в IT-области за счёт взаимосвязанной научной, инновационной и педагогической деятельности (*Knowledge Triangle*), соответствующей лучшим практикам ведущих университетов мира [1]. Содержание программы во многом было основано на эволюции международных стандартов инженерного образования *CDIO* [2], развитии интеграционных процессов в STEM-образовании [3–5] и адаптации новой версии *The Core CDIO Standards 3.0* к уровневому высшему образованию в области естественных наук, технологий, математики и IT (STEM:IT) [6; 7]. Программа была направлена на повышение

квалификации и подготовку к научно-педагогической деятельности ППС различных категорий (профессор, доцент, ассистент) с учётом их приоритетов [8; 9].

В контексте основных этапов жизненного цикла образовательных продуктов (ОП) вуза программа была ориентирована на актуализацию и развитие следующих компетенций [9]:

- предвидение (*Foresight*) будущего и развитие перспективных R&D в предметной IT-области, формирование научно-технологической базы для создания конкурентоспособных ОП, изучение современных тенденций и эффективных стратегий высшего STEM:IT-образования, применение Foresight-методов в учебном процессе;

- прогнозирование (*Forecast*) наиболее востребованных ОП на основе анализа рынка высшего образования и потребностей заинтересованных сторон (*Stakeholders*), исследование рынка интеллектуального труда и запросов на компетенции специалистов с высшим образованием в IT-области;

- планирование (*Conceive*) конкурентоспособных ОП на основе реализации принципа *Knowledge Triangle*, рекомендаций международных стандартов (CDIO++) и критериев международной аккредитации высшего STEM:IT-образования (ABET, EUR-ACE, HCERES);

- проектирование (*Design*) ОП, ориентированных на достижение планируемых результатов обучения (*Backward Design*), разработка уровней программ подготовки бакалавров, магистров и кадров высшей квалификации к эффективной работе в команде в системе разделения труда в области STEM:IT;

- производство (*Implement*) ОП, создание образовательных ресурсов для организации проблемного и проектного обучения (*PBL*), использования метода ситуационного анализа (*Case Study*) и технологий смешанного обучения (*Blended Learning*);

- применение (*Operate*) ОП с рациональным использованием различных форм ор-

ганизации (лекции, лабораторные работы, практические занятия, самостоятельная работа и др.) и методов активизации (*PBL*, *Case Study*, контекстное обучение и др.) образовательной деятельности при оптимальном сочетании on-campus и онлайн-технологий.

Программа состояла из шести модулей, каждый из которых был направлен на развитие соответствующей компетенции. Результатом программы являлся проект, посвящённый разработке (модернизации) образовательного продукта (программы бакалавриата, магистратуры или аспирантуры в IT-области) на основе актуальных результатов R&D с применением инновационных стратегий высшего STEM:IT-образования и технологий *Blended Learning* при оптимальном сочетании on-campus и онлайн-технологий с ориентацией на международные стандарты.

Результаты реализации программ

Итогом работы МНМЦ стало повышение квалификации и профессиональная переподготовка более 80% зарегистрированных слушателей, причём около 40% слушателей прошли полный цикл обучения. Основные результаты – актуализированные и развитые компетенции слушателей – были продемонстрированы ими при работе над научно-технологическими и образовательными проектами, выполненными в интересах своих вузов. По итогам защит проектов авторитетная экспертная комиссия, состоящая из руководителей образовательных треков, а также российских и зарубежных специалистов, отобрала лучшие, по мнению членов комиссии, проекты для публичной онлайн-презентации на заключительном мероприятии с участием руководителей вузов, в интересах которых были выполнены проекты.

Как уже отмечалось, в начале реализации программы 17% слушателей выбрали в качестве приоритетного трек R&D в IT-области. Успешно завершили обучение и выполнили научно-технологические проекты 66 слуша-

телей (около 40% от зарегистрированных на трек). Относительно небольшое количество выпускников R&D-трека обусловлено тем, что среди всех зарегистрированных слушателей лишь 6% являлись научными сотрудниками и, следовательно, непосредственно занимались исследованиями и разработками. Однако, это не единственное объяснение. Сравнительно невысокий интерес к тематике R&D-трека со стороны основного контингента слушателей (70% ППС) объясняется не только трудоёмкостью и сложностью научно-технологических проектов, но и тем, что вовлечённость преподавателей российских вузов в активную деятельность в области исследований и разработок до сих пор невысока. Всего по тематике R&D-трека было выполнено 18 проектов. Среди них комиссия отметила как наиболее интересные следующие: «Автоматизированные системы обработки информации и управления» (БГПУ, г. Благовещенск), «Сеть университетских центров сбора и анализа открытых данных» (ИРНИТУ, г. Иркутск), «Цифровая производственная технология плантационного выращивания и продаж болотных и лесных ягод» (СурГУ, г. Сургут) и некоторые другие.

Большинство слушателей (63%), среди которых в основном были представители ППС и аспиранты российских вузов, изначально выбрали в качестве приоритетного трека освоение передовых образовательных технологий с целью модернизации своих дисциплин и курсов. Популярность данного трека, очевидно, была связана с тем, что внедрение новых, в особенности онлайн-технологий обучения вызвано неизбежностью цифровизации образования, а в последнее время, в период пандемии COVID-19, – жизненной необходимостью в условиях вынужденного перехода на дистанционные технологии. Полный цикл обучения завершили 289 слушателей (46% от зарегистрированных на трек), выполнив 52 проекта. Среди лучших комиссия выделила электронный учебный курс по дисциплинам «Медицинская инфор-

матика» и «Информационные технологии в медицине» (СГМУ, г. Смоленск), дистанционный курс «Цифровые технологии в региональной экономике» (РЭУ им. Г.В. Плеханова, г. Москва), междисциплинарный курс «Бережливое производство в строительной отрасли в условиях цифровой экономики» (ВоГУ, г. Вологда), а также ряд других интересных проектов.

Трек, связанный с созданием образовательных программ нового поколения в IT-области, выбрали в качестве приоритетного 20% слушателей. В основном это были представители ППС и административно-управленческого персонала вузов. Освоение материала и выполнение заданий данного трека представляли более сложную и трудоёмкую задачу по сравнению с освоением новых образовательных технологий. Требовалось спроектировать (или глубоко модернизировать) образовательную программу в целом, а не отдельную дисциплину. Полный цикл обучения прошли 48 слушателей (24% от зарегистрированных на трек), выполнив 11 проектов. Комиссия отметила высокое качество разработанной магистерской программы «Прикладная информатика в менеджменте» (НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород), сетевой магистерской программы «Прикладной анализ данных» (ТГУ, г. Тольятти), магистерской программы «Цифровые технологии в математическом моделировании» (АлтГУ, г. Барнаул) и ряда других.

Интерес представляет анализ востребованности слушателями отдельных модулей программы данного трека. На диаграмме (Рис. 3) показано количество слушателей, участвовавших в освоении модулей, ориентированных на актуализацию и развитие различных компетенций.

Как следует из диаграммы, первые три модуля программы (*Foresight*, *Forecast*, *Conceive*) вызвали наибольший интерес слушателей. Очевидно, это связано с тем, что слушатели ожидали получить ответ на вопрос: «Чему следует учить студентов сегодня?». Тематика и материал данных модулей

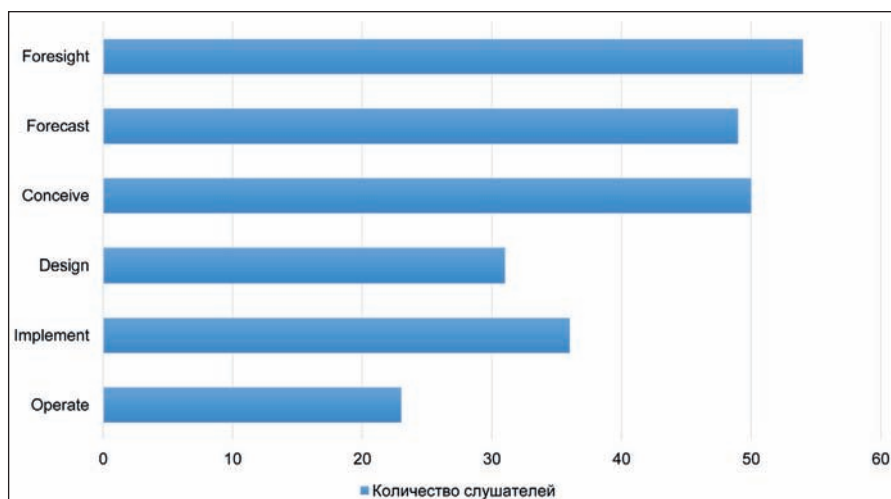


Рис. 3. Востребованность слушателями отдельных модулей программы
 Fig. 3. The demand for CPD program modules by trainees

редко встречаются в программах повышения квалификации и совершенствования педагогического мастерства ППС российских вузов [9]. Большинство отечественных программ имеет целью подготовку ППС к проектированию и реализации образовательных программ на основе требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Вероятно, поэтому слушатели проявили меньший интерес к последним трём модулям программы (*Design*, *Implement*, *Operate*), отвечающим на вопрос: «Как учить студентов сегодня?». Очевидно, большинство слушателей предпочитает не выходить за пределы минимальных требований ФГОС ВО и мало интересуются лучшими мировыми практиками.

Слушателям, выполнившим разработку новых или модернизацию существующих образовательных программ, было предложено дать самооценку их соответствия требованиям международных стандартов *The Core CDIO Standards 3.0* с использованием соответствующих рубрик для самооценки (*Rubrics for Self-Assessment*) [6]. На рисунке 4 представлена диаграмма, иллюстрирующая усреднённые результаты само-

оценки программ по пятибалльной шкале соответствия (1 – минимальное, 2 – низкое, 3 – среднее, 4 – высокое, 5 – максимальное). Из диаграммы следует, что высокий уровень соответствия международным стандартам, по мнению слушателей, удалось достичь в части контекстной подготовки выпускников к профессиональной деятельности (*Standard 1*), планирования результатов обучения (*Standard 2*), формирования интегрированного учебного плана (*Standard 3*), развития у студентов универсальных и ИТ-компетенций (*Standard 7*), а также насыщенности программ проектной деятельностью студентов (*Standard 5*). Средний уровень соответствия достигнут в части введения будущих специалистов в профессию (*Standard 4*), оснащения программ материальными ресурсами (*Standard 6*), применения активных методов обучения (*Standard 8*) и разработки фонда оценочных средств (*Standard 11* и *12*). Предметные компетенции преподавателей, которых планируется привлечь к реализации новых образовательных программ, были оценены разработчиками на уровне, выше среднего (*Standard 9*), а педагогическое мастерство ППС – на достаточно высоком уровне (*Standard 10*). Самооценка соответ-

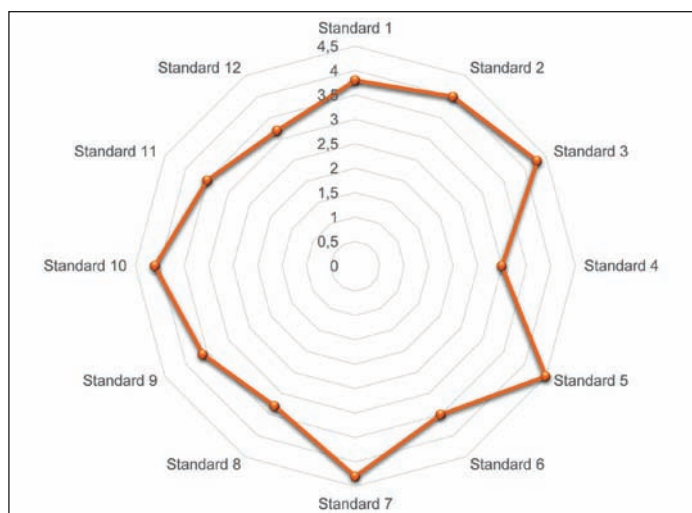


Рис. 4. Усреднённые результаты самооценки разработанных программ

Fig. 4. Average results of self-assessment of academic programs developed by trainees

ствия разработанных программ международным стандартам, позволила слушателям определить области для дальнейшего улучшения программ, что является важным результатом и заделом для работы на перспективу.

Заключение

В 2020 г. в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика в Российской Федерации» в Томском государственном университете создан Международный научно-методический центр по математике, информатике и цифровым технологиям, который совместно с вузами-партнёрами (ТУСУР и ТПУ) успешно реализовал пилотный проект по повышению квалификации почти тысячи научно-педагогических работников из более чем ста вузов, занимающихся подготовкой профессионалов для IT-индустрии. В условиях ограничений, связанных с пандемией COVID-19, обучение слушателей было организовано полностью в онлайн-режиме, в результате чего в МНМЦ накоплен полезный опыт дистанционной реализации масштабных научно-образовательных проектов.

Обучение осуществлялось по модульным программам с возможностью выбора слушателями индивидуальных образовательных траекторий в рамках трёх треков: исследования и разработки, передовые образовательные технологии и образовательные программы нового поколения в IT-области с ориентацией на международные стандарты, сквозные технологии и проектно-групповую работу. Программы реализованы с участием ведущих российских и зарубежных специалистов из научной, образовательной и производственной сфер. Научно-технологические и образовательные проекты слушателей, выполненные в интересах своих вузов, прошли экспертизу со стороны авторитетной комиссии с международным участием. По мнению комиссии, проекты выполнены профессионально и будут способствовать системному развитию высшего образования в IT-области.

Участие в программах МНМЦ большого количества сотрудников и аспирантов российских вузов, расположенных в различных регионах страны, позволило за счёт их длительного и тесного взаимодействия репрезентативно обобщить накопленный опыт и сформулировать выводы, которые рекомендуются

учесть при дальнейшем развитии отечественной системы высшего ИТ-образования.

Развитие R&D-компетенций и выполнение научно-технологических проектов до сих пор является для профессорско-преподавательского состава вузов непривычным и затруднительным. Для большинства ППС предпочтительно участие в более простых и понятных образовательных проектах. Необходимо и далее настойчиво развивать R&D-компетенции ППС, поскольку исследования и разработки по определению являются неотъемлемой частью профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Несмотря на предпринимаемые в стране значительные усилия, направленные на повышение значимости процессов интернационализации, продвижения российского высшего образования на мировые образовательные рынки, к сожалению, следует констатировать, что в образовательной деятельности большинства вузов эти тренды практически игнорируются и не привлекают внимания ППС. Необходимо продолжать усиливать международную составляющую деятельности преподавателей, поскольку без интеграции в мировое научно-образовательное пространство высшая школа России теряет качество и международный авторитет.

Образовательная деятельность вузов до сих пор не ориентирована на требования рынка труда, а остаётся исключительно ценностно-ориентированной. Образовательные продукты не рассматриваются вузами с рыночных позиций, плохо оценивается их конкурентоспособность (востребованность, себестоимость, цена, качество и др.). Административно-управленческий персонал и ППС вузов слабо ориентируются в рыночных механизмах, при том что конкуренция на внутреннем и внешнем рынках высшего образования непрерывно возрастает. Очевидно, следует более активно развивать в вузах целеориентированный подход к производству и реализации образовательных продуктов.

Принимая во внимание устойчивые глобальные тенденции в ИТ-отрасли и рост де-

фицита высококвалифицированных специалистов с высшим образованием, создание в ТГУ Международного научно-методического центра по математике, информатике и цифровым технологиям для повышения квалификации ППС вузов можно признать своевременным. Вместе с тем совершенно очевидно, что «импульсной» и «точечной» финансовой поддержки развития кадрового потенциала вузов недостаточно – следует влиять на ситуацию системно. В первую очередь, необходимо устранить критический диспаритет средней заработной платы в ИТ-индустрии и средней заработной платы ППС вузов, реализующих программы в ИТ-области.

Литература / References

1. Klimczuk-Kochańska, M. (2018). *The Role of Universities in the Knowledge Triangle Model on the Example of EIT Activities*. MPRA Paper 96150, University Library of Munich, Germany. Available at: https://mpra.ub.uni-muenchen.de/96150/1/MPRA_paper_96150.pdf (accessed 30.03.2021).
2. Чучалин А.И. О применении подхода CDIO для проектирования уровней программ инженерного образования // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 27–32. [Chuchalin A.I. (2016). On the Application of the CDIO Approach to the Design of Level Programs of Engineering Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 27–32. (In Russ., abstract in Eng.)].
3. Langie, G., Pinxten, M. (2018). The Transition to STEM Higher Education: Policy Recommendations. *International Journal of Engineering Pedagogy*. Vol. 8, no. 2, pp. 10–13, doi: 10.3991/ijep.v8i2.8286
4. Türk, N., Kalayci, N., Yamak, H. (2018). New Trends in Higher Education in the Globalizing World: STEM in Teacher Education. *Universal Journal of Educational Research*. Vol. 6, no. 6, pp. 1286–1304, doi: <https://doi.org/10.13189/UJER.2018.060620>
5. Анисимова Т.И., Шатунова О.В., Сабирова Ф.М. STEAM-образование как инновационная технология для Индустрии 4.0 // Научный диалог. 2018. № 11. С. 322–332. DOI: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-11-322-332>

- [Anisimova, T.I., Shatunova, O.V., Sabirova, F.M. (2018). STEAM Education as an Innovative Technology for Industry 4.0. *Nauchnyi dialog = Scientific Dialogue*. No. 11, pp. 322-332, doi: <https://doi.org/10.24224/2227-1295-2018-11-322-332> (In Russ., abstract in Eng.)].
6. Malmqvist, J., Edström, K., Rosén, A. (2020). CDIO Standards 3.0 – Updates to the Core CDIO Standards. *Proceedings of the 16th International CDIO Conference*, Chalmers University of Technology, Gothenburg, Sweden. Available at: <http://kth.diva-portal.org/smash/get/diva2:1469617/FULLTEXT02.pdf> (accessed 30.03.2021)
 7. Чучалин А.И. Адаптация The Core CDIO Standards 3.0 к высшему STEM-образованию // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 9–21. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-9-21 [Chuchalin, A.I. (2021). Adaptation of “The Core CDIO Standards 3.0” to STEM Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 9-21. (In Russ., abstract in Eng.)].
 8. Continuing Professional Development for Academic Staff Working in Higher Education / Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA). September 2018. Available at: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-academic-staff-working-higher-education-84_en (accessed 30.03.2021)
 9. Чучалин А.И. Подход CDIO++ к совершенствованию научно-педагогической деятельности преподавателей университета // Высшее образование в России. 2019. Т. 29. № 5. С. 18–36. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-18-36> [Chuchalin, A.I. (2019). The CDIO ++ Approach to University Faculty Advance Training for Research and Teaching Activities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 18-36, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-18-36> (In Russ., abstract in Eng.)].

Статья поступила в редакцию 01.03.21

Принята к публикации 05.04.21

The paper was submitted 01.03.21

Accepted for publication 05.04.21

Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31

Сысоев Павел Викторович – д-р пед. наук, проф., psysoyev@yandex.ru

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов, Россия

Адрес: 392000, Тамбов, ул. Интернациональная, 33

Московский государственный педагогический университет, Москва, Россия

Адрес: 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1

***Аннотация.** Одним из относительно новых подходов к обучению студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей иностранному языку и профильной специальности выступает предметно-языковое интегрированное обучение. Уникальность подхода заключается в том, что в ходе одного интегрированного курса студенты овладевают одновременно и профессиональным иностранным языком, и профильной дисциплиной или специальностью. Однако реализация данного подхода на практике требует сформированности у преподавателя интегрированного курса ряда профессиональных компетенций: иноязычной коммуникативной компетенции, компетенции в сфере профильной специальности, компетенции в методике обучения иностранному языку и профильной специальности. В данной работе представлен опыт Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина по разработке программы кадрового резерва, направленной на подготовку преподавателей интегрированных курсов.*

***Ключевые слова:** предметно-языковое интегрированное обучение, компетенции преподавателя иностранного языка, профессиональный иностранный язык, иностранный язык в вузе*

***Для цитирования:** Сысоев П.В. Подготовка педагогических кадров к реализации предметно-языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21-31. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31*

Teacher Training for Content and Language Integrated Learning at the University

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31

Pavel V. Sysoyev – Dr. Sci. (Education), Prof., psysoyev@yandex.ru

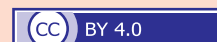
Derzhavin Tambov State University, Tambov, Russia

Address: 33, Internatsyonalnaya str., Tambov, 392 000, Russian Federation

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Сысоев П.В., 2021.



Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

Address: 1/1, Malaya Pirogovka, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. A relatively new approach to teaching students of non-linguistic areas of education and specialties in a foreign language and profile specialty is Content and Language Integrated Learning (CLIL). The uniqueness of the approach lies in the fact that in the course of one integrated course students simultaneously master both a professional foreign language and a specialized discipline or specialty. However, the implementation of this approach in practice requires the formation of a number of professional competencies in an integrated course teacher: foreign language communicative competence, competence in a specialized specialty, competence in the methodology of teaching a foreign language and the specialized specialty. This paper presents the experience of the Derzhavin Tambov State University in developing a personnel reserve program aimed at training teachers of integrated courses.

Keywords: content and language integrated learning, foreign language teacher's competence, foreign language for professional purposes, foreign language at the university

Cite as: Sysoyev, P.V. (2021). Teacher Training for Content and Language Integrated Learning at the University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 21-31, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31 (In Russ., abstract in Eng.).

Актуальность

Предметно-языковое интегрированное обучение – это относительно новый для российской высшей школы подход к обучению профессиональному иностранному языку (ИЯ) студентов неязыковых направлений подготовки и специальностей. Его отличительная особенность и уникальность заключается в двойной цели обучения. С одной стороны, в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык» *студенты овладевают иностранным языком до уровня B2*, а с другой – используют ИЯ как *средство овладения профильной специальностью* [1]. Такая двойная направленность курса на основе интегрированного подхода существенно отличается от широко распространённого в российских университетах «Иностранного языка для специальных целей» (Language for Specific Purposes) [2]. В рамках последнего традиционно осуществляется обучение профессиональной лексике, переводу текстов профессиональной направленности и некоторым речевым умениям на их основе. Это объясняется достаточно низким уровнем владения ИЯ у большинства российских студентов – от A1 до A2. Предметно-языковое

интегрированное обучение ориентировано на обучающихся, чей уровень владения ИЯ соответствует уровням B1-B2. Как правило, это выпускники лицеев, гимназий и школ с углублённым изучением иностранных языков. Для такой группы студентов предметно-языковое интегрированное обучение создаст самые оптимальные условия для одновременного овладения и профессиональным иностранным языком до уровня B2/C1, и профильной специальностью.

Несмотря на то что интегрированный подход лишь начинает распространяться в России, за последние годы было написано немало интересных работ, в которых авторы разрабатывали методологию предметно-языкового интегрированного обучения в неязыковом вузе [3–6], рассматривали вопросы отбора предметного содержания обучения ИЯ и профильной дисциплине [7–12], предлагали этапы разработки интегрированных курсов [13]. Один из *краеугольных вопросов* реализации предметно-языкового интегрированного обучения на практике в вузах связан с *подготовкой педагогических кадров, способных осуществлять обучение одновременно и профессиональному иностранному*

Таблица 1

Характеристики профессионально ориентированной и иноязычной составляющих содержания обучения в соответствии с выбранным подходом к обучению и уровнем владения иностранным языком

Table 1

Characteristics of the professionally oriented and foreign language components of the training content in accordance with the chosen approach to training and the level of foreign language proficiency

Уровень владения иностранным языком	Подход к обучению	Краткая характеристика профессионально ориентированного предметного содержания обучения	Краткая характеристика содержания обучения иностранному языку
A1-B1	Иностранный язык для специальных целей	Дискретные тексты профессиональной направленности	– Формирование аспектов языка (лексика, грамматика, фонетика) в соответствии с требованиями к уровням владения ИЯ; – развитие видов речевой деятельности; – обучение переводу текстов профессиональной направленности
B1-B2/C1	Предметно-языковое интегрированное обучение	Предметно-тематические модули, направленные а) на обогащение уже изученных на родном языке курсов профессиональной направленности; б) на изучение новой дисциплины на иностранном языке	Развитие речевых умений (аудирование, чтение, говорение и письмо) до уровня B2/C1
C1-C2	Билингвальное обучение	Автономный курс на иностранном языке	Иностранный язык служит исключительно средством овладения профессиональной дисциплиной

языку, и профильной специальности. Вызвано это в первую очередь тем, что на практике интегрированный курс разрабатывается на базе традиционного курса ИЯ для специальных целей и ведётся преподавателем иностранного языка, обладающим иноязычной коммуникативной компетенцией и компетенцией в области методики преподавания ИЯ. Однако без владения профессионально ориентированным предметным содержанием интегрированное обучение просто невозможно. Преподаватель ИЯ будет компетентен обучить лишь профессиональной лексике, но не профильной специальности. В научной литературе можно встретить единичные исследования, в которых учёные описывали инновационные методы переподготовки преподавателей ИЯ и реализации интегрированных курсов. В частности, исследователями освещалось использование тандем-метода (преподавательский тандем) в обучении профессиональному ИЯ (РАНХиГС) [14; 15],

разработка программ повышения квалификации преподавателей иностранного языка для обучения профессиональному языку студентов технического вуза (ТПУ) [16], организация межкафедрального взаимодействия с целью разработки интегрированных курсов и учебных материалов [17]. Вместе с тем системного решения вопрос подготовки педагогических кадров для предметно-языкового интегрированного обучения, включая описание требований к профессиональным компетенциям преподавателя, не нашёл.

Место интегрированного подхода в обучении студентов профессиональному иностранному языку

Выбор подхода к обучению ИЯ для профессиональных целей и степень погружения в специальность средствами ИЯ будут напрямую зависеть от первоначального уровня владения студентами языком. В таблице 1 представлены краткие характеристики про-

фессионально ориентированной и иноязычной составляющих содержания обучения в соответствии с выбранным подходом к обучению и уровнем владения ИЯ.

Данные таблицы 1 показывают, что предметно-языковое интегрированное обучение в большей степени будет использоваться при подготовке студентов, владеющих иностранным языком на уровне В1-В2. Изучение описания данных уровней [18; 19] свидетельствует о том, что именно при переходе с уровня В1 на В2 студенты развивают такие важные умения профессионального иноязычного общения, как способность и готовность участвовать в различных типах диалогов в профессионально ориентированных ситуациях, обмениваться мнениями, выражать своё отношение к обсуждаемому вопросу, запрашивать информацию и обмениваться ею (диалогическая речь), публично представлять доклад по теме исследования, аргументировать свою точку зрения, высказывать отношение к обсуждаемому профессиональному вопросу (монологическая речь), конспектировать лекции, готовить текст выступления на профессиональную тему, выражать своё мнение по обсуждаемому профессиональному вопросу (письмо), развивать умения ознакомительного, просмотрового и изучающего чтения научных статей и других функциональных текстов профессиональной тематики (чтение), понимать основное содержание, выборочно понимать и относительно полно понимать тексты профессиональной тематики (аудирование). При владении же студентами ИЯ на уровне А1-А2, как справедливо отмечают Н.В. Попова, Н.И. Алмазова, Т.Г. Евтушенко и О.В. Зиновьева, лексико-грамматическое содержание может вступить в противоречие с профильным материалом [17]. Поэтому на уровнях А1-А2 рекомендуется использовать иностранный язык для специальных целей. Соответственно, к моменту достижения уровня С1 студенты сформируют профессиональную иноязычную коммуникативную компетенцию до уровня, позволяющего им

участвовать в билингвальном обучении, используя иностранный язык исключительно как средство овладения профильной специальностью.

Обусловленность выбора подхода уровнем владения иностранным языком определяет условия реализации интегрированного подхода на практике. При наличии группы студентов бакалавриата, владеющих ИЯ на уровне В1-В2, интегрированное обучение может быть реализовано на 2-м курсе в ходе дисциплины «Профессиональный иностранный язык» или соответствующих факультативах на 3–4-м курсах. Также данный подход может использоваться в магистратуре или аспирантуре. При этом требования к развитию иноязычных речевых умений будут расширены за счёт включения речевых умений, связанных с научно-исследовательской деятельностью [14; 15].

Требования к квалификации преподавателя интегрированного курса

Отправной точкой для подготовки педагогических кадров для предметно-языкового интегрированного обучения является определение желаемых требований к набору профессиональных компетенций преподавателя интегрированного курса. Этот перечень требований будет определяться двойной целью обучения. Для достижения *первой цели – обучения студентов иностранному языку до уровня В2* – преподаватель интегрированного курса должен обладать *иноязычной коммуникативной компетенцией* – владеть иностранным языком на уровне С1-С2 по общеевропейской шкале. Кроме того, преподаватель должен обладать компетенцией в области *методики обучения иностранному языку в неязыковом вузе*, что позволит ему осуществлять дальнейшее развитие речевых умений и формирование языковых навыков студентов в соответствии с их уровнем владения ИЯ (В1-В2/С1), обучать последовательному и письменному переводу профессиональной литературы, интегрировать компонент предметного содержания в обу-

чение видам речевой деятельности, обучать переводу, аспектам иностранного языка. Преподаватель должен уметь разрабатывать учебные программы и учебные материалы по дисциплине «Профессиональный иностранный язык», осуществлять отбор предметного содержания курса.

Для достижения *второй цели – обучения профильной специальности* – преподаватель интегрированного курса должен обладать профессиональными компетенциями в предметной области. Это позволит ему производить отбор предметного содержания обучения, определять последовательность обучения, обучать профильному предметному содержанию и осуществлять контроль овладения студентами профессиональным материалом. Также преподаватель должен обладать компетенцией в области методики преподавания конкретной профильной дисциплины, имеющей свои уникальные особенности.

Данные четыре вида профессиональных компетенций «идеального» преподавателя органично сочетаются и функционируют одновременно в учебном процессе, отражая неразрывную связь иностранного языка и предметной области в интегрированном курсе. В частности, на основе профессионально ориентированного предметного содержания осуществляется развитие видов речевой деятельности и формирование аспектов языка студентов, а компетенции в области методик обучения иностранному языку и профильной дисциплине позволяют создать единую систему упражнений и заданий на обучение как иностранному языку, так и профильной специальности.

Ввиду новизны предметно-языкового интегрированного обучения для российской высшей школы и отсутствия программ специалитета и магистратуры по подготовке преподавателей интегрированных курсов, в некоторых вузах создавались авторские модели подготовки и переподготовки педагогических кадров и реализации подобных курсов на практике.

Подходы российских вузов к подготовке педагогических кадров для интегрированного курса

Пионером по подготовке педагогических кадров к преподаванию интегрированных курсов в нашей стране можно считать Томский политехнический университет (ТПУ) [16]. В 2000-е гг. в вузе была разработана целая система предметно-языкового интегрированного обучения студентов технических специальностей на основе дисциплины «Профессиональный иностранный язык». Преподавание данной дисциплины осуществлялось одновременно двумя преподавателями: преподавателем ИЯ и преподавателем профильной специальности. Для преподавателей ИЯ на профилирующей кафедре была организована программа стажировки длительностью от двух семестров. Они посещали профильные курсы, выполняли и защищали проекты, курсовые и выпускные аттестационные работы. Примечательно, что нередко данные проекты служили основой для разработки нового поколения авторских учебных материалов, созданных специально для предметно-языкового интегрированного обучения. Преподаватели профильных специальностей углублённо изучали ИЯ.

Модель реализации тандем-метода (преподавательский тандем) в обучении иностранному языку для профессионального общения, предложенная учёными ТПУ, была расширена и внедрена в практику обучения иноязычному письменному научному дискурсу аспирантов направления подготовки «Экономика» в Российской академии государственной службы при Президенте РФ и Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина. Содержание обучения аспирантов было разделено на два компонента в соответствии с двумя преподавателями: лингвистический и профессионально ориентированный. Преподаватель ИЯ отвечал за обучение лингвистической составляющей учебного процесса, а также оценивал её. Содержание обучения лингвистической составляющей включало обучение структуре

письменной научной работы, соответствие структурных компонентов работы коммуникативным задачам, использованию языковых (лексика и грамматика) и речевых (когезия и когерентность текста) средств. Преподаватель профильной специальности отвечал за обучение предметному содержанию работы (её актуальности, использованию научных источников, логике изложения данных, решению проблемы научного исследования и обоснованию основных выводов) [14; 15].

В своей работе учёные Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого Н.В. Попова, Н.И. Алмазова, Т.Г. Евтушенко, О.В. Зиновьева [17] представили опыт межкафедрального сотрудничества при разработке программ и учебных материалов интегрированных курсов. Авторы справедливо утверждают, что в большинстве случаев в политехническом университете ведётся обучение иностранному языку для специальных целей. В тех же случаях, когда уровень владения студентами ИЯ позволяет, им может быть предложен интегрированный курс. Однако для его разработки и составления учебных материалов необходимо наладить тесный контакт между межкафедральной кафедрой иностранных языков и профилирующими кафедрами. Преподаватели профилирующих кафедр помогают преподавателям иностранного языка разработать предметное содержание обучения в соответствии с содержанием профильных дисциплин.

**Опыт Тамбовского
государственного университета
им. Г.Р. Державина по подготовке
преподавателей интегрированных курсов**

На основе анализа системы повышения квалификации преподавателей иностранного языка ТПУ, а также в соответствии с требованиями к компетенции преподавателя для предметно-языкового интегрированного обучения в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина была разработана собственная программа подготов-

ки преподавателей интегрированных курсов. Процесс создания программы оказался долгим, но позволил определить оптимальный вариант подготовки педагогических работников с необходимой квалификацией для регионального вуза. Сначала в систему повышения квалификации научно-педагогических работников (НПР) в вузе были включены языковые курсы для преподавателей профильных специальностей. В программе участвовало 120 человек 35–60-летнего возраста. Контрольное тестирование показало, что большая часть НПР в вузе владели английским языком на уровне А1 и ниже. На протяжении двух лет преподаватели посещали языковые курсы, выполняли домашние задания и языковые проекты. Однако формирующий срез показал, что лишь несколько человек смогли достигнуть уровня В1, что в целом доказало несостоятельность программы. Причинами такого низкого результата могли быть следующие факторы: а) отсутствие продолжительной мотивации изучать ИЯ; б) предварительное неосознание трудоёмкости процесса овладения ИЯ; в) возрастные особенности обучающихся и неспособность изучать ИЯ в зрелом возрасте; г) общая загруженность преподавателей (преподавательские и кафедральные обязательства, дом, семья и т.п.). В результате было решено отказаться от этой модели и разработать программу кадрового резерва исключительно для предметно-языкового интегрированного обучения.

Участниками программы стали студенты четвёртых курсов бакалавриата и магистранты неязыковых направлений подготовки, обучающиеся на «отлично» по профильной специальности («Юриспруденция», «Экономика» и «Лечебное дело»), владеющие иностранным языком на уровне В2-С1, а также выразившие желание остаться работать в вузе и преподавать интегрированные курсы. Выбор участников именно этих направлений подготовки и специальностей был определён потребностями вуза. Помимо базового образования на уровне

Таблица 2

Содержание программы переквалификации «Преподаватель высшего образования и дополнительного профессионального образования по направлению “Преподавание иностранного языка в высшем учебном заведении”»

Table 2

The content of the retraining program «Teacher of higher education and additional professional education in the direction of “Teaching a foreign language in a higher educational institution”»

№	Наименование раздела, модуля	Объём (час)	Формируемые компетенции
Базовый модуль			
1	Российское законодательство в сфере образования	8	ПК 1
2	Ключевые подходы в образовании	32	ПК 2
3	Педагогическая психология	32	ПК 2
4	Педагогические технологии в образовании	20	ПК 2
Профессиональный модуль			
5	Особенности нормативного правового регулирования в сфере ВО и ДПО	4	ПК 2
6	Лингводидактика и методика преподавания иностранного языка в высшей школе студентам бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры и ДПП	12	ПК 3
7	Разработка учебно-методического и научно-методического обеспечения учебных курсов по иностранному языку для специальных целей и профессиональному иностранному языку для студентов бакалавриата, специалитета, магистратуры, аспирантуры и ДПП	40	ПК 4
8	Организация научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры и ДПП	12	ПК 5
9	Стажировка (по направленности (профилю) педагогической деятельности)	64	ПК 3-5
Специальный модуль			
10	Теория обучения иностранным языкам	88	ПК 6-8
11	Новые педагогические технологии в обучении иностранному языку	48	ПК 6-8
12	Методика обучения английскому языку в высшей школе	108	ПК 6-8
13	Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку	34	ПК 6-8
14	Итоговая аттестация	10	ПК 1-8
	Всего по программе	512	

бакалавриата и магистратуры по профильной специальности, за счёт вуза им было предложено пройти программу профессиональной переквалификации «Преподаватель высшего образования и дополнительного профессионального образования по направлению “Преподавание иностранного языка в высшем учебном заведении”» [20] и закончить магистерскую программу «Прикладная лингвистика и лингводидактика» по направлению подготовки «Лингвистика». В результате освоения программы переквалификации слушатели должны были овладеть следующими профессиональными компетенциями:

ПК 1. Способность проводить анализ нормативно-правовой документации профессионального образования;

ПК 2. Способность проектировать образовательную среду обучения;

ПК 3. Способность проектировать образовательную деятельность обучающихся в соответствии с требованиями работодателей;

ПК 4. Способность разрабатывать образовательные программы курсов по иностранному языку для студентов языковых и неязыковых направлений подготовки и специальностей;

ПК 5. Способность организовывать научно-исследовательскую работу студентов вуза;

ПК 6. Способность управлять образовательной деятельностью с использованием современных педагогических и информационных технологий подготовки специалистов;

ПК 7. Способность планировать и организовывать мероприятия для профессионального развития НПР вуза;

ПК 8. Способность формировать корпоративную культуру и ценности университета.

В *таблице 2* представлено содержание программы переквалификации.

Данная программа кадрового резерва университета, включающая программу переквалификации и магистерские программы по профильной специальности и лингвистике, позволила вузу подготовить преподавателей интегрированных курсов, отвечающих необходимым квалификационным требованиям и способных осуществлять интегрированное обучение.

Данные таблицы показывают, что программа переквалификации не включала языковую подготовку. Это связано с тем, что все участники уже владели ИЯ на уровне B2-C1. Однако в случаях, когда уровень владения языком обучающихся ниже B2, им должны быть предложены языковые курсы с расчётом, что для перехода с одного уровня на другой необходимо около 250 часов.

Следует также отметить, что программа переквалификации необходима была для того, чтобы при наличии степени бакалавра по профильной специальности, являясь магистрантами, участники программы кадрового резерва могли уже вести практические занятия по профессиональному ИЯ. В результате на выходе Тамбовский университет получил несколько молодых специалистов, окончивших две магистерские программы (профильную и лингвистическую), обладающих необходимой квалификацией и требованиями для преподавания интегрированного курса.

Опыт реализации языковой подготовки преподавателей в вузе также показал, что она не может быть массовой, а должна быть точечной и индивидуальной, для последую-

щего трудоустройства конкретных участников на конкретных местах.

Литература

1. *Marsh D.* Bilingual education and content and language integrated learning. Paris : University of Sorbonne, 1994.
2. *Hutchinson T., Waters A.* English for Specific Purposes. Cambridge : Cambridge University Press, 1987. 183 p.
3. *Алмазова Н.И., Бафанова Т.А., Халятина А.П.* Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. DOI: 10.17223/19996195/39/8
4. *Попова Н.В., Коган М.С., Вдовина Е.К.* Предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) как методология актуализации междисциплинарных связей в техническом вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 29–42. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42
5. *Халятина А.П.* Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) // Вопросы методики преподавания в вузе. 2017. Т. 6. № 20. С. 46–52. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.5
6. *Сысоев П.В.* Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371. DOI: 10.17223/19996195/48/22
7. *Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Особенности отбора содержания обучения письменной речи студентов направления подготовки «Юриспруденция» // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 62–72.
8. *Sysoyev P.V., Zavyalov V.V.* Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach // Advances in Intelligent Systems and Computing. 2019. №. 907. P. 237–244. DOI: 10.1007/978-3-030-11473-2_26
9. *Соломатина А.Г.* Обучение иностранному языку для профессиональных целей на основе модели интегрированного предметно-язы-

- кового обучения в аграрном вузе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. № 173. С. 49–57. DOI: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57
10. Капранчикова К.В., Загородняя Е.А., Белянский Р.Г. Разработка учебного курса профессионального иностранного языка в аграрном вузе на основе модели интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 185. С. 83–93. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-25-185-83-93
 11. Токмакова Т.Ю. Предметное содержание обучения английскому языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 24. № 183. С. 35–44. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44
 12. Байдикова Т.В. Предметное содержание обучения иностранному языку в профессиональной сфере направления подготовки «Агроинженерия» на основе интегрированного предметно-языкового обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. № 184. С. 65–74. DOI: 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74
 13. Сысоев П.В. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 169–178.
 14. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Обучение письменному научному дискурсу аспирантов на основе тандем-метода // Язык и культура. 2016. № 36. С. 149–169. DOI: 10.17223/19996195/36/12
 15. Сысоев П.В., Амерханова О.О. Влияние тандем-метода на овладение аспирантами иноязычным письменным научным дискурсом // Язык и культура. 2017. № 40. С. 276–288. DOI: 10.17223/19996195/40/20
 16. Чучалин А.И., Велединская С.Б., Ройз Ш.С. Организация совместной работы преподавателей университета по обучению студентов профессиональному иностранному языку // Прикладная филология и инженерное образование: Сб. научных трудов IV Международной научно-практической конференции / Под ред. И.А. Черемисиной. Томск, ТПУ, 7–10 февраля 2006 г. Томск: ТПУ, 2006. С. 3–9.
 17. Попова Н.В., Алмазова Н.И., Евтушенко Т.Г., Зиновьева О.В. Опыт внутривузовского сотрудничества в процессе создания профессионально-ориентированных учебников по иностранному языку // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 7. С. 32–42. DOI: 10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42
 18. Common European framework of reference for languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 273 p.
 19. Van Ek J.A., Trim J.L.M. Vantage. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 187 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667114>
 20. Сысоев П.В., Поляков О.Г., Завьялов В.В. Программа «Преподаватель высшего образования и дополнительного профессионального образования по направлению «Преподаватель иностранного языка в высшем учебном заведении». Тамбов: Державинский, 2020. 111 с.

Статья поступила в редакцию 08.12.20

Принята к публикации 25.03.21

References

1. Marsh, D. (1994). *Bilingual Education and Content and Language Integrated Learning*. Paris: University of Sorbonne, 1994.
2. Hutchinson, T., Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press, 183 p.
3. Almazova, N.I., Baranova, T.A., Khalyapina, L.P. (2017). Pedagogical Approaches and Models of Integrated Foreign Languages and Professional Disciplines Teaching in Foreign and Russian Language Didactics. *Yazyk i Kultura = Language and Culture*. No. 39, pp. 116–134, doi: 10.17223/19996195/39/8 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Popova, N.V., Kogan, M.S., Vdovina, E.K. (2018). Content and Language Integrated Learning as a Methodological Actualization of Interdisciplinary Links in a Technical University. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki = Bulletin of Tambov University*.

- Humanities Series*. Vol. 23, no. 173. pp. 29-42, doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-29-42 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Khalyapina, L.P. (2017). Current Trends in Teaching Foreign Languages on the Basis of CLIL. *Voprosy metodiki propovedaniya v vuse = Teaching Methodology in Higher Education*. Vol. 6, no. 20, pp. 46-52, doi: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.20.5 (In Russ., abstract in Eng.).
 6. Sysoyev, P.V. (2019). Controversial Issues of the Introduction of Content and Language Integrated Learning Approach to Teaching Foreign Language Professional Communication in Russia. *Yazyk i Kultura = Language and Culture*. No. 48, pp. 349-371, doi: 10.17223/19996195/48/22 (In Russ., abstract in Eng.).
 7. Sysoyev, P.V., Zavyalov, V.V. (2019). Features of English Language Course Content Selection for Law Students for Development of Writing Skills. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. No. 1, pp. 62-72. (In Russ., abstract in Eng.)
 8. Sysoyev, P.V., Zavyalov, V.V. (2019). Teaching English as a Foreign Language to Law Students based on Content and Language Integrated Learning Approach. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. No. 907, pp. 237-244, doi: 10.1007/978-3-030-11473-2_26
 9. Solomatina, A.G. (2018). Teaching a Foreign Language for Professional Purposes Course on the Basis of the Model of Content and Language Integrated Learning in an Agricultural Institution. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki = Bulletin of Tambov University. Humanities Series*. Vol. 23, no. 173, pp. 49-57, doi: 10.20310/1810-0201-2018-23-173-49-57 (In Russ., abstract in Eng.).
 10. Kapranchikova, K.V., Zavgorodnyaya, E.L., Belyansky, R.G. (2020). Teaching Course Development of a Professional Foreign Language in an Agrarian University Based on the Model of Content and Language Integrated Learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki = Bulletin of Tambov University. Humanities Series*. Vol. 25, no. 185, pp. 83-93, doi: 10.20310/1810-0201-2019-25-185-83-93 (In Russ., abstract in Eng.).
 11. Tokmakova, T.Y. (2019). Subject Content of Teaching English Language to Students of "Technology of Production and Processing of Agricultural Products". *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki = Bulletin of Tambov University. Humanities Series*. Vol. 24, no. 183, pp. 35-44, doi: 10.20310/1810-0201-2019-24-183-35-44 (In Russ., abstract in Eng.).
 12. Baydikova, T.V. (2020). Subject Content of Foreign Language Teaching in the Professional Sphere of Students of "Agricultural Engineering" Programme Based on Content and Language Integrated Learning. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnyye nauki = Bulletin of Tambov University. Humanities Series*. Vol. 25, no. 184, pp. 65-74, doi: 10.20310/1810-0201-2019-25-184-65-74 (In Russ., abstract in Eng.).
 13. Sysoyev, P.V. (2020). Stages of the Development of Teaching Materials for Content and Language Integrated Learning. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya = Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. No. 3, pp. 169-178. (In Russ., abstract in Eng.).
 14. Sysoyev, P.V., Amerkhanova, O.O. (2016). Teaching Graduate Students Research Discourse via Tandem-Method. *Yazyk i Kultura = Language and Culture*. No. 36, pp. 149-169, doi: 10.17223/19996195/36/12 (In Russ., abstract in Eng.).
 15. Sysoyev, P.V., Amerkhanova, O.O. (2017). Influence of the Tandem Method on Mastering Postgraduate Students in Written Scientific Discourse. *Yazyk i Kultura = Language and Culture*. No. 40, pp. 276-288, doi: 10.17223/19996195/40/20 (In Russ., abstract in Eng.).

16. Chuchalin, A.I., Veledinskaya, S.B., Roys, Sh.C. (2006). Organization of Joint Work of University Teachers to Teach Students a Professional Foreign Language. In: Cheremisina, I.A. (Ed). *Prikladnaya Filologiya i Inzhenernoe Obrazovanie: Sb. nauchnykh trudov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Applied Philology and Engineering: IV Int. Sci. and Pract. Conf.: Collection of papers, Tomsk, Tomsk Polytechnical University, 7-10 Feb 2006]. Tomsk: TPU Publ., pp. 3-9. (In Russ., abstract in Eng.).
17. Popova, N.V., Almazova, N.I., Evtushenko, T.G., Zinovieva, O.V. (2020). Experience of Intra-University Cooperation in the Process of Creating Professionally-Oriented Foreign Language Textbooks. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 7, pp. 32-42, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-32-42> (In Russ., abstract in Eng.).
18. *Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2001). Cambridge : Cambridge University Press, 273 p.
19. Van Ek, J.A., Trim, J.L.M. (2010). *Vantage*. Cambridge : Cambridge University Press, 187 p., doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667114>
20. Sysoyev, P.V., Polyakov, O.G., Zavyalov, V.V. (2020). *The Program «Teacher of Higher Education and Additional Professional Education in the Direction of “Teacher of a Foreign Language in a Higher Educational Institution” »*. Tambov : Tambov University Publ., 111 p. (In Russ.)

The paper was submitted 08.12.20

Accepted for publication 25.03.21

Актуальные проблемы педагогики и повышение квалификации преподавателей

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-32-43

Лысаков Николай Дмитриевич – д-р психол. наук, проф., lyssakov@mail.ru

Лысакова Елена Николаевна – канд. психол. наук, доцент, ellysakova@yandex.ru

Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), Москва, Россия

Адрес: 125993, г. Москва, Волоколамское шоссе, 4

***Аннотация.** Целью данной работы является обсуждение актуальных проблем педагогики, которые должны быть представлены в учебно-тематических планах программ повышения квалификации преподавателей. Согласно материалам современных отечественных и зарубежных исследований эти проблемы сосредоточены в таких областях, как развитие образования во взаимосвязи с формированием учебной и педагогической деятельности, которые целесообразно системно обсуждать на курсах повышения квалификации, формулируя соответствующие научно-практические рекомендации.*

Выделены следующие области исследований: 1) особенности современного учебного процесса, 2) студент как субъект учебной деятельности, 3) преподаватель как субъект педагогической деятельности. Студент как субъект учебной деятельности характеризуется не только по критериям его познавательного и мотивационного развития, но и в контексте рисков снижения психического здоровья при наличии опасных факторов жизнедеятельности в информационном пространстве. Важным аспектом понимания современного студента является анализ его ценностных ориентаций для оказания на него своевременного воспитательного воздействия в ходе образовательного процесса. Преподаватель как субъект педагогической деятельности изучается с точки зрения его профессиональной успешности, рассматриваются такие факторы профессионализации, как мотивация, педагогическое общение, стрессоустойчивость в различных условиях труда.

Ключевые слова: педагогика высшей школы, повышение квалификации преподавателей, аэрокосмическое образование, аэрокосмический вуз, учебная деятельность, педагогическая деятельность, цифровые технологии

Для цитирования: Лысаков Н.Д., Лысакова Е.Н. Актуальные проблемы педагогики и повышение квалификации преподавателей // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 32-43. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-32-43

Current Issues of Higher Education Pedagogy and University Teachers' Skills Development

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-32-43

Nikolay D. Lyssakov – Dr. Sci. (Psychology), Prof., lyssakov@mail.ru

Elena N. Lyssakova – Cand. Sci. (Psychology), Assoc. Prof., ellyssakova@yandex.ru

Moscow Aviation Institute (National Research University), Moscow, Russia

Address: 4, Volokolamskoe shosse, Moscow, 125993, Russian Federation

Abstract. The article addresses the current issues of pedagogy of higher education that should be presented in skills development programs in consideration of aerospace education specifics. According to the contemporary Russian and foreign researches, current issues of pedagogy are concentrated in such areas as the development of education in connection with the formation of learning and teaching processes. It is feasible to discuss systematically these problems in teacher training and professional development courses and formulate scientific and practical recommendations.

The article dwells on the three research areas in pedagogy of higher education: 1) features of the modern educational process; 2) student as a subject of educational activities; 3) university teacher as a subject of pedagogical activities. A student as a subject of learning is characterized not only by criteria of his cognitive and motivational development, but also in the context of mental health risks in the conditions of challenges and threats of the digital world. The analysis of modern student's value orientations is an important aspect of higher education pedagogy in order to influence teaching and educational processes.

A teacher as a subject of pedagogical activity is studied from the standpoint of his professional success. Such factors of his professionalization as motivation, pedagogical communication, stress resistance in various working conditions are considered.

Keywords: higher education pedagogy, teacher skills development, aerospace education, aerospace university, learning process, digital technologies

Cite as: Lyssakov, N.D., Lyssakova, E.N. (2021). Current Issues of Higher Education Pedagogy and University Teachers' Skills Development. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 32-43, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-32-43 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Дополнительное профессиональное образование нацелено на обеспечение процесса непрерывного развития человека в профессиональной и социальной сферах. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное профессиональное образование осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ (программ

повышения квалификации и программ профессиональной переподготовки). В частности, педагогические работники имеют право на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года (ст. 47 п. 5.2) и обязаны применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания (ст. 48 п. 5).

Таким образом, педагогика обеспечивает профессиональное развитие преподавателей во взаимосвязи с теми научными областями, которые составляют предметные области конкретного учебно-воспитательного процесса. Поэтому рефлексия особенностей образовательного процесса, типологических и индивидуальных характеристик обучающихся, коррекция стиля своей педагогической деятельности, саморазвитие в условиях инновационных преобразований в системе высшего образования становятся важными задачами непрерывной профессионализации преподавателя.

В этой связи следует отметить важную методологическую роль журнала «Высшее образование в России» как современной платформы по организации профессиональных дискуссий на актуальные темы образования, всестороннему анализу полученных результатов, обмену педагогическим опытом, представленной различными рубриками журнала, такими как «Педагогика высшей школы», «Инженерная педагогика», «Синергия», «Направления модернизации высшего образования», «Социология высшего образования». Если судить по публикациям журнала за последние годы, можно сказать, что тема подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров является на его страницах едва ли не центральной, приоритетной, во всяком случае – профильной, «фокусной».

Кроме того, журнал принял активное участие в анализе условий перехода к «образовательной» модели аспирантуры и отказа от неё в новой версии Федерального закона. Эта модель исходит из того, что педагогические компетенции не передаются по наследству как некий генетически заданный «талант» и не являются простой функцией от хорошего знания предметного содержания науки и образования. Необходимо в первую очередь формировать педагогическую мотивацию, понимание социальной ответственности преподавателя, установку на

постоянное саморазвитие средствами науки и образования¹.

Целью данной работы является обоснование актуальных проблем педагогики, которые могут быть представлены в учебно-тематических планах программ повышения квалификации преподавателей с учётом специфики аэрокосмического образования. По материалам отечественных и зарубежных публикаций выделены следующие области исследований: 1) особенности современного учебного процесса, 2) студент как субъект учебной деятельности, 3) преподаватель как субъект педагогической деятельности.

Результаты и их обсуждение

Особенности современного учебного процесса

Общемировым направлением развития образования является всё более активное и масштабное применение высокотехнологичных методов обучения, что актуализирует междисциплинарные исследования с привлечением данных когнитивных нейронаук, молекулярной генетики и психогенетики, когнитивной психологии, информатики, когнитивной лингвистики, нейролингвисти-

¹ Бедный Б.И., Мифонос А.А., Рыбаков Н.В. Аспирантура как институциональный ресурс подготовки кадров для науки и высшей школы (статья 1) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 8-9. С. 44–54. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-8-9-44-54>; Бедный Б.И., Мифонос А.А., Рыбаков Н.В. Как российская аспирантура выполняет свою главную миссию: наукометрические оценки // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 9–24. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-9-24>; Зырянов В.В. Научный руководитель: между вызовами времени и реалиями высшего образования // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 10. С. 25–37. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-10-25-37>; Кашина М.А. Негативные последствия реформирования российской аспирантуры: анализ и пути минимизации // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 55–70. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-55-70>

ки и других наук. Фактически речь идёт о смене парадигм в традиционной педагогике и возникновении нового комплекса наук об образовании [1].

В центре перестройки традиционного обучения – внедрение информационного пространства как равноправного источника обучения и развития подрастающего поколения. Поэтому для современного педагога становится важным постоянное совершенствование информационной культуры. Если в 1990-е гг. XX в. стояла задача сформировать у педагогов базовую компьютерную грамотность, то сейчас на повестке дня стоит задача подготовки преподавателей, способных не только перевести в цифровой вид учебные материалы дисциплины, но и понимать границы применения информационных технологий, объективно оценивать их влияние на динамику познавательного развития обучающихся.

В настоящее время обобщаются данные исследований, оформляется методология цифровизации в обучении. Создание обобщённой модели электронного обучения и цифровой образовательной среды рядом авторов предлагается в рамках системно-деятельностного подхода, разработанного в отечественной педагогике и психологии образования. Поскольку центральными понятиями системно-деятельностного подхода являются «деятельность» «потребности», «мотивация», «действие», «индивид», «личность», «операция», «задача», «социальная ситуация развития», «средства развития», возможно построение целостной методологии применения цифровых технологий на разных уровнях образовательного процесса и оценки их результативности в области как когнитивного, так и личностного развития обучающихся [2]. Неизменным остаётся методологический принцип единства обучения и воспитания.

Технологически образовательные организации страны готовы к проведению учебных занятий в цифровом формате, поскольку обладают персональными компьютерами,

в большинстве случаев имеющими доступ к Интернету, аудитории оснащены мультимедийными проекторами, интерактивными досками и другим вспомогательным оборудованием. При этом научно-технический прогресс в образовании должен быть использован максимально эффективно. Так, в качестве направления модернизации профессионального образования отмечается необходимость внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ [3].

Представляет интерес идея коллективного взаимообучения, впервые реализованная А.Г. Ривиным, и разработанный на этой основе метод, названный автором «талгенизмом» (от слов «талант», «гений»). Педагогическая технология состоит в «диалогическом общении» в переменных парах, позволяющем достичь высоких результатов в совместном обучении людей разного возраста и разного уровня подготовки [4]. Нельзя обойти вниманием и обсуждение ещё одной актуальной для цифрового образования педагогической технологии, называемой «перевернутое обучение», в соответствии с которой учащиеся осваивают новый учебный материал самостоятельно вне аудитории, как правило, с использованием видеоматериалов, компьютерных технологий, а время аудиторной работы отводится на практическое применение полученных знаний и творческую деятельность [5].

На Международном форуме «Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения», состоявшемся в Москве 28–29 ноября 2019 г. на базе МГТУ им. Н.Э. Баумана, обсуждались как организационные, так и педагогические вопросы осуществления образовательной деятельности с использованием информационно-коммуникационных методов обучения. Главная ценность такого методологического анализа заключается во всесторонней оценке перспектив и ограничений электронной образовательной среды, признании ведущей роли преподавателя независимо от того, как

организуются учебные занятия – очно или дистанционно. Например, относительно курса начертательной геометрии был сделан вывод, что обращение к электронному ресурсу обеспечивает максимальную наглядность излагаемого материала, эффективное использование времени занятий, улучшение качества занятий, проводимых преподавателями с разным уровнем подготовки. Представление графического материала в форме анимации сопровождается последовательным пояснением построения изображений на чертеже и решением задач под руководством преподавателя, который также регулирует скорость смены слайдов, а бегущую строку и медленно движущиеся линии не использует [6].

Есть мнение, что каждая учебная дисциплина в аэрокосмическом образовании должна проходить психолого-педагогическую экспертизу с точки зрения целесообразности её перевода в целом или отдельных видов занятий (учебных тем) в дистантный режим преподавания [7]. Лекционные курсы, практические и лабораторные занятия формируют соответственно как фундаментальные теоретические знания, так и конкретные навыки и умения, в целом составляющие универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции выпускника. Там, где невозможно полностью формализовать предметную область, где присутствуют зоны неочевидности, вариативности, различные артефакты и редкие феномены, роль преподавателя состоит в непосредственной включённости в учебно-воспитательную ситуацию (в аудитории) и оперативном реагировании на возникающие у студентов вопросы. В аэрокосмическом образовании это проблемы, в частности, учёта человеческого фактора в лётной и технической эксплуатации воздушного судна.

Начавшаяся в конце 2019 г. пандемия коронавирусной инфекции, повлёкшая переход на дистанционное обучение, ускорила принятие решений по массовому внедрению цифровых технологий в образователь-

ную систему. Преподавательский корпус в 2019/2020 учебном году в большом объёме и зачастую без предварительной технологической и психологической подготовки получил опыт работы на определённой цифровой образовательной платформе. Студенты всех курсов и направлений подготовки также столкнулись с необходимостью адаптации к новым условиям учения. Исследования этого непростого периода развития мирового образования продолжаются, данные систематизируются и обобщаются. Так, опрос 332 пакистанских студентов и преподавателей показал, что существует взаимосвязь между такой характеристикой личности, как проактивность (способность принимать ответственность за себя и свою жизнь, продуктивное целеполагание) и состоянием социального капитала (сформированность социальных норм, социальных связей и доверия). Выяснилось, что направленность студентов на сотрудничество с преподавателями и друг с другом, ориентация на помощь и поддержку укрепила их социальный капитал за счёт качества онлайн-взаимодействия во время пандемии COVID-19. Особенно это было очевидно во время пика пандемии [8]. Преподаватели, обучающиеся на курсах повышения квалификации, также отмечали факты укрепления взаимодействия в большинстве студенческих групп, но возникали и сбои такого взаимодействия, ситуации, когда старосты не могли назвать причины длительного отсутствия кого-то на занятиях, даже дезинформирования друг друга и преподавателей по вопросам сдачи отчётности, сведений из деканатов, кафедр и др.

Итак, особенностями развития образования на современном этапе выступают:

- формирование нового комплекса наук, обеспечивающих всестороннее изучение образовательного процесса, в который входит не только педагогика, но и нейронауки, генетика, информатика, многие отрасли психологии и т.д.;

- масштабное внедрение цифровых образовательных технологий в традиционном

и дистанционном обучении с одновременным обоснованием научных подходов к их применению;

- разработка целостной методологии электронного обучения и цифровой образовательной среды;

- актуализация вопросов, связанных с анализом различных аспектов взаимодействия всех участников образовательного процесса в электронной среде, в условиях пандемии коронавирусной инфекции.

Студент как субъект учебной деятельности

Для преподавателей, обучающихся по программам повышения квалификации педагогической направленности, представляет интерес опыт организации целостной образовательной среды в отечественных и зарубежных вузах. Например, в МГИМО на основе учебной, научно-исследовательской, конструкторской, проектной работы студентов создана среда личностного и профессионального развития, включающая также программу многоуровневого медико-социального и психологического сопровождения учебного процесса [9]. Современную ситуацию в педагогике можно описать как переход от «знаниевой» парадигмы с акцентом на деятельности преподавателя к «студентоцентрированной» парадигме с акцентом на ведущей роли студента [10; 11]. Однако вернее говорить всё же о диалектике взаимодействия субъектов – стейкхолдеров учебного процесса.

Так, на примере преподавания иностранного языка в техническом вузе обоснована роль преподавателя-модератора. Студент становится членом академического профессионального сообщества, включаясь в реализацию языкового проекта. 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 сфере иностранного языка до интернет-ресурсов

и обучающих платформ. При этом происходит существенная трансформация методического мышления преподавателя, суть которой – не только в овладении новыми техническими возможностями, но и в актуализации педагогических установок, навыков конструирования, стратегического видения своего курса, умения создавать обучающую среду с учётом образовательных потребностей всех участников, а также содержания дисциплины и актуального состояния науки и техники [12].

Как понятно из материалов исследования, в Мадридском политехническом университете особое внимание уделяется анализу особенностей развития учебно-профессиональной мотивации магистров, обучающихся по направлению аэрокосмической инженерии. Задача состоит в том, чтобы повысить познавательную мотивацию студентов на протяжении всего периода обучения и закрепить их направленность на дальнейшую профессионализацию. Авторы обосновывают эффективность активных, т.е. проектных методов обучения и приводят пример включённости обучающихся в разработку предварительного проекта космической миссии, исходя из определённых условий, когда, в частности, необходимо интегрировать подсистемы микроспутника с помощью демонстрационных спутников [13].

В Волгоградском государственном техническом университете много делается для формирования навыков безопасного, критического, уверенного применения студентами цифровых технологий. В этой связи определены следующие направления учебно-воспитательного процесса: развитие критического мышления, учёт «многозадачности» в организации учебного пространства, использование элементов современных цифровых технологий при организации учебных дискуссий в сетевых ресурсах, подготовке учебных заданий (например, геопрогулки по городу), проведении внеучебных мероприятий (например, регистрация на конференцию/фестиваль/концерт) и т.д. [14].

В ходе повышения квалификации преподавателей стоит обсудить со слушателями проблему кибербуллинга, т.е. травлю в информационном пространстве через информационно-коммуникационные каналы и средства. Согласно результатам исследования 1282 студентов университетов (594 мужчины и 688 женщин) в возрасте от 18 до 46 лет кибербуллинг имеет высокую распространённость в университетской среде и связь с эмоциональными трудностями и признаками суицидального мышления студентов. У жертв кибербуллинга увеличивается вероятность суицидального мышления и проявлений высокого уровня тревоги, депрессии и стресса. Поэтому необходимы, прежде всего, эффективные превентивные меры по решению данной проблемы [15].

Считаем важной темой для преподавателей вопросы, связанные с пониманием ценностных ориентаций современной студенческой молодёжи. Так, в статье Е.А. Коган показаны представления будущих инженеров о Дне Победы и патриотизме. Выяснилось, что память о событиях Великой Отечественной войны является достаточно значимой. День Победы – важный праздник для будущих инженеров и их семей. Чаще всего в этот день они вспоминают своих родственников, которые участвовали в Великой Отечественной войне. Тем не менее лишь незначительная часть опрошенных поздравляют ветеранов, возлагают цветы к Вечному огню, участвуют в акции «Бессмертный полк». Однозначно патриотами смогли назвать себя лишь 12,6% опрошенных, но велик процент (49%) тех, кто склоняется к тому, чтобы считать себя таковыми. Данные, полученные на выборке будущих инженеров, как и данные по более объёмной выборке студентов, свидетельствуют о достаточно пессимистичном оценивании респондентами уровня патриотизма в своём окружении [16]. Отсюда следует вывод о необходимости совершенствования воспитательной работы в вузе. На наш взгляд, каждый преподаватель может выделить время для патриотическо-

го воспитания средствами своей учебной дисциплины. Аэрокосмический вуз имеет неисчерпаемый ресурс для проведения такой работы. Ведь изучая образцы военной и гражданской авиационной техники, историю создания пилотируемого космического аппарата и т.д., студенты осознают на эмоционально-личностном уровне события и обстоятельства их применения в реальных боевых или иных экстремальных условиях, узнают имена конструкторов, лётчиков, космонавтов. При проведении учебных занятий в памятные и праздничные дни обязательно проинформировать студентов об этом, например, 23 декабря, в День Дальней авиации России, кратко охарактеризовать её важную роль в обеспечении обороноспособности государства.

Итак, студент как субъект учебной деятельности характеризуется не только по критериям его познавательного и мотивационного развития, но и в контексте рисков снижения психического здоровья в опасных условиях цифровизации жизнедеятельности. Важным аспектом понимания современного студента является анализ его ценностных ориентаций, с тем чтобы своевременно оказывать на него воспитательное воздействие в ходе образовательного процесса.

Преподаватель как субъект педагогической деятельности

В ходе освоения программ повышения квалификации преподаватели часто задают вопросы о наиболее типичных профессиональных трудностях современного педагога. В развитие данной темы можно предложить обсуждение результатов исследования профессиональной мотивации. Авторы одного из подобных исследований утверждают, что базовыми мотивами профессиональной педагогической деятельности по-прежнему являются интерес к преподаваемой дисциплине, увлечённость процессом научного познания, желание включить в данный процесс студентов. Значительным мотивирующим фактором в работе преподавателя называ-

ется возможность сочетать педагогическую деятельность с научно-исследовательской работой [17]. Действительно, эти выводы не вызывают сомнения, поскольку наряду с учебно-методической работой перечисленные виды деятельности педагога составляют их трудовые функции. Значит, преподаватели, обладающие заниженными показателями соответствующих мотивов, с высокой вероятностью испытывают трудности в профессиональном развитии.

В этой связи продуктивным направлением успешной профессионализации является область педагогического общения. В фокусе внимания – формирование коммуникативного пространства совместной познавательной-интеллектуальной деятельности преподавателей и студентов за счёт включения последних в учебно-воспитательную деятельность, организации совместного общения в работе с различными учреждениями (участие в заседаниях кафедры, конференциях, публичных лекциях, выступления в печати и др.), совместной научно-исследовательской работы, выстраивания неформальных отношений, проведения бесед, дискуссий на различные темы, участия преподавателей в организации студенческого досуга, привлечения студентов к совместной научной, творческой, благотворительной деятельности [18].

Актуальной проблемой в деятельности педагога высшей школы является эмоциональное выгорание (симптоматика, сопровождающая трудовую деятельность в условиях умственного и эмоционального напряжения), а также эмоциональное заражение в период карантинных мер 2020 г. Проявлениями эмоционального выгорания на стадии формирования являются неудовлетворённость собой, тревога, депрессия и эмоциональная отстранённость; сформированными симптомами эмоционального выгорания являются неадекватное эмоциональное реагирование, редукция профессиональных обязанностей и отстранённость. Как показал качественный анализ, данные

симптомы наиболее характерны для преподавателей, имеющих стаж педагогической деятельности более 20 лет [19].

В масштабном исследовании 2758 преподавателей из 25 высших учебных заведений Китая изучались корреляции между воспринимаемым ими стрессом и самоэффективностью. Согласно социально-когнитивной теории научения А. Бандуры самоэффективность – вера в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации. В итоге получены следующие результаты: 1) стресс от организационных и вновь возникающих проблем отрицательно связаны с самоэффективностью; 2) стресс от финансовой неудовлетворённости и переживаний по поводу качеств студентов слабо положительно связан с самоэффективностью; 3) зафиксированы значительные различия по соотношениям между воспринимаемым стрессом и самоэффективностью у преподавателей учреждений разного уровня [20].

Оперативные данные по адаптации преподавателей к ведению профессиональной деятельности онлайн показали, что домашний режим оказал существенно неблагоприятное воздействие на их психику, поскольку серьёзным образом оказалась ограничена свобода передвижения, пропала возможность смены обстановки. Авторы делают вывод, что такие изменения особо тяжело переживаются личностями экстравертного типа, с развитыми коммуникативными способностями, причём среди преподавателей таких, вероятно, может оказаться большинство. Отсутствие динамики и стагнационные моменты реализации профессиональной деятельности в электронной образовательной среде требуют дополнительного осмысления педагогикой и психологией [21]. XVI Европейский психологический конгресс, состоявшийся 2–5 июля 2019 г. в Москве, показал серьёзную заинтересованность в решении этих вопросов [22].

Итак, преподаватель как субъект педагогической деятельности изучается с точки зрения его профессиональной успешности,

рассматриваются такие факторы профессионализации, как мотивация, педагогическое общение, стрессоустойчивость в различных условиях труда.

Заключение

Отмеченные выше актуальные проблемы педагогики целесообразно системно обсуждать на курсах повышения квалификации и переподготовки преподавателей с формулировкой соответствующих научно-ориентированных и практически значимых рекомендаций. Как справедливо отмечается в Миссии журнала «Высшее образование в России», сегодня остро стоит проблема «поддержания единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом) смысле». Именно этой связи ставится задача выработки «общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет рефлексировать и понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей профессионального этоса – солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества». Эти темы должны стать основополагающими направлениями деятельности системы подготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов.

Литература

1. Зинченко Ю.П. Гуманитарное знание и образовательная среда XXI века: смена парадигм // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019. № 4 (104). С. 11–22.
2. Егоров С.Ю., Шилко Р.С., Ковалев А.И., Зинченко Ю.П. Перспективы развития цифрового образования: анализ с позиций системно-деятельностного подхода // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019. № 4 (104). С. 120–127.
3. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / Под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. М.: Изд-во ВШЭ, 2019. 344 с.
4. Бабаева М.А., Голубев Е.Б. «Талгенизм» в эпоху цифровизации: отечественная история сМООС // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 71–84. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-71-84>
5. Гнутова И.И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>
6. Белобородова Т.А., Боровиков И.Ф., Палий Н.В., Сенченкова А.С., Суркова Н.Г. Электронный образовательный ресурс в курсе начертательной геометрии МГТУ им. Н.Э. Баумана // Сб. трудов Международного форума «Цифровые технологии в инженерном образовании: новые тренды и опыт внедрения», Москва 28–29 ноября 2019 г. М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2020. С. 18–20.
7. Лысаков Н.Д. Психологические особенности цифровизации обучения в аэрокосмическом вузе // Психология обучения. 2020. № 6. С. 92–99.
8. Zheng F., Kban N.A., Hussain S. The COVID 19 pandemic and digital higher education: Exploring the impact of proactive personality on social capital through internet self-efficacy and online interaction quality // Children and Youth Services Review. 2020. Vol. 119. 105694. DOI: [10.1016/j.childyouth.2020.105694](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105694)
9. Белогузов А.Ю., Кулыгина М.А., Логинов И.А. Пространство личностного и профессионального развития студенческой молодёжи // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 128–135.
10. Данейкин Ю.В., Калтинская О.Е., Федотова Н.Г. Проектный подход к внедрению индивидуальной образовательной траектории в современном вузе // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 104–116. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116>
11. Кисель О.В., Дубских А.И., Бутова А.В. Трудности применения студентоцентрированного подхода в российском высшем образовании // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8-9. С. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-95-103>
12. 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>
13. López-Fernández D., Ezquerro J.M., Rodríguez J., Porter J., Lapuerta V. Motivational impact of active learning methods in aerospace engineering students // *Acta Astronautica*. 2019. Vol. 165. P. 344–354. DOI: 10.1016/j.actaastro.2019.09.026
 14. Петрунчева Р.М., Васильева В.Д., Топоркова О.В. Студенческая молодёжь в эпоху цифрового общества // *Преподаватель XXI век*. 2019. № 1-1. С. 77–85.
 15. Martínez-Monteaugudo M.C., Delgado B., Díaz-Herrero A., García-Fernández J.M. Relationship between suicidal thinking, anxiety, depression and stress in university students who are victims of cyberbullying // *Psychiatry Research*. 2020. Vol. 286. 112856. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112856
 16. Коган Е.А. Будущие инженеры о Дне Победы и патриотизме // *Человеческий капитал*. 2020. №9 (141). С. 64–73. DOI: 10.25629/НС.2020.09.05
 17. Толстоухова И.В., Фугелова Т.А. К вопросу о специфике профессиональной деятельности преподавателя вуза в условиях инновационных преобразований // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2 (часть 11). С. 2483–2488.
 18. Кочергина О.А. Особенности педагогического общения в вузе // *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2015. № 3. С. 176–183.
 19. Андреева Е.А. Особенности проявления эмоционального выгорания у преподавателей высшей школы // *MODERN SCIENCE*. 2019. № 12-2. С. 319–322.
 20. Yin H., Han J., Perron B.E. Why are Chinese university teachers (not) confident in their competence to teach? The relationships between faculty-perceived stress and self-efficacy // *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 100. 101529. DOI: 10.1016/j.ijer.2019.101529
 21. Лаптев Л.Г., Киселев В.В., Борщев А.В., Нероветский Л.В. Психологические особенности профессиональной деятельности преподавателя в условиях «самоизоляции» // *Человеческий капитал*. 2020. № 8(140). С. 78–86. DOI: 10.25629/НС.2020.08.07
 22. Лысакова Е.Н. Современные тренды развития образования // *Инновации в образовании*. 2019. № 10. С. 28–33.

Статья поступила в редакцию 05.02.21

После доработки 20.03.21

Принята к публикации 10.04.21

References

1. Zinchenko, Yu.P. (2019). Humanitarian Knowledge and Educational Environment of the XXI Century: Shift of Paradigm. *Vestnik Rossiyskogo fonda fundamental'nykh issledovaniy = Russian Foundation for Basic Research Journal*. No. 4 (104), pp. 11-22. (In Russ., in Eng.).
2. Egorov, S.Yu., Shilko, R.S., Kovalev, A.I., Zinchenko, Yu.P. (2019). Prospects for the Digital Education Development: Analysis from the Standpoint of System-Activity Approach. *Vestnik Rossiyskogo fonda fundamental'nykh issledovaniy. = Russian Foundation for Basic Research Journal*. No. 4(104), pp.120-127. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Uvarov, A.Yu., Gaibl, E., Dvoretzskaya, I.V., Zaslavsky, I.M., Karlov, I.A., Mertsalova, T.A., Sergomanov, P.A., Frumin, I.D. (2019). *Trudnosti i perspektivy tsifrovoy transformatsii obrazovaniya* [Hardships and Prospects for the Digital Transformation of Education]. Moscow: Higher School of Economics Publ., 344 p. (In Russ.).
4. Babaeva, M.A., Golubev, E.B. (2020). «Talgenism» in the Digital Age: A Domestic History of cMOOC. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 71-84, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-71-84> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Gnutova, I.I. (2020). From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 86-95, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95> (In Russ., abstract in Eng.).

6. Beloborodova, T.L., Borovikov, I.F., Paliy, N.V., Senchenkova, L.S., Surkova, N.G. (2020). [Electronic Educational Resource in the Course of Descriptive Geometry BMSTU]. In: *Sb. trudov Mezhdunarodnogo foruma «Tsifrovye tekhnologii v inzhenernom obrazovanii: novye trendy i opyt vnedreniya»* [International Forum «IT-technologies for Engineering Education: New Trends and Implementation Experience», Moscow 28-29 Nov. 2019]. Moscow : Bauman MSTU Publ., pp. 18-20. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Lyssakov, N.D. (2020). Psychological Features of Digitalization in Aerospace University Education. *Psikhologiya obycheniya* [Psychology of Learning]. No. 6, pp. 92-99. (In Russ., abstract in Eng.).
8. Zheng, F., Khan, N.A., Hussai, S. (2020). The COVID 19 Pandemic and Digital Higher Education: Exploring the Impact of Proactive Personality on Social Capital through Internet Self-Efficacy and Online Interaction Quality. *Children and Youth Services Review*. Vol. 119, 105694, doi: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105694>
9. Belogurov, A.Yu., Kulygina, M.A., Loginov, I.A. (2016). Space for Realizing Strategics of Students' Personal and Professional Development. *Vysshee Obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 128-135. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Daneykin, Yu.V., Kalpinskaya, O.E., Fedotova, N.G. (2020). Project Approach to the Implementation of Individual Educational Paths in Modern University. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 104-116, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-104-116> (In Russ., abstract in Eng.).
11. Kisel, O.V., Dubskikh, A.I., Butova, A.V. (2020). Difficulties in Applying a Student-Centered Approach in Modern Russian Higher Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 8-9, pp. 95-103, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-8-9-05-103> (In Russ., abstract in Eng.).
12. 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. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-7-156-167> (In Russ., abstract in Eng.).
13. López-Fernández, D., Ezquerro, J.M., Rodríguez, J., Porter, J., Lapuerta, V. (2019). Motivational Impact of Active Learning Methods in Aerospace Engineering Students. *Acta Astronautica*. Vol. 165, pp. 344-354, doi: <https://doi.org/10.1016/j.actaastro.2019.09.026>.
14. Petrunova, R.M., Vasilyeva, V.D., Toporkova, O.V. (2019). Students in the Era of Digital Society. *Prepodavatel XXI Vek* [Teacher. XXI Century]. No. 1-1, pp. 77-85. (In Russ., abstract in Eng.).
15. Martínez-Montegudo, M.C., Delgado, B., Díaz-Herrero, A., García-Fernández, J.M. (2020). Relationship between Suicidal Thinking, Anxiety, Depression and Stress in University Students Who Are Victims of Cyberbullying. *Psychiatry Research*. Vol. 286, 112856, doi: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112856>.
16. Kogan, E.A. (2020). Future Engineers about Victory Day and Patriotism. *Chelovecheskiy Kapital*. [Human Capital]. No. 9 (141), pp. 64-73, doi: <https://doi.org/10.25629/HC.2020.09.05> (In Russ., abstract in Eng.).
17. Tolstoukhova, I.V., Fugelova, T.A. (2015). To the Question about the Specificity of the Professional Activity of the Teacher in Terms of Innovative Transformations. *Fundamental'nye Issledovaniya = Basic Research*. No. 2 (part 11), pp. 2483-2488. (In Russ., abstract in Eng.).
18. Kochergina, O.A. (2015). Peculiarities of Pedagogical Communication at the University. *Crede Experto: Transport, Obschestvo, Obrazovaniye, Yazyk = Crede Experto: Transport, Society, Education, Language*. No. 3, pp. 176-183. (In Russ.).

19. Andreeva, E.A. (2019). Features of Emotional Burnout among University Teachers. *Modern Science*. No. 12-2, pp. 319-322. (In Russ.).
20. Yin, H., Han, J., Perron, B.E. (2020). Why Are Chinese University Teachers (Not) Confident in their Competence to Teach? The Relationships between Faculty-Perceived Stress and Self-Efficacy. *International Journal of Educational Research*. Vol. 100, 101529, doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101529>
21. Laptev, L.G., Kiselev, V.V., Borshcheva, A.V., Nerovny, L.V. (2020). Psychological Features of Professional Activity of a University Lecturer in the Conditions of «Self-Isolation». *Chelovecheskiy Capital = Human Capital*. No. 8(140), pp. 78-86, doi: <https://doi.org/10.25629/HC.2020.08.07> (In Russ., abstract in Eng.).
22. Lyssakova, E.N. (2019). Modern Trends in the Development of Education. *Innovatsii v Obrazovanii = Innovations in Education*. No. 10, pp. 28-33. (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 05.02.21

Received after reworking 20.03.21

Accepted for publication 10.04.21

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Название файла со статьей – фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию *на русском и английском языках*:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок на английском языке должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются в порядке упоминания. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

Если в статье имеется раздел «Благодарность» (Acknowledgement), то в англоязычной части статьи следует разместить его перевод на английский язык.

Рекомендуем перед отправкой рукописи в редакцию убедиться, что статья оформлена по нашим правилам.

**Модели смешанного обучения:
организационно-дидактическая типология**

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64

Блинов Владимир Игоревич – д-р пед. наук, проф., директор Научно-исследовательского центра профессионального образования и систем квалификаций, blinov-vi@ranepa.ru
Есенина Екатерина Юрьевна – д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник, esenina-ey@ranepa.ru
Сергеев Игорь Станиславович – д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник, sergeev-is@ranepa.ru
Федеральный институт развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, Москва, Россия
Адрес: 125319, Москва, ул. Черняховского, 9, стр. 1

***Аннотация.** Пандемический период выявил недостатки дистанционного обучения, не позволяющие использовать его в качестве базовой формы обучения по основным образовательным программам. Наиболее перспективной формой организации образовательного процесса в условиях его цифровой трансформации видится смешанное обучение, предполагающее чередование онлайн- и очного форматов обучения. Предметом рассмотрения данной статьи выступают педагогические аспекты смешанного обучения, связанные с организацией процесса смешанного обучения в образовательном учреждении и его реализацией в совместной деятельности педагога и обучающихся. Проведён анализ существующих подходов к выделению и классификации моделей смешанного обучения. Обоснован авторский подход к типологии моделей смешанного обучения, которые могут быть реализованы на различных уровнях: учебного плана, учебного предмета, раздела или темы (в рамках учебного предмета), учебного занятия, внеаудиторной технологии обучения. Предложенная типология основана на совместной работе сети экспериментальных площадок ФИРО РАНХиГС по направлению «Цифровая дидактика». Показана связь предложенной типологии организационно-дидактических моделей смешанного обучения с другими типологиями и отдельными моделями, представленными в зарубежных и отечественных публикациях.*

***Ключевые слова:** смешанное обучение, электронное обучение, онлайн-обучение, цифровая трансформация образования, цифровая дидактика*

***Для цитирования:** Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 44-64. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64*

Models of Blended Learning: Organizational and Didactic Typology

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64

Vladimir I. Blinov – Dr. Sci. (Education), Prof., Director of the Research Center for Vocational Education and Qualification Systems, blinov-vi@ranepa.ru

Ekaterina Yu. Esenina – Dr. Sci. (Education), Leading researcher, esenina-ey@ranepa.ru

Igor S. Sergeev – Dr. Sci. (Education), Assoc. Prof., Leading researcher, esenina-ey@ranepa.ru
Federal Institute for the Development of Education of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russia

Address: 9, bldg 1, Chernyakhovsky str., Moscow, 125319, Russian Federation

Abstract. The pandemic period revealed the shortcomings of distance learning, which do not allow it to be used as a basic form of education in the main educational programs. The most effective form of organizing the educational process, in the context of its digital transformation, is seen as blended learning, which involves alternating online and face-to-face learning formats. The subject of this article is the pedagogical aspects of blended learning related to the organization of the process of mixed learning in an educational institution and its implementation in the joint activities of the teacher and students. The analysis of existing approaches to the identification and classification of blended learning models is carried out. The authors justify an approach to the typology of blended learning models, which can be implemented at different levels: curriculum, subject, section or topic (within the framework of the discipline), training session, extracurricular learning technology. The proposed methodology is based on the joint work of the network of experimental sites of the Ranepa Federal Institute for the Development of Education in the direction of “Digital Didactics”. The article shows the connection of the proposed typology of organizational and didactic models of blended learning with other typologies and individual models presented in foreign and domestic publications.

Keywords: blended learning, e-learning, online learning, flipped classroom, digital transformation of education, digital didactics

Cite as: Blinov, V.I., Esenina, E.Yu., Sergeev, I.S. (2021). Models of Blended Learning: Organizational and Didactic Typology. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 44-64, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-44-64 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Ещё недавно в научно-образовательных кругах – как зарубежных, так и российских – активно дискутировался вопрос о возможности повсеместной замены существующих моделей образования новыми, дистанционными, основанными на использовании современных цифровых технологий. Период «вынужденного дистанционного обучения» (2020–2021 гг.) дал на этот вопрос отрицательный ответ. Выяснилось, что в рамках дистанционного обучения

можно решить лишь ограниченное количество образовательных задач, обеспечивая ограниченный уровень качества. Отныне генеральной линией развития всех уровней образования всё больше видится смешанное обучение, соединяющее в себе достоинства традиционного и дистанционного образовательного процесса. Подобные акценты на протяжении последних месяцев звучали в публичных выступлениях мировых, российских и отраслевых лидеров, а также многочисленных учёных и практиков.

В то же время для исследователей проблемы смешанного обучения вопрос о его безальтернативности в контексте цифровой трансформации образования был решён достаточно давно. «Рассматриваемые в качестве приоритетных направления модернизации российского образования не могут быть в полной мере реализованы ни в рамках только классического очного обучения, ни в рамках дистанционного образования»¹, – отмечал в 2007 г. Ю.И. Капустин, первым из отечественных учёных избравший проблематику смешанного обучения темой для своей докторской диссертации. В 2018 г. в исследовании Н.В. Ломоносовой «подтверждено эмпирическим способом наличие потребности и заинтересованности участников образовательного процесса в использовании электронных образовательных ресурсов в условиях смешанного обучения»².

Смешанное обучение отличается от дистанционного не только долевым соотношением онлайн- и очного обучения в образовательном процессе. Главное его отличие – наличие явной организационно-дидактической составляющей, определяющей, с одной стороны, способы взаимодействия и чередования очных и электронных компонентов учебного процесса, с другой – особый характер деятельности педагога, планирующего и организующего учебный процесс в интегрированной образовательной среде смешанного обучения и осуществляющего педагогическое сопровождение учебной деятельности студентов [1]. Если дистанционное обучение требует приоритетного решения вопросов, связанных с применением цифровых технологий в образовании, техническим

оснащением обучающихся, разработкой и доставкой электронного образовательного контента, то в рамках смешанного обучения центральное значение приобретают сопряжение технологического и педагогического аспектов, изменение педагогического подхода и структуры учебного процесса [2–4].

Содержательно-смысловое поле понятия «смешанное обучение»

Работы, посвящённые смешанному обучению, начали активно появляться в зарубежных публикациях с начала нового столетия. В качестве наиболее значительных публикаций, повлиявших на дальнейший ход рефлексивного осмысления смешанного обучения, следует отметить работы американских исследователей Дж. Руни [5] К. Бонка и Ч. Грэхема [6], Х. Стейкера и М. Хорна [7], Дж. Бергмана и А. Сэмза [8], Дж. Бейли и др. [9]. Ряд других публикаций иллюстрируют существующие за рубежом методические подходы и эффективные практики смешанного обучения на разных уровнях образования [10–12].

В большинстве как зарубежных, так и отечественных публикаций, появившихся с начала нового столетия, смешанное обучение (англ. *blended learning*) определяется как особый тип обучения («целенаправленный, организованный, интерактивный процесс взаимодействия студентов и преподавателя» [13]) или как «многоканальное обучение» [14, с. 207], сочетающее две основные составляющие:

- 1) традиционное (аудиторное, очное, контактное, локальное) обучение;
- 2) электронное обучение (конкретизируемое в различных источниках как онлайн-обучение, электронные онлайн-ресурсы, сетевое обучение, дистанционные технологии обучения, информационно-коммуникационные технологии – ИКТ [14–17]).

Несмотря на большое количество вариаций, все подобные определения принадлежат к одному семантическому полю. При этом вызывает удивление тот факт, что отече-

¹ Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологий дистанционного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М.: РАО, 2007. 40 с.

² Ломоносова Н.В. Система смешанного обучения в условиях информатизации высшего образования: Дис. ... д-ра пед. наук. М.: МПГУ, 2018. 245 с.

ственные авторы не соотносят приводимые ими определения с российским нормативным актом, в котором дано определение смешанного обучения (ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения). Согласно указанному документу под смешанным обучением понимается «педагогическая технология, предполагающая сочетание сетевого (онлайн) обучения с очным или автономным обучением». В свою очередь, под автономным обучением понимается, согласно тому же ГОСТу, «обучение с помощью компьютера без подключения к информационно-телекоммуникационной сети». Таким образом, ГОСТ трактует термин «смешанное обучение» в двух различных значениях: 1) «онлайн + очное» обучение и 2) «онлайн + автономное» обучение. Второе значение приближается по смыслу к понятию «дистанционное обучение», вплоть до полной неразличимости; таким образом, по ГОСТу, дистанционное обучение является одним из вариантов смешанного обучения.

Эта терминологическая коллизия, отнюдь не способствующая ясности понятий, отразилась в значительной части отечественных публикаций, в которых дистанционное обучение рассматривается как одна из моделей смешанного обучения, когда образовательная программа осваивается удалённо с использованием специализированной дистанционной оболочки (платформы), все контакты с педагогическим работником происходят с помощью указанной оболочки (платформы) [18, с. 32], либо в ситуации, когда студенты большую часть курса осваивают в автономном режиме (не менее 80% учебного времени – автономная работа в сети, не более 20% – работа с преподавателем в аудитории) [19]. Соответственно, и ситуация вынужденного перехода к дистанционному обучению в период пандемии 2020–2021 гг. рядом исследователей трактуется как «вынужденно смешанное обучение» [16] или как «факт всеобщего перехода к формату смешанного обучения» [19, с. 40, 43].

С другой стороны, Н.В. Малова [16] обращает внимание на роль и место электронных образовательных ресурсов (в не вполне корректной терминологии автора – «электронного онлайн-ресурса»), которые выступают необходимым элементом «классической модели смешанного обучения», пришедшей из зарубежной образовательной практики. В качестве таких ресурсов могут выступать МООК (массовые открытые онлайн-курсы), либо онлайн-курсы, разработанные в данной организации и размещённые на её собственной платформе LMS³, либо электронные учебники (возможны и иные варианты). В то же время, как справедливо отмечает автор на основе анализа современной российской практики смешанного обучения, «электронный онлайн-ресурс может отсутствовать полностью или разрабатываться преподавателем в процессе подготовки к занятию» [16, с. 175], т.е. представлять собой простейший оцифрованный вариант традиционных учебных материалов.

Разрешение всех обозначенных трудностей возможно, если рассматривать смешанное обучение как сочетание не двух, а трёх различных способов организации обучения: 1) традиционного, или контактного (life); 2) дистанционного взаимодействия студентов и преподавателя, студентов друг с другом или студентов с сетевым интерактивным ресурсом (online); 3) автономного обучения студентов с использованием электронного ресурса (offline). В приведённых ранее двухкомпонентных определениях второй и третий способы организации обучения неоправданно объединяются в один, либо один из этих способов не учитывается.

Определения, опирающиеся на трёхкомпонентный подход, также встречаются в литературе, хотя и значительно реже. В качестве примера можно привести формулировку И.Н. Семёновой и А.В. Слепухина,

³ LMS – Learning Management System – электронная автоматизированная система управления обучением.

согласно которой смешанное обучение – это такая модель, «в которой обучение строится на взаимодействии и с компьютерными технологиями, и с преподавателем в активных очной и дистанционной формах» [20, с. 69]. Ещё более чёткую структуру имеет определение Ю.С. Васильевой и др., согласно которому под смешанным обучением «понимают образовательную технологию, включающую три обязательных компонента: контактные занятия обучающихся с преподавателем; дистанционные, в том числе онлайн, коммуникации преподавателя и обучающихся; самостоятельную работу обучающихся, организованную преподавателем» [21]⁴. Такой подход позволяет более точно дифференцировать формы организации электронного обучения⁵ на основе различных сочетаний обозначенных компонентов:

- online + offline – дистанционное обучение;
- life + online – смешанное обучение в синхронной форме;
- life + offline – смешанное обучение в асинхронной форме, ориентированное на использование электронных образовательных ресурсов;
- life + online + offline – наиболее распространённый в отечественной практике профессионального образования вариант смешанного обучения, предполагающий различную комбинацию синхронных и асинхронных форматов работы.

Завершая рассмотрение проблемы определения понятия «смешанное обучение», отметим существование некоторого количества расширенных определений, акцентирующих внимание на организационно-ди-

дактических особенностях и педагогических результатах смешанного обучения. Первоисточниками такого рода определений, как правило, выступают зарубежные работы. В качестве примеров можно привести определения американских учёных Х. Стейкера и М. Хорна [7], а также китайских исследователей К. Чжана, Ч. Сяояня, Х. Вана [22]. Наличие такого рода определений указывает на выраженную педагогическую специфику смешанного обучения, которая требует хотя бы краткого рассмотрения.

Дидактические особенности смешанного обучения

К основным дидактическим особенностям смешанного обучения, характеризующим его преимущества относительно других форм организации образовательного процесса, относят:

- интеграцию дидактических возможностей традиционной и электронной форм обучения, оптимальное сочетание их преимуществ;
- возможность использования, в тех или иных вариантах, на всех уровнях образования, для любых профилей, специальностей, направлений подготовки;
- существенное повышение возможностей для персонализации и индивидуализации образовательного процесса;
- доминирование в структуре учебного процесса индивидуальной работы студентов, что способствует развитию учебной самостоятельности и формированию навыков, обеспечивающих возможность самообразования на последующих этапах жизни⁶;
- широкое использование «различных интерактивных видов учебных активностей»

⁴ В рамках данной статьи мы не ставим перед собой задачу вдаваться в детали определения других не вполне устоявшихся понятий, таких как «электронное обучение», «онлайн-обучение» и «смешанное обучение», что способно лишь увести в сторону от предмета рассмотрения.

⁵ Ср.: «электронное обучение объединяет смешанное обучение и дистанционное обучение» [20, с. 68].

⁶ Необходимо иметь в виду, что буквальный перевод с английского «blended learning» означает не «смешанное обучение», а «смешанное учение», что предполагает изначальный акцент на студентоцентрированном формате образовательного процесса (во многом характерном и для «доцифровой») англо-американской образовательной практики).

[2, с. 10], что позволяет трансформировать позицию обучающегося (из объекта обучения – в его субъект), активизировать формирование позитивной учебной мотивации и «интегрированного учебного опыта» [7].

Представляют интерес результаты исследования Г.Р. Чайниковой, которое показало, что «технология смешанного обучения делает возможным редуцировать ряд трудностей, в частности, трудности технического характера при переходе на дистанционную форму» [23, с. 63]. Иными словами, студенты, ранее обучавшиеся по одной из моделей смешанного обучения («перевернутый класс»), смогли быстрее и эффективнее адаптироваться к ситуации вынужденного дистанционного обучения в условиях пандемии, чем студенты, ранее обучавшиеся на основе традиционной формы организации образовательного процесса.

Растущая популярность смешанного обучения в разных странах мира, в том числе и в России, вызвана не только надеждами на его высокую педагогическую результативность, но и внешними факторами экономического характера. Как предполагается, смешанное обучение позволит сократить расходы на аудиторное, кадровое, материально-техническое и инфраструктурное обеспечение образовательного процесса [17], хотя и в меньшей степени, чем дистанционное обучение. Именно этим обусловлен интерес к нему со стороны государственных властей, корпораций, руководства образовательных организаций.

Степень исследованности проблематики смешанного обучения в России

Анализ публикационной активности по проблематике смешанного обучения, в т.ч. с использованием базы РИНЦ, позволяет выявить следующие тенденции:

– в зарубежной (англоязычной) литературе, посвящённой проблемам образования, тематика смешанного обучения заметно обозначилась на рубеже 1990-х – 2000-х гг., в отечественной научно-педагогической литературе – на рубеже 2000-х – 2010-х гг.;

– на протяжении последнего десятилетия наблюдается непрерывное, от года к году, увеличение количества публикаций, посвящённых смешанному обучению, в отличие от темы дистанционного обучения, по которой максимум пришёлся на 2016 г., и лишь введение противопандемических мер в 2020 г. придало новый импульс теме дистанционного обучения (Рис. 1);

– тема смешанного обучения в отечественной педагогической науке, тем не менее, до настоящего времени остаётся новой и относительно малоисследованной (соотношение научных статей в РИНЦ, посвящённых вопросам дистанционного и смешанного обучения и опубликованных на протяжении десятилетия 2010–2019 гг., составляет приблизительно 6:1).

Недостаточную изученность темы смешанного обучения в российском научно-педагогическом пространстве иллюстрирует и следующий факт: в РИНЦ на момент подготовки данной статьи (28.02.2021) содержалась информация лишь об одной (упоминавшейся выше) диссертации (2007), посвящённой проблематике смешанного обучения.

В числе источников, наиболее часто цитируемых в отечественных научных статьях последних лет, посвящённых смешанному обучению, можно назвать следующие работы американских авторов: 1) капитальные труды К. Бонка и Ч. Грэхема, опубликованные в разные годы («Настольная книга по смешанному обучению» [6] и др., «Настольная книга по дистанционному образованию» [24]) и 2) небольшое по объёму практико-ориентированное пособие Х. Стейкера и М. Хорна «Классификация смешанного обучения K-12» [7]. Одна из наиболее цитируемых отечественных публикаций – «Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе» И.Н. Семёновой и А.В. Слепухина [20].

Анализ большого массива российских публикаций, посвящённых смешанному обучению, показал наличие целого ряда дефи-

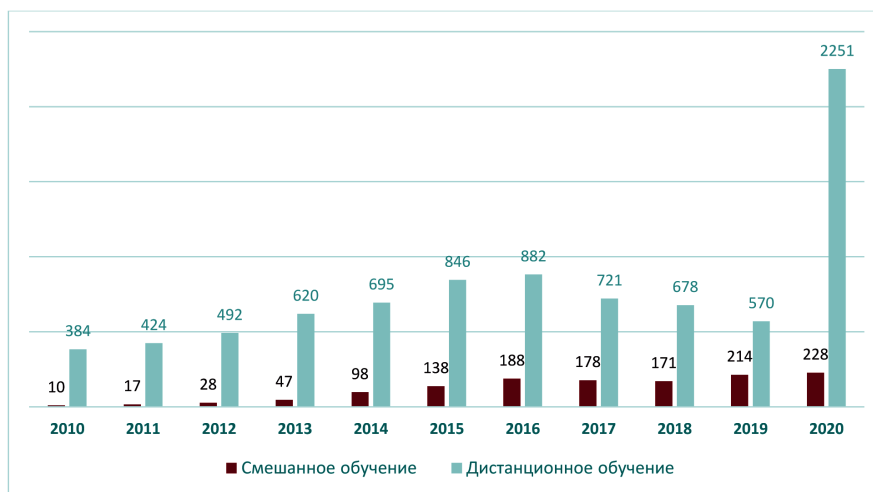


Рис. 1. Сравнительная динамика публикационной активности статей в научных журналах, посвящённых темам дистанционного и профильного обучения, по данным РИНЦ

Fig. 1. Comparative dynamics of the publication activity of research articles related to distance and specialized education, according to the Russian Science Citation Index

цитов, проблем и противоречий. Во-первых, сохраняются значительные трудности понятийно-терминологического характера, ряд из которых был рассмотрен выше, в том числе – неоднозначность в соотношении понятий «смешанное обучение» и «дистанционное обучение». Во-вторых, феномен «смешанное обучение» не имеет однозначной привязки к известным педагогическим категориям. В разных публикациях смешанное обучение определяется как концепция, стратегия, метод, образовательный подход, модель образовательного процесса, форма организации обучения, образовательная технология, образовательная методика [15; 19], а также как «формальная образовательная программа» [7], т.е. её особый тип, или тип учебного курса («смешанный учебный курс»). В-третьих, цифровая трансформация образовательного процесса – область, в которой динамичное развитие практики существенно опережает научную рефлексию. Соответственно, даже относительно новые публикации, посвящённые вопросам смешанного обучения, быстро устаревают.

На этом фоне обращает на себя внимание тенденция преобладающего использования

отечественными исследователями смешанного обучения источников 10–15-летней давности. В результате в фокусе внимания авторов оказываются: проблемные вопросы, которые уже разрешены; ошибочные мнения, которые давно были опровергнуты; дискуссии, давно завершившиеся в научно-образовательном сообществе. Соответственно, наиболее новые подходы к осмыслению проблематики смешанного обучения, выделению и характеристике его основных моделей, новые практические способы его организации относительно редко попадают в поле зрения отечественных авторов (не считая их собственных, подчас откровенно доморощенных «моделей» смешанного обучения). Учитывая последнее обстоятельство, в ходе анализа отечественных источников в области смешанного обучения мы уделили основное внимание научным публикациям, появившимся на протяжении 2019–2020 гг.

Анализ литературы был дополнен опытно-экспериментальной работой в сети экспериментальных площадок (далее ЭП) ФИРО РАНХиГС, работающих по направлению «Цифровая дидактика». Сеть объединяет 27 вузов, институтов развития образования и

профессиональных образовательных организаций из 15 субъектов Российской Федерации. В рамках сети ЭП была организована распределённо-командная деятельность, нацеленная на коллективное осмысление проблематики смешанного обучения и его организационно-дидактических моделей сквозь призму собственного практического опыта, на основе единых для всех участников рефлексивных форм, с последующим обобщением результатов их заполнения. Такая форма работы, насколько нам известно, не использовавшаяся нигде ранее, получила достаточно условное название «электронного коворкинга» (е-коворкинга). Её результаты будут отражены далее при описании нашего подхода к типологии моделей смешанного обучения.

Анализ существующих подходов к классификации моделей смешанного обучения

Вопрос о существовании вариативных моделей в рамках смешанного обучения является неоднозначным. В ряде научных публикаций, а также в большинстве нормативных и инструктивно-методических документов по умолчанию предполагается, что смешанное обучение представляет собой одну определённую модель организации образовательного процесса [4; 14; 16]. В других работах представлены более или менее детальные описания, а в ряде случаев и алгоритмы организации смешанного обучения, однако они существенным образом отличаются друг от друга [15; 25]. Подобные алгоритмы можно охарактеризовать как *различные организационно-дидактические модели* смешанного обучения, которые, однако, не представлены как возможные элементы более широкой методологической рамки и не поставлены в соответствие с иными возможными моделями.

Налицо методологический дефицит, связанный с отсутствием общепринятой типологии моделей организации смешанного обучения, имеющей устойчивые, дидактически выверенные и в то же время простые и

ясные основания, доступной для понимания и удобной в использовании не только для исследователей, но и для практиков.

Во многих работах встречаются те или иные перечни «моделей смешанного обучения», каждая из которых имеет своё название, обладает определённой внутренней целостностью, восходит к определённому первоисточнику и в большинстве случаев вписана в ту или иную теоретическую рамку. В результате анализа зарубежных и российских публикаций нами было выявлено более 20 таких моделей, в той или иной степени отличающихся друг от друга. Их распространённость неодинакова. Так, в научных статьях, опубликованных в 2020 г. и размещённых в базе РИНЦ, модель «Flipped Classroom» («перевёрнутый класс») упоминается не менее чем в 59 публикациях, модель «смена рабочих зон» («ротация станций») – не менее чем в девяти, «Face-to-Face Driver» («Аудиторное обучение с онлайн-поддержкой») – не менее чем в пяти; остальные модели упоминаются реже.

Относительно ранняя рамочная классификация форм организации образовательного процесса, в которую было вписано смешанное обучение, была разработана Консорциумом Слоана (Sloan Consortium). В соответствии с данным подходом выделяются три модели обучения, отличающиеся различным соотношением учебного времени студентов на очную работу с преподавателем (life) и на работу в сети (online): доля работы в сети менее 30% от учебного плана – обучение с частичным применением интернет-ресурсов; от 30 до 79% – смешанное обучение; более 80% – дистанционное обучение [17; 25]. Опираясь на данную типологию и исходя из определения смешанного обучения как той или иной комбинации очной и электронной форм организации образовательного процесса, некоторые отечественные авторы рассматривают три обозначенные выше модели как разновидности смешанного обучения [19]. Это соответствует рассмотренной выше частной традиции рассматривать дис-

танционное обучение в качестве одного из вариантов смешанного обучения, но отнюдь не добавляет ясности в вопрос о дифференциации моделей смешанного обучения.

Наиболее известная типология моделей смешанного обучения была разработана в 2012 г. сотрудниками американского Института Кристенсена (Christensen Institute) Х. Стейкером и М. Хорном и включает в себя шесть моделей [7]: 1) «*Face-to-Face Driver*» (варианты смыслового перевода: «аудиторное обучение с онлайн-поддержкой», «очное обучение с частичным применением технологий»); 2) «*Rotation*» («ротационная модель», или «модель чередования»); 3) «*Flex*» («гибкая модель», «гибкий план», «гибкая адаптационная модель»); 4) «*Online Lab*» («онлайн-лаборатория»); 5) «*Self-blend*» («факультативное самостоятельное онлайн-обучение», «саморегулируемое обучение», «учебное меню», «личный выбор»); 6) «*Online Driver*» («онлайн-обучение с аудиторной поддержкой»; другие варианты смыслового перевода – «дистанционное онлайн-обучение» и просто «онлайн-обучение»). Описания шести обозначенных моделей широко представлены в отечественной литературе.

Главная особенность данной типологии – эмпирический принцип выделения моделей, в той или иной степени различающихся по признакам «соотношения традиционной формы обучения с электронной и степени самостоятельности обучающихся при освоении учебного материала и выборе разделов курса для самостоятельного изучения» [20, с. 70]. Налицо практикоориентированность типологии, чёткая связь каждой из выявленных моделей не только с её организационно-педагогическими особенностями, но и с дидактическим назначением. Представленные модели, по сути, являются вариантами «основных сценариев взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях смешанного обучения... заключающегося в рациональном комбинировании» очной и электронной составляющих учебного процесса [4, с. 149].

Оборотная сторона эмпирического подхода – отсутствие чётких критериев и принципов классификации⁷, в силу чего модели, описанные в работе Х. Стейкера и М. Хорна, оказываются нерядоположенными. Так, под «моделью «*Rotation*», как оказалось, скрывается целый класс различных моделей смешанного обучения, а «*Online Driver*» выходит за рамки определения смешанного обучения, если пользоваться классификацией Консорциума Слоана. Кроме того, надо учитывать, что типология Х. Стейкера и М. Хорна в своём названии имеет указание «K-12», т.е. была разработана для 12-летней общеобразовательной школы (*амер.* Kindergarten through 12th Grade, полное среднее образование). Это ограничивает её применимость на других уровнях образования.

В тот же период в России появились публикации, представляющие другие модели смешанного обучения, разработанные зарубежными исследователями, такие как «*The community of Inquiry*» [1] («сообщество исследований», или «обучение через исследование»); «*Time-Based Model*» [26] («темпоральная модель»); «*Flipped Classroom*» [8] («перевёрнутый класс», «перевёрнутое обучение»).

В работах последних лет большинство авторов, опираясь на типологию Х. Стейкера и М. Хорна, модифицируют её тем или иным образом, отбирая из неё те или иные модели и дополняя их своими, но в целом сохраняя эмпирический характер подхода. Так, Ю.В. Духнич, перечисляя традиционные модели «*Flex*», «*Self-blend*» и «*Rotation*» (последняя включает в себя разновидности «классная ротация», «лабораторная ротация», «порционное обучение» и «индивидуальная ротация»), дополняет их «моделью обогащённого виртуального обучения» [27]. К.Г. Кречетников к модели «*Flex*» и «мо-

⁷ В качестве «мягких» критериев выделения эмпирических моделей авторы называют, во-первых, «способ обучения» (очно или online) и, во-вторых, «место обучения» (под наблюдением педагога или удалённо) [7].

делям группы «Rotation» («перевёрнутый класс», «ротация станций» и «ротация лабораторий») добавляет варианты «тренинг с продолжением» и «до, вовремя, после» [25]. Группа исследователей из Института развития образования Республики Татарстан, помимо моделей «смена рабочих зон» («Rotation»), «гибкий план» («Flex»), «виртуальная модель» («Online Driver») и «индивидуальный план», предлагают и такие модели смешанного обучения, как «новый профиль», «межшкольная группа» и «обучающий конкурс» [28].

Анализ литературы показывает, что изучение проблематики смешанного обучения осуществляется отечественными учёными на основании одного из трёх подходов. Первый из них – попытки создания и описания «доморощенных» моделей смешанного обучения, без какого-либо соотнесения их с имеющимися типологическими рамками ([15] и др.). Второй подход – прямое использование или дополнение эмпирической типологии моделей смешанного обучения Х. Стейкера и М. Хорна или её модификаций, что в ряде случаев сопровождается анализом тех или иных конкретных моделей, но не предполагает критического отношения к самой типологии. Характерный пример – статья А.А. Марголиса, в которой представлена палитра современных моделей кейсов смешанного обучения в школах США, выделенных на основе традиционной эмпирической типологии [30]. Таким образом, данная типология по-прежнему является доминирующей в американской традиции смешанного обучения, во-всяком случае, в отношении школьного образования. В качестве одного из немногих исключений, содержащих критическую оценку традиционной эмпирической типологии, можно обозначить работу Н.В. Маловой, которая справедливо замечает: «данный спектр моделей носит скорее описательный характер, не являясь классификацией (с одной стороны, он далеко не полон, с другой – часть образовательных практик может быть легко соотнесена более

чем с одной моделью данного перечня)» [16, с. 175].

Сторонники третьего подхода предлагают собственные варианты классификации моделей смешанного обучения. Основные публикации из этой группы появлялись с интервалом в два-три года, представляя собой своего рода этапы осмысления проблемы типологии моделей смешанного обучения в российском научно-педагогическом сознании. Первой была опубликована работа И.Н. Семёновой и А.В. Слепухина «Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе» (2014). Её основная идея – системно обосновать такой максимально полный перечень критериев, который позволил бы каждому разработчику самостоятельно создавать модель смешанного обучения, отвечая на вопросы «зачем?», «как?», «кого?» и «в каком случае?» (обучать). Получившийся в итоге «дидактический конструктор» содержит 12 критериев, которые служат «для построения моделей современного образования в высшей школе». Построенные на основе такого конструктора модели, по мнению авторов, «могут быть проклассифицированы и соотнесены по любому компоненту ... конструктора» [20, с. 73]. Примечательно, что задачу описать хотя бы несколько конкретных моделей смешанного обучения, вписанных в данную типологию, авторы перед собой не ставят.

Следующая работа – статья В.А. Фандей «Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей» (2016). Автором обоснован комплекс критериев, на основе которых выделены три модели смешанного обучения («поддерживающая», «замещающая», «модель электронно-образовательного центра») [17], которые, однако, никак не соотнесены с известными моделями в составе традиционной эмпирической или какой-либо иной ранее разработанной типологии. Кроме того, при всей условности понятия «модель», в статье В.А. Фандей представлены, скорее, не модели, а более ши-

рокие *типы* смешанного обучения, различающиеся по способу интеграции электронных образовательных средств в учебный процесс. Организационно-дидактические варианты, которые могут существовать в рамках этих типов, т.е., в нашей терминологии, собственно *модели* смешанного обучения, оказываются за пределами внимания автора.

Наконец, в 2019 г. появилась третья работа данной группы – статья Т.Ю. Плетяго, А.С. Остапенко и С.Н. Антоновой «Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики». Используя функциональный подход к проектированию элементов смешанного обучения, авторы выделяют четыре уровня «базовых компонентов смешанного обучения»: институциональный (внедрение онлайн-курсов в образовательные программы), технологический (использование ИКТ), дидактический (обучение, преподавание; синхронность / асинхронность), синергетический (предполагающий изменение самой системы обучения как таковой) [3, с. 118–120]. Для каждого уровня авторами приведено несколько примеров моделей, которые оказываются не рядоположенными и не сопоставимыми друг с другом – среди них есть и массовые открытые онлайн-курсы, и уже упоминавшаяся модель «обучение через исследование», и «проектируемая модель Университета НТИ 20.35». Возможно, представленную типологию было бы правильнее обозначить как классификацию *разных типов педагогических систем*, использующих смешанное обучение, а не самих моделей смешанного обучения. Об этом говорит и тот факт, что авторы не вписали в свою типологическую рамку традиционные модели смешанного обучения, представленные в эмпирической типологии Х. Стейкера и М. Хорна.

Обобщённый анализ трёх последних работ позволяет сделать следующие выводы.

Во-первых, в отличие от работы Х. Стейкера и М. Хорна, которая имеет дружеский формат «учёные для практиков»

(или «модели “под ключ”»), все три рассматриваемые типологии составлены в форме «учёные для учёных». Они могут быть в той или иной мере перегружены элементами, отличаться более или менее высоким уровнем абстракции. Но во всех случаях возникает вопрос: каковы конкретные способы их использования для совершенствования образовательной практики?

Во-вторых, в центре внимания авторов всех трёх работ оказывается вопрос о критериях, на основании которых должна строиться типология моделей смешанного обучения. Это чётко ограничивает позицию авторов от эмпирического подхода, характерного для типологии Х. Стейкера и М. Хорна, и, по-видимому, действительно может стать основой для разработки нового, более современного и научно обоснованного, но вместе с тем и практико-ориентированного подхода к выделению моделей смешанного обучения.

Вопрос о таких критериях поднимается во многих публикациях. При этом в качестве критериальных оснований для выделения моделей смешанного обучения рассматриваются:

1) целевая направленность модели, целесообразность её использования для решения тех или иных образовательных задач;

2) рамочные (количественно выражимые) характеристики образовательного процесса, который организован в форме смешанного обучения: длительность обучения (ориентация на отдельные учебные курсы или на более продолжительные программы); степень охвата смешанным обучением контингента обучающихся; долевое соотношение очного и дистанционного обучения;

3) организационно-педагогические особенности организации образовательного процесса в форме смешанного обучения:

– субъект, определяющий соотношение LOO (life/online/offline), – обучающийся или преподаватель;

– принципы и методы использования ИКТ и электронных образовательных ре-

сурсов, функции ИКТ в учебном процессе, их основной или вспомогательный характер;

– возможность учёта индивидуальных психолого-педагогических особенностей обучающихся при использовании электронных средств и степень индивидуализации обучения;

– «тип гибридности, синхронности и/или асинхронности» [5], форма взаимодействия обучающегося и преподавателя, степень самостоятельности обучающихся и роль педагога в учебном процессе;

4) дидактические и методические особенности процесса смешанного обучения: виды и содержание выполняемой обучающимися учебной деятельности; используемые принципы, методы и средства обучения.

Обоснование авторской

типологии моделей смешанного обучения

По мнению авторов данной статьи, избыточный набор критериев в такой же степени не подходит для создания системной и вместе с тем удобной в использовании типологии моделей смешанного обучения, как и их дефицит. Кроме того, нужно учитывать, что для различных категорий пользователей, по-видимому, будут удобны различные типологии.

В рамках данной статьи в нашу задачу входило построение организационно-дидактической типологии моделей смешанного обучения, предназначенной для использования теми работниками образовательной организации, от которых реально зависит выбор той или иной модели учебного процесса. Это администрация образовательной организации, кафедра (цикловая или методическая комиссия), а также отдельные методисты и преподаватели.

С учётом этого в качестве *основного критерия* выделения модели смешанного обучения был определён уровень, на котором осуществляется интеграция LOO: 1) *уровень учебного плана* (образовательной программы на уровне всего учебного заведения или отдельного направления подготовки, спе-

циальности); 2) *уровень учебного предмета* (дисциплины, модуля, междисциплинарного курса, факультатива или др.), 3) *уровень раздела или темы* в рамках учебного предмета; 4) *уровень учебного занятия* (одиночного или спаренного); 5) *уровень технологии обучения*, жёстко не привязанной к классно-урочной или лекционно-семинарской логике организации учебных занятий.

В качестве *дополнительных критериев*, позволяющих более точно дифференцировать модели смешанного обучения, мы выделяем:

– субъекта, определяющего соотношение LOO (администрация, кафедра / методическая комиссия, преподаватель, студент; в т. ч. в согласовании друг с другом);

– соотношение LOO как доминирование того или иного компонента смешанного обучения или их баланс;

– последовательность этапов LOO в соотношении их с традиционной дидактической схемой «изучение нового материала – закрепление – контроль».

Всё остальное множество критериев, представленное в работах различных авторов, не использовалось нами для выделения и взаимного разграничения моделей в рамках предлагаемой типологии. Мы рассматриваем это множество критериев в иной плоскости, а именно как возможные признаки в рамках последующего системного описания уже выделенных моделей смешанного обучения.

Разработанная нами организационно-дидактическая типология моделей смешанного обучения представлена в *таблице 1*. Попутно уточним, что организационно-дидактическая *модель смешанного обучения* в нашем понимании – это категория, промежуточная между более широкой *формой организации образовательного процесса* (в качестве которой выступает смешанное обучение как таковое) и более узкой *методикой*, или *методической схемой*, которые могут быть различными в рамках одной и той же модели смешанного обучения.

Таблица 1

Типология организационно-дидактических моделей смешанного обучения
(для всех уровней образования)

Table 1

Typology of organizational and didactic models of mixed learning (for all levels of education)

Организационно-дидактическая модель смешанного обучения	Основной критерий – уровень интеграции LOO	Дополнительный критерий	Характеристика модели по дополнительному критерию
1. Смешанный учебный план	Учебный план	Субъект, определяющий соотношение LOO	Администрация
2. Автономный ИУП			Администрация по согласованию с обучающимися, его куратором (родителями)
3. Смешанный ИУП			Обучающийся
4. Смешанный учебный предмет	Учебный предмет	Соотношение LOO	Может быть любым
5. Онлайн-поддержка			Предмет изучается life с on-line-поддержкой
6. Онлайн-лаборатория			Предмет изучается online с постоянной life-поддержкой
7. Очное консультирование / очная сессия			Предмет изучается online / off-line с периодической life-поддержкой
8. Автономная группа	Раздел или тема в рамках учебного предмета	Последовательность этапов LOO	Различное для разных групп обучающихся
9. Объяснительный класс			Освоение нового материала life, закрепление online / off-line
10. Перевернутый класс	Учебное занятие	–	Освоение нового материала online / off-line, закрепление life
11. Смешанный урок			–
12. Смешанный проект / смешанное исследование	Технология обучения	–	–

Одним из существенных достоинств предложенной нами типологии представляется возможность вписать в неё большинство моделей смешанного обучения, описанных в российских, а также в ключевых зарубежных источниках. Это относится в том числе и к тем моделям, которые имеют иные (авторские) названия, но, по существу, могут быть поставлены в соответствие с одной из двенадцати выделенных нами моделей (Табл. 2).

Характеристики организационно-дидактических моделей смешанного обучения

Далее приведены краткие характеристики каждой из двенадцати выделенных моделей. Эти характеристики, как правило, не содержат описания таких значимых параметров, как целевое назначение модели (и, соответственно, критерий её выбора среди прочих),

дидактические эффекты от использования модели, условия её педагогической эффективности, ограничения и риски в использовании. Столь обширный круг вопросов выходит за рамки данной статьи; частичный ответ на них применительно к уровням среднего и дополнительного профессионального образования был дан нами в другой публикации [31].

1. Смешанный учебный план. Изучение той или иной части элементов образовательной программы по решению руководства образовательной организации выводится в онлайн. Соответствующее решение принимается с учётом, с одной стороны, действующего нормативно-правового поля, с другой – специфики конкретных дисциплин, модулей, учебных курсов. В то же время, ряд элементов программы сохраняется в очном формате.

Таблица 2

**Разновидности и аналоги организационно-дидактических
моделей смешанного обучения**

Table 2

Varieties and analogues of organizational and didactic models of mixed learning

Организационно-дидактическая модель смешанного обучения	Разновидности	Полные* или приблизительные аналоги
1. Смешанный учебный план	—	—
2. Автономный ИУП	—	Межшкольная группа [28]
3. Смешанный ИУП	1) Дополняющее учебное меню 2) Полное учебное меню 3) Адаптивная модель	1) Self-blend* [7] 2) Individual Rotation [29] 3) Flex [7]; модель электронно-образовательного консультационного центра [17]
4. Смешанный учебный предмет	—	Time-Based Model [17]
5. Онлайн-поддержка	—	Face-to-Face Driver* [7]; поддерживающая модель* [17]
6. Онлайн-лаборатория	—	Online Lab [7]
7. Очное консультирование / очная сессия	—	Online Driver* [7]; виртуальная модель [28]
8. Автономная группа	—	
9. Объяснительный класс	—	тренинг с продолжением [25]
10. Перевернутый класс	—	Flipped Classroom* [8]; замещающая модель [17]
11. Смешанный урок	1) Мультимедийное занятие [5] 2) Смена рабочих зон	1) Face-to-Face Driver [7] 2) Station Rotation и Lab Rotation [29]
12. Смешанный проект / смешанное исследование	—	The Community of Inquiry [2]

2. Автономный ИУП. Модель обеспечивает на организационно-педагогическом уровне индивидуальный подход для студентов с особыми образовательными потребностями (обучающиеся-инвалиды, лица с ОВЗ и часто болеющие, «продвинутые» студенты – одарённые, высокомотивированные, а также осваивающие одновременно более одной основной образовательной программы; студенты, совмещающие работу и учёбу, часто отсутствующие спортсмены и т.д.). Выбор элементов образовательной программы, переводимых в онлайн, осуществляется администрацией образовательной организации по согласованию с самим студентом, его классным руководителем (куратором), в ряде случаев – с его родителями или законными представителями. Особенность модели в том, что она охватывает небольшую

долю обучающихся (как правило, на уровне 1–2% от общего контингента). Это позволяет без избыточных трудозатрат вести с ними точечную работу как на этапе формирования ИУП, так и на этапе обучения.

3. Смешанный ИУП. В данном случае каждый обучающийся самостоятельно выбирает набор предметов, которые он будет изучать в дистанционной форме. В зависимости от доли таких предметов можно выделить различные варианты модели «смешанный ИУП». Если эта доля невелика (факультативы, предметы по выбору), то налицо изначальный вариант модели «Self-blend», который может быть назван «дополняющее учебное меню». Если образовательный процесс построен таким образом, что подавляющее большинство предметов можно по желанию студента изучать как очно, так

и онлайн, то этот более продвинутый вариант индивидуализации можно обозначить как «полное учебное меню» (по результатам электронного коворкинга такая модель была определена как «модель среднесрочной перспективы»). Наконец, в перспективе возможен и максимально глубокий вариант индивидуализации на основе адаптивных систем обучения – комплексных цифровых платформ, всесторонне учитывающих персональные образовательные запросы и индивидуальные особенности обучающихся (модель «Flex» в её наиболее полном варианте, или «адаптивная модель»).

4. Смешанный учебный предмет. В данном случае часть модулей, разделов и(или) тем определённого курса выводятся в онлайн для всей учебной группы (класса, курса, потока) полностью, включая все дидактические этапы освоения данной темы или раздела: изучение нового материала, закрепление, применение знаний, текущее оценивание. Это может быть, например, второстепенный или лёгкий для усвоения раздел либо такой, логика освоения которого полностью повторяет уже пройденные разделы. Решение о том, какие именно разделы (темы) учебной дисциплины переводятся в онлайн, принимает преподаватель на этапе составления рабочей программы (по согласованию с классным руководителем / куратором курса, кафедрой / цикловой комиссией и администрацией). Следует отметить, что при использовании блочно-модульной формы организации учебного процесса граница между моделями «смешанный учебный план» и «смешанный учебный предмет» становится весьма условной, поскольку в качестве образовательного модуля могут выступать как учебный курс в целом, так и отдельные блоки курса, если они отвечают требованию завершенности (целостности).

5. Онлайн-поддержка. Преподавание учебного курса построено в основном на очном взаимодействии обучающихся с преподавателем и друг с другом. Элементы онлайн-обучения и отдельные электронные

образовательные ресурсы используются в качестве дополнительных средств.

6. Онлайн-лаборатория. Освоение учебного курса организовано в основном в формате самостоятельной работы обучающихся с электронными образовательными ресурсами, которая осуществляется в аудитории, оборудованной персональными компьютерами (или с использованием личных мобильных устройств). Постоянное присутствие педагога позволяет при необходимости осуществлять консультативную поддержку, а также обеспечивать моменты закрепления, текущего диагностического оценивания, «живой» групповой работы обучающихся.

7. Очное консультирование / очная сессия. В ходе учебного процесса, который в основном осуществляется дистанционно, проводится определённое количество компактных очных мероприятий (консультаций или сессий). Модель смешанного обучения «очная сессия» в последние годы широко используется в колледжах и вузах для организации обучения студентов в заочной, а иногда и очно-заочной формах, а также в системе дополнительного профессионального образования (повышение квалификации, переподготовка). В состав очной сессии, как правило, включается промежуточный (рубежный) и итоговый контроль (например, в форме защиты проектов), который часто дополняется циклом учебных мероприятий, выполняющих функцию комплексного «погружения» в тему / компетенцию.

8. Автономная группа. При изучении предмета в составе группы (класса, курса) выделяются подгруппы обучающихся с различными образовательными потребностями («слабые», имеющие значительные пробелы в знаниях, либо, наоборот, обучающиеся повышенного уровня). В одной подгруппе обучение по предмету ведётся преимущественно в традиционной очной форме, например, на основе модели «онлайн-поддержка», в другой (других) – преимущественно в дистанционной форме (например, на основе модели «очное консультирование»). Тем самым модель

«автономная группа» соединяет в себе специфику смешанного и гибридного обучения.

9. Объяснительный класс. Преподаватель осуществляет «запуск» раздела или темы: объясняет новый материал, отвечает на вопросы, даёт необходимые пояснения к выполнению заданий (возможно, демонстрирует решение типовой учебной задачи в рамках темы), и затем обучающиеся самостоятельно, в дистанционном режиме проходят этапы закрепления и контроля знаний. Внедрение этой модели во многих случаях осложнено тем, что требуются электронные образовательные ресурсы, обеспечивающие качественное закрепление материала в самостоятельной работе, интегрированное с диагностико-консультационным оцениванием. Введённое нами название «Объяснительный класс» подчёркивает, что данная модель в известном смысле противостоит модели «Перевернутый класс».

10. Перевернутый класс. Дидактический цикл начинается в форме онлайн (самостоятельное изучение нового материала студентами с использованием тех или иных электронных ресурсов), а завершается в очном формате (аудиторное закрепление, применение знаний и умений, а также сопутствующее текущее оценивание). «Перевернутый класс» на сегодняшний день является самой известной, распространённой и методически проработанной моделью смешанного обучения не только в международной практике, но и в России.

11. Смешанный урок. Дидактические рамки реализации этой модели – одно учебное занятие (одиночный или спаренный урок), в ходе которого в той или иной последовательности чередуются этапы, предполагающие организацию деятельности обучающихся в форматах life и online (классическая схема «Rotation»). В отечественной педагогической практике начиная с 90-х гг. прошлого века получила распространение наиболее простая форма реализации этой модели, часто называемая «мультимедийным занятием»: обучающиеся переключаются от

живого общения с педагогом и друг с другом к самостоятельной работе с электронными образовательными ресурсами, и обратно. Другая, более сложная методическая схема «смешанного урока» носит название «смена рабочих зон». В этом случае в учебном пространстве оборудуются три различные зоны: зона работы с педагогом, зона самостоятельной работы с цифровыми ресурсами и зона для групповой или индивидуальной самостоятельной работы. По-видимому, в реализации модели «смешанный урок» возможны и иные методические подходы.

12. Смешанный проект / смешанное исследование. Модель предполагает чередование в той или иной последовательности различных этапов учебного, учебно-производственного, социального или бизнес-проекта либо учебного исследования, реализуемого обучающимися в рамках образовательного процесса. Это могут быть, например, индивидуальные проекты в рамках общеобразовательной программы, курсовые проекты студентов, НИРС, студенческие стартапы или др. В зависимости от типа, темы и конкретного содержания проекта в онлайн могут быть вынесены те или иные его этапы, входящие в полный жизненный цикл проекта (подготовка – «запуск» – сбор информации – разработка решений и продуктов – презентация / защита – итоговая рефлексия).

Рассмотрение представленных 12 моделей под другим углом зрения позволяет выявить три основных способа, или типа организации смешанного обучения. Каждый из этих типов отличается от других элементом дидактической системы, которая частично выводится в пространство электронного образования. В условиях смешанного обучения в онлайн может быть выведена:

1) часть содержательных элементов образовательной программы (например, модели «смешанный учебный план», «смешанный учебный предмет» можно отнести к моделям такого, «содержательно-дифференцированного», типа);

2) часть контингента обучающихся («автономный ИУП», «автономная группа» – модели «субъектно-дифференцированного» типа);

3) часть дидактических этапов процесса учения («объяснительный класс», «перевёрнутый класс», «смешанный проект» – к модели «поэтапно-дифференцированного» типа).

Некоторые модели носят комбинированный характер, сочетая в себе два или три обозначенных варианта. Для нас остаётся по-прежнему открытым вопрос о возможности комбинирования различных моделей смешанного обучения друг с другом. Ряд авторов отвечают на этот вопрос положительно [25]. Однако такое комбинирование, по-видимому, не во всех случаях может быть педагогически эффективным, представляя собой отдельную научно-методическую проблему.

Заключение

Представленную типологию моделей смешанного обучения, безусловно, нельзя воспринимать как некую догму новой цифровой дидактики. Стремительность перемен неизбежно захватывает и способы организации образовательного процесса; обновление педагогических подходов становится, по существу, непрерывным процессом. При этом использование различных моделей требует разных подходов к отбору и разработке учебного содержания, учебных материалов и средств. Этого чрезвычайно важного аспекта мы не касались в рамках данной статьи. Тем не менее мы надеемся, что попытка систематизации, предпринятая нами в этой статье, окажется полезной не только для специалистов-практиков, решающих задачи цифровой трансформации в образовательных организациях, но и для разработчиков EdTech – цифровых образовательных платформ, ресурсов и сервисов.

Литература

1. Garrison D.R. E-Learning in the 21st century: A framework for research and practice. 2nd edition. New York, London : Routledge, 2011. 166 p.
2. Андреева Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Т. 9. № 3. С. 8–20. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090301>
3. Плетько Т.Ю., Остапенко А.С., Антонова С.Н. Педагогические модели смешанного обучения в вузе: обобщение опыта российской и зарубежной практики // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 5. С. 112–129. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130>
4. Фалько К.И. Роль облачных сервисов в реализации смешанного онлайн и очного обучения в многопрофильном вузе // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. 2020. № 1. С. 146–156. DOI: 10.15593/2224-9389/2020.1.13
5. Rooney J.E. Blending learning opportunities to enhance educational programming and meetings // Association Management. 2003. Vol. 55. No. 5. P. 26–32.
6. Bonk C.J., Graham C.R. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, CA : Pfeifer, 2006. 624 p.
7. Staker H., Horn M.B. Classifying K-12 Blended Learning, 2012. 22 p. URL: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (дата обращения: 05.04.2021).
8. Bergmann J., Sams A. Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education, 2012. 112 p. URL: https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_Your_Classroom.pdf (дата обращения: 06.02.2021).
9. Bailey J., Schneider C., Ark T.V. Navigating the Digital Shift: Implementation Strategies for Blended and Online Learning. Digital Learning Now! Smart Series, 2013. 270 p. URL: <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2013/10/DLN-ebook-navigating-PDF.pdf> (дата обращения: 05.04.2021).
10. Horn M.B., Staker H. The rise of K-12 blended learning. Profiles of emerging models San Mateo, CA : Innosight institute, 2011. 184 p. URL: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf> (дата обращения: 05.04.2021).
11. Blended Learning 101: Handbook / College for Certain. Oakland, CA : ASPIRE Public Schools, 2010. 70 p. URL: <https://scottbenson.files>

- wordpress.com/2013/06/aspire-blended-learning-handbook-2013-061.pdf (дата обращения: 05.04.2021).
12. Reimaging Teaching in a Blended Classroom. Working paper. TNTP: Reimagine Teaching. 2014. 18 p. URL: http://www.k12accountability.org/resources/Blended-and-Adaptive-Learning/TNTP_Blended_Learning_WorkingPaper_2014-2.pdf (дата обращения: 05.04.2021).
 13. Robbanfard H., Proteau L. Learning through observation: a combination of expert and novice models favors learning // *Experimental Brain Research*. 2011. Vol. 215. No. 3. P. 183–197. DOI: <https://doi.org/10.1007/s00221-011-2882-x>
 14. Гвоздева А.В. Теоретико-дидактические основы смешанного обучения в вузе // *Учёные записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2020. № 4 (56). С. 207–213. URL: <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=172> (дата обращения: 05.04.2021).
 15. Краснов С.В., Калмыкова С.В., Краснова С.А. Смешанное обучение в эпоху цифровой трансформации // *Проблемы современного образования*. 2020. № 1. С. 89–101. DOI: 10.31862/2218-8711-2020-1-89-101
 16. Малова Н.В. Экспресс-опрос в смешанной модели обучения: задачи, методы и средства проведения // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2020. Т. 9. № 4 (33). С. 174–176. DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0036>
 17. Фандей В.А. Смешанное обучение: современное состояние и классификация моделей смешанного обучения // *Информатизация образования и науки*. 2016. № 4. С. 115–125.
 18. Быков А.К. Смешанное обучение в дополнительном профессиональном образовании // *Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования*. М.: Изд-во РГУ нефти и газа им. Губкина, 2019. № 37. С. 30–38.
 19. Глотова А.В. Модели смешанного обучения в системе высшего образования: теория и практика // *Вестник НЦБЖД*. 2020. № 3 (45). С. 38–48.
 20. Семёнова И.Н., Слепухин А.В. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного, дистанционного и смешанного обучения в вузе // *Педагогическое образование в России*. 2014. № 8. С. 68–74.
 21. Васильева Ю.С., Родионова Е.В., Чичерина Н.В. Смешанное обучение: модели и реальные практики // *Открытое и дистанционное образование*. 2019. № 1 (73). С. 22–32. DOI: 10.17223/16095944/73/3
 22. Zhang K., Xiaoyan Ch., Wang H. Research on the mixed-learning model and the innovative talent cultivation mechanism based on computational thinking // *Recent Developments in Intelligent Computing, Communication and Devices: Proceedings of ICCD 2017* / Patnaik S., Jain V. (Eds.). Springer, 2018. P. 59–65.
 23. Чайникова Г.Р. Анализ адаптации студентов, обучающихся по модели «перевернутый класс», к условиям дистанционного обучения // *Открытое образование*. 2020. Т. 24. № 5. С. 63–71. DOI: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-5-63-71>
 24. Grabam C.R. Emerging practice and research in blended learning // Moore M.G. (Ed.). *Handbook of distance education*. New York: Routledge, 2013. P. 333–350.
 25. Кречетников К.Г. Особенности организации смешанного обучения // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 4. С. 88. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29019> (дата обращения: 06.04.2021).
 26. Norberg A., Dziuban C., Moskal P. A Time-based blended learning model // *On the Horizon*. 2011. Vol. 19. Issue 3. P. 207–216. DOI: <https://doi.org/10.1108/10748121111163913>
 27. Духнич Ю.В. Дистанционное обучение в СНГ. Тренды развития 2010–2013. Обзор // *UBO.RU: Образование и бизнес-образование в России и за рубежом*. 2010. 14 мая. URL: www.ubo.ru/articles/?cat=120&pub=3067national2006/articles/e-learn/index.shtml (дата обращения: 03.02.2021).
 28. Нугуманова А.Н., Шайхутдинова Г.А., Яковенко Т.В. Технология смешанного обучения: модели, содержание, рекомендации // *Современный учёный*. 2019. № 4. С. 191–198.
 29. Гуремина Н.В. Электронные образовательные информационные технологии как инструменты повышения профессионального мастерства педагога высшей школы // *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 8-1. С. 113–114. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=7843> (дата обращения: 06.04.2021).
 30. Марголис А.А. Что смешивает смешанное обучение? // *Психологическая наука и образо-*

вание. 2018. Т. 23. № 3. С. 5–19. DOI: 10.17759/pse.2018230301

31. Блинов В.И., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения в профессиональном образовании: типология, педагогическая эффективность, условия реализации // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 4–25. DOI: <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-04-25>

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания на выполнение научно-исследовательской работы в РАНХиГС.

Статья поступила в редакцию 01.03.21

После доработки 09.03.21

Принята к публикации 06.04.21

References

1. Garrison, D.R. (2011). E-Learning in the 21st Century: A Framework for Research and Practice. 2nd Edition. New York, London : Routledge. 166 p.
2. Andreeva, N.V. (2020). Pedagogy of Effective Blended Learning. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*. Vol. 9, no. 3, pp. 8-20, doi: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2020090301> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Pletyago, T.Yu, Ostapenko, A.S., Antonova, S.N. (2019). Pedagogical Models of Blended Learning: On the Experience of Russian and Foreign Practice of Design and Implementation. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 21, no. 5, pp. 112-129, doi: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-5-113-130> (In Russ., abstract in Eng.).
4. Falko, K.I. (2020). The Role of Cloud Services in the Implementation of Blended Online and Classroom Learning in a Multidisciplinary University. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki = PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*. No. 1, pp. 146-156, doi: 10.15593/2224-9389/2020.1.13 (In Russ., abstract in Eng.).
5. Rooney, J.E. (2003). Blending Learning Opportunities to Enhance Educational Programming and Meetings. *Association Management*. Vol. 55, no. 5, pp. 26-32.
6. Bonk, C.J., Graham, C.R. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. San Francisco, CA : Pfeifer. 624 p.
7. Staker, H., Horn, M.B. (2012). *Classifying K-12 Blended Learning*. 22 p. Available at: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf> (accessed 05.04.2021).
8. Bergmann J., Sams A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education, 112 p. Available at: https://www.rcboe.org/cms/lib/GA01903614/Centricity/Domain/15451/Flip_Your_Classroom.pdf (accessed 05.04.2021).
9. Bailey, J., Schneider, C., Ark, T.V. (2013). *Navigating the Digital Shift. Implementation Strategies for Blended and Online Learning*. Digital Learning Now! Smart Series. 270 p. Available at: <https://www.gettingsmart.com/wp-content/uploads/2013/10/DLN-ebook-navigating-PDF.pdf> (accessed 05.04.2021).
10. Horn, M.B., Staker, H. (2011). *The Rise of K-12 Blended Learning: Profiles of Emerging Models*. San Mateo, CA : Innosight Institute, 184 p. Available at: <https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/The-rise-of-K-12-blended-learning.pdf> (accessed 05.04.2021).
11. Blended Learning 101 (2013). Handbook. College for Certain. Oakland, CA : ASPIRE Public Schools. 70 p. Available at: <https://scottbenenson.files.wordpress.com/2013/06/aspire-blended-learning-handbook-2013-061.pdf> (accessed 05.04.2021).
12. *Reimagining Teaching in a Blended Classroom* (2014). Working Paper. TNTP: Reimagine Teaching. 18 p. Available at: http://www.k12accountability.org/resources/Blended-and-Adaptive-Learning/TNTP_Blended_Learning_WorkingPaper_2014-2.pdf (accessed 05.04.2021).

13. Rohbanfard, H., Proteau, L. (2011). Learning through Observation: A Combination of Expert and Novice Models Favors Learning. *Experimental Brain Research*. Vol. 215, no. 3, pp. 183-197, doi: <https://doi.org/10.1007/s00221-011-2882-x>
14. Gvozdeva, A.V. (2020). Theoretical and Didactic Foundations of Blended Learning in Higher Education Institutions. *Uchenye zapiski Eblektronnyj nauchnyj zurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta = Scientific Notes: The Online Academic Journal of Kursk State University*. No. 4 (56), pp. 207-213. Available at: <http://scientific-notes.ru/#new-number?id=172> (accessed 05.04.2021). (In Russ.).
15. Krasnov, S.V., Kalmykova, S.V., Krasnova, S.A. (2020). Blended Learning in the Age of Digital Transformation. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of Modern Education*. No. 1, pp. 89-101, doi: 10.31862/2218-8711-2020-1-89-101 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Malova, N.V. (2020). Express Survey in a Blended Learning Model: Tasks, Methods and Means of Conducting. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. Vol. 9, no. 4 (33), pp. 174-176, doi: <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0904-0036> (In Russ., abstract in Eng.).
17. Fandey, V.A. (2016). Blended Learning: Current Status and Classification of the Models of Blended Learning. *Informatizatsiya obrazovaniya i nauki = Informatization of Education and Science*. No. 4, pp. 115-125. (In Russ., abstract in Eng.).
18. Bykov, A.K. (2019). Technologies of Mixed Education in Additional Professional Education. *Sbornik trudov po problemam dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya* [Collection of Works on the Problems of Additional Professional Education]. No. 37. Moscow : Gubkin Univ. Publ., pp. 30-38. (In Russ., abstract in Eng.).
19. Glotova, A.V. (2020). Blended Learning Models in the Higher Education System: Theory and Practice. *Vestnik NTsBZHD* [Bulletin of the Scientific Center for Life Safety]. No. 3 (45), pp. 38-48. (In Russ., abstract in Eng.).
20. Semenova, I.N., Slepukhin, A.V. (2014). Didactic Constructor for Producing the Models of E-Learning, Distance and Blended Learning in Higher Education. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*. No. 8, pp. 68-74. (In Russ., abstract in Eng.).
21. Vasileva, Yu.S., Rodionova, E.V., Chicherina, N.V. (2019). Blended Learning: Models and Real-world Cases. *Otkrytoe i distantsionnoe obrazovanie = Open and Distance Education*. No. 1 (73), pp. 22-32, doi: 10.17223/16095944/73/3 (In Russ., abstract in Eng.).
22. Zhang, K., Xiaoyan, Ch., Wang, H. (2018). Research on the Mixed-Learning Model and the Innovative Talent Cultivation Mechanism Based on Computational Thinking. In: Patnaik, S., Jain, V. (Eds.). *Recent Developments in Intelligent Computing, Communication and Devices: Proceedings of ICCD 2017* / Springer, pp. 59-65.
23. Chainikova, G.R. (2020). Analysis of the Adaptation of Students Studying under the "Inverted Classroom" Model to the Conditions of Distance Learning. *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education]. Vol. 24, no. 5, pp. 63-71, doi: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-5-63-71> (In Russ., abstract in Eng.).
24. Graham, C.R. (2013). Emerging Practice and Research in Blended Learning. In: M.G. Moore (Ed.). *Handbook of Distance Education*. New York : Routledge, pp. 333-350.
25. Krechetnikov, K.G. (2019). Features of the Organization of Blended Learning. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya = Modern Problems of Science and Education*. No. 4, p. 88. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29019> (accessed 06.04.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
26. Norberg, A., Dziuban, C., Moskal, P.A. (2011). A Time-Based Blended Learning Model. *On the Horizon*. Vol. 19, issue 3, pp. 207-216, doi: <https://doi.org/10.1108/10748121111163913>

27. Dukhnych, Yu.V. (2010) [Distance Learning in the CIS. Development Trends 2010-2013. Review]. *UBO.RU* [Education and Business Education in Russia and Abroad]. May 14. Available at: www.ubo.ru/articles/?cat=120&pub=3067national2006/articles/e-learn/index.shtml (accessed 06.04.2021). (In Russ.).
28. Nugumanova, L.N., Shaikhutdinova, G.A., Yakovenko, T.V. (2019). Blended Learning Technology: Models, Content, Recommendations. *Sovremennyyi uchenyi = Modern Scientist*. No. 4, pp. 191-198. (In Russ., abstract in Eng.).
29. Guremina, N.V. (2015). Electronic Educational Information Technologies as Tools for Improving the Professional Skills of a Higher School Teacher. *Mezhdunarodnyi zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya = International Journal of Experimental Education*. No. 8-1, pp. 113-114. Available at: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=7843> (accessed 06.04.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
30. 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.).
31. Blinov, V.I., Sergeev, I.S. (2021). Models of Blended Learning in Vocational Education: Typology, Pedagogical Effectiveness, Conditions for Implementation. *Professionalnoe obrazovanie i rynek truda = Vocational Education and the Labor Market*. No. 1, pp. 4-25, doi: <https://doi.org/10.24412/2307-4264-2021-01-04-25> (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The article was prepared as a part of the research work within the state task of the RANEPa.

*The paper was submitted 01.03.21
Received after reworking 09.03.21
Accepted for publication 06.04.21*

Determinants of Innovative Teaching among the Indonesian Lecturers

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-65-74

Mohamad Arief Rafsanjani – Master of Economics Education, ORCID: 0000-0002-0981-8031, Lecturer of the Department of Economics Education, Faculty of Economics, mohamadrafsanjani@unesa.ac.id

Eka Hendi Andriansyah – Master of Economics Education, ORCID: 0000-0002-9401-2357, Lecturer of the Department of Economics Education, Faculty of Economics, ekaandriansyah@unesa.ac.id

Universitas Negeri Surabaya; Surabaya

Address: Jl. Ketintang Surabaya, Indonesia 60231

Andri Eko Prabowo – Master of Economics Education, ORCID: 0000-0002-6074-5616, Lecturer of Department of Accounting Education, aep@edu.uir.ac.id

Universitas Islam Riau

Address: Jl. Kaharuddin Nasution 113 Pekanbaru, Indonesia 28284

Nujmatul Laily – Master of Accounting, ORCID: 0000-0003-2156-692X, Lecturer of Department of Accounting, Faculty of Economics, nujmatul.laily.fe@um.ac.id

Universitas Negeri Malang

Address: Jl. Semarang No 5 Malang, Indonesia 65145

Abstract. Innovation is the main source to remain competitive in today's environment. As well as other employees, the lecturer is also required to do innovative teaching. But, encouraging lecturers' willingness to do innovative teaching is challenging due to the dual roles as teachers and researchers. This study explores the predictor of innovative teaching by applying the job-demands resources model as a theoretical anchor. This research used the online questionnaire to collect the data from 233 samples taken randomly from nineteen universities in Indonesia. This study uses structural equation modeling (SEM) to examine the research model. The result indicated that teacher-researcher role conflict negatively predicted the innovative teaching of the lecturer. Besides, occupational well-being plays a mediating variable to explain the influence of teacher-researcher role conflict on innovative teaching. This study provides critical insight into the related stakeholders, such as the universities and related ministry, regarding the negative predictor of innovative teaching. They should discover approaches to reduce the negative effect of teacher-researcher conflict on the innovation behavior of lecturer teaching activity. The universities and related ministries have to ease the issue regarding job role conflict.

Keywords: teacher-researcher role conflict, occupational well-being, innovative teaching, job demands-resources model

Cite as: Rafsanjani, M.A., Andriansyah, E.H., Prabowo, A.E., Laily, N. (2021). Determinants of Innovative Teaching among the Indonesian Lecturers. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 65-74, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-65-74 (In Russ., abstract in Eng.).

Introduction

The rise of science and technology encourages the lecturer to adapt to the current condition and improve his/her teaching skills [1]. The essential teaching skill for a higher education lecturer is innovative teaching [2]. Innovative teaching is crucial to the teacher and is a major concern in several studies across various disciplines. Besides, current technology developments are changing the learning process; thus, the old teaching methods may no longer be effective [3]. Innovative teaching implies the teacher's willingness to seek out different strategies, methods, approaches, and evaluation criteria in teaching practice [4].

Some studies agree and recognize that innovative teaching is crucial to prepare creative future professionals [4], keep students' attention and encourage class engagement [2]. But, encouraging lecturers' willingness to do innovative teaching is challenging in higher education due to the high demands of research activities [5]. Being a higher education teacher means being prepared to perform two roles as a teacher and researcher simultaneously. Teaching and research are unseparated and reciprocal activities to keep pace with the current science development [6], but teaching and research are different activities. Teaching refers to the student learning activity, and research is a creative activity to increase human knowledge, such as building, developing, and examining theories [7]. So it is unavoidable for lecturers to run into conflict in the roles. The role conflicts generate a sense of stress, dissatisfaction, and uncertainty.

Moreover, conducting teaching and research simultaneously leads the lecturers to an excessive workload. The excessive workload experienced by lecturers due to dual role demands, as a teacher and researcher, ultimately leads them to teacher-researcher role conflict (TRC). TRC is a concept where a teacher or lecturer feels those teaching activities are not fit and disturb the research activities [2]. Some works recognize that lecturers feel burdened working as both teacher and researcher due to drain of time and energy either physically or psychologically [7–8], and hard to conduct well in both roles [7].

In the job demands-resources model (JDR model), job demands are related to “those physical, social, or organizational aspects of the job that require sustained physical or mental health and are therefore associated with certain physiological and psychological cost” [9]. This study using the JDR model as a theoretical basis due to the cross-cultural validity, flexibility, can be adapted to the different fields of science [10]. Hence, it is appropriate to guide our study to examine the relationship between TRC and innovative teaching and the variables that mediate the relationship between the two, occupational well-being.

Previous studies had some limitations in applying the JDR model. First, they mostly examined partial relationships (direct relationships) in a study, not complex models. Second, the JDR model is rarely used in the context of higher education, except three works [7; 11; 12]. The first one ignores the mediated relationship in the JDR model, and the last two only see it as variable antecedents and consequences. The present study tries to bridge the gap by applying the JDR model in examining the relationship between TRC and innovative teaching by using occupational well-being as a mediating variable in a single study.

Literature review

Job demands-resources model

There are several approaches in research related to stress, such as the job demands control model (DCM), the transactional model of stress and coping, the effort-reward imbalance model (ERI), the job characteristics model (JCM), and the job demands-resources model (JDR) [13]. The latest one, the JDR model, is gaining high popularity among researchers in the past decade due to the cross-cultural validity and flexibility [10].

In the JDR model [14], there is an assumption that each job may have its specific risks related to work stress. The risks are divided into two categories, job demands and job resources. Job demands refer to physical, social, or organizational aspects of the job associated with certain physiological and psychological costs. Job demands will trigger

job stress if the workers need to set great effort to meet the expectations [2]. Job resources indicate to “those physical, psychological, social, or organizational aspects of the job that are functional in achieving work goals, reduce job demands and the associated physiological and psychological costs, or stimulate personal growth, learning, and development” [14]. So, job resources are utilized to minimize job demands as well as crucial for their advantages.

Based on the JDR model, there are two diverse psychological processes [14]. First, the health impairment process, where excessive job demands drain employees' mental and physic health resulting in a health problem. Second, motivational in nature, where job resources are positively related to work performance. These processes ultimately predict organizational outcomes [13]. Therefore, job resources lessen the effect of job demands and have the motivational potential for employees to give high performance.

Teacher-researcher role conflict as the predictor

Being a teacher in higher education or a lecturer means being ready to conduct the dual role professions as a teacher and researcher. On the one hand, the dual roles are the demands of the lecturer profession. It gives a great benefit to teaching and keeps pace with science development [15]. On the other hand, the dual roles lead to excessive workload due to lack of time and energy [7]. The previous studies show that lecturers feel burdened, working as both teacher and researcher due to drain of time and energy either physically or psychologically [7–8], and hard to conduct well in both roles [7].

Some literature indicates it is hard for the lecturer to work well in the two roles. The scarcity model [16] reveals too many roles or tasks in a job lead someone to the high possibility of the role conflict because of a lack of energy and time. It's led to focuses on one role and less attention on the others as a consequence. In line with, the divergent rewards model [17] finds that research and teaching activities have a different distinctive reward, then drive the employee to

focus more on the activity or role that gives the higher return. It means there is a role or task that will be neglect as a consequence. In the personality model [18], teaching and research are jobs with different characteristics; thus, they require different characters. Researchers need a lot less distraction to focus, and it will help to work alone. At the same time, teachers have to communicate and interact with students. It's led to a high possibility of being more distracted.

In sum, it is tough for lecturers to be good in both roles due to high job demands. Consequently, they tend to focus on one role and neglect the other (role conflict). As discussed before, the teacher and researcher role is essential for a lecturer. The roles are unseparated and reciprocal activities to keep pace with the current science development [6]. Hence, if the lecturers only focus on one role and less on the other, it will negatively affect teaching performance (teaching innovation).

Based on previous studies and the literature, we assume that TRC is negatively related to innovative teaching. The dual role that lecturers must carry out leads to the excessive workload because they focus not only on teaching but also on research activity. Conducting the dual roles drains the time and energy of lecturers, consequently lack time to think and make some creativity for the teaching activity. So, if the lecturer loses space and time to think, he/she will be less innovative. Supporting this assumption, previous studies revealed that the role conflict is negatively related to employee innovative work behaviors [19–21]. Further, the increased workload will decrease the innovation potential of employees [22].

Furthermore, according to the JDR model [9], the high job demands drain the energy and strain that caused stress to the employee. Then it has a negative impact on occupational well-being. Previous studies show that job demands are highly related to well-being [23–27]. The high job demands will also trigger job stress if the workers need to set great effort to meet the expectations [2]. These studies are supporting our assumption related to the link of TRC to innovative teaching and occupational well-being.

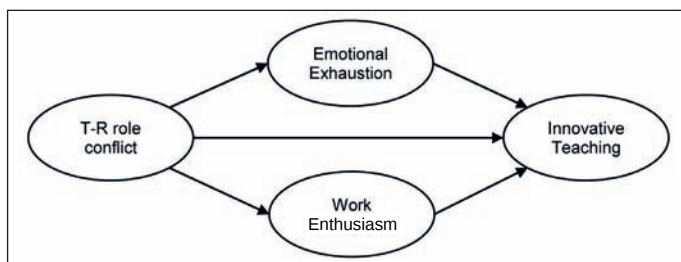


Fig. 1. Research model

Occupational well-being as the mediator

The occupational well-being of teachers refers to the optimum condition of psychological and work experience [28]. It is indicated from job satisfaction and work enthusiasm and the absence of stress and emotional exhaustion in the teaching activity [29–31]. We concentrate on emotional exhaustion and work enthusiasm to accommodate the positive and negative dimensions of occupational well-being.

Emotional exhaustion points toward burn-out's stress dimension, including the feeling of strain, chronic fatigue, and the decrease of emotional resources [32–33]. Moreover, emotional exhaustion prevents the employees from innovative behaviors [2], and impedes the teachers in making a challenging and new learning condition [34]. It may hold the teachers from creating innovative instruction that requires the capacity to prepare complex thoughts.

We first assume that emotional exhaustion plays a mediating variable between TRC and innovative teaching. Supporting this assumption, previous studies found that emotional exhaustion of employees mediated the effect of job demands (time pressure, discipline problems, and role conflict) to the job performance [35]. As we discussed before, TRC results from job demands [2]. The high job demands will drain time and energy, raise the strain, and increase emotional exhaustion. In the end, it will refrain the teacher from creating teaching innovation.

Furthermore, work enthusiasm is related to excitement, enjoyment, and pleasure regarding teaching activity as a teacher [36]. These positive being the teacher's fundamental elements in creating quality instruction [34]. Hence, high

work enthusiasm leads teachers to more engagement and good performance, including innovative teaching.

So, we also assume that work enthusiasm mediates the relationship of TRC to innovative teaching. Our assumption was deducting from the previous studies. The previous studies showed that job demands reduced work enthusiasm [29–34], and work enthusiasm also been noted to increase teacher work performance [37]. It has also been found that work engagement, which indicates work enthusiasm, mediates the link between job demands and job outcomes [38].

Based on the literature and previous studies as discussed, we hypothesize as follows:

H1. TRC negatively influence innovative teaching.

H2. Emotional exhaustion mediates the relationship between TRC and innovative teaching.

H3. Work enthusiasm mediates the relationship between TRC and innovative teaching.

Methods

Sample

The survey was conducted randomly on 250 lecturers from nineteen universities in major cities in Indonesia. Among the selected sample, we dropped 17 because it does not meet the sample requirements, conducting teaching and research activities for at least the last three years.

Instruments

We adapted five items (e.g., “the demands of my teaching interfere with my research”, “due to teach-related duties, I have to make changes to my plans for research activities”) from the work-family conflict scale [39] to measure the

Table 1

Respondents' Characteristic (N = 233)			
		Σ	%
Gender	Male	131	56%
	Female	102	44%
Educational Background	Master	193	83%
	Doctor	40	17%

Table 2

Mean, Standard Deviations and Correlation Among Variables (N = 233)

	Items	Mean	Std. Dev	TRC	EE	WE	IT
TRC	5	4.81	1.35	-			
EE	4	4.67	1.24	.427**	-		
WE	6	4.62	0.41	-.164**	-.112	-	
IT	6	4.62	1.16	-.512**	-.550**	.161*	-

Note: * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$; TRC = teacher-researcher role conflict, EE = emotional exhaustion, WE = work enthusiasm, IT = innovative teaching

TRC. We also adopted four items (e.g., “I sometimes feel really used up at the end of a school day”, “I often notice how listless I am at school”) from Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES) [40] to measure emotional exhaustion and six items (e.g., “teaching is fun for me”, “I really enjoy teaching”) from [29] and [36] to measure work enthusiasm. Last, we utilized six items (e.g., “I like to try out new teaching methods”, “In my work, I often come up with ideas”) of innovative behaviors from [41] to measure innovative teaching.

Data Analysis

We used structural equation modeling (SEM) in WarpPLS 6.0 to examine the research model. First, we tested the outer model related to the validity and reliability and the inner model related to the goodness of fit. The outer test shows all instruments of the present study are valid (loading factors > 0.7) and reliable (alpha Cronbach > 0.8) [42–44]. Furthermore, the inner model test shows all indicators of research model fit are fit (APC $< .001$; ARS $< .001$, AVIF = 1.249, GoF = .381) [44].

Result

Respondents' characteristic in this study (Table 1) show that the majority were male (56%) and female (44%). Meanwhile, mostly is a mas-

ter's degree (83%) and a doctor's degree (17%) for the rest.

Table II shows us the mean, deviation, and correlation among the variable of this study. The result shows TRC significantly related to EE, WE, and IT, while EE did not relate to WE.

The analysis was run using WarpPLS to examine all paths in the research model (Fig. 1) simultaneously. The result (Fig. 2) shows us that TRC has a positive effect on EE ($\beta = .47$, $p < .01$) and a negative impact on WE ($\beta = -.17$, $p < .01$). Meanwhile, EE has a negative effect on IT ($\beta = -.38$, $p < .01$), and WE has a positive effect on IT ($\beta = .08$, $p < .05$). Furthermore, TRC has a negative effect on IT ($\beta = -.35$, $p < .01$) directly. Hence, H1 received support.

The result of the mediation effect testing (Table III) shows all the paths were significant ($p < .05$). It indicated occupational well-being (seen from emotional exhaustion and work enthusiasm) is a variable that mediates the relationship between teacher-researcher role conflict and innovative teaching [45]. Moreover, when we are multiplying the path coefficients of both first mediation [(TRC $\rightarrow$ EE) * (EE $\rightarrow$ IT) * (TRC $\rightarrow$ IT)] and second mediation [(TRC $\rightarrow$ WE) * (WE $\rightarrow$ IT) * (TRC $\rightarrow$ IT)], the signs are positive. It indicates the types of mediations are complementary mediation [45]. Thus, both H2 and H3 were supported.

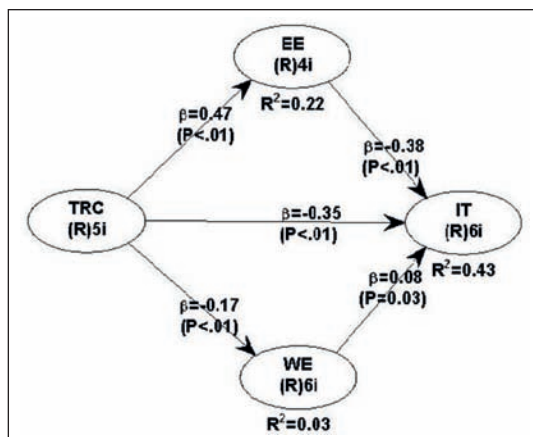


Fig. 2. Relationship between variables

Table 3

The total effect, indirect effects, and direct effect (standardized coeff.)

TRC	IT		
	β	SE	P values
Total effect	-0.5422	0.06	.000
Total indirect effects	-0.1922	0.003	.000
Specific indirect effects			
through EE	-0.1786	0.003	.000
through WE	-0.0136	0.003	.004
Direct Effect	-0.35	0.06	.000

Discussion

The result (Fig. 2) shows us that the teacher-researcher role conflict positively affects emotional exhaustion and a negative effect on work enthusiasm. As predicted in the theoretical framework, TRC will raise emotional exhaustion and reduce lecturers' work enthusiasm. The lecturer's great effort to fulfill the job demands (teaching and research) will drain time and energy and be a trigger for job stress. In turn, it is affecting innovative teaching.

These findings support the JDR model, which states job demands are related to the psychological condition [14]. As a teacher and researcher, the dual roles make a lecturer focus on teaching and research activity simultaneously. The dual roles lead to excessive workload, drain time, and energy. Consequently, they lack time and space to think and make some creative for the teaching activity. Thus, they will be less innovative in teaching. This is in line with the findings of previ-

ous studies. Role conflict has a negative effect on employees' innovative behavior [19–22].

The present finding is also in line with the previous literature, such as the scarcity model [16], the personality model [18], and the divergent reward model [17]. A lecturer's demands to conduct dual roles simultaneously lead to a high workload and drain time and energy. As a consequence, they will more easily get role conflict (scarcity model). Besides, each job has a unique character that requires a unique personality according to the personality model. Teaching and research also have different characteristics. Thus, it's hard for the lecturer to be good in two different roles.

Moreover, teaching and research activities also provide different reward schemes. These will lead the lecturer to choose and focus on the role, which is more appropriate with his/her personality, gives more rewards, and makes be less attentive to the other roles. In other words,

the role conflict will cause the lecturer to give high priorities to one of the conflicting job roles and neglect the other role. He/she may feel unwilling to teach when felt teaching activities take a lot of time, reduce research performance, and vice versa.

Mediation effect of occupational well-being

The result shows that occupational well-being, seen from emotional exhaustion and work enthusiasm, significantly plays as a mediating variable of the relationship between TRC and innovative teaching. According to the positive sign of mediation path coefficient multiplying results, the mediations are partial complementary mediations. It means the mediating variable clarifies, possibly confounds, or falsifies the link between two, antecedent and consequent variables [45–46].

According to the theoretical framework built, emotional exhaustion and work enthusiasm can serve as explanatory variables to explain how TRC is affecting innovative teaching. First, TRC influences innovative teaching through emotional exhaustion. TRC is a consequence of job demands. According to the JDR model, job demands are positively related to emotional exhaustion. Hence, the high role conflict experienced by the lecturer will increase his/her emotional exhaustion. In turn, the high emotional exhaustion will prevent the lecturer from creating a new teaching strategy or method. The high emotional exhaustion also makes the lecturer refrain from creating an attractive learning environment and vice versa. This is consistent with the previous finding. The emotional exhaustion prevents the employee from innovative behavior [2].

Second, TRC influences innovative teaching through work enthusiasm. Based on the JDR model, the rise of TRC will decrease the work enthusiasm of the lecturer. The low work enthusiasm indicates the low of enjoyment, excitement, and pleasure. So, if the lecturer no longer feels joy and pleasure with the job, it will decrease the job performance, including innovative teaching, and vice versa. As revealed in the

previous finding, the teacher's enthusiasm manifested the readiness to build up the skills and expertise, dedication to the job, and ultimately led to good performance [37]. The present finding is also consistent with the previous finding that work enthusiasm plays a mediating role in the relationship between job demands and job outcomes [38].

Practical implication

As we know, innovation is a core of competitive advantage that is essential to remain competitive and survive in the competitive environment [47–48]. Consequently, the university and related institutions should be more concerned about the innovative behavior of the lecturers. This study provides an important insight into the related stakeholders, such as the universities and related ministry, regarding the negative predictor of innovative teaching. They should discover approaches to reduce the negative effect of TRC on the innovation behavior of lecturer's teaching activity. The universities have to ease the issue regarding job role conflict.

There are several points regarding how to mitigate the negative effect. As revealed in this study, the job role conflict is related to the workload, the lecturer's personality, and the roles' reward scheme. First, the administrators may redesign the job structure to reduce the teaching hours and hire guest lecturers to fill the workload gap. Second, the lecturers may be allowed to work at their preferences and personality. For instance, the lecturers who like to teach are permitted to increase their teaching hours, and for lecturers who like to research, the teaching hours may be reduced. Our suggestions are based on the previous finding that the lecturers try to balance the research and teaching activity based on their preferences [7].

Last, the universities may redesign and evaluate the system to balance teaching and research rewards related to the reward scheme. It is necessary to promote the balance of lecturer's motivation on teaching and research. In the Indonesian context, most universities give high rewards to lecturers who can conduct research

and publications in reputable journals. Consequently, many lecturers choose to conduct research, neglect their teaching activity. This ultimately will decrease the teaching quality.

Hopefully, redesigning the job structure will reduce the workload, especially related to the number of teaching hours. Evaluating the reward system is expected to minimize the job role conflict of lecturers. The low job role conflict will lead to decreasing in emotional exhaustion and promote work enthusiasm. Thus, the innovative teaching of the lecturer will increase as a result.

Conclusion

This study found that teacher-researcher role conflict (TRC) was significantly related to innovative teaching. The high TRC will reduce the lecturer's innovative behavior on teaching activity, and vice versa. Furthermore, the present finding also reveals that occupational well-being (emotional exhaustion and work enthusiasm) acts as a complementary mediating variable to explain the relationship between TRC and innovative teaching. Finally, the university and related institutions should be more concerned about creating a balanced environment for lecturers regarding the job structure and reward system. Hence, the balanced job structure and reward system will encourage lecturers to balanced the dual roles as teachers and researchers.

References

1. Klaijnsen, A., Vermeulen, M., Martens, R. (2018). Teachers' Innovative Behaviour: The Importance of Basic Psychological Need Satisfaction, Intrinsic Motivation, and Occupational Self-efficacy. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Vol. 62, no. 5, pp. 769-782, doi: <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306803>
2. Cao, C., Shang, L., Meng, Q. (2020). Applying the Job Demands-Resources Model to Exploring Predictors of Innovative Teaching among University Teachers. *Teaching and Teacher Education*. No. 89, pp. 103009, doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103009>
3. Simplicio, J.S. (2000). Teaching Classroom Educators How to Be More Effective and Creative Teachers. *Education*. Vol. 120, no. 4, pp. 675-680.
4. Jaskyte, K., Taylor, H., Smariga, R. (2009). Student and Faculty Perceptions of Innovative Teaching. *Creativity Research Journal*. Vol. 21, no. 1, pp. 111-116, doi: <https://doi.org/10.1080/10400410802633673>
5. Yin, H., Han, J., Lu, G. (2017). Chinese Tertiary Teachers' Goal Orientations for Teaching and Teaching Approaches: The Mediation of Teacher Engagement. *Teaching in Higher Education*. Vol. 22, no. 7, pp. 766-784, doi: <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301905>
6. Jencks, C., Riesman, D. (1968). *The Academic Revolution (Vol. 68)*. New York : Doubleday.
7. Xu, L. (2017). Teacher-Researcher Role Conflict and Burnout among Chinese University Teachers: A Job Demand-Resources Model Perspective. *Studies in Higher Education*. Vol. 44, no. 6, pp. 903-919, doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03075079.2017.1399261>
8. Ababneh, K.I., Hackett, R.D. (2019). The Direct and Indirect Impacts of Job Characteristics on Faculty Organizational Citizenship Behavior in the United Arab Emirates (UAE). *Higher Education*. Vol. 77, no. 1, pp. 19-36, doi: <https://doi.org/10.1007/S10734-018-0252-3>
9. Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 86, no. 3, pp. 499-512, doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.86.3.499>
10. Schaufeli, W.B., Taris, T.W. (2014). A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health. In: Bauer, G.F., Hämmig, O. (Eds.). *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach*. Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 43-68.
11. Mudrak, J., Zabrodská, K., Kveton, P., Jelinek, M., Blatný, M., Solcova, I., Machovcova, K. (2018). Occupational Well-being Among University Faculty: A Job Demands-Resources Model. *Research in Higher Education*. Vol. 59, no. 3, pp. 325-348, doi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-017-9467-x>
12. Torp, S., Lysfjord, L., Midje, H.H. (2018). Workaholism and Work-Family Conflict among University Academics. *Higher Education*. Vol. 76, no. 6, pp. 1071-1090, doi: <https://doi.org/10.1007/S10734-018-0247-0>
13. Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., Leutner, D. (2018). A Longitudinal Study

- of Teachers' Occupational Well-Being: Applying the Job Demands-Resources Model. *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol. 23, no. 2, pp. 262-277, doi: <https://doi.apa.org/doi/10.1037/ocp0000070>
14. Bakker, A.B., Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*. Vol. 22, no. 3, pp. 309-328, doi: <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
 15. Kingman, J. (1993). The Pursuit of Truth. *The Times Higher Education Supplement*, June 18.
 16. Moore, W. (1963). *Man, Time, and Society*. New York : Wiley.
 17. Ladd, E.C. (1979). *The Work Experiences of American College Professors: Some Data and an Argument*. Current Issues in Higher Education. Washington, D.C. : American Association of Higher Education.
 18. Eble, K. (1976). *The Craft of Teaching*. New York : Jossey-Bass.
 19. Chen, Y., Jiang, Y.J., Tang, G., Cooke, F.L. (2018). High-Commitment Work Systems and Middle Managers' Innovative Behavior in the Chinese Context: The Moderating Role of Work-Life Conflicts and Work Climate. *Human Resource Management*. Vol. 57, no. 5, pp. 1317-1334, doi: <https://doi.org/10.1002/hrm.21922>
 20. Choi, S.B., Cundiff, N., Kim, K., Akhatib, S.N. (2017). The Effect of Work-Family Conflict and Job Insecurity on Innovative Behaviour of Korean Workers: The Mediating Role of Organisational Commitment and Job Satisfaction. *International Journal of Innovation Management*. Vol. 22, no. 01, 1850003, doi: <https://doi.org/10.1142/S1363919618500032>
 21. Ezeh, L.N., Chukwuemeka, E.E., Stephen, E.I., Nnaebue, C.I., Rachael, A.O. (2020). Association of Innovative Work Behaviour, Organizational Frustration and Work-family Conflict among Private Sector Employees. *Asian Journal of Advanced Research and Reports*. Vol. 8, no. 2, pp. 20-29, doi: <https://doi.org/10.9734/ajarr/2020/v8i230195>
 22. Kellogg, K. (2002). When Less Is More: Exploring the Relationship Between Employee Workload and Innovation Potential. *CGO Insights*, 1-4.
 23. van den Tooren, M., de Jong, J. (2014). Job Demands-Resources and Employee Health and Well-Being: The Moderating Role of Contract Type. *Career Development International*. Vol. 19, no. 1, pp. 101-122, doi: <http://dx.doi.org/10.1108/CDI-05-2013-0058>
 24. Bakker, A.B., Demerouti, E., Euwema, M.C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*. Vol. 10, no. 2, pp. 170-180, doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1076-8998.10.2.170>
 25. Hakanen, J.J., Bakker, A.B., Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and Work Engagement among Teachers. *Journal of School Psychology*. Vol. 43, no. 6, pp. 495-513, doi: [10.1016/j.jsp.2005.11.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001)
 26. Rafsanjani, M.A., Pamungkas, H., Rahmawati, E.D. (2019). Does Teacher-Student Relationship Mediate the Relation between Student Misbehavior and Teacher Psychological Well-Being? *JABE: Journal of Accounting and Business Education*. Vol. 4, no. 1, pp. 34-44, doi: <http://dx.doi.org/10.26675/jabe.v4i1.8411>
 27. Rafsanjani, M.A., Ghofur, M.A., Fitrayati, D., Dewi, R.M. (2020). Does Perceived Organizational Support Mitigate the Negative Effect of Teacher- Researcher Role Conflict among Lecturers? (Evidence from Indonesia). *Pedagogika*. Vol. 138, no. 2, pp. 25-36, doi: <https://doi.org/10.15823/p.2020.138.2>
 28. Ryan, R.M., Deci, E.L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*. Vol. 52, no. 1, pp. 141-166, doi: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
 29. Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., Trautwein, U. (2018). Student Misbehavior and Teacher Well-Being: Testing the Mediating Role of the Teacher-Student Relationship. *Learning and Instruction*. No. 58, pp. 126-136, doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
 30. Rafsanjani, M.A., Rahmawati, E.D. (2019). Stress Exposure and Psychological Well-Being: Study on Beginning Teacher. *JABE: Journal of Accounting and Business Education*. Vol. 3, no. 2, pp. 162-169, doi: <http://dx.doi.org/10.26675/jabe.v3i2.5757>
 31. Diener, E., Suh, E., Lucas, R.E., Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*. Vol. 125, no. 2, pp. 276-302. Available at: <https://media.rickhanson.net/Papers/SubjectiveWell-BeingDiener.pdf> (accessed 10.04.2021).
 32. Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. Vol. 52, no. 1, pp. 397-422, doi: <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

33. Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2017). Motivated for Teaching? Associations with School Goal Structure, Teacher Self-Efficacy, Job Satisfaction and Emotional Exhaustion. *Teaching and Teacher Education*. No. 67, pp. 152-160, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
34. Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O. (2017). Does Basic Need Satisfaction Mediate the Link between Stress Exposure and Well-Being A Diary Study among Beginning Teacher. *Learning and Instruction*. No. 50, pp. 21-30, doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
35. Karatepe, O.M., Beirami, E., Bouzari, M., Safavi, H.P. (2014). Does Work Engagement Mediate the Effects of Challenge Stressors on Job Outcomes? Evidence from the Hotel Industry. *International Journal of Hospitality Management*. No. 36, pp. 14-22, doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhm.2013.08.003>
36. Kunter, M., Tsai, Y.-M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., Baumert, J. (2008). Students' and Mathematics Teachers' Perceptions of Teacher Enthusiasm and Instruction. *Learning and Instruction*. Vol. 18, no. 5, pp. 468-482, doi: [10.1016/j.learninstruc.2008.06.008](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008)
37. Wenström, S., Uusi-Vuori, S., Määttä, K. (2018). "The Force that Keeps you Going": Enthusiasm in Vocational Education and Training (VET) Teachers' Work. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. Vol. 54, no. 4, pp. 244-263, doi: <https://doi.org/10.13152/IJRVT.5.4.1>
38. Borst, R.T., Krueger, P.M., Lako, C.J. (2017). Exploring the Job Demands-Resources Model of Work Engagement in Government: Bringing in a Psychological Perspective. *Review of Public Personnel Administration*. Vol. 39, no. 3, pp. 372-397, doi: <https://doi.org/10.1177/2F0734371X17729870>
39. Netemeyer, R.G., Boles, J.S., McMurrian, R. (1996). Development and Validation of Work-Family Conflict and Family-Work Conflict Scales. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 81, no. 4, pp. 400-410, doi: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.81.4.400>
40. Maslach, C., Jackson, S.E., Leiter, M.P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third Edition. In: Zalaquett, C.P., Wood, R.J. (Eds.). *Evaluating Stress: A Book of Resources*. Lanham, MD, US: Scarecrow Education, pp. 191-218.
41. de Jong, J.P.J., Kemp, R. (2003). Determinants of Co-Workers' Innovative Behaviour: An Investigation into Knowledge Intensive Services. *International Journal of Innovation Management*. Vol. 07, no. 02, pp. 189-212, doi: <https://doi.org/10.1142/S1363919603000787>
42. Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis*, 7th edition. Pearson Prentice Hall.
43. Maholtra, N.K. (1996). *Marketing Research*. London: Prentice-Hall International, Inc.
44. Solimun, F., Nurjannah. (2017). *Metode Statistika Multivariat Pemodelan Persamaan Struktural (SEM) Pendekatan WarpPLS*. Malang: Universitas Brawijaya Press.
45. Zhao, X., Lynch, J. G., Jr., Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and Truths about Mediation Analysis. *Journal of Consumer Research*. Vol. 37, no. 2, pp. 197-206, doi: <https://doi.org/10.1086/651257>
46. Nitzl, C., Roldan J.L., Cepeda, G. (2016). Mediation Analysis in Partial Least Squares Path Modeling: Helping Researchers Discuss More Sophisticated Models. *Industrial Management & Data Systems*. Vol. 116, no. 9, pp. 1849-1864, doi: <https://doi.org/10.1108/IMDS-07-2015-0302>
47. Koch, A.K., Adler, M. (2018). Emotional Exhaustion and Innovation in the Workplace – A Longitudinal Study. *Industrial Health*. Vol. 56, no. 6, pp. 524-538, doi: <https://dx.doi.org/10.2486%2Findhealth.2017-0095>
48. Huhtala, H., Parzefall, M.-R. (2007). A Review of Employee Well-Being and Innovativeness: An Opportunity for a Mutual Benefit. *Creativity and Innovation Management*. Vol. 16, no. 3, pp. 299-306, doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2007.00442.x>

Acknowledgments. Universitas Negeri Surabaya supported this research. The authors also thank Purba Andy Wijaya (Universitas Islam Riau) who provided expertise to the research.

*The paper was submitted 12.12.20
Accepted for publication 07.04.21*

Практико-центрированное обучение в высшей школе

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87

Стародубцев Вячеслав Алексеевич – д-р пед. наук, проф., учебно-научный центр «Организация и технологии высшего профессионального образования», starodubtsev_v_a@tpu.ru

Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

Адрес: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 30

***Аннотация.** Стимулом развития практико-центрированного образования (PCL, practice-centered learning) выступают потребности широко понимаемой социальной практики, оформленные как запрос экономической сферы в квалифицированных кадрах определённого уровня и профиля квалификации. Сегодня работодатели справедливо ожидают от образовательных организаций не просто выпускников, знакомых с той или иной отраслью, имеющих хорошую теоретическую подготовку, а сотрудников, которые с первых рабочих дней будут выполнять поставленные профессиональные задачи и приносить необходимый результат – производственный, проектный или организационный. Поэтому образовательный процесс в высшей школе должен быть организован так, чтобы были созданы условия для выполнения студентами определённых видов работ (профессиональных проб), связанных с будущей профессиональной деятельностью, сформированы и закреплены практические навыки и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы. Пробную профессионально ориентированную деятельность студентов необходимо рассматривать как вид учебно-трудовой активности, целью которой является профессиональное развитие личности в результате получения опыта использования средств и методов профессиональной деятельности в социальной среде. Основой подобного образовательного процесса служит практико-центрированное обучение. В статье рассмотрены существующие модели практико-центрированного обучения (дуальное образование, сэндвич-курсы, социальное партнёрство «вуз – предприятие», обучение в волонтерстве, проектно-организованное обучение) в высшей школе отечественных и зарубежных вузов, приведены их достоинства и возможные риски.*

***Ключевые слова:** практико-центрированное образование, профессиональные пробы, практико-ориентированное обучение, профессиональное развитие личности, модели обучения*

***Для цитирования:** Стародубцев В.А. Практико-центрированное обучение в высшей школе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 75-87. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87*

Practice-Centered Education in Higher School

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87

Vyacheslav A. Starodubtsev – Dr. Sci. (Education), Prof., Educational and Scientific Center “Organization and Technology of Higher Vocational Education”, starodubtsev_v_a@tpu.ru
National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia
Address: 634050, Tomsk, Lenin Ave., 30

Abstract. The development of practice-centered education is attributable to the needs of widely understood social practices, framed as a demand of the economic sphere in highly qualified personnel with certain skills and qualification profile. Today, the employers expect from educational organizations more than just graduates familiar with industry and having a good theoretical background, but the employees who are able to perform various tasks relating to production, design or organizational issues from the first days of entry on duty. Therefore, the educational process in the engineering university should be organized to ensure the conditions for students to perform certain types of work (professional tryouts) related to future professional activities. It is necessary to develop and build on practical skills and competences in line with the educational program. The student’s professionally oriented activity is viewed as a type of educational and work activity aimed at the professional development of a person achieved through gaining experience in using means and methods of professional activity in the social environment. The basis of this educational process is practice-centered education. The article examines the existing models of practice-centered training (PCL) such as dual education, sandwich courses, social partnership between university and enterprise, learning through volunteering, project activity, analyzes their merits and possible risks.

Keywords: practice-centered training, professionally oriented activity, professional tryouts, PCL models, sandwich courses, dual education, case-course, volunteering

Cite as: Starodubtsev, V.A. (2021). Practice-Centered Education in Higher School. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 75-87, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-75-87 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Основа практико-центрированного обучения (practice-centered learning, PCL) в плане формирования компетенций студентов – их пробная деятельность (профессиональные пробы). Нет компетенций без личностного опыта пробной профессионально ориентированной деятельности. Профессионально ориентированная пробная деятельность студентов определена в [1] как форма учебной и трудовой активности, при которой происходит приращение человеческого капитала индивида за счёт приобретения личностного опыта профессиональной практики, реализуемой в контексте реальной жизни. Получен-

ный индивидуальный опыт служит в дальнейшем движущей силой преобразования самой деятельности субъекта в плане её совершенствования и осознания её ценностных императивов. Существенными характеристиками практико-центрированного профессионального образования, отличающими его от других образовательных парадигм, являются:

- целеполагание, в основе которого лежит подготовка обучающегося к определённой профессиональной деятельности в соответствии с требованиями экономики или конкретного заказчика-работодателя;
- социальное партнёрство, понимаемое как включённость в деятельность профес-

сиональных образовательных организаций представителей экономической сферы – непосредственных заказчиков, потребителей и благополучателей результатов образования;

- первичность в образовательном процессе практических форм обучения, ориентированных на формирование конкретных, стандартных и стандартизуемых навыков и умений¹.

Необходимость развития PCL отмечена в международном проекте повышения квалификации преподавателей инженерных вузов Enter [2], в котором принимает участие Томский политехнический университет. С педагогической точки зрения здесь необходима гармонизация двух противоположных ролей студентов в процессе обучения. Одна из них – «Я лидер!» – направлена на формирование конкурентных качеств, на развитие инициативы, на создание стратапов. Эта роль стала актуальной в свете происходящих изменений в общественно-политическом укладе нашей страны, тогда как во многих других странах она является преобладающей. В работе [3] отмечено, что в системе образования США традиционно считается необходимым навык выживания в жёстком мире конкуренции в соответствии с правилом «сурового индивидуализма», основанном на социальном дарвинизме².

Альтернативная роль – «Мы команда!» направлена на обучение и будущую работу в сотрудничестве, на кооперативное взаимодействие и командную работу для получения эмерджентных эффектов. Сущность кооперации заключается во взаимозависимости между её членами, которая служит становлению команды «динамическим целым».

¹ Концепция развития практикоориентированного профессионального образования в России. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/konc_razv_practikoorient_obr.pdf (дата обращения 12.04.2021).

² Что такое социальный дарвинизм. URL: <https://zen.yandex.ru/media/biology/chto-takoe-socialnyi-darvinizm-5d1b0b6ed7427500ad006a33> (дата обращения 12.04.2021).

При положительной взаимозависимости изменение состояния одного члена команды (и академической группы) меняет состояние любого другого её члена так, что это способствует достижению общей цели. В ситуациях кооперативного обучения индивиды ищут результат, выгодный как для них самих, так и для всех остальных членов группы или команды [3].

В пробной деятельности можно выделить два вида активности обучающихся. Первый вид – это деятельность, направленная на получение опыта когнитивной (рациональной), аффективной (эмоциональной) и социокультурной практики в аудиториях университета (work learning). Другой вид активности направлен на получение опыта будущей профессиональной деятельности через роли исследователя, проектанта конструктора, менеджера и др. (jobs learning, quasi-professional). В конкретных дисциплинах квазипрофессиональная активность студентов должна быть основана на профессиональных стандартах (job description) и требованиях рынка труда. В этих двух случаях контекстное обучение (contextual learning) предполагает последовательность этапов:

Discovery – ознакомление,

Literacy – освоение основ,

Fluency – владение приёмами,

Mastery – полное освоение навыков.

Согласно теории контекстного обучения обучение происходит только тогда, когда учащиеся обрабатывают новую информацию или знания таким образом, чтобы они имели смысл для них в их собственных системах отсчёта (их собственные внутренние миры памяти, опыта и реакции)³. Теория контекстного обучения развита в нашей стране академиком А.А. Вербицким с сотрудниками [4]. Она предполагает последовательный переход от учебной деятельности учащихся к квазипрофессиональной и про-

³ Overview of Contextual Teaching and Learning. URL: https://www.cord.org/cord_ctl_overview.php (дата обращения 25.02.2021).

фессиональной, с усложнением профессиональных проб, их ориентацией на цели будущей карьеры.

Каким при этом должно быть соотношение объёмов теоретических знаний и профессионально значимой активности студентов, чтобы вовлечь их в профессиональную среду? Соотношение зависит от тематической направленности дисциплины и от её доли в общей образовательной программе. Эти факторы определяются моделями практико-центрированного обучения. Они отличаются от традиционного академического процесса по количественным и качественным критериям. Для академического образования практика – иллюстрация истинности теории, для практико-ориентированного обучения теория – средство освоения практики⁴. Поэтому в практико-центрированном обучении объём практики составляет не менее объёма теории или превышает его.

Теоретические положения практико-центрированного обучения

Основные положения, предполагающие участие обучающихся в практико-ориентированной деятельности, усвоение новых знаний и приобретение соответствующего опыта, а также рефлексивная оценка деятельности и приобретённого опыта рассмотрены в работах [5–7]. Принципы практического обучения, предложенные Джоном Дьюи изначально для школы, актуальны и для высшей школы. Среди них:

- опыт превыше систематизированных знаний;
- ценным является то, что приносит практический результат;
- интересы ребёнка – основа учебно-воспитательного процесса [5].

В 1980-х гг. Давид Колб создал модель экспериментального обучения (experimental

learning) [6]. В ней главным этапом он считал наличие у обучающегося собственного непосредственного (конкретного) опыта – нового опыта или переосмысление старого. Этот опыт является основой для «наблюдений и размышлений», которые ассимилируются, обобщаются и превращаются в «абстрактные концепции», обеспечивающие новый смысл действиям индивида. Эти концепции проверяются (тестируются) в практике. Особое значение имеют любые несоответствия между опытом и пониманием, а абстрактное отражение порождает новую идею или модификацию существующей. В активном эксперименте индивид применяет свою идею в окружающем мире, чтобы увидеть, что будет происходить. Возникающая при этом новая ситуация становится новым конкретным опытом, и цикл начинается снова. Цикл обучения Колба представлен на *рисунке 1*.

В более общем плане, согласно теории социального научения Альберта Бандуры [7], поведение человека обуславливается постоянным взаимным влиянием поведенческих, когнитивных и социальных факторов. Это означает, что не только среда и опыт (знания) других людей оказывают влияние на развитие человека, но и сам человек играет активную роль в создании условий окружающей среды.

Модели обучения, в которых с разной степенью условности воспроизводятся процессы, события, места, ситуации, позволяющие обеспечить активный опыт деятельности с контролируемым уровнем риска, относят к технологиям симуляции (моделирования). Наиболее известная технология – case study. Это вид симуляций, включающий игровые элементы и ролевые функции обучаемых. Говард Барроуз⁵ выделил следующие случаи применения метода case study:

1. Case study до лекции (примеры заранее изучаются студентами, а затем разбираются на лекции).

⁴ Концепция развития практикоориентированного профессионального образования в России. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/konc_razv_praktikoorient_obr.pdf (дата обращения 12.04.2021).

⁵ См.: Говард Барроуз. URL: https://ru.qwe.wiki/wiki/Howard_Barrows (дата обращения: 13.04.2021).

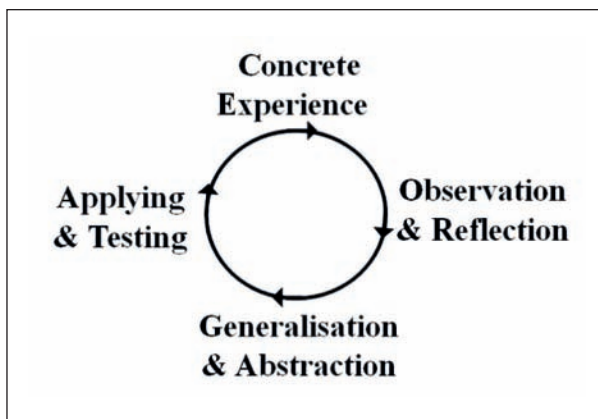


Рис. 1. Цикл обучения Д. Колба

Fig. 1. D. Kolb's Learning Cycle

2. Case study во время лекции (примеры иллюстрируют материал).

3. Case study на семинаре (примеры обсуждаются в ходе семинарской дискуссии).

4. Модифицированный case study (примеры даются для выбора одного решения из ряда возможных вариантов).

5. Case study для моделирования проблемной ситуации (примеры даются для стимулирования свободного выбора решения).

6. Технология case study может быть отнесена к модели проблемно-ориентированного обучения.

В связи с развитием электронных средств коммуникации появились новые концепции процессов, связанных с тем, как человек учится в глобальной сети. Обзор работ авторов идей коннективизма и конструктивизма (коллективное образование в сообществах) приведён в монографии [8]. В своей основе эти идеи остаются связанными с работами Д. Колба и А. Бандуры.

Реализация моделей PCL

Сэндвич-курсы (sandwich courses). В передовых развитых странах вопросы подготовки инженерных кадров всегда решались на основе тесной связи с производством. Например, в Великобритании уже в 1903 г. практиковались так называемые сэндвич-курсы (чередование обучения с работой на

предприятиях). В настоящее время сэндвич-курсы являются частью системы образования в этой стране. Цель – интеграция студентов в реальную профессиональную ситуацию и возможность получить ценный профессиональный опыт, дающий преимущество на рынке труда после завершения программы. Такие программы бакалавриата могут быть трёх- или четырёхгодичными.

Трёхгодичные программы обучения предполагают два шестимесячных периода работы в течение всего периода учёбы, например, шесть месяцев в первый год обучения и шесть – во второй. Стажировка может проходить как в Великобритании, так и за рубежом. В четырёхгодичных учебных программах первые два года предполагают только учёбу, а третий год – это длительная стажировка. На четвёртом и последнем году обучения студент возвращается в университет для завершения учёбы и получения сертификата, который признаётся многими компаниями при приёме на работу⁶.

В Финляндии с целью увеличения эффективности системы профессионального образования в начале 1990-х гг. была проведена

⁶ Основные формы обучения на бакалавриате в УК. URL: <https://www.educationindex.ru/articles/higher-education-in-the-uk/undergraduate-studies-in-the-uk/study-organization-and-terms/> (дата обращения 13.04.2021)

реформа образования, направленная на создание профессионально ориентированных высших учебных заведений – политехникумов⁷. Обучение в профессиональном вузе близко к практической сфере. После окончания профессионального вуза выпускник, как правило, получает рабочую профессию. Дневное обучение длится около четырёх лет. Срок обучения зависит от учебной программы и от собственной скорости обучения. В обучение входит большое количество практических занятий. В учебный процесс также входит производственная практика.

Высшее институтское образование предназначено для людей, закончивших профессиональный вуз или получивших иное высшее образование и начавших работать. При этом требуется, как минимум, три года трудового стажа в соответствующей области. Получение высшего институтского образования обычно длится около года или полутора лет. Объём обучения составляет около 60 или 90 учебных кредитов.

Предпринята попытка внедрения сэндвич-курсов и в нашем отечестве⁸. Они рассчитаны на тех, кто хочет совмещать курс обучения со стажировкой или с оплачиваемой практикой по специальности. Такой вид обучения подходит для обладающих практическими навыками уже при начале стажировки. Структура курса обучения направлена на повышение квалификации, а также на приобретение полезных навыков.

Дуальное образование. Наиболее близкой к системе «вуз – предприятие» является дуальная система профессионального обучения, традиционная для ФРГ, немецкоязычной Швейцарии, Австрии и частично внедрённая в Дании и в других странах. Это модель обучения, в которой в образовательную программу включены периоды

оплачиваемой профессиональной работы, адекватной профилю подготовки, также с установленными программой периодами активности и показателями объёма выполняемой работы [9]. В данном случае образовательная программа создаётся с участием представителей профессионального сообщества и работодателей. В рамках дуальной системы предприятия заключают договор с каждым учеником отдельно, специально выделяют средства на подготовку инструкторов, наставников, которые обеспечивают образовательный процесс на предприятии, составляют индивидуальный план обучения каждого ученика на весь срок образовательной программы. Предприятие контролирует посещаемость учеников, их успехи по программе, организует их итоговую аттестацию (сертификацию) в ремесленной или торгово-промышленной палате.

Принцип дуальности заключается в том, что весь учебный процесс делится на практическую и теоретическую части, поочередно сменяющие друг друга в течение всего периода обучения. Теория – это классические занятия: лекции, семинары, проектные работы, экзамены в конце семестра, – которые длятся в среднем три месяца и проводятся непосредственно в университете. При этом даётся хорошая возможность получить непосредственное представление о рабочих процессах на фирме, набраться реального опыта и поучаствовать во внутренних проектах.

Практика длится также в среднем три месяца, затем она сменяется теорией и так далее по кругу. Такая модель обучения особенно распространена в крупных фирмах. Во время практических семестров учащиеся работают не только в одном отделе, а в нескольких, в зависимости от учебного плана. По окончании трёхгодичного обучения выпускники получают диплом бакалавра с 210 ECTS-кредитами, а также определённый практический опыт.

В периоды оплачиваемой профессиональной работы обучение рабочим навыкам деле-

⁷ Профессиональные вузы. URL: <https://www.infofinland.fi/ru/living-in-finland/education/higher-education/universities-of-applied-sciences> (дата обращения 13.04.2021).

⁸ Сэндвич-курсы в России. URL: <https://clck.ru/TSLRY> (дата обращения 13.04.2021).

гируется наставникам из числа сотрудников организации, являющейся социальным партнёром образовательного учреждения.

Разработка дуальной программы обучения требует большой совместной работы преподавателей университета с предприятиями социальных партнёров. В качестве примера приведём перечень задач, которые решали сотрудники Университета Детройт Мерси (УДМ) и компании Форд [10]. Предстояло определить:

- целевую аудиторию: каких инженеров будет готовить учебная программа? Каковы будут их роли и обязанности?
- набор компетенций: какие компетенции необходимы для выполнения этих обязанностей? (Этот этап сопровождался многочисленными встречами и диалогом между администраторами Форд и УДМ).
- результаты обучения: какие результаты обучения предполагаются по курсам и учебным программам? (Учебная программа для каждого курса, включая результаты обучения, была разработана в УДМ и рассмотрена техническими руководителями компании Форда).
- ресурсы: какие инвестиции и ресурсы для реализации учебной программы и оснащения лабораторий будут необходимы?

Были оформлены соглашения об интеллектуальной собственности, необходимые для защиты технологий и производственных планов компании Форда. Каждый преподаватель-инструктор УДМ отработал от четырёх до шести недель непосредственно на предприятиях Форда. Лабораторные практикумы были разработаны для трёх курсов, занятия проводились по субботам в оборудованном кампусе УДМ. Потребовалась также разработка презентационных материалов, проектов и заданий. В целом было отмечено, что реализация дуальной модели обучения требует привлечения отраслевых экспертов на различных уровнях, интеграции знаний из различных источников, тесного сотрудничества и координации между всеми участвующими преподавателями и т.д. [10].

Взаимодействие «университет – предприятие». В СССР до момента его трансформации существовала законодательная норма закрепления за вузами государственных предприятий в качестве мест практики студентов. Как правило, периоды практик были разделены по времени с периодами обучения в вузе. В настоящее время образовательное взаимодействие университетов с государственными и частными организациями реализуется на основе договоров о социальном партнёрстве. При этом обычно сохраняется разделение периодов академического обучения и трудовой активности студентов.

В МГТУ им. Н.Э. Баумана реализована непрерывная, в течение всего периода обучения, научно-производственная практика (ННПП), которую студенты проходят в цехах и подразделениях базовых предприятий [11]. Сроки и содержание ННПП фиксируются в учебных планах специальности, индивидуальных планах, программах и графиках на каждый учебный семестр. Особенностью ННПП является максимально возможная интеграция учебного процесса в научно-производственную деятельность базовых предприятий при рациональном соотношении учебных занятий, самостоятельной работы и практической деятельности студентов. На ННПП отводятся два дня в неделю на 3–4-х курсах и три дня в неделю на 5–6-х курсах. При этом студенты-практиканты работают в производственных коллективах, решают насущные производственные задачи, пользуются всеми правами и привилегиями сотрудников базовых предприятий, получают заработную плату в соответствии с трудовым вкладом. В итоге к моменту окончания вуза обучающиеся приобретают четырёхлетний трудовой стаж работы и гарантированное трудоустройство на базовых предприятиях по специальности [11].

Социальное партнёрство Омского государственного технического университета и Омского нефтеперерабатывающего завода позволило создать программу профессиональной адаптации выпускников вуза.

Омский НПЗ предоставляет рабочие места во время практик, учебный технический полигон для учебного процесса, гарантирует трудоустройство выпускников. Предприятие оплачивает студентам работу во время прохождения практики и предоставляет им бесплатное питание. Общие образовательные программы с участием предприятия составлены так, что доля практического и практико-ориентированного обучения составляет более 50% от всей программы обучения. В рамках социального партнёрства предприятие предоставляет студентам и преподавателям технопарк (материальную базу), обучение ППС по новым продуктам и решениям, вовлечение студентов в проекты, стажировку студентов. Практические и учебные занятия на Учебном техническом полигоне ОНПЗ проводятся начиная с первого курса обучения. Инициатива практико-ориентированного обучения в духе дуальной модели принадлежит предприятию, которое реализует программу поддержки учебных заведений, предоставляет полигон для профессиональных проб студентов, оказывает целевое финансирование учебных заведений в рамках партнёрства. Кроме того, в университете образована базовая кафедра корпорации Газпромнефть.

В Северодвинском филиале Северного (Арктического) федерального университета практика студентов проводится как на базе предприятий Объединённой судостроительной корпорации по профилю образовательных программ, так и непосредственно в университете на базе специализированных лабораторий и центров [12]. Все студенты инженерных направлений подготовки, обучающиеся по системе «завод – вуз», с первого курса являются сотрудниками судостроительных предприятий города. На базовых кафедрах читаются те дисциплины и модули, которые понадобятся студентам на предприятиях, проектирование проводится на основе применяемых программных продуктов, в качестве тем проектирования предлагаются те задачи, решение которых

необходимо для реального производства. К студентам прикрепляются наставники с производства.

Юргинский технологический институт (филиал ТПУ), сохраняя черты «завода-вуза», существовавшего ещё в СССР, организует учебный процесс в тесном содружестве с Юргинским машиностроительным заводом. Аналогичные связи существуют между Красноярским машиностроительным заводом и Сибирским федеральным университетом.

Приведённые примеры показывают сходство организации практической подготовки студентов в ряде вузов нашей страны с зарубежными моделями дуального образования и сэндвич-курсов.

Профессиональные пробы в волонтерской организации. Пробная профессиональная деятельность студентов может быть успешно реализована в волонтерских организациях, подходящих по профилю подготовки. В этой модели PCL в образовательную программу подготовки бакалавров включены периоды волонтерской деятельности по профилю подготовки с установленными периодами активности и показателями объёма выполненной работы. Волонтерство может реализовываться вне семестрового периода обучения либо быть совмещённым с аудиторным обучением.

В ряде зарубежных университетов волонтерскую деятельность рассматривают как обязательный элемент общей образовательной программы обучения. Как правило, это самостоятельно найденная практическая стажировка студентов, которая осуществляется в различных учреждениях во внеучебное время. В частности, в Финляндии, в Университете прикладных наук (Helsinki Metropolia University of Applied Sciences) реализуется курс «Стажировка в добровольной работе» (Internship in Voluntary Work) в рамках образовательной программы бакалавра в области социальных услуг [13]. Курс предусматривает 100 часов волонтерства в различных местах, минимум 20 часов на

одно место. Добровольная работа может выполняться дискретно один раз в неделю или непрерывно во время каникул. На теоретическую подготовку к волонёрской деятельности отводится 35 часов занятий в стенах университета; мониторинг волонёрской активности студентов ведётся с помощью LMS MOODLE. Стажировки проходят в детских садах, в центрах помощи безработным, бездомным, мигрантам. Аналогичные программы реализуются и в других университетах Европы и США.

Профессиональные пробы бакалавров и магистрантов, осуществляемые в волонёрских организациях, являются областью дополнительного неформального образования, в котором формируется опыт личностной причастности к социально значимым проектам в профессиональном контексте [1; 14; 15]. В частности, в Юргинском технологическом институте (филиале ТПУ) создана волонёрская организация в форме Клуба добровольцев-спасателей. Руководство работой клуба осуществляют преподаватели выпускающей кафедры. В течение последнего учебного года в составе Клуба было пять преподавателей (кураторов Клуба) и 78 студентов 1–4-х курсов направления «Техносферная безопасность». Общий объём дополнительной учебно-трудовой деятельности волонёров в рамках Клуба за время обучения в вузе сопоставим с семестровым объёмом часов. Как показывает исследование [1], профессионально ориентированная волонёрская организация, организованная вузом, становится школой профессиональных проб студентов, совмещённой с процессом академического образования. Около 90% от общего числа выпускных аттестационных работ, выполненных в период 2014–2020 гг. по заказам работодателей, приходится на долю волонёров. Участие в работе волонёрской организации не только способствует практическому освоению студентами технологий будущей профессиональной деятельности, но и развивает их личностные компетенции. Это создаёт им

конкурентные преимущества, поскольку в период, когда перспективные функциональные требования ещё не вполне определены, работодатели всё большее внимание уделяют личностным компетенциям выпускников вузов [15]. В некоторых случаях возникает проблема с лицензированием образовательной деятельности предприятий – социальных партнёров вузов.

Проектно-организованное обучение (Project-based learning). В данной модели организации учебного процесса образовательные программы подготовки студентов предполагают высокую долю проектной учебно-исследовательской и профессионально ориентированной командной работы. Ориентиром является такая последовательность выполняемых проектов, при которой выпускник имеет возможность подготовки аттестационного стартапа – инновационного технологического, научного или экономического проекта, ориентированного на внедрение и получение прибыли. Темы проектов должны быть связаны с развитием специфичных для дисциплины навыков или с интерпретацией предметно-специфичных знаний, полезных для будущей карьеры выпускника, для типовых рабочих ситуаций. Навыки, ориентированные на процесс совместной деятельности (collaboration), не менее важны, чем навыки, связанные с достижением конечного результата (cooperation).

Методы PBL используют ряд зарубежных университетов, таких как University of Delaware (США), Coventry University (Великобритания), University of Newcastle (Австралия), Aalborg University (Дания), Maastricht University (Нидерланды), University of Bremen (Германия), Linköping University (Швеция) и др. [16]. В Альборгском университете студенты выполняют столько проектов, сколько семестров они учатся в вузе: шесть – в бакалавриате и ещё четыре – в магистратуре. Студенты сами объединяются в группу (шесть-восемь человек на первом курсе и два-три – на старших) и выбирают тему, над которой они будут работать. Для

каждой группы выделяется отдельная рабочая комната с нужным оборудованием. Для руководства деятельностью группы к ней прикрепляется один или несколько преподавателей [9].

В ряде ведущих университетов России (Московском политехническом университете, Высшей школе экономики, МФТИ и др.) студенты также выполняют проекты каждый семестр. Благодаря PBL учащиеся не только укрепляют свои навыки командной работы, общения и исследования, но и оттачивают своё критическое мышление и способности решать разного рода проблемы. Особенности PBL в условиях гибридного (смешанного) и полностью дистанционного обучения рассмотрены в публикации [17].

Преимущества и недостатки PCL

Для успешного внедрения практико-центрированного обучения в вузах необходимо:

- маркетинговое выявление потребностей в результатах практико-ориентированного обучения студентов на рынке труда на основе проведения опросов работодателей, анкетирования стейкхолдеров, оценки ёмкости рынка, прогнозирования развития новых технологий и появления новых профессий;
- наличие в образовательном учреждении и у его социальных партнёров специальных лабораторий, полигонов и других вспомогательных площадей с соответствующей материально-технической базой для обеспечения профессионально-ориентированной работы студентов, вспомогательного персонала и квалифицированных преподавателей, имеющих опыт производственной деятельности.

Возможные риски реализации практико-центрированной модели обучения в высшей школе сводятся к следующему.

- Практико-ориентированное образование направлено на реализацию стратегии адаптации работника к условиям профессии (человек-функция), а не на стратегию его личностно-профессионального развития.

- Постановка работодателями задач кадрового обеспечения исходя из актуальных дефицитов, при отсутствии перспективного, стратегического видения развития экономической и кадровой ситуации.

- Снижение адаптационных способностей выпускника за пределами полученной профессии (специальности).

- Риск личностной стагнации выпускника в силу того, что его творческие возможности снижаются до уровня реальных потребностей работодателя.

- Появление наукоёмких технологий, требующих фундаментальных знаний для адекватной производственной деятельности⁹.

Тем не менее преимуществами PCL являются:

- возможность получения специалистов, в наибольшей степени соответствующих требованиям не только определённой специальности или профессии, но и требованиям конкретных предприятий;
- возможность освоения индивидуального набора дополнительных квалификаций (модулей) на основе гибкой образовательной программы, исключающей курсы, не связанные непосредственно с функциональной подготовкой.
- соответствие выпускников по уровню квалификации и по набору компетенций требованиям существующего рынка труда;
- повышенная трудоустраиваемость выпускников образовательной организации;
- высокая мотивация обучающихся по таким программам;
- быстрая адаптация выпускников на рабочем месте без доучивания.

Риски, отмеченные выше, могут быть нивелированы мерами соответствующей коррекции в организации практико-центрированного образования.

⁹ Концепция развития практикоориентированного профессионального образования в России. URL: https://firo.ranepa.ru/files/docs/spo/konc_razv_practikoorient_obr.pdf (дата обращения 12.04.2021).

Заключение

Целью практико-центрированного образования является подготовка обучающихся к конкретной профессиональной деятельности, при этом практические формы обучения являются первичными, а программы разрабатываются и реализуются при непосредственном участии социальных партнёров и представителей работодателей.

Дидактические принципы практико-центрированного обучения охватывают все элементы разработки учебных программ: цели, стратегии обучения учителей и студентов, выбор контента, методы обучения, ИКТ, роли учителей, организацию, культуру и оценку. Изменения в одном из элементов включают изменения во всех других элементах.

Психолого-педагогической основой PCL являются теория социального научения Альберта Бандуры и цикл Дэвида Колба, а императивом – идеи Джона Дьюи о ценности знания, имеющего практическое значение, и о необходимости учёта потребностей учащихся. Применение различных моделей PCL зависит от ряда обстоятельств. Это государственная политика в области инженерного образования, наличие профессиональных сообществ, имеющих отношение к инженерной профессии, возможности организации социального партнёрства университетов с бизнес-структурами, стратегия реализации образовательных программ в конкретных университетах, наличие квалифицированного персонала и материально-технической базы.

Нет единого универсального решения, есть поле для изменения практики обучения студентов. На уровне национальной государственной политики в области образования, PCL реализуется в системе дуального образования. На уровне отдельного университета PCL требует социального партнёрства университета с производственным сектором, проектными и научными организациями. На уровне образовательной программы возможно использование образовательного потенциала волонтерской деятельности. На

уровне конкретной дисциплины PCL требует применения деловых игр и case study в различных видах учебных занятий.

Литература

1. Родионов П.В. Добровольческая общественная организация как место профессиональных проб студентов бакалавриата: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2020. 174 с.
2. Шагеева Ф.Т., Мищенко Е.С., Чернышов Н.Г., Нургалиева К.Е., Туреханова К.М., Омфржанов Е.Т. Международный проект ENTER: новый подход к педагогической подготовке преподавателей инженерных дисциплин // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 65–74. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-65-74>
3. Светинская А.Т. Сущность кооперативного обучения в трактовке современных американских педагогов // KANT. 2017. № 1(22). С. 60–63.
4. Вербицкий А.А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
5. Дьюи Д. Школа и общество. URL: http://narodnoe.org/old/Classics/Dewey/_02_Dewey_J_The_School_and_Society.htm (дата обращения 13.04.2021).
6. McLeod S. Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle. URL: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (дата обращения 13.04.2021).
7. Bandura A. Social Learning Theory. URL: <http://www.instructionaldesign.org/theories/social-learning.html> (дата обращения 13.04.2021).
8. Tchoshanov M. (2013). Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics. Moscow: UNESCO IITE. 192 p.
9. de Graaf E., Kolmos A. Characteristics of Problem-Based Learning // Int. J. Engng Ed. 2003. Vol. 19. No. 5. P. 657–662.
10. Das S., Hanifin L.E., Newell S. (2010). A New Responsive Model for Educational Programs for Industry: The University of Detroit Mercy Advanced Electric Vehicle Graduate Certificate Program // SAE International Journal of Passenger Cars – Electronic and Electrical Systems. Vol. 3. Issue 2. P. 10–18. DOI: <https://doi:10.4271/2010-01-2303>
11. Фадеев А.С., Герди В.Н., Балтян В.К., Федоров В.Г. Интеграция образования, науки и

- производства: от базиса к реалиям // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 55–63.
12. Кудряшова Е.В., Сорокин С.Э., Бугаенко О.Д. Взаимодействие университетов со сферой производства как элемент реализации «третьей миссии» // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 5. С. 9–21. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21>
 13. Raatikainen E. Learning through Service and Volunteerism: The Pedagogical Model in Higher Education in Finland in Degree Program in Social Services // Journal of Educational Research. 2019. Vol. 4. No. 6. P. 17–31. URL: <http://www.ijrdo.org/index.php/er/article/view/2961> (дата обращения 13.04.2021).
 14. Стародубцев В.А., Родионов П.В. Волонтерские сообщества – школа профессиональных проб студентов // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 4. С. 86–92.
 15. Мазниченко М.А., Папаян Г.С. Педагогические условия личностного и профессионального роста студентов в контексте волонтерской деятельности // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 2. С. 103–112.
 16. Kurt S. Problem-Based Learning (PBL) // Educational Technology. 2020. URL: <https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/> (дата обращения 25.02.2021).
 17. Field S. PBL Strategy Guides: Tips for Remote & Hybrid Learning. URL: <https://www.pblworks.org/blog/pbl-strategy-guides-tips-remote-hybrid-learning> (дата обращения 25.02.2021).

Статья поступила в редакцию 04.03.21

После доработки 28.03.21

Принята к публикации 13.04.21

References

1. Rodionov, P.V. (2020). *Dobrovolcheskaya obshchestvennaya organizatsiya kak mesto professionalnykh prob studentov bakalavriata: Diss. ... kand. ped. nauk* [Volunteer Public Organization as a Place for the Professional Tryouts of Undergraduate Students: Cand. Sci. Thesis]. Tomsk, 174 p. (In Russ.).
2. Shageeva, F.T., Mishchenko, E.S., Chernyshov, N.G., Nurgalieva, K.E., Turekhanova, K.M., Omirzhanov, E.T. (2020). International ENTER Project: A New Pedagogical Training Approach for Engineering Educators. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 6, pp. 65–74, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-6-65-74> (In Russ., abstract in Eng.).
3. Svetinskaya, A.T. (2017). The Essence of Cooperative Training as It Is Understood by Modern American Teachers. *KANT*. No. 1 (22), pp. 60–63. (In Russ., abstract in Eng.)
4. Verbitsky, A.A. (2010). Contextual-Competent Approach to the Modernization of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 5, pp. 32–37. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Dewey, D. *Shkola i obshchestvo* [School and Society]. Available at: http://narodnoe.org/old/Classics/Dewey/_02_Dewey_J_The_School_and_Society.htm (accessed 13.04.2021). (In Russ.)
6. McLeod, S. (2017). *Kolb's Learning Styles and Experiential Learning Cycle*. Available at: <https://www.simplypsychology.org/learning-kolb.html> (accessed 13.04.2021)
7. Bandura, A. *Social Learning Theory*. Available at: <http://www.instructionaldesign.org/theories/social-learning.html> (accessed 13.04.2021)
8. Tchoshanov, M. (2013). Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics. Moscow: UNESCO IITE Publ., 192 p.
9. de Graaf, E., Kolmos, A. (2003). Characteristics of Problem-Based Learning. *Int. J. Engng Ed.* Vol. 19, no. 5, pp. 657–662.
10. Das, S., Hanifin, L.E., Newell, S. (2010). A New Responsive Model for Educational Programs for Industry: The University of Detroit Mercy Advanced Electric Vehicle Graduate Certificate Program. *SAE International Journal of Passenger Cars – Electronic and Electrical Systems*. Vol. 3, issue 2, pp. 10–18, doi: <https://doi.org/10.4271/2010-01-2303>

11. Fadeev, A.S., Gerdi, V.N., Baltian, V.K., Fedorov, V.G. (2016). Integration of Education, Science and Production: From Baseline to Reality. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 4, pp. 55-63. (In Russ., abstract in Eng.).
12. Kudryashova, E.V., Sorokin, S.E., Bugaenko, O.D. (2020). Interaction of Universities with the Sphere of Production as an Element of the Implementation of the "Third Mission". *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 5, pp. 9-21, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-5-9-21> (In Russ., abstract in Eng.).
13. Raatikainen, E. (2019). Learning through Service and Volunteerism: The Pedagogical Model in Higher Education in Finland in Degree Program in Social Services. *Journal of Educational Research*. Vol. 4, no. 6, pp. 17-31. Available at: <http://www.ijrdo.org/index.php/er/article/view/2961> (accessed 13.04.2021).
14. Starodubtsev, V.A., Rodionov, P.V. (2018). Volunteer Communities as a School of Professional Training of Students. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 4, pp. 86-92. (In Russ., abstract in Eng.).
15. Maznichenko, M.A., Papazian, G.S. (2018). Educational Conditions of Personal and Professional Growth of Students in the Context of Volunteering. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 2, pp. 103-112. (In Russ., abstract in Eng.).
16. Kurt, S. (2020). Problem-Based Learning (PBL). *Educational Technology*. Available at: <https://educationaltechnology.net/problem-based-learning-pbl/> (accessed 13.04.2021).
17. Field, S. (2021). *PBL Strategy Guides: Tips for Remote & Hybrid Learning*. Available at: <https://www.pblworks.org/blog/pbl-strategy-guides-tips-remote-hybrid-learning> (accessed 13.04.2021).

The paper was submitted 04.03.21
Received after reworking 28.03.21
Accepted for publication 13.04.21

Имитации в высшем образовании как социальная проблема

Обзорная научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-88-106

Амбарова Полина Анатольевна – д-р социол. наук, проф., borges75@mail.ru

Зборовский Гарольд Ефимович – д-р филос. наук, профессор-исследователь, garoldzborovsky@gmail.com

Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, Россия

Адрес: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19

***Аннотация.** В обзорной статье даётся обобщение результатов зарубежных и отечественных исследований места и роли имитаций в современном высшем образовании, а также осмысления их причин и последствий. Первый раздел посвящён результатам анализа имитаций в сфере университетского менеджмента, вызванных бюрократизацией системы управления высшим образованием и критическими разрывами между его стратегическими задачами и ресурсными дефицитами. Во втором разделе рассматриваются исследования стратегий научно-педагогического сообщества, имеющих вынужденный имитационный характер. Третий раздел содержит обобщение опыта изучения имитационных практик студентов в широком спектре – от академического мошенничества до потребления образовательных символов. Сквозными линиями анализа результатов исследований проблемы выступают имитации в образовательной и научной деятельности вузов, а также в «зонах» взаимодействий образовательных общностей, в которых они носят взаимно обусловленный характер.*

Ключевые слова: социология высшего образования, имитации в высшем образовании, имитационные стратегии поведения и деятельности, академические симулякры, академическое мошенничество, бюрократизация, образовательные общности, взаимодействие образовательных общностей, университетское управление

Для цитирования: Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Имитации в высшем образовании как социальная проблема // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 88-106. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-88-106

Imitations in Higher Education as a Social Problem

Review article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-88-106

Polina A. Ambarova – Dr. Sci. (Sociology), Prof., borges75@mail.ru

Garold E. Zborovsky – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., garoldzborovsky@gmail.com

Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Yekaterinburg, Russia

Address: 19, Mira str., Yekaterinburg, 620002, Russian Federation

Abstract. The review article summarizes the results of foreign and Russian studies of imitations in higher education and the understanding of their causes and consequences. The first section is devoted to the results of the analysis of university management imitations caused by the bureaucratization of the higher education management system and critical gaps between its strategic objectives and resource deficits. The second section examines the research strategies of the scientific and pedagogical community, which have a forced imitation character. The third section deals with the generalization of the experience of studying students' imitation practices in a wide range – from academic fraud to the consumption of educational symbols. The end-to-end lines of analysis of the research results of the problem are imitations in the educational and scientific activities of universities, as well as in the “zones” of interaction of educational communities, in which they are mutually conditioned.

Keywords: sociology of higher education, imitations in higher education, imitation strategies of behavior and activity, academic simulacra, academic fraud, bureaucratization, educational communities, interaction of educational communities, university management

Cite as: Ambarova, P.A., Zborovsky, G.E. (2021). Imitations in Higher Education as a Social Problem. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 88-106, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-88-106 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

В научно-педагогическом дискурсе в последние годы всё чаще стало встречаться слово «имитация» [1; 2], а медийное пространство в ещё большей степени, чем научное, наполнилось тематикой, посвящённой имитациям в отечественной высшей школе. Интернет буквально переполнен информацией о том, какие услуги могут быть оказаны желающим обмануть вузы и преподавателей за счёт предлагаемых многочисленных «демонстраций» образовательной и научной активности. Актуальность проблемы определяется тем, что она имеет массовый характер и превращается в одну из угроз для современного высшего образования и общества в целом. Академическое мошенничество, симулякры образовательной и научной деятельности – эти и иные проявления имитационных стратегий становятся нормами

повседневной жизнедеятельности вузовских образовательных общностей. Возникая и укореняясь в академических практиках, они вместе с выпускниками вузов «мигрируют» в экономическую, политическую, социальную и культурную сферы общественной жизни, реализуя в них свой деструктивный потенциал.

Современные исследования имитаций в высшей школе были подготовлены традицией классического структурализма, в рамках которого различные отклонения от нормы и патологии трактовались как «аномия» (начиная с Э. Дюркгейма). Справедливости ради надо отметить, что ещё К. Маркс обратил внимание на сложность проблемы, введя понятие «превращённая форма». Идея Маркса нашла отражение в изучении образователь-

ной реальности в современной России¹. Фундаментальный вклад в развитие проблемы имитации, во многом предвосхитивший её дальнейшее исследование, внесли работы Ж. Бодрийяра². В последнее время они были актуализированы разработками ряда авторов, обсуждающих тематику в терминах «институциональных ловушек»³, «красных лент»⁴, инверсий⁵, гибридизаций⁶.

Существуют различные точки зрения на трактовку понятия «имитация». Одни авторы определяют его как «систему действий, в ходе которых реальные значения и смыслы замещаются и подменяются формальным воспроизведением операций и процедур, сопровождаемым их демонстрацией, декорацией и декларацией» [3, с. 21–22]. Для других – это феномен мышления и поведения, выступающий и как отражённый в сознании, «навязанный» конструкт социальной реальности, и как совокупность социальных технологий «внушающего воздействия» и «эмоционального заражения», манипулятивных практик, призванных сформировать видимость и кажущуюся подлинность [4, с. 33–34]. Третьи предлагают психологический и социально-педагогический подход: «В психологии имитация характеризуется как ситуативное, чаще всего преднамерен-

ное действие по моделированию поведения или образа других. ... Применительно к социально-педагогической действительности имитация образовательной и научной активности выступает как способ “казаться” образованным, таким не будучи, как вариант социальной мимикрии. Социальная мимикрия – поведение индивида или группы, основанное на имитации внешних признаков той или иной ценимой обществом социальной группы и желании выиграть в глазах общественного мнения, не меняя своего содержания» [1, с. 2].

Можно упомянуть и иные позиции, но для «Введения» сказанного достаточно. Приведём самый общий авторский взгляд. Под имитациями в высшем образовании мы понимаем действия социальных акторов, в результате которых реальные смыслы и значения образовательных, научных, управленческих процессов и взаимодействий подменяются, замещаются и искажаются их формальным воспроизведением.

С одной стороны, симулякры в вузах выступают как следствие социальных изменений, происходящих в обществе постмодерна, «текучей» современности (З. Бауман). С другой стороны, определённая их часть есть порождение специфических трансформаций и деструкций самой высшей школы. Имитационность стала характеристикой многих институциональных процессов в высшем образовании, проникла на уровень организационных практик, проявилась в стратегиях поведения и деятельности университетского менеджмента, научно-педагогического сообщества, студенчества. Одним словом, она превратилась в своего рода «норму», в один из принципов «нормального» социального взаимодействия в высшей школе.

Озабоченность научно-педагогического сообщества и общественности по поводу данного явления нашла своё отражение в ряде теоретических и эмпирических исследований. Однако в научной литературе отсутствуют обобщающие работы, посвящённые имитациям в высшем образовании как

¹ См.: Тхагапсоев Х.Г., Сапунов М.Б. Российская образовательная реальность и её превращённые формы // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 87–97.

² Бодрийяр Ж. Симулякры и симуляции. М.: ПОСТУМ, 2015. 240 с.

³ Балацкий Е.В. Институциональные конфликты в сфере высшего образования // Экономика образования. 2007. № 3. С. 79–89.

⁴ Трубникова Е.И. «Красные ленты» в сфере науки и образования // Высшее образование в России. 2018. № 1. С. 108–121.

⁵ Севостьянов Д.А., Гайнанова А.Р. Ценности образования: инверсия смыслов // Высшее образование в России. 2014. № 2. С. 43–48.

⁶ Сенашенко В.С., Макарова А.А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 8–9. С. 24–42.

острой не только академической, но и социальной проблеме. Исходя из этого, авторы статьи считают необходимым предложить систематизацию исследований опыта применения имитационных стратегий, тактик и практик в высшем образовании для выработки возможных способов отношения к ним, осмысления их причин и последствий в социальном контексте. Итак, содержание статьи составляет обзор теоретических подходов, результатов эмпирического изучения, перспектив научного исследования имитаций в высшем образовании. Проблематика выстраивается вокруг анализа имитационного поведения и взаимодействия трёх вузовских общностей: университетского менеджмента, научно-педагогического и студенческого сообществ. В статье рассматриваются формы, особенности проявлений, причины и следствия симулякров, порождаемых каждой из названных вузовских общностей во взаимодействии друг с другом. Вклад авторов статьи в обзор исследований по заявленной теме заключается в попытке осмыслить имитации в высшей школе не только как образовательный и научный феномен, но и как социальную проблему, последствия которой опасны для общества.

Имитации в университетском менеджменте

Имитационность практик современного университетского менеджмента – одна из наименее разработанных тем в современных исследованиях высшего образования. Знакомство с публикациями по результатам исследований показывает, что российские учёные уделяют этой проблематике гораздо больше внимания, чем зарубежные. В то же время аспекты, выделяемые ими, и их трактовки во многом совпадают с идеями зарубежных коллег.

Одной из таких общих тем выступает *псевдорационализация университетского управления, связанная с его сверхбюрократизацией*. Исследования, проведённые учёными ряда российских университетов,

показали, что функционирование системы высшего образования сегодня всё больше обнаруживает формальную рациональность, ориентированную не на смыслы, а на их имитацию [5; 6]. Вследствие этого возникают управленческие симулякры, которые вместо реальных ценностей и смыслов высшего образования лишь демонстрируют операции и процедуры: «Бюрократия постоянно воспроизводит в специфической образовательной среде характерные черты бюрократического мировосприятия, которые с трудом совмещаются с целями и традициями образовательной деятельности» [3, с. 23]. Источником формальной рационализации, по мнению исследователей, выступает университетская корпоративная бюрократия, которая неоправданно растёт количественно и одновременно расширяет своё влияние на образовательный процесс, подвергая его чрезмерной стандартизации и регламентации. Сверхбюрократизация высшего образования в этом случае может быть проинтерпретирована с позиций теории «красной ленты» как бюрократическая патология и элемент организационной девиации [7].

Отсутствие разумных целей у сверхбюрократизированной университетской администрации служит маркером её имитационности и нелегитимности. «Стремление к сокращению расходов и усиление бюрократизации не служат никакой другой цели, кроме увеличения власти администрации университетов», – к такому выводу пришли Д. Джемильяк и Д. Гринвуд, которые аргументировали его наличием в управлении современным высшим учебным заведением многих признаков псевдоструктур и псевдопроцессов [8, р. 72]. Среди них – включённость университетов в псевдосвободную рыночную конкуренцию, подчинённость их деятельности псевдорыночной «мечте», псевдокорпоративные установки, псевдотейлоризм, нацеленный на разделение академического труда, и др. Авторы данного исследования отмечают: «Деканы и президенты/ректоры/канцлеры весьма охотно

внедряют псевдоэкономические структуры и применяют методы и подходы, когда-то использовавшиеся в деловом мире, даже если многие из этих предполагаемых методов оказались устаревшими и контрпродуктивными» [8, p. 74–75].

Гигантское количество нормативных документов, приказов, циркуляров, инструкций, отчётов, ставших неотъемлемой чертой образовательного менеджмента на всех его уровнях, имитирует его активность и заботу о качестве высшего образования, правах студентов, благополучии профессорско-преподавательского состава, репутации вузов. Такая интерпретация псевдорационализации и сверхбюрократизации управления высшим образованием присутствует в исследованиях ряда российских учёных – А.Ф. Красинской [6], В.В. Вольчика [9]. По их мнению, в современных вузах происходит имитация основных управленческих функций. Учёт и контроль направлены теперь не столько на деятельность студентов и преподавателей, сколько на количество и качество отчетности о ней. Происходит подмена объекта и предмета управления в университете. Основным объектом внимания всё чаще становятся документы, а не действительные образовательные и научно-исследовательские процессы.

Имитационность проявляется в повседневных практиках университетского управления. К такому заключению пришёл филиппинский политолог А. Контрерас [10]. Исследовав конкуренцию за власть в двух местных университетах, он распространил свои выводы на высшее образование и в других странах. Повседневная управленческая политика в современных университетах, по его мнению, направлена на выстраивание и поддержание «архитектуры власти», на участие в ней и конкуренцию за неё. Это происходит в силу того обстоятельства, что университеты перестали быть пространством, в котором производится знание. Знание в эпоху «позднего капитализма» превратилось в «побочный эффект в политической

экономии символов, нарративов, образов и товаров», которая характеризует университеты [10, p. 170].

Как зарубежные, так и российские исследователи интерпретируют трансформации университетского стратегического управления как «подделку» бизнес-процессов. Польская исследовательница Х. Холл на основе 16 глубинных интервью с представителями администрации университетов раскрывает проблемы маркетизации высшего образования, уподобления вузов бизнес-структурам. По её мнению, попытка университетов воспроизвести клиентские отношения между ними и студентами, а также превратить образование в услугу, внедрить в университетский дискурс рыночную терминологию, несмотря ни на какие усилия, всё равно остаётся лукавством, хотя бы потому, что не приводит к улучшению образовательных результатов студентов. Университетское образование, теряя свою сущность, превращается таким образом в имитацию бизнеса [11].

По своей риторике данное исследование очень близко к работам некоторых российских авторов. Социологическое исследование Я. Серкиной и А. Логиновой также показало, что глобальные изменения в системе управления вузами, приводящие к массовизации, прагматизации, стандартизации и маркетизации высшего образования, во многом воспроизводят патологические процессы, характерные для квазикорпораций [12]. По мнению российских исследователей, чрезмерное расширение сферы административной практики в высшей школе приводит к снижению интереса к работе и, как следствие, к её имитации за счёт снижения реальной активности.

В контексте той же проблематики итальянскими исследователями было инициировано изучение «суррогатного» предпринимательства в современных университетах. На основе трёх тематических исследований вузов в Турине, Флоренции и Кальяри Д. Донателло и А. Джерардини рассмотрели ими-

тации «третьей миссии» в итальянских университетах, реализующейся посредством учреждения в них фирм, бездействующих или дающих плохие результаты. Данная ситуация, по их мнению, отражает несоответствие между целями, декларируемыми руководством, и их фактическим воплощением на уровне академических подразделений. Только 4,3% предприятий, создаваемых в итальянских университетах, эффективны в экономическом плане, 7,6% имеют результаты, соответствующие ожиданиям инновационных фирм, 5% вообще неактивны (т. е., по сути, фиктивны), 45% имеют низкий доход от своей деятельности [13, р. 207]. Итальянские коллеги объясняют «теневые» мотивы превращения сотрудников университетов в «академических квазипредпринимателей». Не имея достаточных навыков, необходимых для предпринимательской и инновационной деятельности, они всё же включаются в создание и функционирование таких предприятий для своего карьерного продвижения, получения дополнительных ресурсов для своих исследований, ухода от бюрократической жёсткости, сглаживания нестабильной занятости в академической сфере. Такие стратегии академических работников представляют собой оппортунистический ответ на сокращение бюджетов университетов. А университетское руководство не хочет и не может заставить их отказаться от «суррогатного предпринимательства», потому что само заинтересовано в подобных имитациях как форме реализации ценностей предпринимательского вуза.

Иной ракурс имитаций в университетском управлении представлен в сравнительном исследовании, охватившем 78 университетов из 33 стран. Среди его авторов – исследователи из Норвегии, США, Китая, России [14]. Опираясь на концепцию «snake-like procession» Д. Рисмена, они рассмотрели стратегии подражания, которые реализуют не очень сильные университеты, ориентирующиеся на университеты «мирового класса». Для поиска легитимности университеты

различных стран стремятся повышать свои международные статусы и репутацию, используя для построения стратегических планов принцип изоморфизма, т.е. уподобления сильным. Исследователи назвали данное явление социальной мимикрией, отмечая, что подобные стратегии в национальном масштабе реализуют и университеты, развивающиеся в бедной ресурсной среде. Имитационность в этой сфере, по их мнению, присуща тем университетам, которые не обладают внутренними ресурсами и внешними возможностями для реализации модели предпринимательского вуза, но вынуждены это делать в силу либо амбиций университетского руководства, либо давления государственной политики.

В связи с обозначенной проблемой необходимо отметить работу российского эксперта Е.А. Трубниковой, посвящённую амбициозному «Проекту 5-100» [15]. Анализ содержания и результатов проекта вскрыл его имитационную природу. Она проявилась прежде всего в манипуляциях с показателями успешного продвижения российских университетов в глобальном образовательном пространстве, когда первоначально заявленные позиции в международных рейтингах QS, ARWU и THE были заменены на позиции в предметных и территориальных рейтингах. Кроме того, очевидна имитационность мотивации университетов к участию в «Проекте 5-100»: сквозь декларируемое стремление к повышению международной конкурентоспособности отчётливо прослеживается желание «освоить бюджетные деньги», «проесть» ресурсы, предназначенные для развития [15, с. 75]. Другие признаки имитационности поведения участников проекта автор замечает в практиках подготовки ими «правильной» отчётности, щедрого финансирования пиар-кампаний, создающих ложную репутацию, конструирования вокруг проекта и его участников не критичного медийного контента. «Игра с системой рейтингов», по мнению автора исследования, включает в себя манипуляции с различными

показателями деятельности университетов; покупку публикаций с зарубежными исследователями; приглашение ведущих мировых учёных, «помогающих» осваивать бюджетные ресурсы; иллюзорную академическую мобильность в виде «научного туризма»; маскировку образовательной неуспешности неподготовленных иностранных студентов; фиктивность конкурсных процедур на выборах управленческих кадров и ППС. В итоге Е.А. Трубникова делает вывод о том, что дизайн самой системы порождает «изъяны», подобные описанным феноменам: «Контролирующие органы довольны, так как это коррелирует с индикаторами отдельных международных рейтингов, хотя в реальности это всего лишь имитация развития международной активности вуза» [15, с. 79].

Британский учёный Дж. Ламби посвятил своё исследование стратегиям маскировки власти в академической среде. По его мнению, такие имитационные стратегии базируются на скрытых, «тонких формах власти» и являются ответной реакцией университетского управления на кризис его легитимности в условиях конфликта «академиков» и «администраторов» [16]. К подобным стратегиям управления Дж. Ламби отнёс стратегии, основанные на риторической коллегальности, создании благоприятного впечатления, формировании внутригрупповой лояльности и дискуссий по поводу решений, механизмов контроля за повесткой дня.

Примерно такие же выводы сделали авторы международного сравнительного исследования «Гендер, лидерство и управление», проведённого в 2018–2019 гг. в Дании, Германии, Италии, Швеции, Болгарии, Турции и Ирландии. Они так же, как и Дж. Ламби, полагают, что менеджмент современных университетов реализует имитационные стратегии, позволяющие им адаптироваться и эффективно функционировать во «враждебной» академической среде [17]. Руководители создают такие структуры и практики, которые формируют иллюзию отсутствия власти. Среди них – риторическая коллег-

альность (консультации с представителями профессорско-преподавательского состава); контроль за повесткой дня (имитация партисипативного управления в принятии «правильных» решений, в том числе в отношении распределения ресурсов); одобрение поиска консенсуса разных субъектов университетской жизни и одновременно формирование такого её контекста, через который руководство целенаправленно создаёт университетские группы и сообщества, лояльные к нему. По сути, управленческие симулякры в этом случае строятся за счёт различных манипулятивных технологий.

Имитационные стратегии и практики научно-педагогического сообщества

Проблема имитаций в деятельности научно-педагогического сообщества получила своё отражение в научных исследованиях только в последние годы. Объяснить данное обстоятельство можно двумя причинами: 1) научно-педагогические работники позже и менее других образовательных общностей подверглись имитационной «коррозии», и 2) морально-этическими ограничениями, поскольку они основаны на саморефлексии учёных и педагогов. Проведённый нами анализ позволяет представить основные линии изучения данной деформации академического сообщества.

Малоисследованной тематикой являются имитации научной активности. Между тем ряд зарубежных учёных придаёт им большое значение. Среди них венгерский автор Я. Тот, исследовавший нелегитимные публикационные стратегии учёных, построенные на использовании возможностей цифровой среды [18]. Определяя такие стратегии как аномальные и имитационные, Я. Тот рассматривает их как способ объективации имитационного культурного капитала. По его мнению, симулятивный культурный капитал обладает тремя свойствами, наличие хотя бы одного из которых позволяет отличить его от обычного культурного капитала: 1) более или менее убедительная имитация

академических навыков и компетенций; 2) принадлежность их другому человеку; 3) демонстрация академической активности в тех сферах, которые не соответствуют критериям академической среды. Венгерский исследователь анализирует практики фармацевтических фирм, которые заставляют своих сотрудников писать статьи с целью продвижения их продукции на рынке и включать в авторский коллектив известных учёных. Культурный и академический капитал последних формирует доверие к фирме и её продукции, однако такие практики имитируют как научную ценность подобных публикаций, так и научную активность авторов этих статей, потому что никакого отношения к науке их «творчество» не имеет. В своём исследовании автор чётко описывает признаки имитационности мошеннической издательской деятельности. К ним он отнёс наличие у подобных изданий международных редакционных советов, редколлегий, слепого рецензирования, организационного взноса.

Причинно-следственные связи между симулякрами научной активности и научной политикой раскрываются в исследовании турецких учёных Ч. Ондера и С. Эрдил [19]. Рассматривая такой инструмент государственной политики, как финансовое стимулирование публикационной активности университетских исследователей, они показывают возникновение имитационной активности в качестве её незапланированного результата. Ожидание материального вознаграждения за публикации, количество которых выступает показателем их научной эффективности, приводит к росту низкокачественных исследований и статей. Авторы называют такие стратегии оппортунистическими. По их мнению, они возникают вследствие слишком большого давления на учёных, вынуждающего их публиковать больше, чем они реально способны.

Выводы турецких исследователей во многом поддержаны результатами исследований других зарубежных учёных. Среди

них – пакистанские авторы С. Шоаб и Б. Муджаба, которые на основе изучения кейсов шести университетов назвали подобную политику «тейлористским научным менеджментом», провоцирующим «извращёнными стимулами» «греховное поведение» профессорско-преподавательского состава [20, p. 441].

Свой вклад в развитие этой темы внесли испанские исследователи, осуществившие эксперимент с «вбрасыванием» в известную систему Google Scholar статей вымышленных авторов и манипулированием их цитированием [21]. Исследуя различные цифровые платформы и социальные сети, предназначенные для научной коммуникации (Google Scholar, ResearcherID, ResearchGate, Academia.edu и др.), они идентифицировали их пространство как геймифицированное, способное превратить автономных, самостоятельных исследователей в зависимых [22]. Новые «библиометрические наркотики», по их мнению, формируют альтернативную имитационную реальность, в которой «научная» зависимость проявляется в ожиданиях новых загрузок, подписчиков, цитирований, «лайков», повышения индекса Хирша, опережения конкурентов и др. Результаты исследования испанских авторов соотносятся с современным философским пониманием эпохи позднего модерна и постмодерна как времени маргинального мышления и знания, для которого характерно отношение к миру через «навязывание имитации как глобального процесса создания репрезентаций посредством коммуникации» [23, p. 256].

Наиболее разработанным аспектом «фальшивой» научной активности является гострайтинг – практика заказных научных работ (статей, монографий, диссертаций). Некоторые исследователи относят её к коррупционным явлениям в высшей школе [24–28]. Другие учёные показывают этот феномен в контексте проблемы девальвации ценности науки и высшего образования, снижения доверия к ним [29; 30]. Отдельное направление составляют исследования рын-

ка гострайтинга [1; 31]. Системный подход к изучению гострайтинга реализовала в своём исследовании И.А. Колесникова, затронув и социальные, и научно-образовательные, и экономические, и этические его аспекты. Она показала тенденцию расширения гострайтинга за счёт «омоложения» заказчиков (вплоть до родителей дошкольников). По её мнению, экспансия научно-образовательных имитаций в высшей школе за счёт гострайтинга происходит из-за отсутствия у участников этого процесса ресурсов (знаний, времени), необходимых для выполнения требования повышения академической активности. Рассматривая технологию организации академического гострайтинга и его социально-педагогические последствия, она выявила псевдопозитивные функции: формирование у заказчиков чувства счастья и уверенности в своих достижениях, а у исполнителей – возможность сочетать самореализацию и хороший заработок [1].

Американские авторы А.Дж. Сементелли и Т.М. Гаррет обратили внимание на имитационную природу технологий онлайн-образования, в частности МООС, и связанные с ней образовательные риски [32]. В качестве теоретической рамки они использовали концепции симулякров Ж. Бодрийяра и общества спектакля Г. Дебора, аргументируя наличие в МООС-технологии всех признаков образовательных симулякров. По их мнению, онлайн-курсы позволяют студентам имитировать техническую грамотность, креативность, мотивированность, вовлечённость в учебный процесс. Они также легко используют обман для получения оценок. Упомянутые авторы назвали онлайн-курсы псевдособытиями и сравнили их с современными телевизионными шоу или медицинскими шоу XIX в. Первые имитируют вовлечённость участников в разворачивающийся телеспектакль. Вторые демонстрировали эффекты различных медицинских «фокусов». Университеты, государства и политики, заинтересованные в продвижении МООС, по аналогии пытаются с помощью «историй»

и «фокусов» превратить онлайн-образование в «чудодейственный эликсир» высшего образования XXI в.: «В конце развлечения потребителям напоминают, что они могут заработать кредит курса, заплатив за то, что они видели и что они только что испытали», а далее «вылечить» свою безработицу или образовательные проблемы одним нажатием кнопки» [32, р. 465]. При этом, в соответствии с логикой консьюмеризированного образования, обещают сделать это «лучше, дешевле, быстрее». А.Дж. Сементелли и Т.М. Гаррет делают вывод о том, что МООС функционирует в «паразитическом, циничном, пародийном» симбиозе с университетами. Эта технология, как и большинство паразитов, может ослабить и убить своих хозяев, а значит, способствовать упадку эффективного высшего образования посредством продажи и потребления образования как псевдособытия.

Российский контекст исследований имитационного поведения представителей научно-педагогического сообщества не менее интересен, а подчас – специфичен, поскольку обусловлен особенностями развития отечественной высшей школы. Так, по мнению М.В. Курбатовой и Е.С. Каган, стремление преподавателей российских вузов следовать своим интересам в условиях академического менеджериализма приобретает крайнюю форму оппортунизма – имитации, обмана, которые позволяют им уклоняться от неприемлемых ролей и требований и минимизировать свои усилия по их выполнению [33, с. 121]. Основу оппортунистических стратегий составляют практики «отлынивания», демонстрации «послушания» при формальном подходе к выполнению обязанностей, отписок, попустительства в ситуациях академического мошенничества студентов, замещения содержательной деятельности работой «на показатель». Важным выводом из результатов данного исследования было заключение о тесной связи между сокращением академических свобод в российских университетах и ростом крайних форм имитаци-

онного оппортунизма. Данное исследование показало, что оппортунистические стратегии как имитации обусловлены не только приверженностью преподавателей традиционным академическим ценностям, входящим в конфликт с ценностями академического менеджериализма, — они являются результатом ресурсных дефицитов, прежде всего времени, необходимого для выполнения всё возрастающей нагрузки, или финансовых средств для проведения качественных научных исследований. В то же время часть научно-педагогического сообщества реализует оппортунистические стратегии как ответ на «демонтаж механизмов внутреннего контроля, основанного на академических стандартах» [33, с. 122].

Одна из специфических для России форм имитационного поведения научно-педагогического сообщества стала предметом подробного социологического «расследования» Н.А. Селиверстовой [34]. Речь идёт о симулякрах образовательных практик научно-педагогического сообщества и студенчества, которые оказались тесно переплетены.

Под имитацией образовательных практик Н.А. Селиверстова предложила понимать подмену действий, с одной стороны, преподавателями вузов по передаче студентам комплекса знаний, умений, навыков, социальных ценностей и т.д. формальным воспроизведением процедур, демонстрацией соблюдения установленного хода образовательного процесса, с другой стороны, студентами — по освоению названного комплекса [34, с. 72]. На основе интервью, проведённых с преподавателями и студентами московских вузов, были выявлены различные формы образовательных «подделок»: монологичные лекции; приём экзамена или зачёта по неппрочитанному курсу; «непроверенные задания», которые даются вместо аудиторных занятий; замена лекционного или практического занятия рассказами о жизни; обучение каким-либо навыкам, не имеющим отношения к преподаваемому курсу; проведение семинаров в формате до-

кладов или чтения рефератов; все формы академического мошенничества; имитация проверки знаний и участия работодателей в образовательном процессе. Такое поведение преподавателей и студентов автор исследования рассматривает как некий негласный и в некоторых случаях гласный «сговор» ключевых субъектов высшего образования. Основной же предпосылкой его возникновения она считает рационализацию их поведения при отсутствии достаточных ресурсов (финансовых, материально-технических, кадровых и др.) для достижения целей.

В продолжение анализа практик образовательных «подделок» нам хотелось бы упомянуть несколько исследовательских проектов, посвящённых имитациям образовательной успешности в вузах. Это, прежде всего, работа Е.В. Денисовой-Шмидт и Э.О. Леонтьевой, в которой показаны декларируемые стратегии повышения качества высшего образования и стоящие за ними реальные практики формирования университетской среды, комфортной для «необучаемых» студентов [35]. Кроме того, это новый проект уральских исследователей, в котором многочисленные «фальшивки» в высшем образовании рассматриваются как одна из причин образовательной неуспешности студентов, а имитация образовательной успешности трактуется в контексте аномальных стратегий управленцев, преподавателей и студентов [36]. Связи симулякров с низкими результатами обучения студентов в зарубежных вузах посвящена работа Д. Бранкалеоне и С. О'Брайена [37]. По их мнению, при маркетинга высшего образования теряется его подлинное качество. Результаты обучения превращаются в симулякр, а преподаватели в такой ситуации не способны дать то, что обещают; в лучшем случае это какие-то навыки, но не само образование.

Опыт изучения

имитационных практик студентов

Исследования аномалий в высшем образовании нередко охватывают одновремен-

но несколько образовательных общностей: управленцев, преподавателей и студентов, — тем самым раскрывая их тесную взаимосвязь. Представляя в этом разделе опыт изучения имитационных практик студентов, мы условно идентифицируем эти исследования как проекты, посвящённые студенчеству. На самом деле они раскрывают и то, каким образом причастны или относятся к студенческим имитационным практикам другие вузовские общности.

Обзор исследований по данной проблематике за последние годы показал их магистральную направленность на феномен академического мошенничества. Это касается студентов как зарубежных, так и отечественных вузов. Формы академического мошенничества оказались столь разнообразны, что достаточно изучения только их, чтобы понять природу и причины имитационного поведения студентов.

В отечественной науке наиболее ранним опытом исследования имитационных практик студентов можно считать работы В.В. Радаева и И.С. Чирикова (2006) [38], Е.В. Сивак (2006) [39], Н.В. Латовой и Ю.В. Латова (2007) [40], посвящённые списыванию и плагиату. Н.В. Латова и Ю.В. Латов тогда впервые показали данную проблематику в социально-экономическом контексте, раскрыв связь академического обмана с повседневной теневой экономикой. К характерным чертам этих феноменов были отнесены: массовая вовлечённость рядовых граждан, слабое общественное осуждение (имеющее этически нейтральную оценку) и даже одобрение (как «умение жить») [40, с. 32]. По мнению учёных, образование можно считать «школой», где молодёжь обучается азам теневой экономики. Авторы упомянутого исследования не называли списывание имитацией, но в полной мере раскрыли имитационную сущность данного явления.

Усиленный интерес к изучению академического мошенничества студентов в российской науке проявился с начала 2010-х гг. Необходимо особо выделить

большую группу работ, выполненных сотрудниками, аспирантами и магистрантами Института образования НИУ ВШЭ: Е.Д. Шмелевой, И.С. Чириковым, С.В. Голуновым, Н.Г. Малошонок, Т.В. Семеновой, Е.А. Терентьевым, И.А. Груздевым, Е.В. Горбуновой, И.Д. Фруминым и др. [41–44]. Рассматривая различные виды академического мошенничества, российские исследователи аргументированно доказали, что у них одна природа — подмена целерациональной деятельности (по М. Веберу) её симулякрами, эрзацами, придуманными копиями, которые должны быть похожи на подлинные собственные результативные практики, и поэтому должны убеждать в справедливости квалификационных притязаний студента. В этом плане фальсифицирующее действие должно напоминать настоящее, правдивое, то есть выступать как его имитация, замещение, формальное сходство.

Канадские авторы П.Д. МакКлауд и С.Э. Итон изучали парадокс отношения преподавателей к академическому мошенничеству студентов [45]. Дизайн этого исследования, охватившего 17 канадских университетов, позволил установить связь между политикой вузов в сфере академической этики, отношением преподавателей к академической (не)честности студентов и распространённостью данной имитационной стратегии в студенческой среде. Был зафиксирован парадокс, который заключался в том, что при стойком негативном отношении к академической нечестности студентов преподаватели университетов тем не менее неохотно обсуждают этот вопрос с коллегами и администрацией факультетов и университетов. Расценивая борьбу с академическим мошенничеством как свою обязанность, они в то же время предпочитают иметь дело со случаями студенческого обмана самостоятельно, без административного вмешательства из-за дефицита времени и опасений отсутствия должной институциональной поддержки их усилий [45, p. 357].

В свете проблемы интернационализации высшего образования интерес представляет вывод канадских исследователей по поводу вовлечённости иностранных студентов в практики академического мошенничества. П.Д. МакКлауд и С.Э. Итон показали, что это происходит по причине плохой адаптированности и плохого знания английского языка иностранными студентами. На наш взгляд, эта проблема актуальна и для российских вузов, активно включившихся в глобальную конкуренцию за иностранных студентов и не учитывающих риск их лингвистической неготовности, а значит, и вовлечённости в практики академических имитаций. Другой вывод из канадского исследования о причинах академической нечестности также значим для российского высшего образования. Он чётко обозначил связь данной имитационной стратегии студентов с их неуспешным школьным опытом. По результатам опроса, недостаточно подготовленные школьники, имеющие низкий уровень базовой грамотности (по оценке исследователей, это примерно пятая часть канадских студентов), больше всего склонны обманывать. Они не знают, как «правильно» учиться в университете, как себя вести, или не заботятся о том, чтобы найти какие-то другие модели поведения.

Тема академического мошенничества в зарубежной науке – одна из самых активно разрабатываемых с середины 1990-х гг.⁷ В последние годы ей посвящены не просто отдельные исследовательские проекты или статьи [46 и др.⁸], но и целые журналы и сбор-

ники (International Journal for Educational Integrity, Journal of Academic Ethics, Ethics & Behavior, Handbook of Academic Integrity и др.). Их редакторов: Т. Бретар (Университет Южной Австралии), С. Итон (Университет Калгари в Канаде), Д. Пофф (Университет Брандона в Канаде) – можно с полным правом назвать идеологами борьбы за академическую честность. Зарубежные авторы не только изучают отдельные проявления академического мошенничества, но и обобщают их исследования за определённый период времени или выявляют специфику данных имитационных стратегий в том или ином национальном контексте⁹.

Исследования отечественных учёных обнаруживают специфические имитационные стратегии российских студентов. Одна из них базируется на парадоксальной образовательной мотивации и может быть названа так: «присутствовать, а не учиться». Именно такое «говорящее» название дал своей статье Ю.М. Плюснин, в которой отразил результаты исследования студентов

tract Cheating and to What Extent are Students Repeat Offenders? *Journal of Academic Ethics*. 2017. Vol. 15. No. 2. P. 115–124.

- ⁹ Eaton S.E., Edino R.I. Strengthening the research agenda of educational integrity in Canada: A review of the research literature and call to action. *International Journal for Educational Integrity*. 2018. Vol. 14. No. 1. Article number 5; Akbar A., Picard M. Academic integrity in the Muslim world: A conceptual map of challenges of culture. *International Journal for Educational Integrity*. 2020. Vol. 16. No. 1. Article number 17; Foltýnek T., Králíková V. Analysis of the contract cheating market in Czechia. *International Journal for Educational Integrity*. 2018. Vol. 14. Article number 4; Anobina-Naumeca A., Tauginiene L., Odineca T. Academic integrity policies of Baltic state-financed universities in online public spaces. *International Journal for Educational Integrity*. 2018. Vol. 14. Article number 8; Santos C.C., dos Santos P.S., Sant'ana M.C. et al. Going Beyond Academic Integrity Might Broaden our Understanding of Plagiarism in Science Education: A Perspective from a Study in Brazil. *Anais da Academia Brasileira de Ciencias*. 2017. Vol. 89. No. 1. P. 757–771.

⁷ Walker J. Student plagiarism in universities: What are we doing about it? *Higher Education Research & Development*. 1998. Vol. 17. No. 1. P. 89–106; McCabe D.L., Trevino L.K. Academic dishonesty – honor codes and other contextual influences. *Journal of Higher Education*. 1993. Vol. 64. No. 5. P. 522–538.

⁸ Rogerson A.M. Detecting contract cheating in essay and report submissions: process, patterns, clues and conversations. *International Journal for Educational Integrity*. 2017. Vol. 13. Article number 10; Curtis G.J., Clare J. How Prevalent is Con-

вузов Приволжского федерального округа [47]. Автор одним из первых раскрыл связь между низкими результатами обучения студентов-«троечников», дальнейшей их неконкурентоспособностью на рынке труда и их имитационными установками. По его мнению, данная группа студентов, характеризующаяся низким уровнем образовательной, профессиональной и карьерной мотивации, имитирует свою образовательную деятельность, просто «присутствуя» в вузе и стремясь только к одному – приобретению диплома как символа высшего образования.

Далее проблема парадоксальной мотивации нашла своё отражение в исследовании Е.Н. Заборовой, И.Г. Глазковой, Т.А. Марковой, посвящённом мотивационным установкам на выбор дистанционного обучения, в том числе установке на лёгкое получение «корочек» [48]. В исследованиях Н.Г. Малошонов, Т.В. Семеновой и Е.А. Терентьева [49; 50] имитационное поведение (склонность к имитации учебного усердия, академическому обману, избирательному выполнению учебных заданий и пр.) связывается с целевыми ориентациями студентов на результат (внешнее признание учебных компетенций, высокие оценки и пр.) или амотивацией. По мнению авторов, в российских вузах можно выделить тип студентов, которые ориентированы больше на выполнение требований преподавателей, чем на само обучение. Приспосабливаясь к этим требованиям, «они не проявляют на экзаменах и в проверочных заданиях свою реальную компетентность, а имитируют её высокий уровень» [49, с. 101]. Согласно результатам исследования, подобное поведение свидетельствует о феномене образовательного отчуждения.

Заключение

Предпринятый обзор российских и зарубежных исследований имитаций в высшем образовании позволяет нам сделать несколько заключений, значимых для понимания изучаемого феномена. Прежде всего, отметим, что рост числа подобных исследовательских

проектов есть отражение увеличения масштаба и «видимости» симулякров в высшей школе – как в зарубежной, так и отечественной. За тридцать лет произошёл переход от единичных исследований (в 1990-х гг.) к формированию целых направлений, имеющих комплексный, мониторинговый характер (в конце 2010-х гг.). В теоретическом бэкграунде исследовательских проектов мы не всегда находим теорию симулякров, разработку которой связывают с именем Ж. Бодрийяра. Однако и результаты этих исследований, и их интерпретация с очевидностью говорят о том, что они рано или поздно станут предпосылками формирования одной из междисциплинарных теорий – теории имитаций в высшем образовании.

Можно также констатировать, что идея о распространённости академических «фальшивок» преимущественно среди студенческой молодёжи не имеет под собой существенных оснований. Имитации как системное явление присущи всем институтам высшей школы и всем её образовательным общностям – как студенческой, так и управленческой и научно-педагогической. По-видимому, нет смысла искать ответ на вопрос, кто из них раньше и больше имитирует. Исследования отчётливо показывают взаимную обусловленность имитационного поведения всех субъектов высшей школы. В то же время они дают ответ на вопрос, почему и зачем каждый из них это делает. Для одних это – целедостижительная стратегия, для других – способ адаптации в условиях дефицита ресурсов, для третьих – побочный эффект основной деятельности, для четвёртых – морально-нравственный выбор и т.д. Мы надеемся, что продолжение исследований имитаций в высшем образовании даст возможность получить исчерпывающий ответ на этот вопрос.

Обзор исследовательских работ показал, что для понимания имитаций в высшей школе зарубежные и российские авторы продуктивно применяют различные теоретические рамки и инструменты эмпирического ис-

следования, стремясь к преодолению «сопротивления» университетской среды такой неприятной саморефлексии. У исследователей, наряду с алармистскими выводами, присутствует также уверенность, что подобная «хирургия», хоть и делает больно, но в то же время может способствовать «излечению» высшего образования, т.е. его выходу из современного системного, институционального, ценностного кризиса.

Литература

1. Колесникова И.А. Академический гострайтинг – рынок имитации научно-образовательной активности // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 2 (18). С. 1–22. DOI: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2017.3509>
2. Левин В.И. Плагиат, его сущность и борьба с ним // Высшее образование в России. 2018. Т. 17. № 1 (219). С. 143–150.
3. Бабинцев В.П., Серкина Я.И. Имитации в системе высшего образования России // Инноватика и экспертиза. 2019. Вып. 2 (27). С. 21–27. DOI: 10.35264/1996-2274-2019-2-21-27
4. Шалюгина Т.А. Имитация в обществе как предмет социально-философского анализа // Теория и практика общественного развития. 2011. Вып. 8. С. 33–35.
5. Babintsev V.P., Sapryka V.A. et al. (2016). Reform of Higher Education in Russia: Habitus Conflict // European Journal of Contemporary Education. 2016. Vol. 17. No. 3. P. 284–294. DOI: 10.13187/ejced.2016.17.284
6. Красинская Л.Ф. Модернизация, оптимизация, бюрократизация... что ожидает высшую школу завтра? // Высшее образование в России. 2016. № 3. С. 73–82.
7. Трубникова Е.И. «Красные ленты» в сфере науки и образования // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1. С. 108–121.
8. Jemielniak D., Greenwood D.J. Wake Up or Perish: Neo-Liberalism, the Social Sciences, and Salvaging the Public University // Cultural studies – Critical Methodologies. 2015. Vol. 15. No. 1. P. 72–82. DOI: 10.1177/1532708613516430
9. Вольчик В.В., Филоненко Ю.В., Аверкиева Е.С., Ширяев И.М. Бюрократизация и адаптивное поведение в сфере высшего образования // Journal of Economic Regulation (Вопросы регулирования экономики). 2016. Vol. 7. № 4. С. 57–71. DOI: 10.17835/2078-5429.2016.7.3.057-071
10. Contreras A.P. Everyday university politics in the Philippines: a tale of two universities // Philippine Political Science Journal. 2013. Vol. 34. No. 2. P. 170–187. DOI: 10.1080/01154451.2013.851490
11. Hall H. The marketisation of higher education: symptoms, controversies, trends // Ekonomia i Prawo. Economics and Law. 2018. Vol. 17. No. 1. P. 33–42. DOI: 10.12775/EiP.2018.003
12. Serkina Ya., Loginova A. Administrative management of universities: background and consequences // Amazonia Investiga. 2019. Vol. 8. No. 22. P. 673–683. URL: <https://amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/818> (дата обращения: 15.04.2021).
13. Donatiello D., Gherardini A. All that Glitters is Not Gold: The Surrogate Use of University Spin-Offs. Insights from Italy // Higher Education Policy. 2019. Vol. 32. No. 2. P. 203–226. DOI: 10.1057/s41307-017-0079-z
14. Stensaker B., Lee J.J., Rhoades, G., Ghosh, S. et al. Stratified University Strategies: The Shaping of Institutional Legitimacy in a Global Perspective // Journal of Higher Education. 2019. Vol. 90. No. 4. P. 539–562. DOI: 10.1080/00221546.2018.1513306
15. Трубникова Е.И. Проект 5-100: взгляд через призму теории институциональной коррупции // Мир России. 2020. Т. 29. № 2. С. 72–91. DOI: 10.17323/1811-038X-2020-29-2-72-91
16. Lumby J. Leadership and power in higher education // Studies in Higher Education. 2019. Vol. 44. No. 9. P. 1619–1629. DOI: 10.1080/03075079.2018.1458221
17. O'Connor P., Martin P.Y., Carvalho, N. et al. Leadership practices by senior position holders in Higher Educational Research Institutes: Stealth power in action? // Leadership. 2019. Vol. 15. No. 6. P. 722–743. DOI: 10.1177/1742715019853200
18. Toth J. Simulacreative Signification and Simulacreative Scenes – Analysis of a Deviant Publication Practice // Informacios Tarsadalom. 2014. Vol. 14. No. 2. P. 24–44.
19. Onder C., Erdil S.E. Opportunities and opportunism: Publication outlet selection under pressure to increase research productivity // Research Evaluation. 2017. Vol. 26. No. 2. P. 66–77. DOI: 10.1093/reseval/rvx006

20. *Shoaib S., Mujtaba B.G.* Perverse Incentives and Peccable Behavior in Professionals – A Qualitative Study of the Faculty // *Public Organization Review*. 2018. Vol. 18. P. 441–459. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11115-017-0386-2>
21. *Lopez-Cozar E.D., Robinson-Garcia N., Torres-Salinas, D.* The Google Scholar Experiment: How to Index False Papers and Manipulate Bibliometric Indicators // *Journal of the Association for Information Science and Technology*. 2014. Vol. 65. No. 3. P. 446–454. DOI: 10.1002/asi.23056
22. *Orduna-Malea E., Martin-Martin A., Lopez-Cozar E.D.* Metrics in academic profiles: a new addictive game for researchers? // *Revista Española de Salud Pública*. 2016. Vol. 90. Article number e1-5.
23. *Stanciu R., David A.-E.* Marginal Thinking Knowledge and Communication in the Postmodern Era // *Postmodern Openings*. 2020. Vol. 11. No. 2. P. 256–266. DOI: 10.18662/po/11.2/173
24. *Denisova-Schmidt E., Leontyeva E.* The Unified State Exam in Russia // *Corruption in higher education: global challenges and responses*. Leiden : Brill/Sense, 2020. P. 162–166. DOI: 10.1163/9789004433885
25. *Chapman D.W., Lindner S.* Degrees of integrity: The threat of corruption in higher education // *Studies in Higher Education*. 2016. Vol. 41. No. 2. P. 247–268. DOI: 10.1080/03075079.2014.927854
26. *Балацкий Е.В.* Формирование «диссертационной ловушки» // *Экономика образования*. 2008. № 4. С. 149–160.
27. *Калимулин Т.Р.* Российский рынок диссертационных услуг // *Экономическая социология*. 2005. № 4–5. С. 14–37.
28. *Osipian A.* Economics of corruption in doctoral education: the dissertations market // *Economics of Education Review*. 2012. Vol. 31. No. 1. P. 76–83. DOI: 10.1016/j.econedurev.2011.08.011
29. *White J.L.* Shadow Scholars and the Rise of the Dissertation Service Industry: Can We Maintain Academic Integrity? // *Journal of Research Practice*. 2016. Vol. 12. No. 1. Article number VI. URL: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/536/448> (дата обращения: 15.04.2021).
30. *Oravec J.A.* Academic metrics and the community engagement of tertiary education institutions: emerging issues in gaming, manipulation, and trust // *Tertiary Education and Management*. 2020. Vol. 26. No. 1. P. 5–17. DOI: 10.1007/s11233-019-09026-z
31. *Matheson A.* Ghostwriting: the importance of definition and its place in contemporary drug marketing // *British Medical Journal*. 2016. Vol. 354. Article number i4578. DOI: 10.1136/bmj.i4578
32. *Sementelli A.J., Garrett T.M.* MOOCs: meaningful learning tools for public administration education or academic simulacra? // *Education and Training*. 2015. Vol. 57. No. 4. P. 461–470. DOI: 10.1108/ET-03-2014-0031
33. *Курбатова М.В., Казан Е.С.* Оппортунизм преподавателей вузов как способ приспособления к усилению внешнего контроля деятельности // *Журнал институциональных исследований*. 2016. Т. 8. № 3. С. 116–136. DOI: 10.17835/2076-6297.2016.8.3.116-136
34. *Селиверстова Н.А.* Имитация образовательных практик в сфере высшего образования // *Социологические исследования*. 2020. № 3. С. 71–77. DOI: 10.31857/S013216250008802-5
35. *Денисова-Шмидт Е.В., Леонтьева Э.О.* Категория «необучаемых» студентов как социальный феномен университетов (на примере дальневосточных вузов) // *Социологические исследования*. 2015. № 9. С. 86–93. URL: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_9/86_93_Denisova.pdf (дата обращения: 15.04.2021).
36. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* Риски образовательной неуспешности учащейся молодежи // *Социологический журнал*. 2020. Т. 26. № 2. С. 60–81. DOI: <https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.2.7265>
37. *Brancaleone D., O'Brien S.* Educational commodification and the (economic) sign value of learning outcomes // *British Journal of Sociology of Education*. 2011. Vol. 32. No. 2. P. 501–519. DOI: 10.1080/01425692.2011.578435
38. *Радаев В.В., Чириков И.С.* Отношение студентов и преподавателей к наказаниям за плагиат и списывание // *Университетское управление: практика и анализ*. 2006. № 4 (44). С. 77–82.
39. *Сивак Е.В.* Преступление в аудитории. Детерминанты нечестного поведения студентов (плагиата и списывания). Препринт WP10/2006/06. М. : ГУ ВШЭ, 2006. 44 с.
40. *Латова Н.В., Латов Ю.В.* Обман в учебном процессе (опыт шаргалкологии) // *Общественные науки и современность*. 2007. № 1. С. 31–46.
41. *Герентьев Е.А., Груздев И.А., Горбунова Е.В.* Суд идёт: дискурс преподавателей об отсеве студентов // *Вопросы образования*.

2015. № 2. С. 129–151. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-129-151
42. *Chirikov I., Shmeleva E., Loyalka P.* The role of faculty in reducing academic dishonesty among engineering students // *Studies in Higher Education*. 2020. Vol. 45. No. 12. P. 2464–2480. DOI: 10.1080/03075079.2019.1616169
 43. *Шмелева Е.А., Семенова Т.В.* Академическое мошенничество vs образовательная среда // *Вопросы образования*. 2019. № 3. С. 101–129. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-3-101-129
 44. *Малошюнок Н.Г.* Как восприятие академической честности среды университета взаимосвязано со студенческой вовлечённостью: возможности концептуализации и эмпирического изучения // *Вопросы образования*. 2016. № 1. С. 35–60. DOI: 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60
 45. *MacLeod P.D., Eaton S.E.* The Paradox of Faculty Attitudes toward Student Violations of Academic Integrity // *Journal of Academic Ethics*. 2020. Vol. 18. No. 4. P. 347–362. DOI: 10.1007/s10805-020-09363-4
 46. *Bretag T., Harper R., Burton M. et al.* Contract cheating: a survey of Australian university students // *Studies in Higher Education*. 2019. Vol. 44. No. 11. P. 1837–1856. DOI: 10.1080/03075079.2018.1462788
 47. *Плюснин Ю.М.* Присутствовать, а не учиться. Троечники и отличники в наших университетах // *Вопросы образования*. 2007. № 2. С. 277–292.
 48. *Заборова Е.Н., Глазкова И.Г., Маркова Т.А.* Дистанционное обучение: мнение студентов // *Социологические исследования*. 2017. № 2. С. 131–139.
 49. *Малошюнок Н.Г., Семенова Т.В., Терентьев Е.А.* Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // *Вопросы образования*. 2015. № 3. С. 92–121. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121
 50. *Семенова Т.В.* Влияние учебной мотивации на успеваемость студентов: роль учебной активности // *Высшее образование в России*. 2016. № 7. С. 25–37.
- Благодарности.** Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-111-50166.
- Авторы выражают признательность главному редактору журнала М.Б. Сапунову за ценные замечания, сделанные им в процессе подготовки настоящей статьи к публикации.
- Статья поступила в редакцию 05.02.21*
После доработки 20.02.21
Принята к публикации 15.03.21

References

1. Kolesnikova, I.A. (2017). Academic Ghostwriting – the Market of Scientific and Educational Activity Imitation. *Neprevirnoe obrazovaniye: XXI vek = Lifelong Education: XXI century*. Vol. 2, no. 18, pp. 1–22, doi: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2017.3509> (In Russ., abstract in Eng.).
2. Levin, V.I. (2018). Plagiarism, Its Essence and Measures to Prevent and Handle It. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 1, pp. 143–150 (In Russ., abstract in Eng.).
3. Babintsev, V.P., Serkina, Ya.I. (2019). Simulation in Higher Education of Russia. *Innovatika i ekspertiza = Innovation and expertise*. Vol. 2, no. 27, pp. 21–27, doi: 10.35264/1996-2274-2019-2-21-27 (In Russ., abstract in Eng.).
4. Shalyugina, T.A. (2011). Imitation in Society as a Subject of Social and Philosophical Analysis. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya = Theory and Practice of Social Development*. Vol. 8, pp. 33–35. (In Russ., abstract in Eng.).
5. Babintsev, V.P., Sapryka, V.A. et al. (2016). Reform of Higher Education in Russia: Habitus Conflict. *European Journal of Contemporary Education*. Vol. 17, no. 3, pp. 284–294, doi: 10.13187/ejced.2016.17.284
6. Krasinskaya, L.F. (2016). Modernization, Optimization, Bureaucratization... What Awaits Higher School Tomorrow? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. No. 3 (199), pp. 73–82 (In Russ., abstract in Eng.).

7. Trubnikova, E.I. (2018). «Red Tape» in the Sphere of Science and Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 27, no. 1, pp. 108-121 (In Russ., abstract in Eng.).
8. Jemielniak, D., Greenwood, D.J. (2015). Wake Up or Perish: Neo-Liberalism, the Social Sciences, and Salvaging the Public University. *Cultural Studies – Critical Methodologies*. Vol. 15, no. 1, pp. 72-82, doi: 10.1177/1532708613516430
9. Volchik, V.V., Filonenko, Yu.V., Averkieva, E.S., Shiriaev, I.M. (2016). Bureaucratization and Adaptive Behavior in the Higher Education. *Journal of Economic Regulation*. Vol. 7, no. 4, pp. 57-71, doi: 10.17835/2078-5429.2016.7.3.057-071 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Contreras, A.P. (2013). Everyday University Politics in the Philippines: A Tale of Two Universities. *Philippine Political Science Journal*. Vol. 34, no. 2, pp. 170-187, doi: 10.1080/01154451.2013.851490
11. Hall, H. (2018). The Marketisation of Higher Education: Symptoms, Controversies, Trends. *Ekonomia i Prawo. Economics and Law*. Vol. 17, no. 1, pp. 33-42, doi: 10.12775/EiP.2018.003
12. Serkina, Ya., Loginova, A. (2019). Administrative Management of Universities: Background and Consequences. *Amazonia Investiga*. Vol. 8, no. 22, pp. 673-683. Available at: <https://amazonia-investiga.info/index.php/amazonia/article/view/818> (accessed 15.04.2021).
13. Donatiello, D., Gherardini, A. (2019). All that Glitters is Not Gold: The Surrogate Use of University Spin-Offs. Insights from Italy. *Higher Education Policy*. Vol. 32, no. 2, pp. 203-226, doi: 10.1057/s41307-017-0079-z
14. Stensaker, B., Lee, J.J., Rhoades, G., Ghosh, S. et al. (2019). Stratified University Strategies: The Shaping of Institutional Legitimacy in a Global Perspective. *Journal of Higher Education*. Vol. 90, no. 4, pp. 539-562, doi: 10.1080/00221546.2018.1513306
15. Trubnikova, E.I. (2020). Project 5-100: A View through the Prism of the Theory of Institutional Corruption. *Mir Rossii = Universe of Russia*. Vol. 29, no. 2, pp. 72-91, doi: 10.17323/1811-038X-2020-29-2-72-91 (In Russ., abstract in Eng.).
16. Lumby, J. (2019). Leadership and Power in Higher Education. *Studies in Higher Education*. Vol. 44, no. 9, pp. 1619-1629, doi: 10.1080/03075079.2018.1458221
17. O'Connor, P., Martin, P.Y., Carvalho, N. et al. (2019). Leadership Practices by Senior Position Holders in Higher Educational Research Institutes: Stealth Power in Action? *Leadership*. Vol. 15, no. 6, pp. 722-743, doi: 10.1177/1742715019853200
18. Toth, J. (2014). Simulacreative Signification and Simulacreative Scenes – Analysis of a Deviant Publication Practice. *Informacios Tarsadalom*. Vol. 14, no. 2, pp. 24-44.
19. Onder, C., Erdil, S.E. (2017). Opportunities and Opportunism: Publication Outlet Selection under Pressure to Increase Research Productivity. *Research Evaluation*. Vol. 26, no. 2, pp. 66-77, doi: 10.1093/reseval/rvx006
20. Shoaib, S., Mujtaba, B.G. (2018). Perverse Incentives and Peccable Behavior in Professionals – A Qualitative Study of the Faculty. *Public Organization Review*. Vol. 18, pp. 441-459, doi: <https://doi.org/10.1007/s11115-017-0386-2>
21. Lopez-Cozar, E.D., Robinson-Garcia, N., Torres-Salinas, D. (2014). The Google Scholar Experiment: How to Index False Papers and Manipulate Bibliometric Indicators. *Journal of the Association for Information Science and Technology*. Vol. 65, no. 3, pp. 446-454, doi: 10.1002/asi.23056
22. Orduna-Malea, E., Martin-Martin, A., Lopez-Cozar, E.D. (2016). Metrics in Academic Profiles: A New Addictive Game for Researchers? *Revista Española de Salud Pública*. Vol. 90, Article number e1-5.
23. Stanciu, R., David, A.-E. (2020). Marginal Thinking Knowledge and Communication in the Post-modern Era. *Postmodern Openings*. Vol. 11, no. 2, pp. 256-266, doi: 10.18662/po/11.2/173

24. Denisova-Schmidt, E., Leontyeva, E. (2020). The Unified State Exam in Russia. In: *Corruption in Higher Education: Global Challenges and Responses*. Leiden : Brill/Sense, pp. 162-166, doi: 10.1163/9789004433885
25. Chapman, D.W., Lindner, S. (2016). Degrees of Integrity: The Threat of Corruption in Higher Education. *Studies in Higher Education*. Vol. 41, no. 2, pp. 247-268, doi: 10.1080/03075079.2014.927854
26. Balatsky, E.V. (2008). Formation of the «Dissertation Trap». *Ekonomika Obrazovaniya = Economics of Education*. No. 4, pp. 149-160 (In Russ., abstract in Eng.).
27. Kalimulin, T.R. (2005). The Russian Market of Dissertation Services. *Ekonomicheskaya Sotsiologiya = Economic Sociology*. No. 4-5, pp. 14-37 (In Russ., abstract in Eng.).
28. Osipian, A. (2012). Economics of Corruption in Doctoral Education: The Dissertations Market. *Economics of Education Review*. Vol. 31, no. 1, pp. 76-83, doi: 10.1016/j.econedurev.2011.08.011
29. White, J.L. (2016). Shadow Scholars and the Rise of the Dissertation Service Industry: Can We Maintain Academic Integrity? *Journal of Research Practice*. Vol. 12, no. 1, Article number VI. Available at: <http://jrp.icaap.org/index.php/jrp/article/view/536/448> (accessed 15.04.2021).
30. Oravec, J.A. (2020). Academic Metrics and the Community Engagement of Tertiary Education Institutions: Emerging Issues in Gaming, Manipulation, and Trust. *Tertiary Education and Management*. Vol. 26, no. 1, pp. 5-17, doi: 10.1007/s11233-019-09026-z
31. Matheson, A. (2016). Ghostwriting: The Importance of Definition and Its Place in Contemporary Drug Marketing. *British Medical Journal*. Vol. 354, Article number i4578, doi: 10.1136/bmj.i4578
32. Sementelli, A.J., Garrett, T.M. (2015). MOOCs: Meaningful Learning Tools for Public Administration Education or Academic Simulacra? *Education and Training*. Vol. 57, no. 4, pp. 461-470, doi: 10.1108/ET-03-2014-0031
33. Kurbatova, M.V., Kagan, E.S. (2016). Opportunism of University Lecturers as a Way to Adapt the External Control Activities Strengthening. *Zhurnal Institutsional'nykh Issledovaniy = Journal of Institutional Studies*. Vol. 8, no. 3, pp. 116-136, doi: 10.17835/2076-6297.2016.8.3.116-136 (In Russ., abstract in Eng.).
34. Seliverstova, N.A. (2020). Simulation of Educational Practices in the System of Higher Education. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. Vol. 3, pp. 71-77, doi: 10.31857/S013216250008802-5 (In Russ., abstract in Eng.).
35. Denisova-Schmidt, E.V., Leontieva, E.O. (2015). The Category of «Uneducated» Students as a Social Phenomenon of Universities (on the Example of Far Eastern Universities). *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 9, pp. 86-93. Available at: http://socis.isras.ru/files/File/2015/2015_9/86_93_Denisova.pdf (accessed 15.04.2021). (In Russ., abstract in Eng.).
36. Zborovsky, G.E., Ambarova, P.A. (2020). Risks of Educational Failure for Studying Youth. *Sotsiologicheskii Zhurnal = Sociological Journal*. Vol. 26, no. 2, pp. 60-81, doi: <https://doi.org/10.19181/socjour.2020.26.2.7265> (In Russ., abstract in Eng.).
37. Brancalone, D., O'Brien, S. (2011). Educational Commodification and the (Economic) Sign Value of Learning Outcomes. *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 32, no. 2, pp. 501-519, doi: 10.1080/01425692.2011.578435
38. Radaev, V.V., Chirikov, I.S. (2006). The Attitude of Students and Teachers to Punishments for Plagiarism and Cheating. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University Management: Practice and Analysis*. No. 4 (44), pp. 77-82 (In Russ., abstract in Eng.).
39. Sivak, E.V. (2006). *Crime in the Audience. Determinants of Dishonest Behavior of Students (Plagiarism and Cheating)*. Preprint WP10/2006/06. Moscow : Higher School of Economics Publ., 44 p. (In Russ.).

40. Latova, N.V., Latov, Yu.V. (2007). Deception in the Educational Process (Experience of «Cheat Sheet Studying»). *Obshchestvennye nauki i sovremennost' = Social Sciences and Modernity*. No. 1, pp. 31-46 (In Russ., abstract in Eng.).
41. Terentyev, E.A., Gruzdev, I.A., Gorbunova, E.V. (2015). The Trial Goes on: The Discourse of Teachers about the Dropout of Students. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 129-151, doi: 10.17323/1814-9545-2015-2-129-151 (In Russ., abstract in Eng.).
42. Chirikov, I., Shmeleva, E., Loyalka, P. (2020). The Role of Faculty in Reducing Academic Dishonesty among Engineering Students. *Studies in Higher Education*. Vol. 45, no. 12, pp. 2464-2480, doi: 10.1080/03075079.2019.1616169
43. Shmeleva, E., Semenova, T. (2019). Academic Dishonesty among College Students: Academic Motivation vs Contextual Factors. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. Vol. 3, pp. 101-129, doi: 10.17323/1814-9545-2019-3-101-129 (In Russ., abstract in Eng.).
44. Maloshonok, N.G. (2016). How the Perception of Academic Integrity of the University Environment is Interrelated with Student Involvement: The Possibilities of Conceptualization and Empirical Study. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. Vol. 1, pp. 35-60, doi: 10.17323/1814-9545-2016-1-35-60 (In Russ., abstract in Eng.).
45. MacLeod, P.D., Eaton, S.E. (2020). The Paradox of Faculty Attitudes toward Student Violations of Academic Integrity. *Journal of Academic Ethics*. Vol. 18, no. 4, pp. 347-362, doi: 10.1007/s10805-020-09363-4
46. Bretag, T., Harper, R., Burton, M. et al. (2019). Contract Cheating: A Survey of Australian University Students. *Studies in Higher Education*. Vol. 44, no. 11, pp. 1837-1856, doi: 10.1080/03075079.2018.1462788
47. Plyusnin, Yu.M. (2007). Attend, Not Learn. C-Students and Excellent Students in Our Universities. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. Vol. 2, pp. 277-292 (In Russ., abstract in Eng.).
48. Zaborova, E.N., Glazkova, I.G., Markova, T.L. (2017). Distance Learning: Students' Opinion. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. Vol. 2, pp. 131-139 (In Russ., abstract in Eng.).
49. Maloshonok, N.G., Semenova, T.V., Terentyev, E.A. (2015). Educational Motivation of Students of Russian Universities: Possibilities of Theoretical Understanding. *Voprosy Obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. Vol. 3, pp. 92-121, doi: 10.17323/1814-9545-2015-3-92-121 (In Russ., abstract in Eng.).
50. Semenova, T.V. (2016). Influence of Educational Motivation on Students' Academic Performance: The Role of Educational Activity. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 7, pp. 25-37 (In Russ., abstract in Eng.).

Acknowledgement. The reported study was funded by RFBR, project number 20-111-50166.

The authors express their sincere gratitude to M.B. Sapunov, the Chief Editor, for his valuable comments on the previous version of the manuscript.

*The paper was submitted 05.02.21
Received after reworking 20.02.21
Accepted for publication 15.03.21*

Гендерный баланс преподавателей университетов: европейский опыт и его актуальность для России

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-107-119

Байков Сергей Андреевич – мл. научный сотрудник, baykov@sociocenter.info

Центр социологических исследований («Социоцентр»), Москва, Россия

Адрес: 101000, г. Москва, Потаповский переулок, 5, стр. 4

***Аннотация.** В статье проведено сопоставление мер поддержки женщин – преподавателей университетов в Великобритании, Германии и России с гендерной статистикой OECD. Выявлена неоднозначная корреляция: чем шире меры поддержки женщин – преподавателей вузов, тем ниже их доля в сфере высшего образования. Цель работы – выявление причины подобной взаимосвязи. В рамках гипотезы выдвинут тезис: высокая конкуренция внутри высшего образования влияет на снижение доли женщин-преподавателей и вынуждает государства вводить широкий набор инструментов поддержки для достижения гендерного баланса. Сравнение статистики сферы высшего образования в исследуемых странах: расходы на НИОКР в сфере высшего образования и условия труда преподавателей (средняя зарплата, мобильность, специфика контрактов, отработанные часы, возможность карьерного роста) – позволило выявить уровень гендерной конкуренции в университетах. Полученные результаты подтвердили гипотезу о прямом влиянии уровня конкуренции на долю женщин-преподавателей в высшей школе. В заключение рассмотрена актуальность опыта европейских стран по выстраиванию гендерного баланса среди преподавателей университетов для России. Сделан вывод, что доминирующая доля женщин – преподавателей университетов в нашей стране не является достаточным основанием для отказа от изучения зарубежного опыта. Напротив, меры, предпринятые Правительством и Минобрнауки России в последние годы, в случае успешной реализации значительно увеличат уровень конкуренции в сфере отечественного высшего образования, и вопрос гендерного баланса станет актуальным. С целью не допустить возможного разрыва поколений среди женщин – преподавателей университетов и предотвратить обострение проблем гендерного баланса в дальнейшем, необходимо изучать и адаптировать зарубежный опыт.*

Ключевые слова: гендерный баланс, женщины-преподаватели, гендерная конкуренция в высшем образовании, карьерная траектория

Для цитирования: Байков С.А. Гендерный баланс преподавателей университетов: европейский опыт и его актуальность для России // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 107-119. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-107-119

Gender Balance of University Professors: European Experience and Its Relevance for Russia

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-107-119

Sergey A. Baykov – junior researcher, baykov@sociocenter.info

State Autonomous Sociological Research Center

Address: 5, bldg. 4, Potapovsky pereulok, Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. The article compares measures to support female teachers in universities in the UK, Germany and Russia with gender statistics from the OECD. An ambiguous correlation was revealed: the broader the measures to support female university teachers, the lower their share in higher education. The purpose of the work is to identify the reasons for this relationship. Within the framework of the hypothesis, the following thesis was put forward: high competition in higher education affects the decrease in the proportion of female teachers and forces the states to introduce a wide range of support tools to achieve gender balance. Comparison of the specifics of the spheres of higher education in the studied countries: R&D expenditures in the field of higher education and the working conditions of teachers (average salary, mobility, a specificity of contracts, hours worked, career opportunities) made it possible to identify the level of competition in universities. The obtained results confirmed the hypothesis about the direct influence of the level of competition on the share of female teachers in higher education. In conclusion, the relevance of the experience of European countries in building a gender balance among university teachers for Russia is considered. It is concluded that significant differences in the specifics of the sphere of higher education in Russia and the studied European countries, as well as the dominant share of female university teachers in our country, are not a sufficient reason for refusing to study foreign experience. On the contrary, the measures taken by the Government and the Ministry of Education and Science of Russia in recent years, if successfully implemented, will significantly increase the level of competition in the field of domestic higher education and the issue of gender balance will become relevant. In order to prevent a possible generational gap among female university teachers and the aggravation of the problem of gender balance in the future, it is necessary to study and adapt foreign experience, avoiding mistakes.

Keywords: gender balance, female university teachers, gender competition in higher education, career trajectory

Cite as: Baykov, S.A. (2021). Gender Balance of University Professors: European Experience and Its Relevance for Russia. *Vyshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 107-119, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-107-119. (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Одним из ключевых трендов общественного развития в XXI в. продолжает оставаться предоставление равных прав и возможностей для всех членов общества вне зависимости от пола. Ориентир на достижение гендерного равенства и баланса

нашёл своё отражение в документе ООН «Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года», принятом в 2015 г. Одной из 17 глобальных целей устойчивого развития является обеспечение гендерного равенства и расширение прав и возможно-

стей всех женщин и девочек. Активно используется лозунг: «50 на 50 к 2030 году»¹. Ведущие европейские государства, такие как Великобритания и Германия, помимо поддержки целей устойчивого развития ООН (ЦУР), приняли законопроекты на национальном уровне, закрепляющие равные права для мужчин и женщин. В 2010 г. в Великобритании принят Закон о равенстве², в 2015 г. Федеральный закон о равных возможностях одобрен в Германии³. Однако вышеперечисленные законы в силу специфики отдельных сфер деятельности, особенностей территориального устройства государств и юридической практики не способны в полной мере регламентировать и гарантировать гендерное равенство и баланс.

Одной из таких сфер является высшее образование как завершающая ступень социализации человека. В университете у студентов не только формируется набор необходимых компетенций для дальнейшего трудоустройства, но и вырабатывается модель поведения, которая в будущем будет проявляться в культуре общения, восприятии себя и своих коллег. Ключевое влияние на перечисленные характеристики у студентов оказывают их преподаватели, которые выступают в роли наставников, передавая свой опыт. Следовательно, если в преподавательской среде отсутствуют равные права и возможности для мужчин и женщин, велика вероятность, что выпускники при трудоустройстве будут воспринимать подобную систему как норму и распространят её на иные отрасли. В результате достичь гендерного равенства и баланса станет

значительно сложнее. С целью предотвращения подобного сценария государства принимают дополнительные меры в этой области. Далее в статье речь пойдёт о гендерном балансе как одной из составляющих гендерного равенства.

Меры поддержки женщин-преподавателей и гендерная статистика

Особенности территориального устройства и юридической практики вынудили Великобританию не только опираться на законодательство, но и создавать дополнительные системы стимулирования и оценки. Поскольку Закон о равенстве не действует в Северной Ирландии (за исключением нескольких пунктов), а Шотландия имеет собственный закон, было принято решение о введении с 2014 г. системы оценки Research Excellence Framework (REF). REF – система оценки университетов, по итогам которой возможно получить государственное финансирование. Среди оцениваемых показателей учитывается гендерный баланс и этническое разнообразие внутри учреждения. Поскольку оценка проводится совместно с Советом по финансированию Англии (HEFCE), Шотландии (SFC), Уэльса (HEFCW) и Департаментом по трудоустройству и обучению Северной Ирландии (DEL), то это позволяет обеспечить максимальный охват вузов на территории Великобритании и создать условия для достижения гендерного баланса в высшем образовании всей страны⁴. Несмотря на принятые меры, некоторые исследователи отмечают, что их эффективность недостаточна, поскольку отсутствуют чёткие механизмы отчётности, подтверждающие приверженность университетов данной политике. В подобных условиях Закон о равенстве и REF будут способствовать лишь достижению

¹ ООН. Цели в области устойчивого развития. URL: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/ru/gender-equality/> (дата обращения: 12.03.2021).

² Equality Act. 2010. London: HMSO. URL: <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/15/contents> / (дата обращения: 12.03.2021).

³ Bundesgleichstellungsgesetz – BglG, 2015. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/bglg_2015/BjNR064300015.html (дата обращения: 12.03.2021).

⁴ Gender Equality in Academia and Research in United Kingdom // The European Institute for Gender Equality (EIGE). URL: <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear/legislative-policy-backgrounds/united-kingdom> (дата обращения: 12.03.2021).

контрольных цифр, в то время сама проблема останется нерешённой [1]. Отдельно отмечается, что рост числа женщин-преподавателей наблюдается в основном среди категории, работающей на неполную ставку [2, с. 6].

Федеративное территориальное устройство Германии оказало значительное влияние на формирование перечня мер, направленных на достижение гендерного баланса в сфере высшего образования. Закон о равных возможностях хотя и предусматривает обязательство всех университетов страны вносить пункт о гендерном равенстве в свои программы развития и создавать равные возможности для мужчин и женщин, но не может считаться панацеей. Для достижения гендерного баланса в университетах применяются дополнительные меры: Федеральная программа для женщин-профессоров (обновлена в 2012 г.) и Национальный пакт о женской карьере в науке (прежде всего для STEM-дисциплин). Работа по достижению гендерного баланса ведётся не только на федеральном уровне, но и в каждой земле (субъекте), при этом методы достижения цели могут значительно различаться в зависимости от территории. Например, отличительной чертой Северной Рейн-Вестфалии является использование «каскадного режима» – обязательного требования по набору женщин-профессоров; в других землях подобные меры не применяются⁵.

Россия, как и вышеупомянутые европейские государства, поддержала цели устойчивого развития ООН до 2030 г. В 2019 г. был принят Федеральный проект «Содействие занятости женщин – создание условий дошкольного образования для детей в возрасте до трёх лет» (в рамках ЦУР)⁶. Несмотря на за-

крепление в статье 19 Конституции равенства прав, свобод и возможностей мужчин и женщин, отдельный закон, регулирующий данное направление, в России отсутствует. В сфере отечественного высшего образования также не предусмотрены какие-либо меры по достижению гендерного баланса. Как правило, в университетах осуществляется поддержка различных категорий преподавателей и студентов, без разделения по полу или расовой принадлежности. В российской системе мониторинга эффективности деятельности образовательных организаций высшего образования гендерные показатели отсутствуют.

Таким образом, если сопоставить законодательную базу и дополнительные меры поддержки для достижения гендерного баланса в сфере высшего образования России с Великобританией и Германией, то складывается впечатление об отсутствии данного вопроса в приоритетной повестке России. Обзор гендерной статистики в высшем образовании отчасти объясняет подобную позицию государства.

Согласно последним данным OECD, в России доля женщин-преподавателей в сфере высшего образования значительно выше, чем в Великобритании и Германии⁷. Данные *таблицы 1* демонстрируют преобладание женщин-преподавателей в университетах России и их долю в менее чем 50% в исследуемых европейских странах. С 2013 по 2017 гг. доля женщин-преподавателей университетов в России увеличилась на 1%, в Великобритании, в Германии – на 1,6%. Таким образом, в динамике показатели роста доли женщин-преподавателей в университетах во всех странах сопоставимы, чуть выше они в Германии, однако это объясняется целенаправленной и активной поддержкой женщин в сфере высшего образования, которая началась ещё с

⁵ The European Institute for Gender Equality (EIGE) Gender Equality in Academia and Research in Germany. URL: <https://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gear/legislative-policy-backgrounds/germany> (дата обращения: 12.03.2021).

⁶ Федеральный проект «Содействие занятости женщин – создание условий дошкольного об-

разования для детей в возрасте до трёх лет». URL: <https://rosmintrud.ru/ministry/programms/demography/2> (дата обращения: 12.03.2021).

⁷ OECD Statistics Percentage of teachers in tertiary education who are female. URL: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=178> (дата обращения: 26.10.20).

Таблица 1

Доля женщин среди преподавателей высших учебных заведений в период с 2013 по 2017 гг. (%)

Table 1

Percentage of teachers in tertiary education who are female, 2013–2017

Страна \ Год	2013	2014	2015	2016	2017
Россия	58,2	н/д	57,4	58,6	59,2
Великобритания	44,1	44,3	44,4	44,8	45,1
Германия	37,7	38	38,2	39,1	39,3

Таблица 2

Доля женщин – выпускников аспирантуры (докторантуры в Европе) с 2013 по 2018 гг. (%)

Table 2

Percentage of graduates of Doctoral or equivalent level who are female, 2013–2018

Страна \ Год	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Россия	43,9	43,1	40,7	45,1	45,4	47,5
Великобритания	46,5	47	47	46,2	46,9	46,6
Германия	44,2	45,5	44,7	45,2	44,8	45,2

80-х годов прошлого века с запуска программы поддержки женщин-профессоров [3, с. 2].

Теоретически возможно предположить, что на вышеуказанные данные большое влияние оказывает гендерное распределение в аспирантуре (докторантуре в Европе) – кузнице будущих педагогических кадров. Однако при обзоре последних данных OECD о доле выпускников аспирантуры по полу, данная гипотеза не подтверждается⁸. Данные *таблицы 2* свидетельствуют о сопоставимых показателях в исследуемых странах. По данным 2018 г., доля женщин – выпускников аспирантуры в России была выше, чем в Великобритании и Германии, хоть и незначительно. Однако, исходя из данных *таблицы 1* (Доля женщин среди преподавателей высших учебных заведений) и *таблицы 2* (Доля женщин – выпускников аспирантуры), очевидно, что в России большинство женщин после окончания аспирантуры предпочитают трудоустраиваться в университет; обратная картина наблюдается в Великобритании и Германии.

Обзор законодательного регулирования и мер поддержки женщин в сфере высшего образования, а также статистических данных в исследуемых странах приводит к неоднозначному выводу: Великобритания и Германия уделяют значительное внимание созданию гендерного баланса в университетах, используя доступные инструменты (законодательство, программы поддержки, оценка гендерных показателей, дополнительное финансирование), но по статистике имеют более низкую долю женщин-преподавателей и выпускников аспирантуры (докторантуры) и сопоставимую динамику по сравнению с Россией, которая не уделяет достаточного внимания данному вопросу.

Целью исследования является выявление причины, по которой в Великобритании и Германии доля женщин-преподавателей в университетах ниже, чем в России, несмотря на наличие активной государственной поддержки. В рамках гипотезы выдвинуто предположение, что сложившаяся ситуация обусловлена факторами конкуренции внутри сферы высшего образования. Именно из-за высокой конкуренции в сфере высшего образования в Великобритании и Германии правительства этих

⁸ OECD Statistics Share of graduates by gender Doctoral or equivalent level. URL: <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=79486> (дата обращения: 12.03.2021).

государств были вынуждены принять меры для восстановления гендерного баланса и создания равных условий для всех, независимо от пола. В России уровень конкуренции ниже, следовательно, доля женщин традиционно высока.

Выдвинутая гипотеза основана на ряде исследований, посвящённых выявлению причин менее успешных карьерных траекторий у женщин в сфере высшего образования, нежели у мужчин. Среди причин в публикациях выделяют: склонность мужчин к конкурентной борьбе, а женщин – к совместной (командной) деятельности [4; 5], привязанность женщин к месту жительства и к конкретной организации из-за наличия детей [6–9], активное участие мужчин в неформальных сетях, в отличие от женщин [10].

Для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы проведено сравнение двух показателей конкурентоспособности сферы высшего образования в Великобритании, Германии и России:

- 1) расходы на НИОКР в сфере высшего образования;
- 2) условия труда преподавателей:
 - средняя заработная плата;
 - особенности труда (мобильность, специфика контрактов, количество отработанных часов);
 - выстраивание карьерной траектории.

Расходы на НИОКР в сфере высшего образования

По мнению автора, рассматривать абсолютный показатель затрат на сферу высшего образования в исследуемых странах является некорректным, поскольку он статичен и не даёт понимания того, на что конкретно потрачены средства и какой эффект от них получен. Более объективным представляется рассмотреть показатель «Расходы на НИОКР в сфере высшего образования». Он отличается, во-первых, динамичностью, во-вторых, возможностью оценить потенциальный эффект. Данный показатель отражает масштаб активности университетов, помимо

образовательной деятельности. То есть чем выше расходы на НИОКР в вузах, тем большее количество работников занято, помимо преподавательской, научной деятельностью, а это, свою очередь, значительно увеличивает возможности:

- профессионального роста;
- расширения исследовательских связей (сетей);
- получения дополнительного дохода;
- привлечения перспективных студентов и аспирантов к практической деятельности.

В *таблице 3* приведены последние актуальные данные OECD о расходах на НИОКР в сфере высшего образования в исследуемых странах, а также в ряде иных государств – лидеров по данному показателю (для сопоставления)⁹.

Данные, указанные в *таблице 3*, демонстрируют, что Россия значительно уступает Великобритании и Германии, а также прочим странам-лидерам по расходам на НИОКР в сфере высшего образования, что значительно сужает возможность участия преподавателей в научной деятельности. Следовательно, образовательная деятельность (в основном чтение лекций) остаётся фактически единственной для большинства преподавателей, что, в свою очередь, ограничивает их в возможностях профессионального роста, расширения исследовательских связей (сетей), получения дополнительного дохода, привлечения перспективных студентов и аспирантов к практической деятельности. При этом конкуренция внутри университета снижается. Стоит отметить, что в отличие от зарубежных стран, в которых наука сосредоточена в университетах, а научно-исследовательские институты (НИИ) являются их структурными подразделениями, в России университеты и НИИ – это независимые друг от друга организации, следовательно, общая сумма расходов на НИОКР выше (с учётом НИИ), однако

⁹ OECD Main Science and Technology Indicators database. URL: <https://www.oecd.org/sti/msti.htm> (дата обращения: 12.03.2021).

здесь она не учтена, поскольку речь идёт исключительно о высшем образовании.

Таким образом, проведённый анализ расходов на НИОКР в сфере высшего образования позволил сопоставить затраты России, Великобритании, Германии и других стран-лидеров и сделать вывод, что невысокий показатель нашей страны существенно сужает горизонт возможностей для преподавателей, снижая в том числе конкуренцию внутри университетов. В России предположительно с 2021 г. стартует новая Программа стратегического академического лидерства (ПСАЛ). По предварительным данным, до 2024 г. планируется отобрать не менее 100 университетов, которые могут претендовать на получение одной из двух частей гранта: базовой или специальной. В обеих частях особое внимание уделено показателям результативности, таким как:

- удельный вес НИОКР, выполненных собственными силами;
- объём средств, поступивших от выполнения НИОКР, в расчёте на одного научно-педагогического работника (НПР)¹⁰.

Очевидно, что большое количество будущих университетов – участников ПСАЛ положительно скажется на росте расходов российских вузов на НИОКР. Следовательно, стоит ожидать не только роста по данному показателю, но и повышения конкуренции как между университетами, так и внутри них.

Условия труда преподавателей

Не менее важным показателем конкурентоспособности внутри университета являются условия труда преподавателей: средняя заработная плата и карьерный рост. Очевидно, что высокая заработная плата и возможность построить успешную карьерную траекторию существенно увеличивают конкуренцию сре-

Таблица 3
Расходы на НИОКР в сфере высшего образования в 2019 г.

Table 3

R&D expenditure on higher education in 2019

Страна / Показатель	Расходы на НИОКР в сфере ВО в текущих ценах по ППС, 2019 г. (млрд \$ США)
США	75,8
Германия	25,5
Япония	20,1
Великобритания	12,3
Канада	12,2
Россия	4,1

ди соискателей в любой сфере деятельности. На *рисунке 1* изображена карьерная лестница преподавателей университетов в Великобритании, Германии и России с учётом ежемесячной зарплаты (в национальной валюте) и требуемого минимального опыта работы.

Великобритания. Карьерная траектория преподавателя университета в Великобритании начинается, как правило, после получения учёной степени (PhD). Для молодых преподавателей/исследователей предусмотрена позиция «постдок». В течение трёх-пяти лет соискатель может рассчитывать на определённую финансовую поддержку на конкурсной основе, параллельно расширяя своё научное портфолио, приобретая новые компетенции и получая преподавательский опыт. Дальнейший карьерный рост обусловлен исключительно исследовательскими и преподавательскими результатами, поэтому прогнозировать количество лет, необходимых для достижения той или иной позиции, невозможно. Потенциально постдок может быть назначен на должность лектора (Б), минуя лектора (А), однако такие случаи довольно редкие. Важной особенностью системы высшего образования Великобритании является мобильность. Во-первых, подавляющее большинство позиций предусматривают лишь временный контракт, получить постоянный крайне затруднительно, поскольку количество подобных мест мини-

¹⁰ Минобрнауки России. Программа стратегического академического лидерства. URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21471 (дата обращения: 12.03.2021).

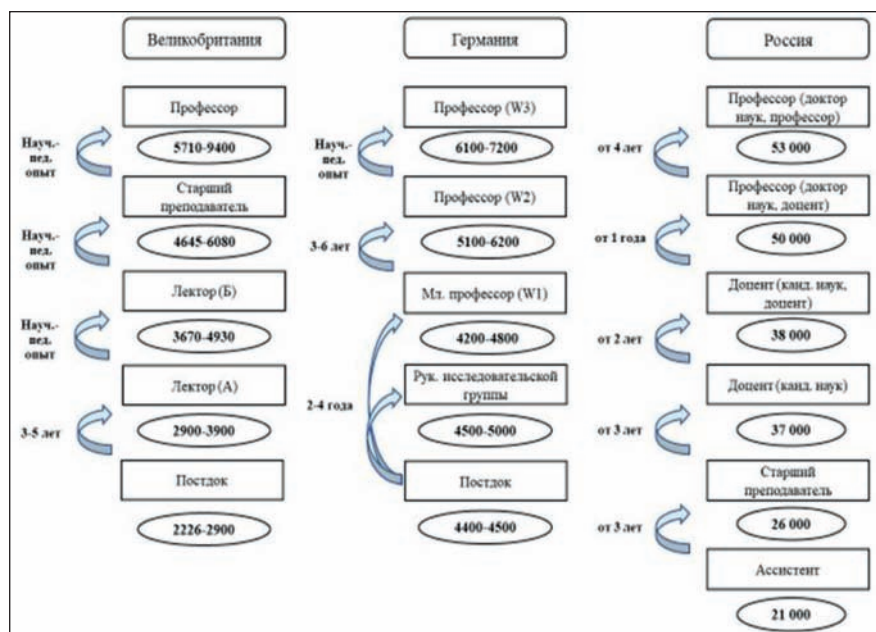


Рис. 1. Карьерная траектория в университетах Великобритании, Германии и России* с учётом зарплаты (в национальной валюте, при полной занятости) и требуемого минимального опыта работы
 Fig. 1. Career trajectory at universities in the UK, Germany and Russia* including salary (in local currency, full-time) and required minimum experience

* Данные по средней зарплате в России рассчитаны на основе открытых данных 14 университетов: ВШЭ, МГСУ, МГТУ им. Баумана, РГУ нефти и газа им. Губкина, ИРНИТУ, ПГНИУ, СКФУ, ЮФУ, ДВФУ, КФУ, ИГУ, ОмГУПС, ВГТУ, УдГУ [11, с. 21–22].

мально, а университетам выгоднее нанимать сотрудников на основе срочных договоров. Во-вторых, из-за высокой мобильности добиться карьерного роста в рамках одного университета практически невозможно, в результате чего распространена практика подачи заявок на более высокую должность в другие вузы. Заработная плата преподавателей университетов в Великобритании регулируется единой национальной системой оплаты труда (HE Single Pay Spine); диапазон зарплат по должностям приведён на рисунке 1. По данным Национального агентства статистики, средняя зарплата в Великобритании в 2019 г. составляла около 2900–3000 фунтов стерлингов в месяц¹¹, то есть после

завершения этапа постдокторантуры и трудоустройства на должность лектора (А) сотрудник может рассчитывать на зарплату выше средней по стране, что безусловно влияет на рост количества соискателей и повышает конкуренцию в университетах. Таким образом, систему высшего образования Великобритании можно охарактеризовать как конкурентную:

- уровень зарплат выше средней по стране (уже на начальном этапе карьеры);
- для повышения необходима мобильность (переезд в другие университеты, города);
- временные контракты и высокая конкуренция побуждают к высокой эффективности деятельности (написание статей, издание книг, использование передовых преподава-

¹¹ Office for National Statistics Employee earnings in the UK: 2019. URL: <https://www.ons.gov.uk/employmentandlabourmarket/peopleinwork/earningsandworkinghours/bulletins/annualsurveyofhoursandearnings/2019> (дата обращения: 12.03.2021).

veyofhoursandearnings/2019 (дата обращения: 12.03.2021).

тельских методик) и вынуждают работать больше продолжительности рабочего дня.

Безусловно, в подобных конкурентных условиях женщинам сложнее добиваться успеха, чем мужчинам, из-за склонности к групповой деятельности, нежели конкурентной [4], привязанности к месту (низкой мобильности) [6]. В итоге количество женщин в сфере высшего образования снижается по объективным причинам, и государство вынуждено принимать меры по их поддержке.

Германия. Федеральное министерство образования и исследований ФРГ инициировало проект «Исследования в Германии – страна идей» и создало одноимённый интернет-портал. Задачей проекта является продвижение немецких образовательных и исследовательских институтов по всему миру, в то время как портал выполняет вспомогательную функцию: предоставление открытой информации о потенциальной карьерной траектории преподавателя в Германии, включая необходимый стаж для занятия той или иной должности и средний оклад. Именно данные портала «Исследования в Германии» легли в основу рисунка 1¹². В ФРГ, как и в Великобритании, карьерная траектория преподавателя начинается после получения учёной степени (PhD). Далее следует период постдокторантуры, в среднем он длится от двух до четырёх лет, как правило, постдоки занимают должность научного сотрудника на кафедре, достигая необходимых преподавательских и исследовательских показателей результативности, чтобы в дальнейшем претендовать на должность младшего профессора. Контракт постдока (научного сотрудника) в университете ограничен шестью годами, за исключением случаев, когда сотрудник самостоятельно привлекает финансирование или имеет детей. Стоит отметить, что постдоки, помимо карьеры в университете, могут выбрать исключительно научную или промышленную сферу,

однако в данной статье речь идёт о высшем образовании, поэтому детально эти сферы рассмотрены не будут. Следующей ступенью карьерной траектории в университете после постдокторантуры является позиция младшего профессора (W1)¹³. Фактически это преподаватель, претендующий на постоянный контракт. Получить назначение после постдокторантуры довольно сложно, поэтому некоторые соискатели стремятся стать руководителем исследовательской группы, финансовая поддержка которой составляет от пяти до девяти лет и существенно повышает шансы в случае успешного руководства занять должность младшего профессора. Рассчитывать на статус государственного служащего и иметь постоянный контракт (пожизненный) возможно после получения должности профессора (W2). По данным Федерального статистического управления ФРГ (Destatis), в 2019 г. средняя ежемесячная зарплата в Германии составила почти 4000 евро¹⁴, то есть уже в период постдокторантуры, занимая должность научного сотрудника на кафедре университета, работник получает выше средней зарплаты по стране, что оказывает значительное влияние на уровень конкуренции внутри вузов. По сравнению с Великобританией мобильность в академической среде Германии ниже, но тоже присутствует из-за распространённой практики временных контрактов.

Отдельно стоит упомянуть специфику высшего образования ФРГ: особое внимание уделяется подготовке специалистов STEM-дисциплин, поскольку именно эта область является наиболее эффективной и востребованной в частном секторе, а доля женщин

¹² Research in Germany. Jobs and careers. URL: <https://www.research-in-germany.org/en/jobs-and-careers.html> (дата обращения: 12.03.2021).

¹³ В Германии профессора получают вознаграждение в соответствии с так называемой W-Besoldung – шкалой окладов для учёных, отсюда и категории профессоров (W1, W2, W3).

¹⁴ Destatis Verdienste 2020: durchschnittlich 3975 Euro brutto im Monat. URL: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Verdienste/Verdienste-Verdienstunterschiede/verdienste-branchen.html> (дата обращения: 12.03.2021).

здесь традиционно невелика [12; 13]. Отчасти, это объясняет более низкую долю женщин-преподавателей по сравнению с Великобританией (таблица 1), несмотря на принятие более широких мер поддержки гендерного баланса. Характерные для немецкой системы высшего образования переработки и ненормированный рабочий график также негативно влияют на количество женщин-преподавателей вузов и зачастую являются причиной их ухода [14]. Таким образом, систему высшего образования Германии также можно охарактеризовать как конкурентную:

- уровень зарплат выше средней по стране (уже на начальном этапе карьеры);
- доминирование STEM-дисциплин, что сужает окно возможностей для женщин и, напротив, расширяет для мужчин;
- временные контракты и высокие требования к эффективности, что побуждает к переработкам, необходимым для получения лучших результатов и карьерного роста.

Специфика немецкой системы высшего образования (особенно доминирование STEM-дисциплин) определяет высокий уровень конкуренции внутри университетов, что значительно усложняет задачу женщинам, стремящимся к построению академической карьеры. Это подтверждается широким пулом мер поддержки, принятых правительством Германии (от законов до отдельных программ), по сравнению с Великобританией и Россией и сопоставимыми темпами увеличения доли женщин-преподавателей.

Россия. Начало карьеры преподавателя университета в России может начаться ещё до получения учёной степени на должности ассистента; после трёх лет работы можно рассчитывать на повышение до старшего преподавателя, однако дальнейший рост крайне сложен (в некоторых случаях – невозможен) без защиты кандидатской диссертации. Поэтому в полной мере рассчитывать на построение академической карьеры возможно лишь после получения учёной степени. В отличие от Великобритании и Германии, в России отсутствует этап постдокторантуры,

несколько отличается система должностей: существуют непосредственно должности (старший преподаватель, доцент, профессор), назначаемые руководством университетов, и учёные звания (доцент, профессор), присваиваемые решением Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (далее – Минобрнауки России)¹⁵. При этом отсутствие учёного звания существенно ограничивает соискателя и не позволяет ему рассчитывать на должность выше доцента. Например, работая старшим преподавателем в течение трёх лет, достигнув необходимых педагогических, исследовательских показателей результативности и получив учёную степень, вполне реально трудоустроиться в университет на должность доцента, однако получить должность профессора затруднительно без присвоения учёного звания доцента со стороны Минобрнауки России. Для его получения требуется опыт преподавательской деятельности от пяти лет¹⁶, который вполне возможно получить, работая старшим преподавателем и доцентом. Далее в случае успешной защиты докторской диссертации соискатель может претендовать на должность профессора¹⁷.

¹⁵ Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 2 марта 2020 г. № 268 «Об утверждении Административного регламента Министерства науки и высшего образования Российской Федерации по предоставлению государственной услуги по присвоению учёных званий профессора и доцента».

¹⁶ Постановление Правительства Российской Федерации от 10 декабря 2013 года № 1139 «О порядке присвоения учёных званий».

¹⁷ На рисунке 1 указана схема карьерной траектории преподавателя в российском университете, однако сроки карьерного роста указаны минимальные: теоретически после получения учёной степени кандидата наук соискатель может параллельно писать докторскую диссертацию и завершить её за 3 года, одновременно получив должность профессора, однако на практике такое почти невозможно: сроки получения должности профессора и защита докторской диссертации занимают гораздо большее время.

Наивысшей должностью является должность профессора с одноимённым учёным званием, которое присуждается за наличие преподавательского опыта от 10 лет и достижение необходимых исследовательских показателей результативности.

По данным Росстата, средняя ежемесячная зарплата россиян в 2019 г. составила 47,5 тыс. рублей. То есть сотрудник, стремящийся построить академическую карьеру в университете, может рассчитывать на зарплату выше средней по стране лишь на должности профессора, с учёным званием доцента, защищённой кандидатской и докторской диссертацией. По данному показателю Россия значительно уступает Великобритании и Германии, где на зарплату выше средней по стране может претендовать соискатель, имеющий степень PhD и занявший начальную должность в университете. Безусловно, подобный уровень дохода российских преподавателей и количество требований для карьерного роста негативно влияют на привлечение талантливых граждан в сферу высшего образования, из-за этого снижается конкуренция внутри университетов. Однако, в отличие от сферы высшего образования в Великобритании и Германии, в России:

- отсутствует распространённая практика временных контрактов. Сотрудники вполне могут рассчитывать на продление трудовых договоров и сосредоточиться исключительно на работе, выстраивая планы на будущее;

- отсутствует высокая мобильность. Преподаватели могут рассчитывать на карьерный рост в конкретном университете и менять место работы по собственному желанию;

- в меньшей степени распространена практика переработок. Верхний предел годовой нагрузки составляет 900 часов¹⁸, в среднем по стране – 1976 часов (247 рабочих

дней по 8 часов) [11, с. 21–22]. Отчасти это объясняет более низкую оплату труда, однако переработки в педагогической практике всё равно встречаются.

Таким образом, систему высшего образования в России можно охарактеризовать как систему с меньшей внутренней конкуренций, нежели в Великобритании и Германии, в силу:

- относительно невысокой оплаты труда;
- низкого уровня мобильности из-за отсутствия практики временных контрактов;
- отсутствия переработок, что автоматически снижает количество получаемых результатов.

В условиях подобной системы внутри университетов женщинам, безусловно, значительно комфортнее, поскольку одновременно присутствует привязка к месту работы, стабильность, сокращённый рабочий день (зависит от вуза), что позволяет им заниматься домашними и семейными обязанностями, которые традиционно закреплены за ними. Именно из-за этих факторов доля женщин в сфере высшего образования России традиционно велика и без дополнительных программ поддержки.

Отдельно стоит упомянуть о переводе преподавателей российских государственных вузов на эффективные контракты в период с 2012–2018 гг.¹⁹. Данная мера нацелена, с одной стороны, на повышение результативности преподавателей, с другой – предусматривает увеличение зарплаты за достижение показателей (размер премий зависит от университета). Также внедрение эффективных контрактов может повысить мобильность: если преподаватель регулярно достигает необходимых показателей, он будет заинтересован в переходе в другой

ления учебной нагрузки педагогических работников, оговариваемой в трудовом договоре».

¹⁸ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2014 г. № 1601 «О продолжительности рабочего времени (нормах часов педагогической работы за ставку заработной платы) педагогических работников и о порядке опреде-

¹⁹ Распоряжение Правительства РФ от 26 ноября 2012 г. № 2190-р «О программе поэтапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012 – 2018 гг.»

университет, в котором за сопоставимые результаты будет получать больше, при том, что это будет его личная инициатива.

Заключение

Подводя итог анализа мер государственной поддержки женщин – преподавателей университетов в Великобритании, Германии и России, а также их условий труда, можно сказать, что выдвинутая гипотеза подтверждена: уровень конкуренции напрямую влияет на гендерный баланс в академической среде. В более конкурентных условиях (как в Великобритании и Германии) доля женщин сокращается, и правительства вынуждены поддерживать гендерный баланс, создавая дополнительные меры, эффективность которых далеко не всегда оправдывается. Например, в Великобритании из-за введения гендерных показателей в REF и параллельного сокращения финансирования, возникла ситуация, при которой коллективы университетов вынуждены были перейти от совместной работы к конкуренции, в которой наиболее ущемлёнными чувствуют себя женщины [15]. Стоит обратить внимание, что широкий перечень мер поддержки женщин-преподавателей в исследуемых европейских странах положительно сказывается на гендерном балансе, но крайне медленными темпами.

Если говорить о России, то может показаться, что на современном этапе европейский опыт по созданию гендерного баланса в сфере высшего образования не актуален. В условиях относительно невысокой конкуренции позиция преподавателя, с учётом нынешних условий труда для женщин, является вполне комфортной. Однако в последние годы российская система высшего образования начала масштабную трансформацию:

- завершился Проект 5-100 (значительно повысился уровень конкурентоспособности его участников);
- с 2021 г. запускается ПСАЛ, нацеленная на повышение показателей результативности минимум 100 университетов, включая

увеличение финансирования, повышение затрат на НИОКР;

- продолжается отбор новых и функционирование существующих научно-образовательных центров мирового уровня (НОЦ), в рамках которых создаются консорциумы и связи (университет – бизнес – власть). Безусловно, университеты-участники нуждаются в сильных научно-педагогических работниках (НПР), чтобы добиться максимально положительных результатов;

- осуществлён переход НПР на эффективные контракты, позволяющие повысить как результативность, так и уровень зарплаты.

Конечно, все эти шаги были сделаны недавно, и эффект будет ощутим лишь спустя несколько лет (возможно, и больше), однако в случае успешной реализации программы НПР значительно расширят свои возможности как в преподавательской, так и в научной деятельности, скажется это и на условиях труда, что, в свою очередь, повысит конкуренцию внутри сферы высшего образования и отдельных университетов. С повышением конкуренции стоит ожидать и снижения доли женщин-преподавателей, поэтому изучать европейский опыт и разрабатывать меры по обеспечению гендерного баланса уместно уже сейчас. В случае бездействия может возникнуть разрыв поколений: женщины, работавшие ранее, уйдут в связи с возрастом, а молодое поколение откажется идти в университеты из-за высокой конкуренции. Как показывает европейский опыт, восстановление гендерного баланса – это очень длительный процесс.

В качестве рекомендаций по разработке мер поддержки предлагается воспринимать этот процесс как комплексный, то есть не слепо копировать опыт, например, Великобритании, вводя гендерные показатели в оценку результативности университетов, а прежде всего транслировать ценности равенства полов в рамках образовательных программ как в школах, так и в университетах. Стоит понимать, что решение проблемы гендерного баланса за счёт исключительно мер поддержки женщин не является пана-

цей, ведь внедрение неконкурентного механизма в конкурентную среду может привести к деструктивным результатам.

References / Литература

- Lewis, T., Everson-Rose, S.A., Powell, L.H., Matthews, K.A., Brown, C., Karavolos, K., Sutton-Tyrrell, K., Jacobs, E., Wesley, D. (2012). Chronic Exposure to Everyday Racism. *Health Psychology* Vol. 32, no. 7, pp. 810-819, doi: 10.1097/01.psy.0000221360.94700.16
- Bhopal, K. (2019). Gender, Ethnicity and Career Progression in UK Higher Education: A Case Study Analysis. In: *Research Papers in Education*, pp. 1-16, doi: 10.1080/02671522.2019.1615118
- Bührer, S., Frietsch, R. (2020). How Do Public Investments in Gender Equality Initiatives and Publication Patterns Interrelate? The Case of Germany. *Evaluation and Program Planning*. Vol. 79, pp. 1-11, doi: 10.1016/j.evalprogplan.2019.101752
- Isaac, C. (2007). *Women Deans: Patterns of Power*. Lanham, MD: University Press of America, 112 p. ISBN-10: 0761836756
- Фахретдинова А.Б., Замалетдинова Л.Р. Гендерная асимметрия в управленческой среде высших учебных заведений г. Казани // Вестник экономики, права и социологии. 2019. № 1. С. 163–166. URL: <http://www.vestnykeps.ru/0119/34.pdf> (дата обращения: 12.03.2021) [Fakhretdinova, A.B., Zamaletdinova, L.R. (2019). Gender Asymmetry in the Management Environment of Higher Educational Institutions in Kazan. *Vestnik ekonomiki, prava i sociologii = The Review of Economy, the Law and Sociology*. Vol. 1, pp. 163-166. (In Russ., abstract in Eng)].
- Teague, L.W J., Bobby, K. (2014). American Council on Education's IDEALS for Women Leaders: Identify, Develop, Encourage, Advance, Link, and Support. In: Longman, K., Madsen, S.R. (Eds). *Women and Leadership in Higher Education*. Charlotte, NC: Information Age, pp. 59-76.
- O'Brien, M. (2007). «Mothers» Emotional Care Work in Education and Its Moral Imperative. *Gender and Education*. Vol. 19, no. 2, pp. 159-177, doi: 10.1080/09540250601165938
- Brower, R.L., Schwartz, R.A., Jones, T.B. (2017). 'Is It Because I'm a Woman?' Gender-Based Attributional Ambiguity in Higher Education Administration. *Gender and Education*. Vol. 31, no. 1, pp. 117-135, doi: 10.1080/09540253.2017.1324131
- Fontanella, L., Sarra, A., Di Zio, S. (2019). Do Gender Differences in Social Institutions Matter in Shaping Gender Equality in Education and the Labour Market? Empirical Evidences from Developing Countries. *Social Indicators Research*. Vol. 147, pp. 133-158, doi: 10.1007/s11205-019-02148-2
- Gangone, L.M., Lennon, T. (2014). "Benchmarking Women's Leadership in Academia and Beyond." In: Longman, K., Madsen, S.R. (Eds). *Women and Leadership in Higher Education*. Charlotte, NC: Information Age, pp. 3-22.
- Эзрох Ю.С. Кадровые перспективы российских университетов: кто будет преподавать в недалёком будущем? // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 7. С. 9–40. DOI: 10.17853/1994-5639-2019-7-9-40 [Ezrokh, Yu.S. (2019). HR Perspectives of Russian Universities: Who Will Teach in the Near Future? *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*. Vol. 21, no.7, pp. 9-40, doi: 10.17853/1994-5639-2019-7-9-40 (In Russ., abstract in Eng).]
- Bührer, S., Hochfeld, K., Hufnagl, M., Klein, S., Koch, A., Striebing, C. (2017). EFFORTI – Deliverable 2.2. Country note. Germany: Brussels, 122 p. URL: https://www.efforti.eu/sites/default/files/2018-03/Country%20Note%20GERMANY_FINAL.pdf (accessed 12.03.2021).
- Frietsch, R., Rammer, C., Schubert, T., Bührer, S., Neuhäusler, P. (2012). *Innovations indikator 2012*. Bonn: Deutsche Telekom Stiftung, 104 p. Available at: http://ftp.zew.de/pub/zew-docs/gutachten/Innovationsindikator_2012.pdf (accessed 12.03.2021).
- Metz-Göckel, S., Heusgen, K., Möller, C., Schürmann, R., Selent, P. (2014). *Karrierefaktor Kind: zur generativen Diskriminierung im Hochschulsystem*. Opladen: B. Budrich, 202 p.
- Bhopal, K. (2014). *The Experience of BME Academics in Higher Education: Aspirations in the Face of Inequality*. Stimulus Paper. London: Leadership Foundation for Higher Education.

Статья поступила в редакцию 26.10.20

Принята к публикации 08.03.21

The paper was submitted 26.10.20

Accepted for publication 08.03.21

Высшая школа России: вынужденный и плановый переход на удалённый формат в период пандемии (опыт социологического анализа)

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137

Алешковский Иван Андреевич – канд. экон. наук, директор Центра стратегии развития образования¹, aleshkovski@yandex.ru; Author ID 140009, Scopus ID 57190586626, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9276-3133>

Гаспаршвили Александр Тенгизович – канд. философ. наук, зам. директора Центра стратегии развития образования¹, доцент кафедры социологии², старший научный сотрудник³, gasparishvili@yandex.ru. Author ID 630593, Scopus ID 6506912741, Researcher ID H-2092-2012, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2832-4122>

Крухмалева Оксана Валерьевна – канд. социол. наук, зав. отделом Центра стратегии развития образования¹, доцент кафедры социологии², kruhoks@yandex.ru. Author ID 357522, Scopus ID 57195356477, Researcher ID T-9611-2017, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7132-5919>

Нарбут Николай Петрович – д-р социол. наук, проф., зав. кафедрой социологии², narbut-np@rudn.ru. Author ID 251248, Scopus ID 25422455000, Researcher ID A-6919-2017, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3622-305X>

Савина Наталья Евгеньевна – научный сотрудник¹, savina.opinio@yandex.ru. Author ID 840725, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2571-5518>

¹ Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия
Адрес: 119991, г. Москва, Ленинские горы, 1, 46

² Российский университет дружбы народов, Москва, Россия
Адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6

³ Институт социологии Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук, Москва, Россия
Адрес: 117218, г. Москва, ул. Кржижановского, 24/35, корп. 5

***Аннотация.** Вызовы, связанные с пандемией COVID-19, требуют структурного анализа и социокультурного осмысления, которое имеет и ещё будет иметь многоаспектный и системный характер. Все элементы социальной системы вынуждены были функционировать в стрессовом режиме, в отсутствие каких-либо базовых шаблонов и отработанных путей решения возникающих проблем. Общая неопределённость организации жизни общества и вынужденные, порой весьма спорные шаги, предпринимаемые на разных уровнях управления, вызвали поляризацию мнений относительно функционирования всех социальных институтов. Особое давление испытывал институт образования, так как именно образование во многом отвечает за стабильность и устойчивость социальной системы.*

В этой связи важным и значимым было всестороннее изучение проблем и ограничений, связанных с функционированием системы высшего образования России в период пандемии, а также анализ изменения тональности и настроения как со стороны общественности, так и со стороны преподавательского корпуса – как ответ на переход на новые формы работы вузов.

Статья подготовлена по материалам двух этапов социологического исследования «Мнение преподавателей вузов России о дистанционном обучении в период пандемии», проведённого в мае–июне и декабре 2020 г. Объём выборочных совокупностей составил на первом этапе 3431 человек, на втором – 6006 человек. Анализ данных исследования охватывает следующие направления: организационные проблемы перехода на дистанционное обучение; используемые ресурсы, организация лекционных и семинарских занятий, оценка положительных и отрицательных сторон удалённого обучения; перспективы, ограничения и траектории реализации дистанционного обучения в вузах России, а также блок социальных проблем, связанных с изучением социального самочувствия и оценкой возможных изменений в жизни и карьере преподавателей.

Данные исследования сопоставляются с данными аналогичных работ российских и зарубежных аналитиков. На основе проделанного анализа и полученных выводов авторами предлагаются практические шаги по оптимизации работы системы высшей школы в стрессовых ситуациях, по использованию дистанционных технологий в организации обучения, рассматриваются возможные формы сочетания дистанционного и очного обучения, а также предлагаются рекомендации по изменению тональности восприятия неизбежных информационно-коммуникационных трансформаций со стороны преподавателей.

Исследование выполнено в рамках Программы развития Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Математические методы анализа сложных систем».

Ключевые слова: социология образования, дистанционное обучение, пандемия COVID-19, онлайн-образование, цифровые ресурсы, социальное самочувствие преподавателей вузов

Для цитирования: Алешковский И.А., Гаспаривили А.Т., Крухмалева О.В., Нарбут Н.П., Савина Н.Е. Высшая школа России: вынужденный дистант и плановый переход на удалённый формат в период пандемии (опыт социологического анализа). 2021. Т. 30. № 5. С. 120-137. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137

Russian Higher School: Forced Distance Learning and Planned Switch to Distance Learning During Pandemic (Experience of Sociological Analysis)

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137

Ivan A. Aleshkovski – Cand. Sci. (Economics), Director of the Center for Education Development Strategy¹, Author ID 140009, Scopus ID 57190586626, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-9276-3133>, aleshkovski@yandex.ru

Alexander T. Gasparishvili – Cand. Sci. (Philosophy), Deputy Director of the Center for Education Development Strategy¹, Assoc. Prof., Senior Researcher³, Author ID 630593, Scopus ID 6506912741,

Researcher ID H-2092-2012, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2832-4122>, gasparishvili@yandex.ru

Oksana V. Krukhmaleva – Cand. Sci. (Sociology), Head of the Department of the Center for Education Development Strategy¹, Assoc. Prof., Author ID 357522, Scopus ID 57195356477, Researcher ID T-9611-2017, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0001-7132-5919>, kruhoks@yandex.ru

Nukolay P. Narbut – Dr. Sc. (Sociology), Prof., Head of the Chair of Sociology², Author ID 251248, Scopus ID 25422455000, Researcher ID A-6919-2017, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3622-305X>, narbut-np@rudn.ru

Nataliya E. Savina – Research Fellow³, Author ID 840725, ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-2571-5518>, savina.opinio@yandex.ru

¹ Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: 1, bldg. 44, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

² RUDN University, Moscow, Russia

Address: 6, Miklukho-Maklaya str., Moscow, 117198, Russian Federation

³ Federal Center for Theoretical and Applied Sociology, Russian Academy of Sciences

Address: 24/35, bldg. 5, Krzhizhanovsky str., Moscow, 117218, Russian Federation

Abstract. Challenges related to the COVID-19 pandemic require structural analysis and socio-cultural comprehension, which has and will for quite a while have multi-aspect and systemic nature. All elements of the social system have been forced to function in the stress regime in the absence of any basic patterns and tried-and-true methods to solve the arising problem. The overall uncertainty in the organization of the social life and the enforced and, at times, very contentious steps taken at various levels of management have caused polarization of opinions as to the functioning of all social institutions. Special pressure has been put on education, since it is this institution that is mainly responsible for the social system's stability.

In this regard, it has been important and significant to comprehensively study the problems and limitations associated with the functioning of the higher education system in Russia during the pandemic, as well as to analyze the change in tone and attitude both on the part of the public and the teaching corps, as a response to the transition to the new forms of work at higher education institutions.

The article was prepared using the materials of two stages of the sociological research "The opinion of teachers of Russia's higher education institutions on distance learning during the pandemic" conducted in May, June and December 2020. The volume of sample sets made up 3431 people at the first stage, and 6006, at the second. An analysis of research data covers the following areas: organizational problems of transition to distance learning; resources used, organization of lectures and seminars, assessment of the positive and negative aspects of distance learning; perspectives, limitations and trajectories for the implementation of distance learning in Russia's higher education institutions, as well as a set of social problems aimed at studying social well-being and assessing possible changes in the life and career of teachers.

The research data are compared with the data of similar works by Russian and foreign analysts. On the basis of the analysis done and the conclusions obtained, the authors propose practical steps to optimize the work of the higher education system in stressful situations, to use distance technologies in the learning organization. Also, possible forms are considered that combine distance and full-time education, and recommendations are proposed on how to change the tone in perceiving inevitable informational and communication transformations on the part of teachers.

This research was performed according to the Development program of the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Lomonosov Moscow State University «Mathematical methods of complex systems analysis».

Keywords: sociology of education, distance learning, COVID-19 pandemic, online education, digital resources, university teachers' well-being

Cite as: Aleshkovski, I.A., Gasparishvili, A.T., Krukhmaleva, O.V., Narbut, N.P., Savina, N.E. (2021). Russian Higher School: Forced Distance Learning and Planned Switch to Distance Learning during Pandemic (Experience of Sociological Analysis). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 120-137, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-120-137 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Пандемия COVID-19, с которой человечество столкнулось в 2020 г., оказала огромное влияние на все элементы социальной структуры общества. Вынужденные ограничения, страх перед неопределённостью, а также отсутствие каких-либо готовых шаблонов и сценариев разрешения нарастающих кризисов потребовали от органов управления всех уровней принятия нестандартных и ранее не используемых мер по противостоянию вирусной угрозе. Вынужденная изоляция стала одной из самых тяжёлых и длительных из предпринимаемых мер. Все институты общества должны были подстраиваться под новый формат социальной жизни и адаптировать свою инфраструктуру, инструменты и кадровый состав к организации работы в удалённом формате. Наиболее уязвимым и массовым звеном, испытывавшим на себе ограничения и необходимость выполнения требований карантина, стала система образования [1].

В марте 2020 г. все вузы России вынужденно перешли на удалённый формат обучения. В конце мая 2020 г. Министерство образования и науки поручило вузам и научным организациям снимать ограничения, введённые из-за коронавируса, в зависимости от ситуации в регионе, где они расположены. Однако в большинстве регионов России летняя сессия была организована также преимущественно в удалённом формате. В этом же формате были проведены и государственные аттестации, защита выпускных квалификационных работ. В начале нового 2020/2021 учебного года вузам было рекомендовано самостоятельно принимать решения о формате обучения, исходя из текущей ситуации. Заместитель Председа-

теля Правительства Российской Федерации Т. Голикова отмечала, что «92% вузов начнут учиться в сентябре в очном формате, но при необходимости могут перенести срок обучения на два месяца»¹. В части вузов обучение сразу носило смешанный характер. И если региональные вузы в сентябре начали свою работу преимущественно в очном формате, то вузы Москвы, Санкт-Петербурга и ряда других крупных университетских центров организовывали работу по смешанному принципу. Дистанционный формат был организован и для иностранных студентов, так как большая часть из них находилась за пределами России и не имели возможности въехать в страну.

Вместе с тем ухудшение эпидемиологической ситуации в стране осенью 2020 г. привело к возврату вузов Москвы и Санкт-Петербурга к удалённому формату. Регионы принимали решение о выборе формата обучения самостоятельно, исходя из санитарно-эпидемиологической обстановки в конкретном субъекте РФ². С 16 ноября 2020 г. большинство вузов страны снова ушли на полный дистант. Согласно приказу главы ведомства В. Фалькова, такой режим устанавливался до 6 февраля 2021 г. Вузы, которые подчи-

¹ Как вузы готовятся к обучению // РБК. 25.08.2020. URL: <https://www.rbc.ru/society/25/08/2020/5f43abf99a7947c74607d973> (дата обращения: 17.04.2021).

² Приказ Минобрнауки России от 11.11.2020 N 1402 "О мерах по снижению рисков распространения новой коронавирусной инфекции в образовательных организациях высшего образования" // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/65692.html/> (дата обращения: 17.04.2021).

няются отраслевым министерствам, например Минкульту, ориентировались на приказы профильных чиновников. По данным Минобрнауки, к середине декабря 2020 г. 55% вузов работали на полном дистанте³. Остальные реализовывали смешанный формат занятий. Возможность восстановления очного обучения у системы высшего образования появилась только в феврале 2021 г.

Таким образом, в 2020 г. высшая школа столкнулась с целым рядом принципиально новых проблем функционального, содержательного и социального характера. В этой связи представлялось крайне важным и значимым проведение сравнительного анализа ситуации вынужденного (весна 2020 г.) и планового (осень 2020 г.) перехода на дистант вузов страны, а также формирование ряда выводов и рекомендаций, направленных на поиск разрешения возникших проблем или возможных путей их сглаживания.

Постановка проблемы

Массовый вынужденный переход на удалённый формат обучения весной 2020 г. выявил целый ряд проблем и противоречий в возможностях реализации программ высшего образования в удалённой форме. Переход на дистанционное обучение осенью 2020 г. носил более подготовленный и ожидаемый характер. За летний период вузы России провели ряд мероприятий, направленных как на подготовку преподавателей к возможности работы в удалённом режиме в осеннем семестре, так и на обновление материально-технической, информационной и ресурсной базы вузов по организации работы в дистанционном формате. Всё это потребовало проведения сопоставительного и многоаспектного анализа различных сторон дистанционного обучения, готовности

к нему всех участников образовательного процесса, наличия материально-технического, методического, программного обеспечения, а также выявления личностно-эмоционального отношения преподавателей высшей школы к своей профессиональной деятельности. В качестве сопоставительных данных при анализе результатов исследования использовались материалы российских докладов «Уроки стресс-теста»⁴ и «Высшее образование: уроки пандемии (оперативные и стратегические меры по развитию системы)»⁵, а также международного доклада «Higher education in 2020: how COVID-19 shaped this year» [2].

Целью нашего исследования являлось проведение комплексного анализа мнения преподавателей российских вузов о работе в дистанционном формате в период вынужденных ограничений, а также выявление возможных путей применения дистанционного обучения в системе высшего образования. Для этого Центром стратегии развития образования МГУ им. М.В. Ломоносова (ЦСРО) совместно с кафедрой социологии РУДН и при содействии Российского профессорского собрания было проведено социологическое исследование мнения преподавателей российских вузов об опыте работы в дистанте в 2020 г.

Обзор литературы

Необходимо отметить, что проблематика вхождения информационных технологий в

³ Интервью заместителя министра науки и высшего образования Д. Афанасьева // Российская газета. 11.12.2020. URL: <https://rg.ru/2020/12/10/minobrnauki-bolshe-pолоviny-vuzov-rossii-rabotaiut-na-polnom-distante.html> (дата обращения: 17.04.2021).

⁴ Аналитический доклад «Уроки стресс-теста: Вузы в условиях пандемии и после неё» // Министерство науки и высшего образования РФ. 3 июля 2020 г. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21523 (дата обращения: 17.04.2021).

⁵ Высшее образование: уроки пандемии (оперативные и стратегические меры по развитию системы) – Аналитический доклад / Министерство науки и высшего образования РФ. 30 октября 2020. 124 с. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=25528 (дата обращения: 17.04.2021).

образование и эффективное их использование для организации обучения активно дискутируется с конца 90-х гг. XX века. В известной монографии У. Бовена [3] приводятся данные исследований и обобщение многолетних дискуссий по продуктивности внедрения цифровых технологий в образовательный процесс высшей школы, их особенностях и ограничениях. Аналитический обзор подборки статей по рискам и опыту внедрения цифровых технологий в образование предпринят в работе Л. Кастаньеда и Н. Селвина. Он резюмируется авторами таким образом: «За последние 5 лет резко возросло число учёных, выражающих критические взгляды на новые образовательные технологии... В наши дни тот, кто обращает внимание на проблематичность цифровизации университетов, уже не получает мгновенные обвинения в пессимизме и оторванности от реальности» [4]. В работе М. Бонд, В. Марин, К. Дольч и др. [5] анализируется специфика внедрения новых образовательных технологий в университетах Германии. В статье М. Госпер, М. Макнейл, Р. Филлипса и др. [6] приводятся данные о применении веб-лекций в университетах Австралии. М. Буллен, Т. Морган и А. Квайюм [7] рассматривают внедрение цифровых технологий в университетах Канады в разрезе межпоколенных взаимодействий и цифрового разрыва между студентами и преподавателями.

Вместе с тем представляется важным провести некоторые границы относительно применения дистанционных технологий на разных уровнях образования. Специфика работы и реализация задач в сфере школьного (среднего) образования имеют определённые ограничения, связанные с возрастом обучающихся, формированием мотивации к обучению, сформированностью навыков самостоятельной и групповой работы, участием родителей в образовательном процессе и с целым рядом других обстоятельств. Поэтому справедливым будет утверждение о том, что возможность и масштаб вхождения дистанционных технологий в образователь-

ный процесс будет значительно отличаться на различных уровнях образования, а также будет зависеть от направлений подготовки и требований обучения. В данной статье акцент сделан на системе высшего образования в контексте его особенностей в России.

Междисциплинарность и многоаспектность рассмотрения проблемы широкого применения дистанционных технологий исходят прежде всего из критериев доступности цифровых ресурсов для большинства участников образовательного процесса, их подготовленности (как инструментальной, так и психологической) к работе в данном формате. Дистанционные технологии в обучении затрагивают также специфический спектр вопросов, связанных с изменением традиционных форм взаимодействия «преподаватель – студент», которое предполагает обязательный межличностный контакт, очную коммуникацию, работу в реальном времени. Данные вопросы, в частности, поднимаются в работе Дж. Маккей [8], где автор проводит ретроспективный анализ того, как онлайн-лекции меняют взгляды на обучение субъектов образовательного процесса и формируют новые стимулы для развития и карьерных траекторий. Проблемы обеспечения доступности и проявлений неравенства, связанные с применением дистанционных технологий в период вынужденного дистанта, рассматриваются в работе Б. Макмуртри [9].

Непосредственно анализу работы зарубежных университетов и реализации вынужденного дистанционного обучения в период «локдауна» посвящены работы [10–12]. Э. Нордман, Ч. Хорлин, Дж. Хатчисон и др. [10] на основе собственного опыта и исследований предлагают десять конкретных шагов (мер) по поддержке и оптимизации работы в дистанте для преподавателей и студентов американских колледжей. В работе Р. Уотермейера, Т. Крика, К. Найт и др. [11] рассматриваются проблемы так называемой «вынужденной онлайн-миграции» студентов на примере университетов Вели-

кобритании в период пандемии и происходящие изменения напрямую связываются с «цифровой революцией в университетском образовании». Ч. Ходжес, С. Мур, Б. Локи и др. [13] проводят сопоставительный анализ стандартного и вынужденного форматов дистанционного обучения, выделяя особенности и ограничения его реализации в вынужденном дистанте.

Анализ опыта работы в дистанционном формате как на примере зарубежных университетов, так и вузов России в 2020 г. позволил сформулировать предположения относительно восприятия преподавателями дистанта как такового, суммировать оценки ими своих возможностей и ограничений работы в нём. Рабочая гипотеза исследования заключалась в том, что основные ограничения и неприятие дистанционного формата со стороны преподавательского корпуса России лежат не только в поле проблем, связанных с собственными цифровыми навыками и компетенциями. Они также связаны с опасениями за устойчивость традиционной системы преподавания как таковой и определяются прежде всего социально-психологическими особенностями восприятия новаций в традиционных формах работы, нарушения привычного уклада жизни и опасениями отхода от устоявшихся технологий, форм передачи знаний и привычных методов работы со студентами.

Социологические исследование

«Программа и результаты»

Выборка и метод исследования. Исследование было реализовано в два этапа: первый этап – весенний семестр 2020 г. (экстренный вынужденный переход на дистанционное обучение) и осенний семестр 2020 г. (постепенный переход на дистант вузов России или же организация смешанного обучения). Инструментарий первого этапа исследования был сохранён как основа для второго этапа и дополнен рядом вопросов, которые позволили конкретизировать опыт вынужденного перехода вузов на дистанци-

онное обучение и оценить его реализацию при более подготовленном переходе осенью 2020 г. Кроме того, в анкету второго этапа был включён блок вопросов социального характера, который позволил оценить настроения, беспокойства и профессиональные планы участников опроса, связанные с изменениями, вызванными ограничительными мерами и уходом из привычного формата работы.

В исследовании применена модифицированная поточная выборка. Особенностью данного типа выборки является прежде всего её формирование посредством электронной рассылки опросной анкеты с последующим отбором по характеристикам, определённым задачами исследования. Применение выборки данного типа было обусловлено необходимостью получения оперативной информации в довольно сжатые сроки и возможностью охвата значительного числа респондентов с целью получения максимально разнообразных ответов, отражающих ситуацию в реальном времени. На первом этапе исследования определяющей характеристикой для отсева респондента было указание в соответствующем поле ответа на отсутствие перехода вуза в дистанционный формат работы. На втором этапе опрашивались все преподаватели, которые согласились принять участие в опросе.

Рассылка проводилась при поддержке Российского профессорского собрания через электронные почтовые адреса сотрудников. Доступ к заполнению анкеты осуществлялся по ссылке из информационного письма. Сбор данных проводился на платформе Google forms с помощью стандартизированного бланка анкеты. Респондентам предлагались в основном вопросы с возможностью выбора варианта ответа (множественного или ограниченного), ряд вопросов имел открытую форму и предполагал оригинальный ответ с последующей его кодировкой. Анкета носила анонимный характер, и персональные данные респондентов отдельно нигде не фиксировались. Объём выборки составил

Таблица 1

Социально-демографические характеристики участников опроса на первом и втором этапах исследования (в % от числа опрошенных)

Table 1

Socio-demographic characteristics of the survey participants at the first and second stages of the study (percent of the respondents)

Показатель	Характеристики	Первый этап	Второй этап
Пол респондентов	Мужской	34,1	37,5
	Женский	65,9	62,5
Возраст респондентов	До 25 лет	0,2	1,0
	25–29 лет	4,1	6,0
	30–39 лет	18,9	24,0
	40–49 лет	27,8	30,7
	50–59 лет	22,7	18,5
	60 лет и старше	26,3	19,8
Образование	Высшее (без степени)	21,9	27,6
	Имеют учёную степень кандидата наук	52,8	50,4
	Имеют учёную степень доктора наук	25,3	21,9
Учёное звание	Доцент	48,0	42,0
	Профессор	17,9	14,1
	Учёного звания не имеют	34,1	43,9
Педагогический стаж	До трёх лет	3,4	7,3
	4–5 лет	3,5	4,8
	6–10 лет	9,5	12,3
	11–20 лет	29,3	32,6
	21–30 лет	29,0	24,6
	Более 30 лет	25,2	18,3
Учебная нагрузка (в год академических часов) ^{*,**}	До 200 часов (0,1–0,2 ставки)	–	15,3
	201–400 часов (0,25–0,35 ставки)	–	25,8
	401–700 часов (0,4–0,7 ставки)	–	31,6
	701–1000 часов (0,8–1,15 ставки)	–	18,9
	1001–1200 часов (1,25–1,35 ставки)	–	2,7
	1201–1400 часов (1,4–1,6 ставки)	–	1,9
	Свыше 1400 часов (1,7 ставки и более)	–	1,9

* На первом этапе исследования вопрос не задавался.

** Показатель объёма учебной нагрузки в анкете предлагался для заполнения в открытой форме с последующей кодировкой, поэтому в данном случае он носит справочно-сравнительный характер.

3431 человек весной 2020 г. и 6006 человек осенью 2020 г.

Преподаватели, принявшие участие в исследовании, представляли все федеральные округа России, все группы высших учебных заведений и все укрупнённые направления подготовки, реализуемые в высшей школе России. Представляли университеты на первом этапе – 63,7% опрошенных преподавателей, на втором этапе – 77,6%; академии – соответ-

ственно 4,1% и 6,6%; институты – 4,5% и 8,5%. По профилям преподаваемых дисциплин: гуманитарный профиль представляли на первом этапе – 46,2% опрошенных преподавателей и на втором этапе – 46,6%; технический – 19,7% и 25,2% соответственно; естественнонаучный – 18,9% и 13,5%; сельскохозяйственный, медицинский, культуру, искусство и спорт соответственно на первом этапе – 5,4%, 4,9% и 4,8%, на втором этапе – 3,5%, 5,5% и 5,6%.

Социально-демографические характеристики участников опроса в целом близки к статистическим показателям основных групп работников (по полу, возрасту, уровню образования, наличию учёной степени и учёного звания). Детализация распределения участников опроса по социально-демографическим показателям представлена в *таблице 1*. В качестве сопоставительных данных используются данные исследования ВШЭ о качественном составе преподавателей вузов России: всего преподавателей (на начало 2019/2020 учебного года) без внешних совместителей, тыс. чел. – 229,3 (100%). Из них имеют учёную степень доктора наук – 15,6%, кандидата наук – 53,1%; имеют учёное звание профессора – 10,3%, доцента – 37,9%. Женщины составляют 57,3%, лица в возрасте до 30 лет – 5,1%, лица в возрасте 60 лет и старше – 29,0% [14].

Анализ результатов исследования проводился в разрезе тематических блоков инструментария, составленных для решения поставленных задач исследования и направленных на реализацию основной цели проекта.

Формат обучения в вузах в марте–мае и в сентябре–ноябре 2020 года и занятость респондентов. В ходе первого этапа исследования, весной 2020 г. участники опроса указывали, что их образовательные организации начиная с конца марта работали в дистанционном формате. Данные второго этапа исследования показывают, что большинство образовательных организаций и, соответственно, преподавателей в осеннем семестре работали в смешанном формате. Действительно, часть вузов совмещали дистанционные занятия (в основном лекции) и аудиторную работу (семинары и практические работы). Выбор формы обучения во многом определялся направлением подготовки и возможностью её перевода в удалённый формат. Однако по мере ухудшения эпидемиологической ситуации формат обучения менялся в сторону отказа от очных занятий. Начал учебный год сразу в дис-

танционном формате практически каждый десятый опрошенный. В октябре уже почти каждый пятый респондент осуществлял свою деятельность дистанционно. В ноябре половина преподавателей указали, что работали полностью в удалённом формате. По данным Минобрнауки, к декабрю 2020 г. в полном дистанционном формате работали 55% подведомственных ему вузов⁶. Работали только очно к декабрю 2020 г. менее 5% респондентов.

Доля участников опроса, которые вели учебные занятия, составила: весной – 97,4% респондентов, осенью – 97,9%. То есть доля непосредственно задействованных в учебном процессе преподавателей среди опрошенных практически не изменилась, и дистанционный формат не повлиял на отказ от выполнения ими своей работы. Среди видов учебной работы, которую выполняли респонденты, указаны все виды нагрузки, осуществляемой преподавателями в стандартном режиме.

Меры, принятые в вузах, для перехода и организации обучения в удалённом формате и использование собственных ресурсов организации дистанционного обучения (LMS-систем). Переход на удалённый формат потребовал от вузов оперативного принятия соответствующих нормативных документов, регламентирующих работу в такой форме. Поскольку она вводилась в экстренном порядке, то и разработка соответствующей документации носила оперативный характер. Необходимо отметить, что вопросы поддержки преподавателей в дистанционном формате активно обсуждаются и в зарубежной литературе. В частности, в работе [10] отмечается, что «временный поворот к онлайн-обучению предполагает избиратель-

⁶ Агранович М. Онлайн в зачётке: Интервью заместителя министра науки и высшего образования Д. Афанасьева // Российская газета. 11.12.2020. URL: <https://rg.ru/2020/12/10/minobrnauki-bolshe-pолоviny-vuzov-rossii-rabotaiut-na-polnom-distant.html> (дата обращения: 17.04.2021).

ность в том, что будет в него включено, и это касается как экстренного перехода на дистанционное обучение, так и использования специализированных онлайн-курсов. Кроме того, важно, чтобы руководство вузов и работники органов управления системой высшего образования признали уникальный и принципиально несовершенный характер этой работы и с особой осторожностью относились к оценке учебных курсов, удовлетворённости студентов и качества преподавания в течение этого периода».

При анализе ответов респондентов на вопрос: «Приняты ли в Вашем вузе нормативные документы и внутренние регламенты для работы в дистанционном формате?» – важно было учесть и тот факт, что изучалось не только наличие у вуза данных документов, но и информирование о них преподавателей. В осеннем семестре возросла доля тех, кто знал о наличии регламентирующих и нормативных документов для работы вуза в условиях дистанта (+8,2%). Существенно снизилась и доля тех, кто не был проинформирован о наличии таких документов (7,1%).

На первом этапе исследования респондентам был задан вопрос о различных формах поддержки, которые вузы оказывали своим сотрудникам для перевода их деятельности в дистанционный формат. На втором этапе данный вопрос уже не был столь актуален. Выяснялась удовлетворённость этой помощью и поддержкой. Детализируя ответы на вопрос о различных формах поддержки, большинство преподавателей – участников первого этапа опроса указали, что помощь была организована в форме рассылки инструкций по возможным форматам ведения образовательного процесса в удалённом режиме (85,3%). Был организован доступ к ресурсам для проведения занятий, в том числе на платформе Zoom и др.; на это указали 62,4% опрошенных. О проведении обучающих семинаров по работе в удалённом режиме утвердительно ответили 59,3% преподавателей, 57,1% отметили, что им предоставили ссылки на обучающие ресурсы

сторонних организаций. 55,1% опрошенных преподавателей сообщили, что в их вузах были организованы постоянно действующие службы для поддержки преподавателей и проведения консультаций. На практику привлечения студентов к оказанию помощи преподавателям для работы в удалённом формате указали 11,9% преподавателей.

Результаты первого этапа опроса показывают, что администрация вузов постаралась максимально помочь преподавателям и вовлечь их в новый формат работы. Как отмечалось в докладе «Уроки стресс-теста...», «в ответ на трудности перехода в новый формат достаточно быстро выросла система поддержки. Практически все вузы направляли преподавателям методические рекомендации. Однако лишь 60% университетов создали специальные сайты или разделы официальных сайтов для информирования и помощи преподавателям в текущем режиме»⁷. В целом же можно отметить, что с учётом отсутствия такого опыта у большинства образовательных организаций, данная работа представляется продуктивной и адекватной в сложившейся ситуации. Перечень инструментов, предложенных преподавателям для работы в удалённом формате в осеннем семестре, практически не изменился в сравнении с весенним периодом (Рис. 1).

Приведённые данные свидетельствуют, что к организации дистанционной работы в осеннем семестре администрация вузов подошла более взвешенно и с учётом опыта вынужденного весеннего дистанта. На 10% выросла доля системы управления обучением Moodle, которая чаще всего интегрирована с LMS-платформой вуза, что указывает на работу в направлении создания вузами собственной дистанционной среды. Также были пересмотрены возможности открытых ресурсов для организации конференций. Фактически сохранил свои позиции Zoom

⁷ Аналитический доклад «Уроки стресс-теста... URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=21523 (дата обращения: 17.04.2021).

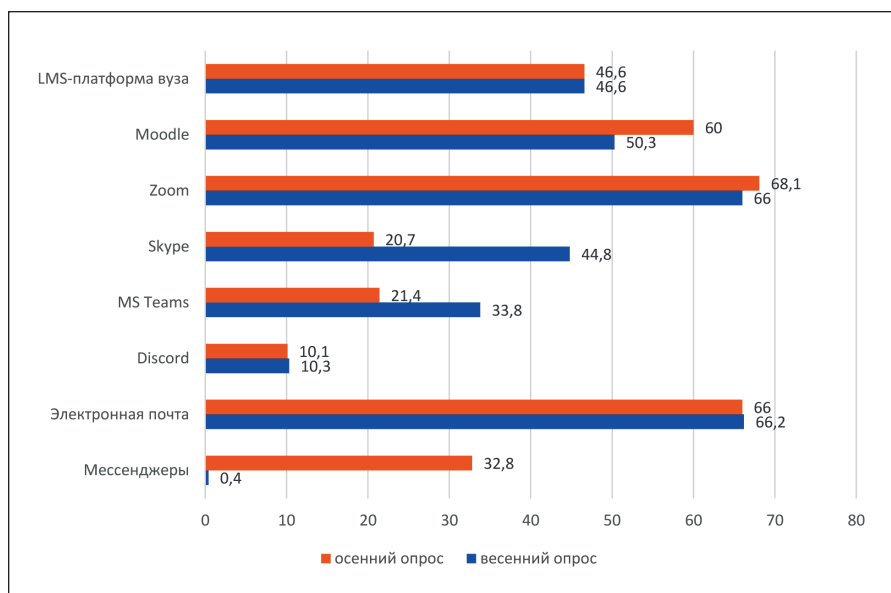


Рис. 1. Перечень инструментов, предложенных преподавателям для работы в удалённом формате (в % от числа ответивших). Сравнительные данные двух этапов

Fig. 1. The list of tools offered to teachers for working in a remote format (percent of the respondents). Comparative data of the two stages

как наиболее удобная и доступная платформа. Существенно сократились доли Skype и MS Teams. Однако здесь необходимо отметить, что MS Teams объективно имеет более сложный интерфейс и требует определённых ресурсных возможностей электронных устройств. Однако в ряде вузовских платформ LMS он является встроенным инструментом, поэтому не требует дополнительных указаний для работы.

Вполне естественным является и сохранение высокой доли рекомендаций использования электронной почты. Действительно, это самое распространённое средство коммуникации, роль которого возросла в связи с более активным применением в обучении собственных платформ вузов. Как правило, работа через корпоративный электронный ящик является обязательным требованием внутреннего регламента деятельности вуза и выполняет не только коммуникативную, но и контрольную функцию.

Показательным является изменение доли такого специфического ресурса в органи-

зации работы, как популярные и общедоступные мессенджеры (Viber, WhatsApp, Telegram). В весеннем семестре в качестве возможного ресурса для организации коммуникации при удалённом обучении они фактически не были рекомендованы администрацией преподавателям. Их указали всего несколько человек. В осеннем же опросе их доля в рекомендациях оказалась значительно выше – 32,8% респондентов. Можно предположить, что именно на мессенджеры была возложена функция своеобразной поддержки в осуществлении коммуникации между преподавателями и студентами при возможных сбоях связи или при отключении работы основного ресурса для оперативного решения проблем организации работы. Косвенным образом данное наблюдение может служить ещё одним выводом, вынесенным из опыта работы в период весеннего вынужденного перехода в дистант.

Нелишне отметить, что применение платформ LMS в современном высшем образовании – устойчивый тренд и активно

развивающееся направление цифровизации университетов [10; 14; 15]. До марта 2020 г. на использование в работе ресурсов LMS вуза на постоянной основе указала треть опрошенных преподавателей. 34,9% респондентов из тех вузов, где имеется данная система управления обучением, сообщили, что работа на данной платформе является обязательной составляющей учебного процесса. В осеннем семестре те вузы, которые имели свои платформы LMS, активно задействовали их в организации образовательного процесса. Обязательной составляющей учебного процесса она стала в 78,2% вузах, где уже имелась в наличии. Такая высокая динамика прироста показывает, сколь удобна и необходима собственная LMS-платформа для организации дистанта, когда фактически все ресурсы и все субъекты образовательного процесса можно объединить на одной платформе с системой постоянного доступа, размещения учебных материалов, инструментов контроля и административного наблюдения. Представляется, что именно опыт тех вузов, которые работали в дистанционном формате с использованием собственных платформ организации удалённого обучения, послужит источником качественного пересмотра работы и существенным стимулом для тех, кто только находится в процессе принятия решения о её внедрении. Указанное наблюдение подтверждают ответы респондентов о собственном опыте работы на вузовских платформах. Преподаватели тех вузов, где собственная LMS-платформа имеется в наличии, работают преимущественно на ней в постоянном режиме (76,9% опрошенных).

Таким образом, анализ блока вопросов о ресурсных возможностях вузов для организации дистанционного обучения показывает, что собственная LMS-платформа вуза использовалась значительно эффективнее и интенсивнее, чем до марта 2020 г. Те вузы, которые имели такую систему, внедрили её в образовательный процесс к осеннему семестру и использовали максимально широко.

Материальные и трудовые затраты преподавателей. Для обеспечения работы в дистанционном формате необходимо не только наличие качественных сетевых ресурсов, но и выполнение определённых требований к скорости передачи данных и устойчивости интернет-связи. Данные весеннего дистанта выявили целый комплекс ограничений и отсутствие доступа к качественной интернет-связи для обеспечения запросов образования даже во вполне благополучных регионах (Москва, Казань, Екатеринбург).

Естественно, что переход в дистанционный формат работы потребовал от преподавателей определённого ресурсного обеспечения организации своей деятельности. На втором этапе исследования более половины (56,5%) опрошенных преподавателей указали, что имели дополнительные материальные затраты при работе в дистанционном формате. Детализируя их спектр, респонденты отмечали в первую очередь расходы на приобретение гарнитуры для ведения занятий (наушники, микрофоны, камеры), а также расходы на организацию связи (подключение Интернета или изменение условий пакетов доступа).

Относительно нагрузки и личных трудовых затрат преподавателей также можно было с большой долей уверенности предположить, что они возрастут при работе в дистанте. С учётом признанного факта высокой нагрузки даже в обычном формате работы (около 900 учебных часов в год при полной ставке), личные трудовые затраты преподавателей объективно должны были увеличиться. Весной 2020 г. большинство опрошенных преподавателей считали, что они возросли (25,7%) или существенно возросли (67,1%). Суммарно 92,8% участников опроса фиксировали увеличение своих трудовых затрат. В осеннем семестре ответы респондентов на этот вопрос распределились следующим образом: существенно возросли – 57,2%, возросли – 34,2% (суммарно – 91,4%). То есть данные о росте трудовых затрат преподавателей при работе в

дистанционном формате фактически идентичны и подтверждены на двух этапах исследования. Важно отметить, что показатели занятости преподавателей российских вузов даже при реализации ими стандартного формата обучения и работы стабильно превышают показатели зарубежных университетов в три-пять раз [16]. Результаты исследования показывают, что средняя нагрузка преподавателя российского вуза составляет около 530 часов в год, или приблизительно 0,5 ставки.

Оценка собственного опыта работы в дистанционном формате. На первом этапе исследования указали, что имеют собственный опыт работы на LMS-платформе вуза, около 70% респондентов из тех организаций, где данная платформа имелась. При этом регулярно использовали её возможности в образовательном процессе 31,9% преподавателей, 36,7% работали в «пассивном режиме» – в рамках выполнения необходимых требований. На втором этапе респондентам было предложено ответить на блок вопросов относительно их личного опыта работы в онлайн с целью отследить динамику изменений за период временных ограничений. Только 31,2% опрошенных ответили, что имеют опыт создания собственных онлайн-курсов. Ответы на этот вопрос в ходе осеннего опроса показывают, что доля тех, кто имеет такой опыт, существенно выросла и составила почти половину опрошенных (45,6%).

Однако в весеннем опросе было зафиксировано одно важное наблюдение: при сопоставлении ответа на этот вопрос с ответами о реальном собственном опыте преподавания в дистанционном формате оказалось, что наличие собственного онлайн-курса у преподавателя не означает ведение работы по нему в реальном текущем учебном процессе. То есть у преподавателя есть собственный курс, но он либо сделан для какой-то платформы, либо носит скорее формальный, непрактический, нерабочий характер.

Ещё одно важное, на наш взгляд, наблюдение. Из тех респондентов, кто имел опыт

дистанционной работы весной, до ухода на дистант, подавляющее большинство указали, что использовали форму работы онлайн как дополнительную (72,7%). В то же время треть респондентов в данной группе указали, что имеют опыт работы в качестве преподавателя онлайн-курсов (32,2%). Работали онлайн в основном по курсовым и дипломным проектам 29,1% опрошенных. Только 16,5% респондентов в данной группе указали, что использовали такую форму работы со студентами в качестве основной. То есть среди всех преподавателей, принявших участие в опросе, фактически только каждый десятый имел реальный релевантный опыт работы в дистанционном формате. Остальные 90% включались в процесс и приобретали навыки и опыт по мере вхождения в ситуацию и возникновению проблем. В этой связи представляется особенно важным рост доли тех, кто за вторую половину 2020 г. разработал свои онлайн-курсы. С точки зрения реализации именно дистанционного обучения этот опыт представляется ещё более продуктивным и практически значимым по сравнению с предыдущим опытом разработки аналогичных учебных форм.

Используемые ресурсы. Сопоставление данных двух этапов исследования по рекомендованным администрацией и применяемым преподавателями в работе ресурсов показало, что они несколько различаются. Электронная почта является лидером по реальному практическому использованию. Её указали практически все опрошенные. Собственная платформа вуза также имеет более высокие показатели по её использованию (59,8% против 46,6% рекомендованных на осеннем этапе). Однако данные исследования показывают, что в осеннем семестре доля тех, кто предпочёл работать только на такой вузовской платформе, незначительно снизилась по сравнению с весной (67% и 59,8%). Возможно, здесь сыграло свою роль и повышение компетентности преподавателей, и овладение ими навыками работы на различных платформах, и осознанная орга-

низация каждым преподавателем своей работы на ресурсе, который наиболее удобен и комфортен лично для него. Среди платформ для проведения конференций лидерство продолжает удерживать Zoom (76,2% всех ответов). Второе место как среди рекомендованных, так и среди реально используемых ресурсов занимает Moodle (65,1%). Как уже было отмечено ранее, для сопровождения учебного процесса и организации работы преподаватели активно применяли мессенджеры. Несмотря на то, что в рекомендациях администрации вузов в весеннем семестре они отсутствовали, а в осеннем только треть респондентов указала на такие рекомендации, их использовали 71,1% опрошенных.

Второй этап исследования показал, что снизилась доля тех видов работ, которые не характерны для онлайн-обучения, так как они предполагают высокую долю самостоятельной (офлайн) работы студентов. Это касается, в первую очередь, рассылок материалов через электронную почту (9,3%). Осенью, в отличие от весеннего этапа, снизилась доля тех, кто не производит собственный интернет-контент для своего предмета, но использует возможности открытых образовательных интернет-ресурсов. Они размещают материалы для самостоятельной работы студентов в формате видеолекций на интернет-ресурсе (27,1%), дают студентам ссылки на прохождение готовых тестов на открытых электронных ресурсах (11,3%), используют готовые онлайн-курсы и дают студентам ссылки на них (8,4%). По двум последним формам работы снижение значительно.

Полученные наблюдения позволяют предположить, что опыт работы в дистанционном формате, накопленный в российских вузах за осенний семестр текущего учебного года, является весьма продуктивным и полезным. В отличие от вынужденного дистанта весной 2020 г., большинство преподавателей смогли разработать и подготовить собственные учебно-методические материалы для ведения своей работы в удалённом

формате. Кроме того, ими были критически переоценены имеющиеся открытые ресурсы и выбраны те, которые наиболее релевантны с точки зрения преподаваемого курса. Показательно также, что доля тех, кто обращается к готовым онлайн-курсам по предметам, которые доступны на соответствующих образовательных платформах, по результатам двух этапов исследования имеет устойчивую тенденцию к снижению. Осенью их доля составила 8,4% против 14,2% весной. На наш взгляд, это весьма значимое наблюдение, которое лежит даже не столько в поле обсуждения дистанционной работы в реальном времени, сколько в сформированности запроса со стороны образовательных организаций на внедрение таких онлайн-курсов в учебный процесс. Дискуссия по вопросу замены ряда очных курсов на онлайн-курсы и активное комбинирование их в учебной работе, которая ведётся достаточно давно, показала, что имеются различные точки зрения на возможность их реализации при организации очного образования.

Собственные наработки в учебном процессе. Работа преподавателя, независимо от формата реализуемого обучения, всегда связана с творческим поиском и разработкой собственных методических и дополнительных материалов, использованием различных инструментов, которые позволяли бы качественно улучшить преподавание дисциплины, разнообразить проведение практических занятий и семинаров. Дистанционный формат обучения больше, чем традиционный очный, нуждается в применении различных форм визуализации, новых инструментов и различных ресурсов. Отвечая на вопрос о том, появились ли у них собственные методические разработки для организации занятий в дистанционном формате после завершения весеннего семестра, респонденты отметили разработку презентаций к лекциям в дистанционном формате (64% опрошенных), тестов (58,2%), лекций (52,6%) и материалов для семинаров (47,7%), а также заданий для выполнения в режиме онлайн (контрольные,

творческие, графические работы). Треть опрошенных преподавателей использовали дополнительные материалы и ресурсы и давали на них ссылки студентам (35,8%).

Оценка трудностей и эффективности собственной работы в дистанционном формате. Указывая на трудности, с которыми они столкнулись в процессе организации своей работы в удалённом формате при вынужденном переходе на дистант весной 2020 г., более половины опрошенных (57,9%) отметили проблему мотивации и вовлечения студентов в учебный процесс. Аналогичные проблемы отмечают и зарубежные исследователи [10]. 36% опрошенных связывают возникшие трудности с применением интерактивных форм обучения, дискуссий и обсуждением проектных задач (18,7%). Ещё 29,9% связывают трудности с собственной недостаточной компетентностью в технике и программном обеспечении. Проблемы, связанные с самоорганизацией и организацией учебного процесса, назвали также около трети респондентов (соответственно 7,6% и 23,0%).

Анализ ответов осеннего опроса показывает несколько иную картину. На первое место среди возникающих трудностей работы в дистанционном формате респонденты поставили некомфортность работы в электронной среде (отсутствие визуального контакта с аудиторией, нарушение обратной связи) – 60,5%. Далее с небольшим отрывом идут проблемы, связанные со здоровьем, которые провоцирует работа в таком формате (ухудшение зрения, гиподинамия, проблемы со слухом), – 53,4%. Проблемы, связанные с мотивацией и вовлечённостью студентов, занимают третье место. Их отметили 47,1% (против 57,9% в весеннем опросе). Ещё одна важная и выявленная на втором этапе исследования проблема – это психологические сложности, возникающие из-за работы в дистанте, – 39,2%. Все остальные предложенные варианты ответов респонденты не считают для себя существенными и как особые трудности не фиксируют. Полученные

результаты об опыте работы в дистанте являются в качестве основных проблем не технические и методические трудности, а именно проблему необходимости межличностного взаимодействия, живого человеческого общения и непосредственного контакта.

Оценивая эффективность собственной работы в дистанционном формате, большинство респондентов фиксируют её снижение. На первом этапе исследования, в весеннем опросе, более 60% респондентов также указали на то, что эффективность их работы со студентами снизилась. Только каждый десятый респондент отметил, что особых изменений не произошло. Так как весной дистант реализовывался в экстренном неподготовленном порядке, то такая оценка преподавателей была понятной и ожидаемой: не было подготовленного контента, отлаженных и апробированных инструментов работы, не была налажена система взаимодействия «преподаватель – студент» в полном объёме. На втором этапе исследования, когда часть трудностей и проблем, возникших весной, можно было оптимизировать и сгладить, ожидалось, что оценка собственной работы преподавателями будет значительно мягче. Однако о снижении эффективности собственной работы заявили 47% респондентов. Представляется, что результаты ответов респондентов на данный вопрос и оценка ими своей работы в дистанте носят, помимо методического, ещё и субъективный, психологический характер. Общий настрой весной против дистанта и некоторый страх перед неизвестной и непривычной формой работы вызывал определённые негативные реакции, которые нашли своё отражение и в оценке преподавателями своей собственной работы. Осенью ситуация была более подготовленной и контролируемой. Кроме того, у преподавателей вузов была возможность настроиться на данный формат, подготовиться и уже немного уверенней чувствовать себя в новой среде.

Преимущества и ограничения дистанционного формата работы. При выявляе-

нии мнений участников опроса относительно различных аспектов организации работы со студентами в дистанционном формате важно было получить не просто «сухие» оценочные суждения, но и понять их качественную составляющую, выявить преимущества и ограничения организации работы в дистанте, как это видят сами участники образовательного процесса. На первом этапе исследования мнения опрошенных преподавателей о дистанционной форме работы разделились практически поровну: 49,2% ответили, что работать в таком формате им в принципе не нравится и, соответственно, преимуществ в такой форме работы они не видят. В качестве наиболее положительных моментов работы онлайн респонденты называли освоение новых навыков, педагогических приёмов и техник (48,4%). Показательно, что 42,0% респондентов указали, что для них самым существенным является возможность не тратить время на поездки в учебное заведение. Среди определённых «плюсов» дистанта в весеннем опросе преподаватели назвали расширение творческих возможностей – 16,9%, расширение образовательных возможностей, связанных с приглашением на занятия в онлайн-формате экспертов и практиков, – 14,0%. Для студентов же – это возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий, так ответили 13,6% опрошенных, и улучшение коммуникации между преподавателями и студентами – 10,4%.

Данные осеннего опроса существенно отличаются от весеннего по разбросу ответов и распределению негативных оценок. Отметим, что категорически не видят никаких преимуществ в таком формате, только 17% респондентов, что в два раза ниже, чем на первом этапе. Относительно ограничений, которые имеет дистанционный формат, мнения респондентов также разделились. Наиболее значимыми ограничениями, по мнению участников опроса, выступают, во-первых, утрата возможности личного взаимодействия и нарушения традиционной

конструкции «преподаватель – студент» (81,1% опрошенных) и, во-вторых, тот факт, что дистанционный формат подходит не всем студентам, так как требует от них более высокого уровня ответственности и самостоятельности (76,1% ответивших). Это подтверждается данными зарубежных исследователей [10]. Эти ответы напрямую связаны с обозначенными преподавателями трудностями, ощущаемыми ими при работе в дистанте (трудности коммуникации и мотивации студентов). Далее, с большим отрывом идёт группа ограничений, которую также указали более половины опрошенных. Это нарушение процесса социализации (58,1%), снижение включённости в обучение (58,7%) и сложность реализации удалённого обучения для целого ряда дисциплин (51,5%). Респонденты обращают внимание и на проблемы со здоровьем и связанные с этим риски (48,7%). Примечательно, что все другие варианты ответов, например, касающиеся ресурсного обеспечения, административного регулирования работы, снижения спроса на платное образование, оттока иностранных учащихся, по мнению опрошенных преподавателей, не являются существенными ограничениями для дистанционного формата. Их отметила лишь незначительная часть респондентов.

Сделанные наблюдения о перспективности удалённого обучения позволяют предположить, что российская высшая школа находится только в самом начале пути по пересмотру и внедрению новых форматов работы в образовательный процесс. Даже столь долгий период карантина и ограничений, связанных с пандемией, практически не сказался на изменении взглядов на перспективность электронных форм работы в вузах. Поэтому, как уже было отмечено ранее, ориентация некоторых российских университетов на перевод части своих дисциплин в онлайн-формат при организации учебного процесса в стандартном режиме, является пока ещё малоперспективной и спорной с точки зрения всех субъектов обучения [15; 16].

Основные выводы

По результатам двух этапов исследования можно утверждать, что опыт вынужденного весеннего ухода на дистант был учтён в большинстве вузов, принимавших участие в исследовании. В осеннем семестре собственная платформа LMS вуза использовалась значительно эффективнее и интенсивнее, чем до марта 2020 г. Вузы, которые имели такую систему, внедрили её в образовательный процесс к осеннему семестру и использовали максимально широко. К организации дистанционной работы в осеннем семестре администрация вузов подошла более взвешенно и с учётом опыта вынужденного весеннего дистанта. На 10% выросла доля тех, кто использует систему управления обучением Moodle, которая чаще всего интегрирована с LMS-платформой вуза, что свидетельствует о работе по созданию собственной дистанционной среды. Также были пересмотрены открытые ресурсы для организации конференций. Доминирующей, как и в весеннем семестре, является платформа Zoom. В осеннем семестре те вузы, которые имели свои платформы LMS, активно задействовали их в организации образовательного процесса. Обязательной составляющей учебного процесса LMS-платформа стала в 78,2% вузов, где она уже имела в наличии. Представляется, что именно опыт тех вузов, которые работали в дистанционном формате с использованием собственных платформ организации удалённого обучения, послужит источником качественного пересмотра работы и существенным стимулом для тех, кто только находится на пути или в процессе принятия решения о её внедрении.

Анализ блока изменения материальных и личных затрат преподавателей при работе в дистанционном формате показывает, что они испытывают двойную нагрузку. В первых, материальные затраты на обеспечение своей работы в дистанте (техника, гарнитура, программное обеспечение) легли на плечи самих преподавателей и, во-вторых, увеличилась продолжительность и нагрузка

ка непосредственно педагогической работы преподавателей (подготовка к занятиям, внеучебная работа и сопровождение дистанционного процесса, разработка измерительных материалов и электронных тестов, а также отчётность и научная работа). Риски, особенно связанные с ростом нагрузки преподавателей, требуют отдельного анализа.

Опыт работы в дистанционном формате, накопленный в российских вузах за осенний семестр текущего учебного года, является весьма продуктивным и полезным. В отличие от вынужденного дистанта весной 2020 г., большинство преподавателей смогли разработать и подготовить собственные учебно-методические материалы для ведения своей работы в удалённом доступе. Также преподавателями были критически переоценены имеющиеся открытые ресурсы и выбраны те из них, которые наиболее релевантны с точки зрения преподаваемого ими курса.

Литература / References

1. Гафуров И.Р., Ибрагимов Г.И., Калимуллин А.М., Алишев Т.Б. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 10. С. 101-112. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-10-101-112> [Gafurov, I.R., Ibragimov, H.I., Kalimullin, A.M., Alishev, T.B. (2020). Transformation of Higher Education During the Pandemic: Pain Points. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 29, no. 10, pp. 101-112. (In Russ., abstract in Eng).]
2. (2020). Higher Education in 2020: How COVID-19 Shaped this Year / Discover the Trend Data from the Ongoing QS Coronavirus Survey, Revealing How Sentiments and Plans Have Changed throughout 2020. Available at: <https://www.qs.com/portfolio-items/higher-education-in-2020-how-covid-19-shaped-this-year/> (accessed 17.04.2021).
3. Bowen, W. (2014). Higher Education in the Digital Age. *IEEE Transactions on Professional Communication*. Vol. 57, no. 2, pp. 150-153, doi: <https://doi.org/10.1109/TPC.2014.2311873>
4. Castañeda, L., Selwyn, N. (2018). More than Tools? Making Sense of the Ongoing Digitizations

- of Higher Education. *International Journal of Education Technology in Higher Education*. Vol. 15, no. 22, doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>
5. Bond, M., Marin, V.I., Dolch, C. et al. (2018). Digital Transformation in German Higher Education: Student and Teacher Perceptions and Usage of Digital Media. *International Journal of Education Technology in Higher Education*. Vol. 15, article no. 48, doi: <https://doi.org/10.1186/s41239-018-0130-1>
 6. Gosper, M., McNeill, M., Phillips, R., Preston, G., Woo, K., Green, D. (2010). Web-Based Lecture Technologies and Learning and Teaching: A Study of Change in Four Australian Universities. *Australasian Journal of Educational Technology*. Vol. 26, no. 8, doi: <https://doi.org/10.14742/ajet.1023>
 7. Bullen M., Morgan T., Qayyum A. (2011). Digital Learners in Higher Education: Generation Is Not the Issue. *Canadian Journal of Learning and Technology / La Revue Canadienne de L'aprentissage et de La Technologie*. Vol. 37, no. 1, doi: <https://doi.org/10.21432/T2NC7B>
 8. MacKay, J.R. (2019). Show and 'Tool': How Lecture Recording Transforms Staff and Student Perspectives on Lectures in Higher Education. *Computers & Education*. Vol. 140, article no. 103593, doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.05.019>
 9. McMurtrie, B. (2020). Students Without Laptops, Instructors Without Internet: How Struggling Colleges Move Online During Covid-19. *Chronicle of Higher Education*. April 6. URL: <https://www.chronicle.com/article/Students-Without-Laptops/248436> (accessed 17.04.2021).
 10. Nordmann, E., Horlin, C., Hutchison, J., Murray, J.-A., Robson, L., Seery, M.K. et al. (2020). Ten Simple Rules for Supporting a Temporary Online Pivot in Higher Education. *PLoS Computational Biology*. Vol. 16, no. 10, Article no. 1008242, doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1008242>
 11. Watermeyer, R., Crick, T., Knight, C. et al. (2021). COVID-19 and Digital Disruption in UK Universities: Afflictions and Affordances of Emergency Online Migration. *Higher Education*. Vol. 81, pp. 623-641, doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00561-y>
 12. Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. (2020). The Difference between Emergency Remote Teaching and Online Learning [Internet]. *Educause Review*. March 27. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (accessed 17.04.2021).
 13. Образование в цифрах: 2020 : краткий статистический сборник / А.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.Б. Саутина, Н.Б. Шугаль. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 120 с. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/404878648.pdf> (дата обращения: 17.04.2021) [Gohberg, L.M., Ozerova, O.K., Sautina, E.V., Shugal, N.B. (2020). *Obrazovanie v tsifrah: 2020: kratkii statisticheskii sbornik* = Education in Numbers: 2020: A Short Statistical Collection]. Moscow: Publ. House of Higher School of Economics (National Research University). 120 p. (In Russ.)].
 14. García-Peñalvo, F., Conde, M.Á., Alíer, M., Casany, M.J. (2011). Opening Learning Management Systems to Personal Learning Environments. *Journal of Universal Computer Science*. Vol. 1, no. 9, doi: <https://doi.org/10.3217/jucs-017-09-1222>
 15. Баранов И.В., Кислова А.Р., Радаев И.В., Тарасов С.А., Юрченков В.И. Обучение в новой нормальности: вызовы и ответы. Аналитический отчёт. М.: Корпоративный университет Сбербанка, 2020. 71 с. [Baranov, I.N., Kislova, A.R., Radaev, I.V., Tarasov, S.A., Yurchenkov, V.I. (2020). *Obuchenie v novoi normal'nosti: vyzovy i otvety. Analiticheskii otchyot* = Learning in the New Normal: Challenges and Answers. Analytical Report. Moscow: Sberbank Corporate University, 71 p. (In Russ.)].
 16. Метелкин В. Уставшие преподаватели // DOXA. 2020. 10 августа. URL: https://doxa-journal.ru/uni/exhausted_professors (дата обращения: 17.04.2021) [Metelkin, V. (2020) *Ustavshie prepodavateli* = Exhausted Teachers. DOXA. August 10. (In Russ.)].

Статья поступила в редакцию 31.03.21

Принята к публикации 15.04.21

The paper was submitted 31.03.21

Accepted for publication 15.04.21

Высшее экологическое образование в Японии: социальная миссия и национальные особенности

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-138-149

Мазуров Юрий Львович – д-р геогр. наук, проф., кафедра рационального природопользования, jmazurov@yandex.ru

Банчева Александра Ивановна – канд. геогр. наук, научный сотрудник кафедры физической географии мира и геоэкологии, ban-sai@mail.ru

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия

Адрес: 119991, г. Москва, Ленинские горы, ГСП-1

***Аннотация.** Распространённое в мире представление о японском экономическом чуде редко увязывают с экологическим кризисом в этой стране, ставшим своего рода платой за это «чудо». Не менее интересен вопрос о другом японском чуде – экологическом, превратившем страну в регион гармонии человека и природы. Этот уникальный феномен принято связывать с традициями синтоизма, но это только часть национальных реалий. Другая их часть, до сих пор мало известная за рубежом самой этой страны, связана с благотворными последствиями экокультурной революции последних десятилетий, важнейшим компонентом которой стало развитие экологического образования. В статье представлены результаты исследования высшего экологического образования в Японии как относительно нового явления для университетов этой страны, приобретшего общенациональные масштабы и ставшего важнейшим звеном государственной экологической политики. Именно в этом и состоит миссия экологического образования – быть важнейшим инструментом обеспечения экологической культуры профессионалов сферы природопользования и всего населения страны в целом. Эмпирической базой исследования послужили тематические публикации на японском, английском и русском языках, материалы целевого анкетирования и интервьюирования преподавателей японских вузов в рамках проекта Русского географического общества, а также разнообразный опыт контактов с сотрудниками и студентами университетов Японии на протяжении последних 10 лет. Целью отражённого в настоящей статье исследования стало выявление особенностей истории формирования и специфики современного этапа развития высшего экологического образования в Японии как условия формирования экологической культуры и как фактора национальной экологической политики. Важнейшими из таких особенностей являются: формирование в стране всеобщего экологического образования; системная экологизация высшего образования; его формирование на основе синтеза национальных культурных традиций и научно обоснованных но-*

ваций; создание привлекательного имиджа экологических специальностей; использование экологического образования в качестве платформы парадигмы образования для устойчивого развития. Выявленные особенности убеждают в том, что японское общество осознаёт высокую цену экологических издержек, рассматривая при этом экологическое образование как решающий фактор их оптимизации. В связи с этим оригинальная японская практика высшего экологического образования представляет несомненный интерес и для других стран мира, не исключая и России.

Ключевые слова: экологическое образование, японская практика высшего экологического образования, экологическая культура, экологическая политика, экологизация высшего образования, образование для устойчивого развития

Для цитирования: Мазуров Ю.А., Банчева А.И. Высшее экологическое образование в Японии: социальная миссия и национальные особенности // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 138-149. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-138-149

Higher Environmental Education in Japan: Social Mission and National Peculiarities

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-138-149

Yuri L. Mazurov – Dr. Sci. (Geography), Prof., Department of Nature Management, jmazurov@yandex.ru

Alexandra I. Bancheva – Cand. Sci. (Geography), Researcher, Department of World Physical Geography and Geoecology, ban-sai@mail.ru

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia

Address: GSP-1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation

Abstract. The fact of the Japanese economic miracle is rarely associated with the environmental crisis. Getting out of this crisis might be considered as another Japanese miracle – the ecological one, which turned the country into an area of a harmony between man and nature. This unique phenomenon is usually associated with traditions of Shinto, but this is only one part of the national realities. Another part is connected with the beneficial effects of the eco-cultural revolution of recent decades. Development of environmental education was the most important component. This article presents the results of a study of higher environmental education in Japan, which has acquired a nationwide scale and has become an important link in the state environmental policy. This is precisely the mission of environmental education – to be the most important tool for ensuring the ecological culture of environmental professionals and the entire population of the country in a whole. The empirical basis of the study is provided by thematic publications in Japanese, English and Russian, materials from targeted surveys and interviews of Japanese universities' teachers within the framework of the project of the Russian Geographical Society, as well as a diverse authors' experience of communication with employees and students of Japanese universities over the past 10 years. The aim of the study is to identify the features of the development of higher environmental education in Japan and the specifics of its current stage. The most important of these features are the development of universal environmental education in the country; systematic “greening” of higher education; a synthesis of national cultural traditions and scientifically based innovations; creation of an attractive image of environmental specialties; using environmental education as a platform for the paradigm

of an education for sustainable development. The revealed features convince that Japanese society is aware of the high price of environmental costs, while considering environmental education as a decisive factor in its optimization. In this regard, the original Japanese practice of higher environmental education is of undoubted interest for other countries of the world including Russia.

Keywords: environmental education, Japanese practice of higher environmental education, environmental culture, environmental policy, “greening” of higher education, education for sustainable development

Cite as: Mazurov, Yu.L., Bancheva, A.I. (2021). Higher Environmental Education in Japan: Social Mission and National Peculiarities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 138-149, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-138-149 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

К настоящему времени за Японией устойчиво закрепились репутация одной из самых экологизированных стран в мире, явного лидера в сфере «зелёных» технологий, экологической культуры и построения «зелёного мира» в целом. Этому, несомненно, способствовал широко известный факт, что нынешнее экологическое благополучие страны – это не естественная данность, не «подарок судьбы», а следствие целенаправленной деятельности по преодолению острейшего экологического кризиса, бывшего реальностью в этой стране исторически ещё совсем недавно.

Причины японского «экологического чуда» чаще всего усматриваются в поразительном технологическом прогрессе страны в XX в. и в самобытном менталитете населения, который и обеспечил необходимый уровень экологической культуры для решительных преобразований сферы природопользования в стране. Профессионалам известно также о беспрецедентных затратах этой страны на решение экологических проблем, которые, впрочем, следует рассматривать как своего рода производную от двух названных ранее базовых факторов экологического реформирования Японии. Отметим также, что придание приоритета природоохранным затратам на национальном уровне – это тоже проявление экологической культуры населения, формируемой средствами образования (экологического образования) и тесно связанных с ним про-

свещения и воспитания. Таким образом, экологическое образование в своих специфических для этой страны формах стало реальным фактором экологической политики Японии, что и обуславливает интерес к нему со стороны профессионального сообщества. В связи с этим далее предлагается концептуальная трактовка феномена экологического образования в Японии, основанная на его всестороннем анализе, включающем как литературно-информационные источники, так и материалы анкет и интервью с непосредственно вовлечёнными в эту сферу профессионалами.

Экологическая политика и экологическая культура

Большая часть истории Японии прошла в гармонии с окружающей природной средой. Как отмечают многие исследователи, это связано с синтоистскими традициями почитания природы [1; 2], глубоко укорёнными в сознании абсолютного большинства населения страны и отражёнными в разнообразных формах национальной культуры. В соответствии с этими традициями этика отношения человека к природе является не менее важной, чем этика межличностных отношений, она влияет на развитие производительных сил общества и определяет поведение каждого человека, требуя от него ограничения своих потребностей, энерго- и ресурсосбережения. Национальные традиции отношения к природе обуславливали проявление экологического императива в

развитии страны, в том числе и в период ускорения экономического развития страны с конца XIX в.

Однако, как известно, ситуация изменилась после окончания Второй мировой войны, когда быстрый экономический рост обусловил неизбежность пропорционального роста загрязнения и других негативных воздействий на среду. Параллельно с этим отмечалось ослабление воздействия фактора традиций в жизни страны, ещё недавно купировавших негативные последствия антропогенных воздействий на природу. Закономерным следствием этих процессов стало сильнейшее загрязнение окружающей среды в 1950–60-х гг., приведшее в 1960–70-е гг. к острому экологическому кризису национального масштаба [3]. По самым умеренным оценкам, экономический ущерб от загрязнения окружающей среды в этот период превышал 10% ВВП страны, значительными были и показатели социального ущерба, включая экологически обусловленную заболеваемость и смертность населения [4].

В связи с растущей обеспокоенностью последствиями экологического кризиса практически всех кругов японского общества в стране формируется новое для неё природоохранное законодательство, создаётся система экологических стандартов, распределяются зоны ответственности в решении экологических проблем и др. [3; 5].

Успехи Японии в сфере экологической политики способствовали росту авторитета этой страны на международной арене. Прямым следствием этого стало проведение в Японии целого ряда глобально значимых экологически ориентированных акций. Среди них, в частности, такие знаковые события, как принятие Киотского протокола в 1997 г., учреждение Университета Организации объединённых наций в Токио в 1975 г. со специализацией в программной области «Окружающая среда и развитие», запуск в 2010 г. первой магистратуры по естественным наукам в области устойчивого развития и мирного сосуществования наций (*Master*

of Science in Sustainability, Development and Peace) с доминированием экологических аспектов в её программе.

Известно, что предложенный ООН на Всемирном саммите по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро в 1992 г. тезис «Образование – решающий фактор перемен» был всецело поддержан в Японии. Эта страна активно развивала и продвигала концепцию образования для устойчивого развития (ОУР), построенную прежде всего на идеях экологического образования. Именно эта страна в 2002 г. предложила миру объявить Десятилетие образования для устойчивого развития (ДОУР), что было поддержано ООН. Прошедшее в период с 2005 по 2014 гг. ДОУР стало самой успешной акцией мирового сообщества в сфере образования за всю историю. Общепризнано, что значительный вклад в успех этой акции внесён именно Японией, где ОУР с доминированием в нём экологического образования стало решающим фактором перехода страны к устойчивому развитию.

Экологическое образование в Японии

Сложившуюся в стране систему образования принято считать одной из главных составных частей японского «экономического чуда». Но Япония – это ещё и родина «экологического чуда», явление которого также связано с образованием вообще и с той его специфической отраслью, которая получила название «экологическое образование».

Периодом зарождения системы экологического образования в Японии можно считать начало 1970-х гг., когда в Национальную образовательную программу начальной и средней школы были включены положения о загрязнении окружающей среды (1971) и другие вопросы, касающиеся экологии (1977). В 1978 г. экологические акценты были сделаны и в образовательных программах старшей школы. В 1980–90-х гг. система экологического образования развивалась благодаря работе Комиссии по экологическому образованию в составе Агентства по окру-

жающей среде и продвижению экологического образования¹.

Важную роль в развитии экологического образования сыграло государство, обеспечив ему необходимую нормативно-правовую и материальную поддержку. Так, в 1991 г. Министерством образования Японии было разработано «Руководство по экологическому образованию для японских школ» [6]. В начале 2000-х гг. была разработана и утверждена «Инструкция для учителя по экологии», и экологическое образование было внедрено в школы в качестве обязательного предмета в естественнонаучных классах. С 2002 г. введены новые курсы базовых предметов для начальных и средних школ, в которых усилена экологическая составляющая – как в естественных, так и в гуманитарных дисциплинах.

В 2003 г. был принят Закон о повышении мотивации в отношении охраны окружающей среды и продвижения экологического образования². В документе прописаны три основные цели: 1) создание общества, которое живёт по принципам рециклирования ресурсов и оказывает минимальное негативное воздействие на окружающую среду, 2) охрана природной среды и 3) создание системы “природоохранного” образования (*conservation education*). Сюда, по-видимому, входит не только формальное образование, но и экологическое воспитание и просвещение.

Симптоматичны формулировки целей экологического образования в законах и других нормативных актах страны. В ко-

нечном счёте они сводятся к следующему: 1) воспитать учёных, которые будут способны понять и устранить возникающие экологические проблемы, а также развивать эффективные методы, позволяющие улучшить состояние окружающей среды; и 2) обучить технический персонал, который был бы способен к реализации практических превентивных мер в отношении отрицательного воздействия на окружающую среду или к восстановлению её качества [7]. Нетрудно заметить, что цели экологического образования формулируются предельно практично и на него возлагается очень ответственная миссия.

В середине 2000-х гг. развитием системы экологического образования занималось Министерство образования, культуры, спорта, науки и технологий Японии, продвигая в качестве одного из её главных участников высшие учебные заведения. Впоследствии, в 2010-х гг., утвердилось понимание, что экологическое образование (*environmental education*) имеет схожие принципы и цели с образованием для устойчивого развития (*education for sustainable development*) и во многом они пересекаются [8]. Ожидается, что новый импульс к продвижению экологического образования произойдёт с обновлением в 2020 г. Национальных образовательных стандартов (*The National Curriculum Standards*) [9].

В образовательных практиках Японии выделяются четыре основных этапа сквозного экологического образования.

1. Элементарное изучение природной среды. Это начальный вид обучения, предназначенный для просвещения и образования в дошкольных учреждениях, а также в начальной и средней школе.

2. Изучение принципов взаимодействия в природе, его роли в сохранении экосистем. Развитие идеи охраны природы, защиты исчезающих видов, сохранения памятников природы. Этап, характерный для всех классов школы.

¹ Environmental Education // International Environmental Cooperation Toward Sustainable Development. 2017. Ministry of Environment, Japan. URL: <https://www.env.go.jp/earth/coop/coop/english/efforts/education.html> (дата обращения: 14.04.2020).

² Law for Enhancing Motivation on Environmental Conservation and Promoting of Environmental Education. 2003. Ministry of Environment, Japan. URL: https://www.env.go.jp/en/laws/policy/edu_tt.pdf (дата обращения: 14.04.2020).

3. Изучение связей природной среды с человеческим обществом, воздействия сохранности экосистем на его благополучие. Развитие идей управления экосистемами, воспроизводства природных ресурсов. Обучение ориентировано на старшие классы школ, колледжи и университеты.

4. Собственно изучение дисциплин по окружающей среде. Этот вид обучения предназначен для студентов специализированных факультетов университетов, преподавателей, взрослого населения.

Приведённые выше факты прямо указывают, что в Японии сложилась достаточно устойчивая система всеобщего экологического образования, характеризующаяся полнотой охвата населения, высоким научным уровнем, балансом традиций и инноваций, наличием основательной государственной и общественной поддержки. Важнейшую роль в этой системе играет высшее образование, обеспечивающее политику экологизации всех сторон жизни страны посредством подготовки кадров преподавателей и специалистов с необходимым уровнем профессиональной и общей экологической культуры. Основным функциональным инструментом экологического образования в университетах Японии выступают образовательные программы по экологии и сопредельным отраслям знания. В 2019 г. 91 университет страны предлагал обучение по направлению «Экология» (*Environment*)³, оно включало в себя около 550 образовательных программ, из них около 60 на английском языке. В их числе были программы, где экология является основной специальностью, и программы, где экологические вопросы «вплетены» в другие специальности, занимая в них заметное место. Обширна и география экообразования, которое представлено в 41 из 47 префектур.

³ Planning Studies in Japan // Independent Administrative Institution Japan Student Services Organization. URL: https://www.jasso.go.jp/en/study_j/search/daigakukensaku.html (дата обращения: 14.04.2020).

Для японской высшей школы особенно характерны прежде всего такие экологические специальности, как инженерная экология и управление ресурсами, в т.ч. биоресурсами. Представлены также такие направления, как окружающая среда и радиационная безопасность; политика и управление природопользованием; рециклирование ресурсов и экологические технологии; глобальные вопросы окружающей среды и предотвращение стихийных бедствий; глобальные проблемы окружающей среды; экологическая политика и планирование и др.

По рейтингу QS (2018, 2019 гг.)⁴ лучшими университетами в сфере экологического образования в Японии признаны Токийский университет, Университет Киото и Университет Хоккайдо. Интересно, что для каждого из обозначенных университетов характерен свой подход к реализации экологического образования. В Токийском университете нет подразделений со специализацией на экологическом образовании, однако экологические дисциплины входят в учебный план многих факультетов, школ и кафедр; наиболее полно они представлены на инженерном факультете и в высшей школе пограничных наук. В Университете Киото высшая школа по экологии представлена прежде всего таким направлением, как глобальные экологические проблемы, реализуемым в рамках магистерской программы на факультете глобальных экологических исследований. Однако экологическая специализация присутствует также и в смежных науках: на агрономическом и инженерном факультетах. Университет Хоккайдо также делает ставку на высшие ступени образования: здесь экология представлена в высшей школе наук об окружающей среде. Но если в Киото это широкие, многоаспектные, комплексные программы, то для Хоккайдо больше харак-

⁴ QS World University Rankings by Subject. Environmental Sciences. URL: <https://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2019/environmental-studies> (дата обращения: 14.04.2020).

терны узкоспециализированные экологические тематики. В рамках настоящей статьи особенности высшего экологического образования в Токийском университете и в Университете Хоккайдо рассмотрены более детально.

Токийский университет

Токийский университет стал активно развивать экологическое образование начиная с 1970-х гг., реагируя на вызовы разразившегося в Японии экологического кризиса. Именно здесь сформировалась оригинальная национальная модель экологического образования, суть которой состоит в экологизации подготовки специалистов тех сфер деятельности, которые могут негативно отражаться на состоянии природной среды, прежде всего – сфер производства и коммунального хозяйства⁵.

Неформальным центром формирования этой модели стал инженерный факультет⁶, где в качестве основных инструментов экологизации образовательного процесса стала экологически ориентированная модернизация учебных планов и учебных программ. Изначальная миссия этого факультета состояла в подготовке кадров для обеспечения модернизации технологического развития, именно здесь шла подготовка кадров, способных осуществить японское «экономическое чудо». Факультет успешно готовил лидеров национальной индустрии, обеспечивших в 1960-е гг. беспрецедентные темпы развития экономики. И здесь же в тот же период началось осмысление феномена неприемлемых экологических экстерналий развития, был поставлен вопрос об экологизации развития производительных сил страны за счёт прежде всего экологически ориенти-

рованной модернизации производственных технологий – в промышленности, аграрной сфере, на транспорте и в инфраструктуре, в городском хозяйстве. Несомненным лидером в экологизации образования на этом факультете является кафедра гражданского строительства.

В рамках магистратуры и аспирантуры по экологической тематике специализируется Высшая школа пограничных наук (*Graduate School of Frontier Sciences*), где образовательные и исследовательские структуры основаны на базовом принципе междисциплинарной деятельности. Одним из трёх направлений являются экологические исследования, нашедшие отражение в шести образовательных программах (например, изучение изменений окружающей среды на локальном и глобальном уровнях; политика морского природопользования; инженерная экология; инновации, в т.ч. экологические технологии). Программа третьей ступени образования «Глобальная инициатива лидерства» является международной аспирантурой для подготовки специалистов и исследователей, которым предстоит создавать общество устойчивого развития.

Рассмотрение тематики выпускных работ на инженерном факультете Токийского университета, наряду с материалами интервью с его сотрудниками, даёт основание для следующих выводов:

- преобладание среди них практически ориентированных тем, опирающихся в то же время на основательный научный фундамент;
- высокая инновационность исследований;
- активное проникновение в самый широкий спектр отраслей деятельности;
- отнесение экологических компонентов преимущественно к трём предметным направлениям: гидросфера, ландшафты, природопользование;
- реализация на факультете инженерного подхода к актуальным вопросам развития, который состоит в органичной интеграции компонентов оптимальных практических

⁵ Подобное направление экологизации образования наблюдается также в университетах Швеции и ряда других западных стран.

⁶ Отдельные элементы экологического образования представлены и на ряде других факультетов: на факультете естественных наук и факультете сельского хозяйства.

решений, включая весь спектр необходимых природоохозяйственных и экологических регламентов.

Немаловажно также, что в Токийском университете имеется ряд дочерних институтов и исследовательских центров, где представлена экологическая тематика (НИИ атмосферы и океана, Институт промышленных наук), а также университетские центры, созданные для содействия сотрудничеству между академическими кругами и производством (Экологический научный центр, Центр пограничных исследований энергии и ресурсов и Азиатский центр наук об окружающей среде).

Несмотря на высокую конкуренцию на рынках труда, выпускники инженерного факультета всех уровней достаточно востребованы в широком спектре областей, таких как строительство, планирование, транспорт, энергетика, недвижимость, финансы, торговля и телекоммуникации (последовательность обозначена респондентами).

Университет Хоккайдо

Характеризуя Университет Хоккайдо, отметим, что его сильные позиции в экологическом образовании связаны, во-первых, с естественнонаучным профилем университета⁷, во-вторых, с результатами саммита университетов стран «большой восьмёрки», проходившего в 2008 г. в Хокудае и послужившего катализатором для инициатив в сфере экологического образования и ОУР, и в-третьих – с активной позицией вуза в проведении различных научно-образовательных инициатив экологической тематики, в т.ч. международного масштаба⁸.

⁷ В университете представлен целый ряд естественнонаучных направлений (математика, физика, химия, биология, науки о Земле, инженерия, сельское хозяйство, рыболовство), часть из которых берёт своё начало с момента основания университета.

⁸ На уровне университета реализуется также ряд образовательных инициатив, интересных в т.ч. и для будущих экологов: международная

Для студентов, изучающих в бакалавриате науки о Земле, биологию и науку о материалах, и желающих продолжить своё обучение и исследования в области экологических проблем локального и глобального характера, в университете разработаны образовательные программы магистратуры и аспирантуры, реализующиеся в Высшей школе наук об окружающей среде (*Graduate School of Environmental Science*) на одной из четырёх кафедр (Рис. 1).

На первом курсе магистратуры читаются такие дисциплины, как гидрология, биогеография, океанология, криолитология, гляциология, управление природопользованием, а также дисциплины смежных с географией наук: различные курсы по биологии (в т.ч. молекулярная биология, генетика, экология животных и растений, морская биология), наука о материалах, химия, охрана окружающей среды, управление природопользованием (глобальный уровень). Кроме того, в учебном плане присутствуют и более узкоспециализированные и углублённые предметы естественнонаучного профиля: взаимодействие океана и атмосферы, палеоклиматология, палеоокеанография, гидродинамика, экологические аспекты метеорологии, сельскохозяйственные ландшафты, последствия изменения климата, биоразнообразие, биогеохимия океана, фотовольтика. Отдельно можно отметить курсы «Полярные регионы Земли», «Антарктика», «Океанография полярных регионов». Среди методических курсов – аналитические методы, анализ данных, экологические исследо-

образовательная программа «Население, антропогенная деятельность, ресурсы, изменения в окружающей среде»; программа «Методы оценки окружающей среды», реализуемая в рамках японо-российского образовательного Консорциума; кампания «Летний институт», в рамках которой в течение четырёх месяцев ведущими учёными из более чем 100 японских и зарубежных университетов читаются лекции и проводятся практические занятия (в том числе в полевых условиях).

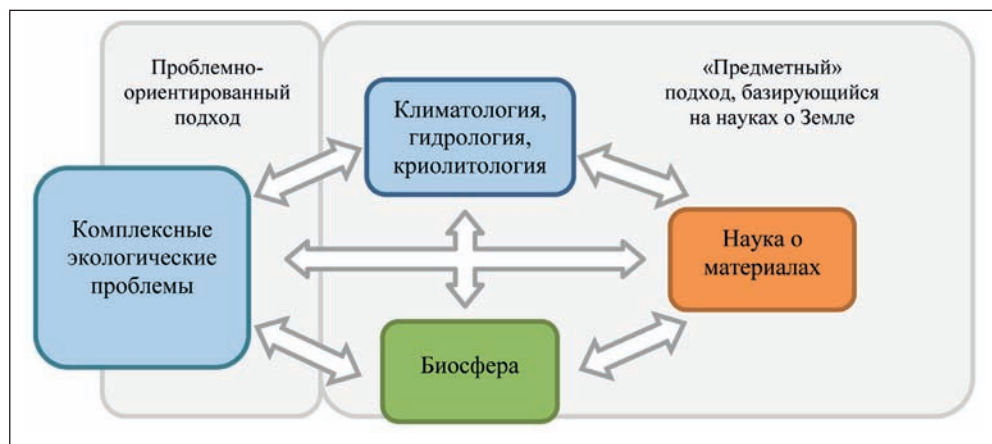


Рис. 1. Кафедры Высшей школы наук об окружающей среде, Университет Хоккайдо⁹
 Fig. 1. Divisions of Graduate School of Environmental Science, Hokkaido University⁹

вания; среди практических – написание научных статей на английском языке; методы коммуникации в международной научной среде.

На втором году обучения добавляются курсы по работе с данными дистанционного зондирования, геоинформатика, полевые методы исследований и некоторые другие спецкурсы. В учебный план входят также такие курсы, как «Чтение и обсуждение научной литературы» и «Проведение индивидуального научного исследования». Нельзя не отметить и наличие ряда образовательных курсов на английском языке (например, *Global Environmental Management Course*), что делает университет привлекательным для иностранных студентов¹⁰.

Заслуживает внимания, что важная роль в учебных планах отводится полевым исследованиям и учебным практикам (университетом создана уникальная для Японии сеть научно-исследовательских станций), работе в лабораториях, проведению химических анализов и экспериментов, техническим дис-

циплинам, посвящённым методам обработки информации (геоинформационные системы, работа с данными дистанционного зондирования Земли). В этом отношении просматривается несомненное сходство с традиционными учебными планами подготовки специалистов на географических и биологических факультетах российских университетов. Но если в российских вузах «полевой» компонент учебных планов в постсоветский период явно уменьшается, то в японских он по-прежнему процветает и в ряде случаев даже усиливается, отражая его непреходящую ценность, в том числе как инструмента экологизации образования.

В приведённых выше примерах представлены характерные общие и индивидуальные особенности высшего экологического образования в этой стране. Общим для них является тенденция экологизации в период экологической модернизации страны (с конца 1960-х гг.) и эволюционная трансформация экологического образования в ОУР (с начала 2000-х гг.). Что касается индивидуальных особенностей экологического образования, то в Токийском университете они проявились в формировании инновационной для того времени модели экологизации множества учебных программ подготовки специалистов тех сфер деятельности, которые в

⁹ Graduate School of Environmental Science, Hokkaido University. URL: <https://www.ees.hokudai.ac.jp/> (дата обращения: 14.04.2020).

¹⁰ Среди обучающихся достаточно много иностранных граждан (25% от общего числа студентов в магистратуре и 50% – в аспирантуре).

наибольшей степени связаны с воздействием на природную среду. В то же время Университет Хоккайдо развивал у себя экологическое образование посредством расширения спектра собственно экологических специальностей и совершенствования подготовки специалистов для сферы экологического регулирования.

Практика экологической политики Японии убеждает, что экологическое образование этой страны достойно ответило на вызовы экологической модернизации, что признаётся как внутри страны, так и за её пределами. Отмеченное при этом не означает полного благополучия в этой сфере и отсутствия проблем. Среди них не только авария на Фукусиме, причины которой не без оснований связывают и с пробелами в экологической компетенции причастных к этой трагедии. «На слуху» в этой стране и ещё целый ряд проблем, правда, преимущественно довольно частных, например, некоторая несогласованность систем высшего и среднего экологического образования [9]. Наряду с таковыми, следует, по-видимому, отметить и относительно новую проблему, пока ещё не отражённую в публикационном дискурсе. Дело в том, что, как считают некоторые японские эксперты (д-р К. Хатояма, устное сообщение, февраль 2019 г.), внимание к экологическому образованию в Японии, в том числе в её университетах, постепенно ослабевает.

Не исключая правомерности такого заключения, мы вместе с тем видим вполне рациональное объяснение отмеченного явления. Во-первых, вполне вероятно, что в этой стране в результате успешно проведённой экологизации образования уже достигнут естественный предел насыщения вузов (их учебных планов) экологической проблематикой. Во-вторых, наблюдаемое в настоящее время повышение внимания к проблематике рисков стихийных бедствий (землетрясений, цунами, вулканизма и др.) в связи с драматичными последствиями их проявления в этой стране в последние годы закономерно

вступает в определённую конкуренцию с собственно экологической проблематикой. И в-третьих, экологическое образование, особенно после успешно проведённого при активном участии Японии ДОУР, всё больше интегрируется в систему ОУР [10; 11], но, что важно, не растворяясь в нём. Таким образом, есть все основания полагать, что высшее экологическое образование в Японии сохраняет свою востребованность, а его высокий статус остаётся одной из важнейших предпосылок устойчивого развития этой страны.

Заключение

Подводя итог представленному аналитическому обзору, отметим, что экологическое образование стало существенным элементом системы образования в Японии, которое вместе с экологическим просвещением и воспитанием обуславливает поддержание экологической культуры населения на уровне, необходимом для перехода страны к устойчивому развитию. Важнейшим импульсом для становления такого образования стал запрос на экологизацию в период выхода страны из острой стадии кризиса в отношениях природы и общества. Ставшее незамеченным элементом национальной культуры, экологическое образование усиливает традиционно свойственную японцам и основанную на синтоистских традициях близость к природе.

Таким образом, есть основания утверждать, что развитие экологического образования и экологического воспитания в Японии решающим образом содействовало формированию современной экологической культуры жителей этой страны. Экологическое мышление стало реальной частью этических воззрений нации. Около 3/4 граждан Японии готовы поступиться своими интересами, если это улучшит экологическую ситуацию в стране. Этот показатель отражает не только уровень гражданской зрелости населения страны, но и эффективность всей системы экологического образования, включая высшее.

Литература

1. Takabashi Ts., Kato S., Akamine R. The Conservation Movement and Its Literature in Japan // *Literature of Nature* / Patrick D. Murphy (Ed). Chicago – London : Fitzroy Dearborn Publishers, 1998. P. 290–293.
2. Ikuta Sh. Modern Japanese Nature Writing: An Overview // *Literature of Nature* / Patrick D. Murphy (Ed). Chicago – London : Fitzroy Dearborn Publishers, 1998. P. 277–281.
3. Иванов О.В., Мельник Л.И., Шепеленко А.Н. В борьбе с драконом Когай: Опыт природопользования в Японии. М. : Мысль, 1991. 236 с.
4. Бабурин В.А., Мазуров Ю.А. Географические основы управления. М. : Дело, 2000. 288 с.
5. Тихоцкая И.С. Экологические проблемы в Японии: между прошлым и будущим // Японские исследования. 2016. № 1. С. 59–71.
6. Университетская география в современном мире / Под ред. А.С. Наумова. М. : Буки Веди, 2016. С. 224–235.
7. Wakai I. Considering Concerning the Traditional Regional Culture and Environmental Education that Support the Conservation of Ecosystems of Lagoons around Lake Biwa (A Case Study of Lake Nishi-no-ko in Shiga Prefecture) // *Знание. Понимание. Умение*. 2013. № 1. С. 28–31.
8. Kitamura Y., Hoshii N. Education for sustainable development at universities in Japan // Yonezawa, A., Kitamura, Y., Meerman, A., Kuroda, K. (Eds.) *Emerging international dimensions in East Asian higher education*. Springer Netherlands, 2014. С. 207–225. DOI: 10.1007/978-94-017-8822-9
9. Kodama T. Environmental education in formal education in Japan // *Japanese Journal of Environmental Education*. 2017. Vol. 26. No. 4. С. 4–26. DOI: https://doi.org/10.5647/JSOEE.26.4_21
10. Фортунатов А.А. Экологическое образование учащейся молодёжи в высших учебных заведениях России и Японии // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 4 (73). С. 136–140.
11. Tanaka H. Current State and Future Prospects of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan // *Educational Studies in Japan: International Yearbook*. 2017. No. 11. P. 15–28. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147529.pdf> (дата обращения: 17.04.2021).

Благодарности. Авторы считают своим почётным долгом выражение признательности своим японским коллегам: уважаемым д-ру Киитиро Хатояма (Нагаокский Технологический Университет), профессору Хиронори Като и д-ру Ю Маэмура (Токийский университет), профессору Нанако Мурата (Университет Тоё), д-ру Масахико Фудзии (Университет Хоккайдо) за участие в интервью и анкетировании.

Послужившее основой для статьи исследование осуществлено в рамках проекта РГО «Экологическое образование в России и мире: сравнительный анализ лучших практик».

Статья поступила в редакцию 01.06.20

После доработки 20.12.20

Принята к публикации 10.03.21

References

1. Takabashi, Ts., Kato, S., Akamine, R. (1998). The Conservation Movement and Its Literature in Japan. In: Murphy, P.D. (Ed). *Literature of Nature*. Chicago : Fitzroy Dearborn Publishers, pp. 290–293.
2. Ikuta, Sh. (1998). Modern Japanese Nature Writing: An Overview. In: Murphy, P.D. (Ed). *Literature of Nature*. Chicago : Fitzroy Dearborn Publishers, pp. 277–281.
3. Ivanov, O.V., Melnik, L.I., Shepelenko A.N. (1991). *V borbe s drakonom Kogay: Opyt prirodo-polzovaniya v Yaponii* [Fighting with the “Kogai” Dragon: Environmental Management Experience in Japan]. Moscow : Mysl Publ., 236 p. (In Russ.).
4. Baburin, V.L., Mazurov, Yu.L. 2000. *Geograficheskiye osnovy upravleniya* [Geographical Foundations of Management]. Moscow : Delo Publ., 288 p. (In Russ.).
5. Tikhotskaya, I.S. (2016). Ecological Problems in Japan: Between Past and Future. *Yaponskiye issledovaniya = Japanese Studies in Russia*. No. 1, pp. 59–71. (In Russ., abstract in Eng.).

6. Naumov, A.S. (Ed). (2016). *Universitetskaya geografiya v sovremennom mire* [Geography in Universities of the Modern World]. Moscow : Buki Vedi Publ., 282 p. (In Russ., abstract in Eng.).
7. Wakai, I. (2013). Considering Concerning the Traditional Regional Culture and Environmental Education that Support the Conservation of Ecosystems of Lagoons around Lake Biwa (A Case Study of Lake Nishi-no-ko in Shiga Prefecture). *Znanie. Ponimanie. Umenie = Knowledge. Understanding. Skill*. No. 1, pp. 28-31.
8. Kitamura, Y., Hoshii, N. (2014). Education for Sustainable Development at Universities in Japan. In: Yonezawa, A., Kitamura, Y., Meerman, A., Kuroda, K. *Emerging International Dimensions in East Asian Higher Education*. Springer, Dordrecht, pp. 207-225, doi: 10.1007/978-94-017-8822-9
9. Kodama, T. (2017). Environmental Education in Formal Education in Japan. *Japanese Journal of Environmental Education*. Vol. 26, no. 4, pp. 4-26, doi: https://doi.org/10.5647/JSOEE.26.4_21
10. Fortunatov, A.A. (2016). Ecological Education of the Studying Youth in Higher Educational Institutions of Russia and Japan. *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta = Cherepovets State University Bulletin*. No. 4, pp. 136-140 (In Russ., abstract in Eng.).
11. Tanaka, H. (2017). Current State and Future Prospects of Education for Sustainable Development (ESD) in Japan. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, No. 11, pp. 15-28. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147529.pdf> (accessed 17.04.2021).

Acknowledgement. The authors express their great appreciation to Dr. Hatoyama Kiichiro (Nagaoka University of Technology), Professor Kato Hironori and Dr. Maemura Yu (University of Tokyo), Professor Murata Nanako (Toyo University), Associated Professor Fujii Masahiko (Hokkaido University) for participating in interviews and questionnaire survey.

The research was partly supported by Russian Geographical Society project “Environmental Education in Russia and in the World: Best Practices Comparison”.

The paper was submitted 01.06.20

Received after reworking 20.12.20

Accepted for publication 10.03.21

Эволюция системы высшего образования в Туркменистане на фоне современных образовательных трендов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-150-160

Погорельская Анастасия Михайловна – канд. ист. наук, доцент, pogorelskaya@mail.tsu.ru
Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия
Адрес: 634050, г.Томск, просп. Ленина, 36

***Аннотация.** В статье представлен анализ эволюции системы высшего образования Туркменистана. Целью исследования является оценка перспектив экспорта российского высшего образования в Туркменистан с учётом особенностей туркменской системы высшего образования и наиболее существенных трендов, влияющих на её развитие. На основе модели координации и концепции интернационализации образования оценена роль государства и степень влияния мировых трендов на трансформацию системы высшего образования страны с 1991 г. до настоящего времени. Поскольку сегодня руководство Туркменистана, как и многих других стран, ставит амбициозные задачи по повышению узнаваемости национального высшего образования в мире, в статье сопоставлена степень внутренней и внешней интернационализации. Принимая во внимание особенности национальной экономики и политической системы, а также баланс сил в Центральной Азии, автор предпринимает попытку составить сценарии развития системы высшего образования Туркменистана. В результате сделан вывод, что в настоящее время существует немалый потенциал для наращивания экспорта образовательных услуг российских вузов в Туркменистан, однако для этого им необходимо учитывать специфику страны и выстраивать методы работы с туркменскими абитуриентами соответствующим образом.*

***Ключевые слова:** система высшего образования Туркменистана, интернационализация образования, внешняя интернационализация, внутренняя интернационализация, государственная политика, экспорт образовательных услуг*

***Для цитирования:** Погорельская А.М. Эволюция системы высшего образования в Туркменистане на фоне современных образовательных трендов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 150-160. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-150-160*

The Development of Higher Education System in Turkmenistan: Current Social, Economic, and Political Changes

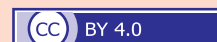
Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-150-160

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Биричева Е.В. Фаттахова З.А., 2021.



Anastasia M. Pogorelskaya – Cand. Sci. (History), Assoc. Prof., pogorelskaya@mail.tsu.ru
National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia
Address: 36, Lenin ave., Tomsk, 634050, Russian Federation

Abstract. The article analyzes the transformation of higher education system in Turkmenistan. The aim of the research is to evaluate the prospects of Russian higher education export to Turkmenistan taking into account the peculiarities of Turkmen higher education system and the main trends affecting it. The role of the state and the influence of global trends on Turkmen higher education system in 1991–2020 are estimated based on the coordination model and the concept of higher education internationalization. Since Turkmenistan as well as many other countries aims at increasing its universities' popularity in the world, the article also considers the degree of internal and external higher education internationalization. Taking into consideration the peculiarities of the national economy of Turkmenistan, the political system, and the power balance in Central Asia, the author seeks to forecast the development of Turkmen higher education system. The article concludes that there is a significant potential for increasing the export of Russian higher education services to Turkmenistan. However, Russian universities need to explore the peculiarities of the country and elaborate suitable methods of work with Turkmen school-leavers.

Keywords: Turkmen higher education system, internationalization of education, internal internationalization, external internationalization, state policy, educational services exports

Cite as: Pogorelskaya, A.M. (2021). The Development of Higher Education System in Turkmenistan: Current Social, Economic, and Political Changes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 150-160, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-150-160 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Актуальность исследования эволюции системы высшего образования Туркменистана в 1990–2010-х гг. объясняется несколькими причинами. Во-первых, Туркменистан почти не имел отличного от советского опыта создания и управления системой образования, что поставило последнюю в сложное положение после обретения страной независимости, вынудив искать новые пути, методы и цели развития, что было и остаётся актуальным для России. Во-вторых, с исследовательской точки зрения Туркменистан представляет интерес, поскольку является самой закрытой страной постсоветского пространства, где желание сохранить максимальную независимость от остального мира сосуществует с осознанием неизбежности влияния глобальных трендов на страну в целом и её систему образования в частности. В-третьих, студенты из Туркменистана активно ищут возможности для получения высшего образования

за рубежом, в том числе и в России. В этой связи для уточнения стратегии сотрудничества с Туркменистаном и эффективного продвижения российского высшего образования среди туркменских абитуриентов российским вузам необходимо иметь представление о состоянии и перспективах развития туркменской системы высшего образования.

Таким образом, целью статьи является оценка перспектив экспорта российского высшего образования в Туркменистан с учётом особенностей туркменской системы высшего образования в контексте наиболее существенных трендов, влияющих на её развитие.

Задачи статьи включают:

- 1) обзор динамики социально-экономического и политического развития Туркменистана после обретения страной независимости;
- 2) анализ особенностей развития системы высшего образования Туркменистана в контексте государственной политики и глобальных трендов в сфере образования;

3) определение наиболее вероятного сценария развития системы высшего образования Туркменистана с учётом релевантных тенденций национального, регионального и глобального уровня.

Теоретическая рамка

Принимая во внимание модель треугольника координации Б. Кларка, характеризующего механизмы управления системой высшего образования [1], можно отметить, что к 1991 г. основную роль в регулировании систем высшего образования всех республик СССР играло государство, а степень участия академического сообщества и рыночных сил была близка к нулю. Впоследствии большинство стран постсоветского пространства пошли по пути децентрализации и приватизации высшего образования, ограничив роль государства в этой сфере. Эти изменения были обусловлены мировыми тенденциями, включая стремление к экономике знаний, глобализацию и интернационализацию высшего образования, сокращение государственных расходов на развитие систем образования и т.п. [2].

Туркменистан представляет собой пример государства, которое более двух десятков лет пыталось закрыться от указанных тенденций. После обретения страной независимости система образования оставалась в ведении государства. Только в последние годы стали предприниматься попытки её фрагментарного реформирования при абсолютном доминировании государства в данном процессе. Несмотря на то, что по действующему закону об образовании, принятому в 2013 г., образовательные учреждения в Туркменистане могут быть как государственными, так и частными, к 2020 г. частных вузов в стране не появилось. Тем самым роль государства в развитии системы образования Туркменистана не ограничена и не уравновешена, что делает эту систему достаточно консервативной, неконкурентоспособной и ограниченной в ресурсах. При этом игнорировать глобальные тенденции в сфере высшего образования государству становится всё труднее, в том

числе ввиду стремления значительного количества абитуриентов выехать за рубеж для получения высшего образования из-за недостатка таких возможностей на родине. В этой связи возникает как угроза “утечки умов”, так и необходимость адаптации мирового опыта в стране для повышения популярности отечественного образования.

Соответственно, исследование опирается на концепцию интернационализации высшего образования, которая включает как предложенную Дж. Найт идею внешней интернационализации, подразумевающей в первую очередь академическую мобильность студентов и преподавателей вузов [3]; так и более поздние разработки, касающиеся интернационализации внутренней, предполагающей интеграцию международных и межкультурных составляющих в учебные планы и неформальную жизнь вуза, что позволяет приобщить к ней не только участников академической мобильности, но и всех студентов и преподавателей вузов [4; 5]. Заметим, что во всём мире сегодня больше внимания уделяется внешней, более заметной интернационализации высшего образования, чем внутренней [6, с. 20].

Для Туркменистана интернационализация могла бы отчасти решить проблему повышения качества образования, которое страдает в условиях бюрократизации, нехватки квалифицированных преподавателей и неспособности удовлетворить спрос на высшее образование в стране. В этой связи соотношение степени внутренней и внешней интернационализации в будущем важно для оценки перспектив развития всей системы высшего образования и сотрудничества с ней других государств. Анализ соотношения риторики и реальных преобразований в системе высшего образования Туркменистана, хотя и важен с точки зрения критического подхода к изменениям в туркменской системе высшего образования, тем не менее останется за рамками данной статьи и представляет собой возможный вектор дальнейших исследований развития систем образования государств постсоветского пространства.

Сбор сведений затруднён в связи с недостатком достоверной информации в открытом доступе и практически ограничен официальными источниками информации и данными международных организаций. Поскольку доступ в Интернет в стране в 2016 г. имели только 13,4% домохозяйств, а пользовались им 18% населения¹, туркменские вузы до сих пор не имеют официальных сайтов, в том числе на отличных от официального – туркменского – языках. Официальный сайт Министерства образования Туркменистана был запущен в июне 2020 г., и пока количество представленной на нём информации на русском и английском языках ограничено.

В этой связи особенно ценным представляется анализ трансформации систем высшего образования в странах постсоветского пространства, в том числе и в Туркменистане, приведённый в коллективной монографии международного коллектива авторов (2019) [7]. Нужно учитывать, что глубокое исследование туркменской системы высшего образования почти не ведётся в России и за рубежом, за исключением единичных работ (см., например, [8]).

Среда для развития системы высшего образования Туркменистана

Туркменистан имеет вторую по площади территорию среди пяти стран Центральной Азии. Население страны, по разным оценкам, составляет от 5,53 млн. человек² до 6,2 млн. человек³. Его численность продол-

жает расти⁴, тем самым увеличивая нагрузку на систему образования, но снабжая страну необходимыми рабочими руками. Доля населения в возрасте от 20 до 64 лет с 1950 до 2015 гг. выросла с 51,2% до 57,1%. Доля молодёжи студенческого возраста (18 лет – 23 года) чуть снизилась с 12,2% до 11,4% населения за тот же период.⁵

ВВП на душу населения в стране упал в начале 1990-х гг., но с 1997 г. демонстрирует рост, увеличившись за 10 лет в 4,7 раза (по паритету покупательной способности). В 2018 г. он составлял 15195,6 долл. США. По этому показателю страна занимает второе место после Казахстана в пятёрке центрально-азиатских государств⁶, что, однако, не означает равномерного распределения богатства среди населения. По сведениям Всемирного банка, 49% населения страны в 2000 г. жили на менее чем 2 доллара в день⁷. Однако при первом президенте независимого Туркменистана С. Ниязове для населения страны действовали льготы, предполагавшие бесплатное газо- и водоснабжение, обеспечение электроэнергией, мукой и солью, что отчасти сокращало расходы населения. С 2010-х гг. льготы стали выборочными.

¹ Measuring the Information Society Report 2017. Volume 2. ICT country profiles. Geneva: International Telecommunication Union, 2017. URL: https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/misr2017/MISR2017_Volume2.pdf (дата обращения: 20.04.2021).

² Turkmenistan. Central Asia // The World Factbook URL: <https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/turkmenistan/> (дата обращения: 20.04.2021).

³ Туркменистан. Общие сведения // Министерство иностранных дел Туркменистана. 2020. URL: <https://www.mfa.gov.tm/ru/articles/2> (дата обращения: 20.04.2021).

⁴ World Bank (2018) Population, total – Turkmenistan. URL: <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL?locations=TM> (дата обращения: 20.04.2021).

⁵ UN Department of Economic and Social Affairs (2019) Percentage of total population by broad age group, both sexes (per 100 total population). URL: <https://population.un.org/wpp/DataQuery/> (дата обращения: 20.04.2021).

⁶ World Bank (2018) GDP per capita, PPP (current international \$) – Turkmenistan. URL: <https://data.worldbank.org/indicator/NY.GDP.PCAP.PP.CD?locations=TM> (дата обращения: 20.04.2021).

⁷ World Bank. Country Profile. 2018. Turkmenistan. URL: https://databank.worldbank.org/views/reports/reportwidget.aspx?Report_Name=CountryProfile&Id=b450fd57&tbar=y&dd=y&inf=n&zm=n&country=TKM (дата обращения: 20.04.2021).

Туркменистан очень богат газом и нефтью, благодаря чему в стране ускоренно развивается топливно-энергетический комплекс. Зависимость от экспорта углеводородов велика (более 90% экспорта),⁸ и потому скачки мировых цен на них значительным образом влияют на доходы туркменского бюджета. Туркменистан сегодня находится на этапе перехода от плановой экономики к рыночной, однако доминирование государства во всех сферах жизни вряд ли удастся преодолеть в ближайшие десятилетия. Страна медленно движется к диверсификации экономики, что обусловлено недостатком новых технологий и подготовленных для новых отраслей кадров. Хотя в последнее время спектр направлений подготовки в туркменских учреждениях профессионального образования расширяется, начальное профессиональное образование имеет слишком узкую специализацию [9, с. 88], а высшее образование не предоставляет достаточного количества мест для принятия хотя бы половины выпускников школ.

В Туркменистане, как и во многих странах постсоветского пространства, после обретения независимости власть сосредоточилась в руках президента, занимающего свой пост продолжительное время. Первым руководителем страны стал Сапармурат Ниязов, управлявший государством до 2006 г. Вторым президентом с декабря 2006 г. стал Гурбангулы Бердымухамедов, третий срок его полномочий истекает в феврале 2024 г. Политическая стабильность могла бы стать основой для постепенного реформирования всех сфер жизни, но в Туркменистане привела к консервации политического и экономического строя, несмотря на фрагментарные реформы, предпринимаемые с 2007 г. для улучшения имиджа страны [8].

⁸ Туркменистан: аналитическая справка по статистике внешней торговли // Министерство экономического развития Российской Федерации. 2017. URL: http://www.ved.gov.ru/exportcountries/tm/analytic_tur/?analytic=38 (дата обращения: 20.04.2021).

Взаимодействие в сфере образования между Туркменистаном и Россией осуществляется на основе межправительственного Соглашения о сотрудничестве в области культуры, образования и науки от 18 мая 1995 г., а также соглашения между профильными министерствами о сотрудничестве в области образования от 4 июля 2008 г. 25 марта 2009 г. было подписано межправительственное соглашение о взаимном признании документов государственного образца об образовании. Межправительственная туркмено-российская комиссия по экономическому сотрудничеству курирует и сотрудничество в гуманитарной области, включая образование. Посольство РФ в Туркменистане занимается популяризацией русского языка в стране, поскольку он остаётся средством повседневного общения, несмотря на отсутствие статуса официального языка. В Туркменистане действует совместная туркмено-российская средняя общеобразовательная школа имени А.С. Пушкина, на базе которой проходят мероприятия, пропагандирующие русский язык, а также вступительные экзамены в российские вузы.

Внутренняя динамика развития системы образования Туркменистана

За 70 лет советской системе образования удалось добиться успехов в повышении грамотности и уровня образования населения. В 1985/1986 учебном году в девяти вузах Туркменской ССР обучались 39 тыс. студентов, в 35 средних специальных учебных заведениях обучались 37 тыс. человек.⁹ В 1990 г. количество студентов в вузах Туркменской ССР достигло 41,8 тыс., хотя среднее количество студентов на 10 тыс. населения было одним из самых низких в СССР – 112 (174 в среднем по Союзу). Но конкурс в республике был одним из самых высоких – три человека на место (1,92 человека на место в среднем по СССР) [7, с. 390].

⁹ Советский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1988. С. 1368.

К 1991 г. в Туркменской ССР существовала такая же система образования, что и в других союзных республиках. Она выполняла свою задачу массового обеспечения грамотности и предоставления бесплатного образования всех уровней, в том числе высшего – на конкурсной основе. При этом она развивалась в отрыве от многих мировых тенденций и потому была не способна конкурировать за абитуриентов в мировом масштабе.

Развитие системы образования в независимом Туркменистане условно можно разделить на два этапа: первый соответствует времени правления президента Сапармурата Ниязова (1991–2006 гг.), второй начался с приходом к власти нынешнего президента Туркменистана Гурбангулы Бердымухамедова.

Первый этап характеризовался ужесточением государственного контроля над образованием, в том числе высшим. Формально начатые в 1993 г. реформы были инициированы под предлогом деидеологизации образования, однако взамен оно попало под действие культа личности первого президента. В основу учебного плана от начальной школы до вуза легло учение президента С. Ниязова «Рухнама», представляющее собой своеобразную интерпретацию истории туркменского народа и его духовных основ. Экзамен на знание «Рухнамы» стал обязательным выпускным в школе и вступительным в вузах. Обязательным условием при поступлении в вуз стало и наличие трудового стажа.

Были пересмотрены сроки обучения: длительность среднего образования была сокращена с 10 до 9 лет, среднее специальное образование было сокращено с 3 лет до 1 года. Высшее образование было поделено на теоретическое, занимавшее 2 года в начале обучения и 1 финальный год, и практику на предприятиях, которая приходилась на третий и четвёртый годы обучения. Была запрещена вечерняя и заочная форма обучения в вузах, что сократило доступность высшего образования для населения. В частности, с 1990 до 2000 гг. количество студентов вузов

сократилось с 41,8 тыс. до 17 тыс., хотя количество вузов увеличилось с 9 до 16. Послевузовское образование фактически прекратилось [9, с. 86]. В целях дистанцирования от советского прошлого начался перевод алфавита с кириллицы на латиницу. Вдобавок было осложнено признание дипломов о высшем образовании, полученных за рубежом. Принятые в этот период меры в целом ослабили возможности туркменской системы образования по подготовке необходимых национальной экономике кадров и отдалили её от общемировых тенденций и международных стандартов.

Второй этап развития системы образования независимого Туркменистана характеризовался отменой многих принятых ранее мер. В частности, срок получения среднего образования с 2007/2008 учебного года вновь стал составлять 10 лет вместо девяти, а с 2013/2014 учебного года – 12 лет [9, с. 87]. Увеличилось количество средних школ, расширился спектр заведений, предоставляющих профессиональное образование разных уровней. Были упразднены экзамены на знание «Рухнамы», которая стала терять популярность, и отменена необходимость получения трудового стажа для поступления в вуз. С 2009 г. образовательным учреждениям страны вновь разрешили использовать очно-заочную (вечернюю) и заочную формы обучения. Была восстановлена Академия наук и система подготовки кадров высшей квалификации. Количество получающих среднее профессиональное и высшее образование в стране стало вновь расти. Так, в 2018 г. в высших профессиональных заведениях страны обучалось уже 44,1 тыс. человек, в средних профессиональных – 21,7 тыс. человек¹⁰.

¹⁰ Добровольный национальный обзор Туркменистана. Расширение прав и возможностей людей и обеспечение всеобщего охвата и равенства. Цели области устойчивого развития. Ашхабад, 2019. 82 с. URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23315Turkmenistan_VNR_2019.pdf (дата обращения: 20.04.2021).

Хотя высокая степень государственно-го контроля над системой образования сохранилась, постепенно некоторые мировые тенденции в сфере высшего образования стали не только признаваться туркменским руководством, но и точно внедряться для обеспечения управляемой модернизации страны. При этом инициатором изменений выступает государство, роль академического сообщества сводится к исполнению поставленных задач, а частный сектор в образовании до сих пор отсутствует.

Необходимость реагирования на тенденцию массового стремления к высшему образованию [2] отчасти вынудила власти расширить количество бюджетных мест в учреждениях профессионального образования, а также создать возможности для обучения в них на платной основе. Так, в 2019/2020 учебном году вузы Туркменистана после значительного расширения количества бюджетных мест (на 38% по сравнению с предыдущим годом) смогли принять 12242 абитуриента на бюджетные места, и ещё 8054 человека планировалось принять на платной основе¹¹. В 2020 г. выпускниками туркменских школ стали 80 тыс. молодых людей¹². При этом, согласно плану приёма, в 2020 г. студентами вузов должны были стать 14337 человек (на 2095 человек, или 17%, больше, чем в 2019 г.), студентами средних профессиональных заведений – 9490 учащихся, а значит, получить профессию на родине сможет

только треть выпускников школ¹³. При этом большее число граждан Туркменистана получает высшее образование за границей, чем в самой стране¹⁴. В одних только российских вузах в 2019 г. числилось порядка 30 тыс. студентов из Туркменистана¹⁵.

Другой тенденцией является стремление государства сократить свои расходы на образование и содействовать повышению финансовой эффективности вузов [10]. В этом вопросе Туркменистан долго поддерживал советскую традицию бесплатного высшего образования, за исключением Международного туркмено-турецкого университета, имевшего особый статус. Однако с 2013/2014 учебного года была официально объявлена возможность платного обучения в отдельных образовательных учреждениях страны. В результате, в 2018/2019 учебном году 60,2% студентов высших и средних профессиональных учреждений обучались за счёт бюджетных средств, 39,8% – на платной основе¹⁶.

Цифровизация как одна из тенденций в области образования последних лет попала в фокус внимания туркменских властей

¹¹ Начался приём документов от абитуриентов в высшие и средние профессиональные учебные заведения // Туркменистан сегодня. 08.07.2019. URL: <https://tdh.gov.tm/ru/post/18806/nachalsya-priem-dokumentov-ot-abiturientov-v-vysshie-i-srednie-professionalnye-uchebnye-zavedeniya> (дата обращения: 20.04.2021).

¹² Состоялись мероприятия по случаю окончания учебного года // Туркменистан сегодня. 25.05.2020. URL: <https://tdh.gov.tm/ru/post/22752/sostoyalis-meropriyatiya-posluchayu-okonchaniya-uchebnogo-goda> (дата обращения: 20.04.2021).

¹³ 24 тысячи туркменских юношей и девушек станут студентами // ВТ Бизнес Туркменистан. 07.07.2020. URL: <https://business.com.tm/ru/post/5730/24-tysyachi-turk-menskih-yunoshei-i-devushek-stanut-studentami> (дата обращения: 20.04.2021).

¹⁴ UNESCO (2020) Global Flow of Tertiary-Level Students. <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> (дата обращения: 20.04.2021).

¹⁵ Форма N ВПО-1 «Сведения об организации, осуществляющей образовательную деятельность по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, 2019. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/highed/> (дата обращения: 20.04.2021).

¹⁶ Добровольный национальный обзор Туркменистана... URL: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23315Turkmenistan_VNR_2019.pdf (дата обращения: 20.04.2021).

относительно недавно, в 2017 г., когда была принята Концепция развития системы цифрового образования. Хотя министерство образования страны рапортует об улучшении материальной базы школ и вузов, в том числе о снабжении их компьютерами, в стране ощущаются перебои с доступом в Интернет, многие сервисы блокируются официальными властями. Вдобавок в стране остро ощущается недостаток квалифицированных IT-специалистов.

Интернационализация стала ещё одной мировой тенденцией в сфере высшего образования, которая была вынесена на повестку дня туркменским руководством. Учитывая, что ни один из двух десятков туркменских вузов не котируется сегодня на мировой арене, в начале 2020 г. президент страны поставил цель добиться включения туркменских университетов в перечень вузов мирового уровня к 2024 г.

Попытки интернационализации высшего образования в Туркменистане

Многие выходцы из Туркменистана, получившие образование за рубежом, возвращаясь не стремятся, что сдерживает внешнюю интернационализацию туркменского высшего образования. В стране уже действует ряд мер, прямо или косвенно сужающих возможности для выезда абитуриентов за рубеж. Например, весной 2019 г. был утверждён список иностранных университетов и их специальностей, дипломы которых будут признаваться в Туркменистане. Список содержит, по неофициальным данным, всего 196 вузов, из которых 35 университетов – российские. Помимо этого, в стране существуют сложности с переводом денег за рубеж, что значительно осложняет обучение и проживание туркменских студентов за границей. Наблюдается управляемая исходящая академическая мобильность: туркменские граждане направляются в ограниченный круг стран для изучения опыта цифровизации, возделывания сельскохозяйственных культур, технологий проектиро-

вания и строительства¹⁷, хотя о масштабах такой мобильности известно мало.

Судить о степени внутренней интернационализации, предусматривающей включение в учебные планы международной и межкультурной составляющей, достаточно сложно ввиду отсутствия в открытом доступе учебных планов. Один из заметных шагов последних лет – реализуемый с 2016 г. Евросоюзом проект «Содействие сфере образования Туркменистана» – направлен на модернизацию учебных планов и материалов, внедрение современных образовательных методик, а также на приведение всей системы образования в соответствие с международными стандартами¹⁸. На сегодня этот проект представляется одним из наиболее заметных инструментов внутренней интернационализации высшего образования страны, однако объективно он не сможет охватить всех образовательных программ в Туркменистане. В этой связи можно предположить, что внутренняя интернационализация высшего образования займёт ещё много лет и вряд ли сможет быть реализована без поддержки зарубежных партнёров.

Сценарии развития системы высшего образования Туркменистана

Ключевыми факторами, которые будут оказывать существенное влияние на развитие системы высшего образования Туркменистана и на перспективы экспорта россий-

¹⁷ Сотрудничество с ведущими вузами мира: социально-экономический эффект // Туркменистан. Золотой век. 20.02.2019. URL: <https://turkmenistan.gov.tm/ru/post/33089/sotrudnichestvo-s-veduschimi-vuzami-mira-sotsialno-ekonomicheskii-effekt> (дата обращения: 20.04.2021).

¹⁸ Проанализирована реализация проекта ЕС «Содействие сфере образования Туркменистана» // Туркменистан. Золотой век. 23.04.2020. URL: <https://turkmenistan.gov.tm/ru/post/35604/proanalizirovana-realizatsiya-proekta-es-sodeistvie-sfere-obrazovaniya-turkmenistana-> (дата обращения: 20.04.2021).

ского высшего образования в Туркменистан, можно считать следующие.

Первый фактор – динамика внутреннего социально-экономического и политического развития Туркменистана – представляется важнейшим фактором, определяющим развитие туркменской системы высшего образования. Учитывая огромную роль государства во всех сферах жизни общества в Туркменистане, какие-либо изменения в системе высшего образования страны, инициированные снизу, маловероятны. Второй фактор – баланс сил в Центральной Азии. Туркменистан довольно избирателен в своей внешней политике и узко очерчивает сферы сотрудничества, доступные для каждого из его внешнеполитических партнёров. В этой связи развитие сотрудничества в сфере высшего образования с другими странами будет прямо зависеть от оценок партнёра руководством страны. В контексте образовательного сотрудничества России с Туркменистаном это означает необходимость не только поиска взаимовыгодных условий взаимодействия, но и учёта расклада сил в регионе. Третий фактор – внешние (мировые тренды) в развитии систем высшего образования. Основным трендом, на который важно опираться в данном сценарном анализе, является интернационализация высшего образования – как внешняя, так и внутренняя.

Принимая во внимание указанные факторы, рассмотрим три сценария развития системы высшего образования Туркменистана.

Первый сценарий предполагает осложнение социально-экономической ситуации в стране и консервацию политического строя, вследствие чего следует ожидать сохранения и даже ужесточения закрытого характера системы высшего образования Туркменистана, а также максимального сокращения степени его сотрудничества с другими странами в научно-образовательной сфере, тотального контроля государства за сферой образования. Такое развитие событий будет иметь негативные последствия и фактически приведёт к архаизации систе-

мы высшего образования. С учётом потребности национальной экономики в кадрах, которые страна самостоятельно не сможет подготовить, и мировые тенденции роста конкуренции вузов, цифровизации сферы образования и появления новых форм смешанного обучения, чьё качество будет регламентироваться международными стандартами, позиции Туркменистана на мировом рынке образовательных услуг будут окончательно потеряны. Это вызовет недовольство определённого количества абитуриентов и рост их желания выехать за границу для получения высшего образования, а также остаться там после окончания вуза. Государство, скорее всего, станет прямо и косвенно такому выезду препятствовать. Внешняя интернационализация высшего образования Туркменистана в этом случае будет близка к нулю, а внутренняя будет поверхностной. В этом случае сотрудничество с Россией в научно-образовательной сфере, скорее всего, будет сведено к минимуму, а количество студентов из Туркменистана в России будет строго ограничено туркменской стороной. Этот сценарий неблагоприятен для экспорта услуг российского высшего образования в Туркменистан, но его вероятность невысока.

Второй сценарий предполагает экстраполяцию современных трендов социально-экономического и политического развития Туркменистана и выборочную интернационализацию в сфере высшего образования, которая будет затрагивать только те направления подготовки, вузы и страны-партнёры, которые будут одобрены политической властью в стране. В этом случае руководство Туркменистана будет стараться устанавливать и развивать сотрудничество в научно-образовательной сфере с теми странами, которые не угрожают статусу-кво и не претендуют на ослабление позиций Туркменистана в регионе. В этом случае систему высшего образования Туркменистана может ожидать как внешняя, так и внутренняя интернационализация, ограниченная и контролируемая государством. В таких условиях страна

будет балансировать в развитии научно-образовательного сотрудничества между несколькими стратегическими партнёрами, в число которых могут войти, в частности, Россия и Турция как популярные у туркменских абитуриентов направления и исторические партнёры. В этом случае у России появятся хорошие шансы для наращивания экспорта услуг высшего образования в страну, что, однако, должно быть санкционировано на самом высшем уровне власти в Туркменистане. Такой сценарий представляется более возможным, хотя его вероятность будет зависеть от преемственности власти в стране.

Третий сценарий предполагает либерализацию политической жизни, что не гарантирует социально-экономического подъёма, но может привести к большей открытости страны в целом и масштабной интернационализации высшего образования в частности. Интернационализация, однако, будет больше внешней, чем внутренней, поскольку на повышение качества образования до уровня международных стандартов и обеспечение вузов квалифицированными кадрами по многим направлениям подготовки уйдёт много лет. При таком сценарии в кратко- и среднесрочной перспективе поток абитуриентов, выезжающих за рубеж, вырастет, в том числе и численность направляющихся в Россию. Однако в долгосрочной перспективе сфера высшего образования Туркменистана может стать ареной соперничества иностранных вузов, в том числе турецких, китайских, европейских и американских, возможно также казахских, корейских и японских. Если благоприятный момент для вступления в эту борьбу на ранних этапах будет упущен российскими вузами, существует риск потерять в обозримом будущем туркменских абитуриентов. Если же российские вузы смогут достаточно быстро найти эффективные методы работы с абитуриентами, то у России появится шанс наладить более масштабный экспорт услуг своего высшего образования в Туркменистан. Однако такой сценарий маловероятен,

к тому же среди российских вузов пока нет устойчивого понимания потенциала сотрудничества с Туркменистаном, что замедляет его развитие.

Выводы

Учитывая приведённый выше анализ развития системы высшего образования Туркменистана, следует отметить существующий потенциал наращивания экспорта услуг российского высшего образования в эту страну. Несмотря на специфический характер социально-экономического и политического развития Туркменистана, российские вузы вполне могут предложить возможности по подготовке востребованных туркменской экономикой специалистов.

Литература

1. *Clark B.R.* The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective. University of California Press, 1983.
2. *Вахитайн В.С., Мешкова Т.А., Железов Б.* Основные тенденции государственной политики в сфере высшего образования в странах ОЭСР // Вопросы образования. 2005. № 2. С. 32–46.
3. *Knight J.* Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education // *Deardorff D.K., de Wit H., Heyl J.D., Adams T. (Eds.)* The SAGE Handbook on International Higher Education. Thousand Oaks, CA : Sage, 2012. P. 27–42.
4. *Leask B.* Internationalizing the Curriculum. New York : Routledge, Abingdon, Oxon, 2015. 208 p. ISBN 9780415728157
5. *Beelen J., Jones E.* Redefining Internationalization at Home // *Curai A., Matei L., Pricopie R., Salmi J., Scott P. (Eds.)* The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies. Dordrecht : Springer, 2015. P. 67–80.
6. *de Vries X.* Эволюция мировых концепций, тенденций и вызовов в интернационализации высшего образования // Вопросы образования. 2019. № 2. С. 8–34. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-8-34
7. *Clement V., Kataeva Z.* The Transformation of Higher Education in Turkmenistan: Continuity and Change // *Huisman J., Smolentseva A., Froumin I. (Eds.)* 25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet

- Countries: Reform and Continuity. Palgrave Macmillan, 2018. P. 387–406. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_15
8. Бор А. Туркменистан: Власть, политика и петро-авторитаризм. Chatham House, Королевский институт международных отношений, 2016. 120 с. URL: <https://www.chathamhouse.org/sites/default/files/publications/research/2016-03-08-turkmenistan-bohr-russian-summary.pdf> (дата обращения: 20.04.2021).
 9. Литвинова Е.В. Развитие системы образования в Республике Туркменистан // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2014. № 4. С. 85–93. DOI: 10.12737/6479
 10. Браун У.О. Источники финансирования и их воздействие на качество образования в высшей школе // Вопросы образования. 2006. № 1. С. 113–124.
- Благодарность.** Данное научное исследование (№ 8.1.33.2020) выполнено при поддержке Программы повышения конкурентоспособности ТГУ.
- Статья поступила в редакцию 18.11.20
После доработки 10.02.21
Принята к публикации 15.04.21

References

1. Clark, B.R. (1983). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. University of California Press, 330 p.
2. Vakhshstain, V., Meshkova, T., Zhelezov, B. (2005). The Main Trends in the State Policies in Higher Education in the OECD Countries. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 32–46. (In Russ.).
3. Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In: Deardorff, D.K., de Wit, H., Heyl, J.D., Adams, T. (Eds). *The SAGE Handbook on International Higher Education*. Thousand Oaks, CA : Sage, pp. 27–42.
4. Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. New York : Routledge, Abingdon, Oxon, 208 p. ISBN 9780415728157
5. Beelen, J., Jones, E. (2015). Redefining Internationalization at Home. In: Curai, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (Eds.) *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*. Dordrecht : Springer, pp. 67–80.
6. de Wit, H. (2019). Evolving Concepts, Trends, and Challenges in the Internationalization of Higher Education in the World. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 2, pp. 8–34, doi: 10.17323/1814-9545-2019-2-8-34
7. Clement, V., Kataeva, Z. (2018). The Transformation of Higher Education in Turkmenistan: Continuity and Change. In: Huisman, J., Smolentseva, A., Froumin, I. (Eds.) *25 Years of Transformations of Higher Education Systems in Post-Soviet Countries: Reform and Continuity*. Palgrave Macmillan, pp. 387–406, doi: https://doi.org/10.1007/978-3-319-52980-6_15
8. Bohr, A. (2016). *Turkmenistan: Power, Politics and Petro-Authoritarianism*. London: The Royal Institute of International Affairs – Chatham House, 11 p. Available at: <https://www.chathamhouse.org/sites/default/files/publications/research/2016-03-08-turkmenistan-bohr-russian-summary.pdf> (accessed 20.04.2021).
9. Litvinova, E.V. (2014). The Development of the Education System in the Republic of Turkmenistan. *Vestnik assotsiatsii vuzov turizma i servisa = Universities for Tourism and Service Association Bulletin*. No. 4, pp. 85–93, doi: 10.12737/6479 (In Russ., abstract in Eng.).
10. Braun, W. (2006). Sources of Funds and Quality Effects in Higher Education. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies Moscow*. No. 1, pp. 113–124 (In Russ.).

Acknowledgement. This study (research grant No 8.1.33.2020) was supported by the Tomsk State University competitiveness improvement programme.

*The paper was submitted 28.11.20
Received after reworking 10.02.21
Accepted for publication 15.04.21*

Цифровые трансформации педагогики: опыт повышения квалификации

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-161-167

Брызгалина Елена Владимировна – канд. филос. наук, доцент, зав. кафедрой философии образования, evbrz@yandex.ru

Алексеева Дарья Александровна – канд. филос. наук, доцент, директор Центра дополнительного образования, alexdaralex@gmail.com

Дряева Элла Давидовна – канд. филос. наук, доцент, dryaeva.ella@gmail.com

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, философский факультет, Москва, Россия

Адрес: 119234, Москва, Российская Федерация, Ломоносовский проспект, 27, корп. 4

***Аннотация.** Статья посвящена анализу результатов реализации программы повышения квалификации для преподавателей «Цифровая педагогика современного университета», организованной философским факультетом МГУ имени М.В. Ломоносова и охватившей преподавателей 15 факультетов университета. В рамках программы организаторы рассматривали как методологические вопросы создания курсов, так и актуальные тренды развития образования, психологические аспекты сетевых коммуникаций в условиях дистанционных форматов образования и многое другое. Акцент был сделан на осмыслении и открытом обсуждении педагогами процессов трансформации образования, появления таких новых форматов, как методика перевёрнутого класса, микро/макрообучение, геймификация, тифинговое обучение, обучение на протяжении всей жизни. Проведённый опрос по итогам реализации программы показал, что влияние опыта дистанционного преподавания – комплексное явление, не ограничивающееся только негативными сторонами. Алгоритмизированное принятие решений не может и не должно вытеснить личный выбор, который в первую очередь осуществляет преподаватель как субъект образования, формулирующий педагогические цели и определяющий пути их достижения. Обсуждение результатов программы может послужить материалом для дальнейшего осмысления путей трансформации высшего образования в России.*

Ключевые слова: цифровая педагогика, философия образования, цифровые технологии, качество образования, геймификация, микрообучение, дистанционное образование, тифинговое обучение

Для цитирования: Брызгалина Е.В., Алексеева Д.А., Дряева Э.Д. Цифровые трансформации педагогики: опыт повышения квалификации // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 161-167. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-161-167

Digital Pedagogy: Experience of Advanced Training

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-161-167

Elena V. Bryzgalina – Cand. Sci. (Philosophy), Head of the Philosophy of Education Department, evbrz@yandex.ru

Daria A. Alekseeva – Cand. Sci. (Philosophy), Director of the Center for Continuing Education, alexdaralex@gmail.com

Ella D. Dryaeva – Cand. Sci. (Philosophy), dryaeva.ella@gmail.com

Lomonosov Moscow State University, Faculty of Philosophy, Moscow, Russian Federation

Address: 27/4 Lomonosovskiy prosp., GSP-1, Moscow, 119234, Russian Federation

Abstract. The purpose of this study is to analyze the results of the professional development program “Digital Pedagogy of the Modern University” held at the Philosophy Department of Moscow State University. In today’s increasingly mediated everyday life by digital technologies, the Internet, and virtual communicative environments, traditional education is getting a new lease of life. While digital devices have long been an integral part of modern life, social, cultural and educational institutions are struggling to keep up with the rapid pace of change. As the coronavirus spread across the world, universities moved classes online to prevent coronavirus spread. The program “Digital Pedagogy of the Modern University” was aimed not at the permanent movement from face-to-face to online education but the desire to implement an interim solution for emergency remote teaching and discuss the challenges. During the program, the organizers considered both methodological issues of creating courses and current trends in educational development, psychological aspects of network communications in a distance learning, and much more. The emphasis was made on the reflection of moving to online teaching. The survey on the results of the program showed that the impact of the experience of distance learning was a complex phenomenon. This study may serve as a basis for further discussion.

Keywords: digital pedagogy, philosophy of education, peer-to-peer education, digital technologies, quality of education, gamification, microlearning, distance education

Cite as: Bryzgalina, E.V., Alekseeva, D.A., Dryaeva, E.D. (2021). Digital Pedagogy: Experience of Advanced Training. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 5, pp. 161-167. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-161-167 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Вынужденное дистанционное обучение и другие ограничения, появившиеся в условиях распространения новой коронавирусной инфекции, стали стимулом к технологическим трансформациям в системе высшего образования. Происходящие изменения поддерживают ряд значимых трендов, таких как тенденция массовой персонализации образования, децентрализации и возрастания гибкости системы образования, многомерной фиксации образовательных результатов в те-

чение жизни. Влияние цифровизации на образование как систему нельзя отделить от изменений, происходящих в культуре в целом, и представляется нецелесообразным занимать предельно жёсткую и однозначную позицию относительно трансформаций, происходящих в образовании в цифровую эпоху [1]. О направлениях трансформации образования и об образе образования будущего необходимо говорить, принимая во внимание прежде всего ценности и цели. Без ценностной шкалы неясны основания оценивания процесса

и результатов образования. То, какая конфигурация ценностей станет определяющей для развития образования, зависит от результатов рефлексии над кризисом всех ключевых субъектов образования. Особая роль в этой рефлексии отводится университетской корпорации, которая, стремясь сохранить фундаментальность содержания высшего образования, не может не учитывать изменения процесса образования, коммуникационных моделей и условий их реализации.

Цифровая педагогика в современном университете

Попытка рефлексии над цифровыми трансформациями образовательного процесса в университете была предпринята на философском факультете МГУ им. М.В. Ломоносова в рамках разработки и реализации программы повышения квалификации для преподавателей МГУ «Цифровая педагогика современного университета».

Программа продолжительностью 36 академических часов была разработана под научным руководством Е.В. Брызгалиной по итогам обсуждения цифровых трансформаций университетов «На пути к образованию будущего: ключевые тренды трансформации образования в условиях пандемии», которое состоялось 21 мая 2020 г. на экспертной площадке Московского университета по актуальным научным проблемам «Диалог о настоящем и будущем». Занятия на программе проводились 17 сентября – 9 ноября 2020 г. в дистанционном формате, с максимальным сохранением интерактивности (в формате онлайн-лекций, семинаров, круглых столов и воркшопов), в режиме реального времени. Спикерами выступили преподаватели нескольких факультетов МГУ, а также коллеги из других вузов и «внесистемных» образовательных проектов, чей опыт и оптика восприятия ситуации в образовании значительно отличаются от таковых у вузовских преподавателей и управленцев. Этот подход обеспечил многомерную оптику рассмотрения обсуждавшихся тем.

Программу составили три раздела. Занятия первого из них были выстроены вокруг тем цифровой повестки современного преподавателя, в их числе: ключевые тренды развития образования, ответы мировой образовательной системы на вызов пандемии и особенности нормативного регулирования дистантной формы работы в высшей школе РФ (включая вопросы интеллектуальной собственности). Обсуждению цифровых компетенций современного преподавателя был посвящён второй блок программы. В нём рассматривались методологические вопросы разработки онлайн-курсов, вопросы организации учебной, в том числе самостоятельной, работы студентов в условиях дистантной формы образовательного процесса и технологии её оценивания, направления персонализации образовательного контента и перспективы тьюторства в системе высшего образования. Лекции и практикумы третьего раздела были посвящены психологическим аспектам сетевых коммуникаций в условиях дистанционных форматов образования: инструментам поддержки мотивации обучающихся, этике общения в виртуальной коммуникативной среде; анализу студенческих предпочтений инструментов обучения. Всего обучение по программе прошли 187 преподавателей с разных факультетов МГУ.

Помимо участия в дискуссиях и круглых столах, одним из условий успешного завершения обучения было предоставление обратной связи: все слушатели – представители педагогического университетского сообщества – по итогам программы дали развёрнутые комментарии по вопросам, обсуждавшимся в рамках курса.

Основываясь на тезисе, что образовательные практики вторичны по отношению к ценностям, авторы программы уделили значительное место вопросам соотношения представлений о ценностях и задачах университетского образования с конкретными методиками. Так, отдельная лекция была посвящена подходам к проектированию онлайн-курсов, а именно бихевиористскому,

когнитивистскому и коннективистскому пониманию задач обучения и соответствующим им способам и средствам организации образовательного процесса онлайн. Примечательно, что многие слушатели программы отметили ограниченность бихевиористского подхода, указав на то, что освоение дисциплин, обладающих высокой степенью абстрактности, например философии, не всегда возможно проверить в поведенческих терминах. Более того, под вопрос слушателями было поставлено и соответствие бихевиористской дидактики целям университетского образования. Один из слушателей в ходе итоговой аттестации так сформулировал позицию по этому вопросу: «Университетские курсы – даже те из них, которые имеют жёсткую структуру, фактически подразумевают создание у студента собственной сети знаний, и проверяется только часть его работы. Важно рассуждение учащегося, возможность диалога. Университетское образование не может сводиться к набору поведенческих диспозиций».

Дискуссии по поводу ценностных оснований конкретных педагогических моделей продемонстрировали, что сегодня в образовании алгоритмизированное принятие решений не может и не должно вытеснить личный выбор, который в первую очередь осуществляет преподаватель как субъект образования, формулирующий педагогические цели и определяющий пути их достижения. Разработчики программы исходили из тезиса о множественности представлений о будущем образования и принципиальной ограниченности по точности и детализированности проектирования сложных социальных систем, к которым, без сомнения, относится образование.

Вынужденный переход образования в онлайн остро поставил задачу освоения преподавателями навыков цифровой грамотности, выработки норм цифровой коммуникации со студентами. Более 150 слушателей сочли ценным результатом своего обучения на программе повышение компетентности в об-

ласти цифровой коммуникации: получение практических знаний о механизмах, мотивах и инструментах налаживания коллективной работы онлайн. Как отметил один из слушателей, «...полезными были практические советы по организации видеотрансляций (свет, камера и т.д.), информация о психологических особенностях восприятия материала, ноу-хау по психологическим аспектам работы в удалённом режиме, в частности, о поддержании у студентов мотивации к обучению, о привлечении их внимания во время чтения лекций в дистанционном формате».

Одна из важнейших педагогических целей сегодня заключается в том, чтобы помочь учащимся понять, какое социальное и психологическое воздействие оказывают технологии. Это знание поможет студенту стать субъектом, со-ответственным за результаты образовательного процесса, повысить его включённость в постановку образовательных задач и выбор путей их решения.

При всей неоднозначности отношения к поколенческим теориям слушатели программы склонились к важности учёта особенностей молодого поколения, которое называют «центениалами» (от англ. Centennial – столетие), «айдженерейшн» (iGen по аналогии с iPhone), «цифровыми аборигенами». Они растут в мире, где Интернет существовал с момента их рождения, поэтому им автоматически приписывают глубокое понимание цифровых технологий. Если подростки являются «цифровыми аборигенами», то взрослые с меньшими технологическими навыками с этой точки зрения являются «цифровыми иммигрантами». Такая риторика во многих случаях отвлекает от реальных проблем, с которыми сталкивается учащаяся молодёжь в цифровом мире. Некоторые преподаватели, успешно адаптировавшиеся к онлайн-формату профессиональной деятельности, отмечают узость набора цифровых компетенций студентов и абитуриентов. Многие абитуриенты не могут трансформировать один формат файла в другой, не понимают, куда сохраняют документы, а студенты плохо

ориентируются в непривычной среде образовательной платформы. Кроме того, преимущественно используемый развлекательный формат интернет-ресурсов не делает молодых людей психологически компетентными пользователями Интернета. Частью этой компетентности должно быть более глубокое понимание искусственного интеллекта, алгоритмов и предположений, встроенных в интеллектуальные системы. Когда сеть Интернет воспринимается как приоритетный источник информации, особенно важным становится владение методиками оценки её достоверности. Так называемые «цифровые иммигранты» могут научить подростков умению извлекать максимальную пользу из цифровой жизни и критически оценивать поступающую информацию. «Дайте в качестве упражнения в классе, на дом или курсовой следующее задание: “Найти на тему N выложенные в Интернете недостоверные сведения и объяснить, почему они недостоверны”. Подобное задание требует критического взгляда и умения сопоставлять источники – так студенты потренируются в искусстве отбора» [2, с. 137]. Обучению критической цифровой грамотности должно уделяться больше внимания в образовательном процессе.

Один из мифов, связанный с внедрением новых технологий в образование, – представление о вытеснении естественного интеллекта искусственным, о нивелировании роли преподавателя в цифровой паутине ресурсов для самообразования, а то и о полной его замене цифровым аналогом [3]. Например, неоднозначной оказалась реакция слушателей программы повышения квалификации на данные о нарастающем применении в образовании методик сбора цифрового следа, эта тема обсуждалась при рассмотрении способов контроля образовательных результатов. Несколькими слушателями программы было высказано сомнение в её применимости в высшей школе. Другие увидели в этой технологии угрозу неоправданной экспансии цифровых технологий в сферу оценки качества образовательного процесса, автоматизированного

определения образовательной траектории и т.д. Один из слушателей сформулировал проблему следующим образом: «При таком подходе под цифровизацией образования подразумевается не столько использование аппаратно-программного комплекса, обеспечивающего субъект-субъектную коммуникацию, сколько возможность тотального количественного описания разнокачественных процессов». Очевидно, что цифровые форматы фиксации результатов образования нуждаются в серьёзном обсуждении.

Авторы программы стремились сместить акцент с обсуждения угроз искусственного интеллекта в образовании к изучению отдельных процессов и практик, которые могли бы быть инструментом поддержки и развития существующих методик. Так, например, методика перевёрнутого класса (от англ. flipped classroom) не умаляет роли преподавателя, её задача – автоматизировать процессы, чтобы позволить учителям уделить максимум времени отработке практических навыков и вопросам учащихся [4]. Однако данная методика имеет ограничения, связанные с низкой мотивацией учащихся при самостоятельном изучении предмета, дополнительной нагрузкой на преподавателей, так как «перевёрнутый» формат требует создания соответствующего образовательного контента [5].

Учёт персональной мотивации учащегося, возможности выбора педагогических средств в зависимости от её типа ограничены в высшем образовании его институциональной и содержательной спецификой. Тем не менее вопрос о формах мотивации, самомотивации и ценностях студентов, а также о методиках обучения, влияющих на них, рассматривался при обсуждении цифровых инструментов управления социально-психологической вовлечённостью обучающихся (в том числе с помощью геймификации) и форматов тьюторской работы в вузе. Слушатели программы отметили практическую значимость как информации о возможностях тех или иных платформ и приложений,

так и конкретных советов по корректировке своего позиционирования и поведения с точки зрения психологических и этических особенностей работы в онлайн-формате.

Привычное для нас и закреплённое в российском законодательстве об образовании представление о необходимости повышения квалификации педагогов¹ в целом соответствует идее непрерывного образования в течение всей жизни, с той лишь оговоркой, что в российском законодательстве речь идёт, скорее, об узкопрофессиональных компетенциях и знаниях. De facto же для вузовского педагогического сообщества образование в течение жизни было и остаётся *modus vivendi*. В том, что программа повышения квалификации может собрать преподавателей разного возраста, с разным академическим статусом – от тьюторов без учёной степени до докторов наук, профессоров, деканов факультетов, как это получилось на «Цифровой педагогике...»², нет ничего принципиально нового. Этнос науки и высшего образования (как минимум в той мере, в какой оно связано с научной деятельностью), несмотря на все его трансформации, сохраняет на приоритетных позициях ценность постоянного поиска и развития.

Солидарность, сотрудничество преподавателя и учащегося, направленные на развитие последнего и учитывающие его субъектность, – значимый фактор успеха

педагогического процесса в цифровой среде. Этот тезис, положенный в основу концепции программы повышения квалификации, послужил тому, что отдельные лекции в рамках программы были посвящены формам внутригруппового взаимодействия, взаимного обучения и обратной связи. Трансформация отношений между преподавателем и студентом, переход от «вертикали» к «консенсусу» при условии, что преподаватель остаётся организатором образовательного процесса, стала одной из ведущих тем программы.

Понимая, что не существует универсального набора компетенций, овладение которыми сделает преподавателя вуза «успешным цифровым педагогом», организаторы программы отвели треть пространства курса под обсуждение практик преподавания в цифровой среде, которые были представлены самими преподавателями. Большинство слушателей программы отметили эту форму взаимного обучения, формирования копилки лучших практик и обмена мнениями как высокоэффективную. Отвечая на открытый вопрос о том, что было наиболее полезным, более половины участников обучения назвали (помимо прочего) саму возможность обсуждения с коллегами проблем онлайн-преподавания и подходов к их решению, ощущение себя частью педагогического сообщества, решающего общие проблемы.

Заключение

Реализация на философском факультете МГУ им. М.В. Ломоносова программы повышения квалификации для преподавателей МГУ «Цифровая педагогика современного университета» стала важной вехой в комплексном обсуждении особенностей современного высшего образования и показала, что без изменения сущности образования трансформационные процессы затрагивают образовательную среду, в которой преподаватель университета не только выполняет традиционные функции, но и становится «создателем обучающего опыта», творцом «программ развития обучающихся», ис-

¹ Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ педагогические работники имеют право на получение дополнительного профессионального образования по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года (п. 2 ч. 5 ст. 47), а в число обязанностей педагогических работников, определённых ч. 1 ст. 48 Закона об образовании, входит обязанность *систематически повышать свой профессиональный уровень*.

² Обучение по программе успешно прошли 187 слушателей с 15 факультетов МГУ как естественно-научного, так и социально-гуманитарного профиля (философский, социологический, физический, фундаментальной медицины, государственного управления и другие факультеты).

пользуя для этого весь спектр педагогических технологий. Организаторы и слушатели программы учитывали, что выбор элементов цифровой педагогики зависит от множества факторов (специфики преподаваемых дисциплин; поколенческих и индивидуальных особенностей студентов; ценностных матриц, опыта и цифровой грамотности преподавателя; технических и организационных возможностей и так далее). Рефлексия над результатами реализации программы может служить материалом для дальнейшего обсуждения ценностей и путей трансформации высшего образования в России и мире.

Литература

1. Миронов В.В. После пандемии: векторы будущего развития // Научные труды Вольного экономического общества России. 2020. № 3. С. 522–529. URL: http://www.veorus.ru/upload/iblock/27a/veor_223_maef.pdf (дата обращения: 22.04.2021).
2. Эко У. Заклятие сатаны. Хроники текущего общества. М.: АСТ; Corpus, 2019. 701 с.
3. Марков Б.В. Высшее образование перед вызовами сетевого общества: философские

сюжеты // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 100–111. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-2-100-111>

4. Гнутова И.И. От «перевернутого класса» к «перевернутому обучению»: эволюция концепции и её философские основания // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 3. С. 86–95. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95>
5. Baker J.W. The “Classroom Flip”: Using Web course management tools to become the guide by the side // J.A. Chambers (Ed). *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville, 2000. FL: Florida Community College at Jacksonville. P. 9–17. URL: http://www.classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf (дата обращения: 25.02.2021).

Благодарности. Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Статья поступила в редакцию 04.03.21

Принята к публикации 15.04.21

References

1. Mironov, V.V. (2020). After the Pandemic: Vectors for Future Development. *Nauchnye trudy Vol'nogo ekonomicheskogo obshchestva Rossii = Scientific Works of the Free Economic Society of Russia*. Vol. 3, pp. 522–529. Available at: http://www.veorus.ru/upload/iblock/27a/veor_223_maef.pdf (accessed 22.04.2021) (In Russ., abstract in Eng.).
2. Eco, U. (2019). *Chronicles of a Liquid Society*. Houghton Mifflin Harcourt, 320 p. (Russian translation: Moscow: AST; Corpus Publ., 701 p.).
3. Markov, B.V. (2021). Higher Education and the Challenges of Network Society: Philosophical Themes. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 100–111, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-2-100-111> (In Russ., abstract in Eng.).
4. Gnutova, I.I. (2020). From Flipped Classroom to Flipped Learning: Evolution of the Concept and Its Philosophical Foundations. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 86–95, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2020-29-3-86-95> (In Russ., abstract in Eng.).
5. Baker, J.W. (2000). The “Classroom Flip”: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side. In: J.A. Chambers (Ed). *Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*. Jacksonville. FL: Florida Community College at Jacksonville. pp. 9–17. Available at: http://www.classroomflip.com/files/classroom_flip_baker_2000.pdf (accessed 22.04.2021)

Acknowledgments. This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University «Preservation of the World Cultural and Historical Heritage».

The paper was submitted 04.03.21

Accepted for publication 15.04.21

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «*Высшее образование в России*» поддерживает положения декларации «*Этические принципы научных публикаций*», принятой Ассоциацией научных редакторов и издателей (rasep.ru) на основе рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (*Committee of Publication Ethics*).

Принципы рецензирования статей

1. Оценка соответствия статьи профилю журнала.
2. Оценка соответствия статьи требованиям к публикации.
3. Оценка соответствия статьи современному уровню разработки проблемы (актуальность, новизна).
4. Оценка полноты раскрытия темы научной статьи и обоснованности выводов.
5. Оценка методов исследования проблемы, качества библиографического аппарата.
6. Оценка языка, логики и стиля изложения.

Порядок рецензирования статей

1. Первичный отбор материалов.
2. Предварительная экспертиза статей главным редактором и направление материалов на внешнее рецензирование, осуществляемое членами редколлегии и привлечёнными экспертами – представителями РАН, вузов, ассоциаций.
3. При наличии положительной рецензии начинается редакционная подготовка к изданию:
 - работа редактора с автором по поводу доработки статьи;
 - научное редактирование;
 - согласование правки с автором;
 - литературная правка;
 - корректура верстки.

Порядок приема рукописей

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Название файла со статьей – фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию *на русском и английском языках*:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, ORCID, Researcher ID, e-mail, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объём – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк); весь блок английским языком должен быть прочитан и одобрен специалистом-лингвистом или носителем языка;
- литература (15–25 и более источников). Ссылки даются в порядке упоминания. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Если источник имеет DOI, его следует указывать.

Если в статье имеется раздел «Благодарность» (Acknowledgement), то в англоязычной части статьи следует разместить его перевод на английский язык.

Рекомендуем перед отправкой рукописи в редакцию посмотреть журнал и убедиться, что статья оформлена по нашим правилам.



«Высшее образование в России» – ежемесячный общероссийский научно-педагогический журнал, публикующий результаты фундаментальных, поисковых и прикладных проблемно-ориентированных исследований наличного состояния высшей школы и тенденций ее развития, выполненных на стыке наук с позиций педагогики, социологии, истории, экономики и менеджмента. В журнале обсуждаются актуальные вопросы теории и практики модернизации отечественного и зарубежного высшего образования. Особое внимание уделяется проблемам подготовки и повышения квалификации научных и научно-педагогических работников высшей школы.

Целевая аудитория издания – сообщество исследователей и практиков высшего и дополнительного профессионального образования (вузовские и академические ученые, профессорско-преподавательский состав высшей школы, администрация вузов, работники органов управления системой высшего образования, соискатели ученой степени, студенчество). Авторы и читатели журнала – специалисты в области философии образования, педагогики высшей школы, социологии образования.

Миссия журнала – поддержание и развитие единого исследовательского пространства в области наук об образовании в географическом (межрегиональность) и эпистемологическом (междисциплинарность) смысле, а также укрепление межвузовского сотрудничества научно-педагогических работников. Задача – выработка общезначимого языка описания и объяснения современной образовательной реальности, который не только позволяет понимать происходящее, но и сплачивает, объединяет научно-педагогическое сообщество на основе ценностей солидарности, сотрудничества, кооперации и сотворчества.

Журнал входит в Перечень научных изданий, рекомендованных ВАК для публикации результатов исследований по следующим научным специальностям:

- 09.00.08 – Философия науки и техники (философские науки),
- 09.00.11 – Социальная философия (философские науки),
- 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки),
- 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки),
- 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки),
- 22.00.04 – Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки),
- 22.00.06 – Социология культуры (социологические науки)

«Высшее образование в России» публикует теоретические (аналитические, полемические, проблемные) статьи, а также результаты эмпирических и практико-ориентированных исследований, материалы конференций и круглых столов, научные рецензии. В своей деятельности журнал опирается на профессиональные объединения в сфере высшего образования (Российский союз ректоров, Ассоциация технических университетов, Ассоциация инженерного образования России, Ассоциация классических университетов России, Международное общество по инженерной педагогике).



Предметный агрегированный рейтинг

- **719** вузов России*
- **55** предметных областей
- **25361** реализуемое направление

best-edu.ru

* - Все образовательные организации за исключением вузов силовых структур.