В. Д. Горбенко, Т. Н. Доминова, Н. О. Ильина, Ю. А. Кумбашева

Оценка уровня готовности преподавателей русского языка как иностранного к использованию и созданию онлайн-курсов

Введение. В последнее десятилетие в системе высшего образования дистанционные технологии (в том числе и формат массовых открытых онлайн-курсов – MOOK) занимают все более значительное место. Не является исключением и сфера преподавания иностранных языков, в частности, русского языка как иностранного (РКИ). В настоящее время знание основ современных дистанционных образовательных технологий и умение применять их в учебном процессе является важнейшей составляющей профессиональной программы преподавателя РКИ. Целью данного исследования является оценка уровня готовности преподавателей РКИ к использованию уже существующих MOOK и созданию своих онлайн-курсов.

Материалы и методы исследования. Применяется анализ нормативной базы по профессиональной сертификации преподавателей высшей школы и анализ научных источников, посвященных вопросам содержания ИКТ-компетенции преподавателя РКИ. В опросе приняли участие 50 преподавателей РКИ различных вузов Санкт-Петербурга.

Результаты исследования. Установлено, что существует значительный разрыв между необходимым содержанием профессиональной программы преподавателя РКИ в области ИКТ-компетенции и уровнем готовности преподавателей РКИ к использованию уже готовых MOOK и созданию своих онлайн-курсов. Лишь 11% опрошенных использовали MOOK в своей профессиональной деятельности и только 38 процентов сами обучались при помощи таких курсов. Использовать уже готовые MOOK и создавать свои курсы готовы 42 % и 52 % опрошенных соответственно. Эффективность MOOK в преподавании РКИ высоко оценивают только 37 % респондентов, ещё 34 % оценивают её как среднюю и 29 % — как низкую.

Обсуждение результатов и заключение. Существование данного разрыва объясняется тем, что профессиональная подготовка преподавателей РКИ в области ИКТ-компетенции не всегда успевает за изменениями в сфере современных образовательных технологий. Кроме того, не все преподаватели видят целесообразность в использовании MOOK в процессе преподавания РКИ, так как обучение языку требует практики общения, а MOOK чаще используется для передачи теоретических аспектов той или иной дисциплины. Несмотря на это многие преподаватели РКИ проявили активное желание использовать готовые онлайн-курсы и создавать свои при условии прохождения соответствующего обучения, наличия информационной и технической поддержки специалистов по онлайн-образованию, а также материальной и правовой поддержки со стороны администрации вуза.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, профессиональная программа преподавателя, ИКТ-компетенция, языковой MOOK

Ссылка для цитирования:

Горбенко В. Д., Доминова Т. Н., Ильина Н. О., Кумбашева Ю. А. Оценка уровня готовности преподавателей русского языка как иностранного к использованию и созданию онлайн-курсов // Перспективы науки и образования. 2020. № 6 (48). С. 234-247. doi: 10.32744/pse.2020.6.18

V. D. GORBENKO, T. N. DOMINOVA, N. O. ILYINA, YU. A. KUMBASHEVA

Level assessment of readiness of Russian as a foreign language teachers to use and create own online courses

Introduction. In the last decade, distance technologies (including the format of massive open online courses – MOOCs) have occupied an increasingly significant place in the higher education system. The sphere of teaching foreign languages, in particular, Russian as a foreign language (RFL), is no exception. Currently, knowledge of the basics of modern distance educational technologies and the ability to apply them in the educational process is the most important component of the RFL teacher's professiogram. The purpose of this study is to assess the level of readiness of RFL teachers to use existing MOOCs and create their own online courses.

Materials and research methods. An analysis of the regulatory framework for professional certification of higher education teachers and an analysis of scientific sources devoted to the content of the ICT competence of an RFL teacher are applied. The survey involved 50 RFL teachers from various universities in St. Petersburg.

Research results. It was found that there is a significant gap between the required content of the RFL teacher's professiogram in the field of ICT competence and the level of readiness of RFL teachers to use ready-made MOOCs and create their own online courses. Only 11% of those surveyed used MOOCs in their professional activities, and only 38% themselves studied with the help of such courses. 42% and 52% of respondents are ready to use ready-made MOOCs and create their own courses, respectively. The effectiveness of MOOCs in teaching RFL is rated highly by only 37% of respondents, another 34% rate it as average and 29% as low.

Discussion of results and conclusion. The existence of this gap is explained by the fact that the professional training of RFL teachers in the field of ICT competence does not always keep pace with the changes in the field of modern educational technologies. In addition, not all teachers see the expediency of using MOOCs in the process of teaching RFL, since language learning requires communication practice, and MOOCs are more often used to convey the theoretical aspects of a particular discipline. Despite this, many RFL teachers have shown an active desire to use ready-made online courses and create their own, subject to the passage of appropriate training, the availability of information and technical support for specialists in online education, as well as material and legal support from the university administration.

Keywords: Russian as a foreign language, teacher's professiogram, ICT competence, language MOOC

For Reference:

Gorbenko, V. D., Dominova, T. N., Ilyina, N. O., & Kumbasheva, Yu. A. (2020). Level assessment of readiness of Russian as a foreign language teachers to use and create own online courses. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 48 (6), 234-247. doi: 10.32744/pse.2020.6.18

Введение

Цифровое обучение стало неотъемлемой частью современной мировой образовательной системы, поскольку оно делает образование открытым и доступным, а также позволяет существенным образом интенсифицировать учебный процесс, что приводит к повышению его эффективности [17; 21]. Одной из форм цифрового обучения является становящийся в последнее время все более популярным формат массовых открытых онлайн-курсов. MOOK используются при обучении различным дисциплинам, в том числе и при обучении иностранным языкам, например, английскому [5; 26], французскому [22], немецкому [28], испанскому [20], хорватскому [23], русскому [6; 7]. Как показывают современные исследования, MOOK по иностранным языкам все чаще привлекают внимание учащихся [29], поскольку в сочетании с очными занятиями языковые онлайн-курсы могут способствовать развитию их коммуникативной компетенции и могут помочь им достичь разумного уровня саморегулирования [19], что в свою очередь позволяет повысить эффективность обучения [5; 18]. Интеграция языковых MOOK в программу обучения позволяет повысить степень учебной автономности учащихся и успешно реализовать личностно-ориентированный подход с учетом различных целей обучения, уровней подготовки и когнитивных способностей.

Следует отметить, что среди преподавателей иностранных языков нет единого мнения о несомненных преимуществах MOOK при формировании коммуникативной компетенции. Так, Э. Г. Азимов считает, что «создание курсов в системе MOOK для обучения языкам имеет свою специфику, связанную с особенностями и закономерностями формирования коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности» [1, с. 127-128]. Е. М. Базанова и Е. Е. Соколова отмечают такую важную проблему как «снижение мотивации к изучению курса» [3]. Авторы работы [25] на основании анализа 55 исследований, посвященных использованию MOOK в обучении иностранным языкам, делают вывод, что, хотя у MOOK и есть большой потенциал в обучении различным дисциплинам, но в обучении иностранным языкам перспективность данного формата работы еще требует изучения; чтобы получить от MOOK максимальный эффект при обучении языку, необходимо учитывать его ограничения. Так, например, авторы языкового экспресс-курса в формате MOOK для обучения элементарному уровню РКИ создали не традиционный MOOK, а курс в виде «комплексного видеоучебника, имитирующего урок-лекцию и живую коммуникацию, а также содержащий элементы упражнений» [6]. Дополнительные материалы при этом содержат только презентацию с конспектом урока. Однако несмотря на наличие недостатков MOOK и связанных с ними ограничений некоторые исследователи считают использование MOOK при обучении иностранным языкам одним из наиболее перспективных направлений [5].

Роль преподавателя иностранного языка, в частности русского языка как иностранного, при использовании MOOK в учебном процессе может быть различной. Во-первых, преподаватель может организовать работу студентов с уже готовым онлайн-курсом. В данном случае в его задачи входит выбор наиболее подходящего MOOK, выложенного на одну из общедоступных платформ (Coursera, Открытое образование, Stepik, Универсариум), и контроль прогресса, достигнутого учащимися. Во-вторых,

преподаватель может разработать и апробировать свой собственный MOOK. Однако ни первый, ни второй варианты не будут возможными без наличия в профессиональной программе преподавателя РКИ компетенций, необходимых для использования MOOK в учебном процессе.

В последнее время в связи с существенным увеличением количества иностранных студентов в российских вузах и с изменением статуса преподавателей РКИ (их переводом в педагоги дополнительного образования) наблюдается заметный рост интереса методистов к исследованию структуры и содержания профессиональной программы преподавателя РКИ. Основные положения, высказанные В. В. Молчановским 20 лет назад [13], активно развиваются в работах последних лет [9; 10; 15]. В связи со стремительным развитием цифровизации образования особое внимание исследователей уделяется такому компоненту профессиональной компетенции преподавателя РКИ как компетенция в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетенция) [10; 11; 16]. Необходимость знаний и умений, позволяющих работать с электронными образовательными технологиями, у преподавателей высших учебных заведений также отражена в профессиональном стандарте [14].

Существуют различные подходы к определению содержания понятия, отражающего профессиональную компетенцию преподавателя РКИ в области информационно-коммуникационных технологий.

А. Н. Богомолов включает в профессиональную модель педагога высокий уровень информационной культуры и «свободное владение современными информационно-коммуникационными технологиями» [4, с. 106], а также в рамках профессиональной программы специалиста по электронному обучению описывает такие компоненты как основные компетенции в области использования ИКТ, в области организации учебного процесса, психолого-педагогические компетенции в области дистанционного обучения.

И. И. Митрофанова и Ж. И. Жеребцова под ИКТ-компетентностью преподавателя РКИ понимают «способность, позволяющую эффективно осуществлять процесс обучения иностранных граждан русскому языку и культуре России, а именно развитие языковых знаний, речевых навыков и умений студентов с использованием информационно-коммуникационных технологий» [12, с. 258].

С. А. Дерябина и Т. А. Дьякова справедливо вводят в содержание понятия «информационная грамотность» компонент, касающийся проектирования электронных курсов и реализации обучения в дистанционном и онлайн-формате [8, с. 143], поскольку становится очевидным, что в настоящее время содержание ИКТ-компетенции преподавателей РКИ расширяется за счет умения не только использования уже готового образовательного онлайн-продукта, но и создания собственного, например, такого как MOOK.

Существенное отличие MOOK от дистанционных курсов и от коллекций видеолекций диктует необходимость выделения в ИКТ-компетенции преподавателя РКИ специальных знаний и умений в области создания именно массового открытого онлайн-курса, вследствие чего возникает необходимость исследования структуры и содержания ИКТ-компетенции в области создания MOOK. На наш взгляд, участвуя в разработке MOOK, преподаватель РКИ должен обладать следующими квалификационными характеристиками:

– знать как / уметь осуществлять подготовку материалов для лекций в формате MOOK, а именно: структурировать материал по содержательно-логическому и календарному принципу, разбивать контент на относительно законченные фрагменты

продолжительностью 5-7 минут, выбирать самый важный и актуальный материал, перестраиваться с обычного традиционного формата чтения 90-минутных лекций на формат MOOK;

– знать как / уметь разрабатывать контрольно-измерительные материалы, направленные на проверку степени усвоенности учебного материала, такие как тесты, проверяемые автоматически, вопросы открытого типа, ответы на которые проверяются преподавателем; а также формы проверки уровня сформированной коммуникативной компетенции в виде онлайн-работы студентов в тандем-формате на принципах взаимности и автономности [27], в режиме коллаборации [24] или в формате рецензирования работы другого участника [5];

– знать как / уметь подбирать дополнительные материалы, позволяющие слушателям курса изучить тот или иной вопрос в самостоятельном режиме;

– знать как / уметь поддерживать взаимодействие с участниками MOOK посредством общения в чате курса.

Однако, согласно гипотезе данного исследования, между требованиями к уровню сформированности ИКТ-компетенции преподавателей РКИ в области создания MOOK и реальной ситуацией, отражающей готовность преподавателей создавать MOOK, существует значительный разрыв. Цель статьи – на материале опроса преподавателей РКИ выявить и описать уровень их готовности к использованию и созданию MOOK.

Материалы и методы

Методологию исследования составили концепции 1) использования MOOK в обучении иностранным языкам, в том числе и русскому языку, 2) содержания профессиональной программы преподавателя РКИ.

В исследовании использовался метод анализа нормативной базы по профессиональной сертификации преподавателей высшей школы; теоретический метод анализа научных источников отечественных и зарубежных специалистов, посвященных описанию использования языковых MOOK при формировании коммуникативной компетенции и описанию содержания профессиональной программы преподавателя РКИ в области информационно-коммуникационных технологий, а также эмпирический метод в виде опроса 50 преподавателей РКИ различных вузов Санкт-Петербурга, проведенный при помощи инструмента Google-forms в июне 2020 г. Вопросы анкеты направлены на выявление трех компонентов готовности преподавателей РКИ к созданию и использованию MOOK, таких как уровень информированности преподавателей РКИ об особенностях формата MOOK (вопросы 1-4), отношение преподавателей РКИ к целесообразности и эффективности применения MOOK при формировании коммуникативной компетенции (вопросы 5, 6), уровень мотивированности преподавателей РКИ в отношении создания и использования MOOK (вопросы 7-11):

1. Знаете ли вы, что такое MOOK?
2. Использовали ли вы MOOK в преподавательской деятельности?
3. Проходили ли вы сами обучение в формате MOOK?
4. Знаете ли вы платформы-провайдеры MOOK? Назовите платформы-провайдеры MOOK, с которыми вы знакомы.
5. Как вы считаете, эффективен ли формат MOOK при обучении РКИ? Оцените данный критерий по шкале от 1 до 10 (1 – совсем не эффективен, 10 – очень эффективен).

6. Для обучения каким аспектам и видам речевой деятельности целесообразно использовать МООК?

7. Как вы оцениваете уровень своей мотивированности в отношении использования уже готовых МООК в преподавании РКИ? Оцените данный критерий по шкале от 1 до 10 (1 – очень низкий, 10 – очень высокий).

8. Как вы оцениваете уровень своей мотивированности в отношении создания своего МООК по РКИ? Оцените данный критерий по шкале от 1 до 10 (1 – очень низкий, 10 – очень высокий).

9. Выберите вариант, описывающий степень вашей информированности и мотивированности в отношении создания МООК по РКИ (хочу создать МООК и знаю, как это сделать; хочу создать МООК, но не знаю, как это сделать; не хочу создавать МООК, но знаю, как это сделать; не хочу создавать МООК и не знаю, как это сделать).

10. Назовите причину, с которой связано ваше нежелание создавать свой МООК по РКИ.

11. Отметьте мотивационные факторы, которые могли бы повлиять на ваше решение начать создание своего МООК по РКИ.

Результаты исследования

Теоретический анализ позволил установить, что в профессиограмме преподавателя РКИ знания и умения преподавателя, направленные на использование и создание МООК, занимают значительное место. Однако анализ ответов на вопросы, направленные на выявление уровня информированности преподавателей РКИ о специфике массового открытого онлайн-курса, позволяет сделать вывод об их недостаточной информированности относительно данного формата обучения (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования преподавателей РКИ

Вопросы анкеты		Ответы
1.	Знаете ли вы, что такое МООК?	
	Да	78 %
	Нет	22 %
2.	Использовали ли вы МООК в преподавательской деятельности?	
	Да	11 %
	Нет	89 %
3.	Проходили ли вы сами обучение в формате МООК?	
	Да, и этот формат был эффективен	26 %
	Да, но этот формат не был эффективен	12 %
	Нет	62 %
4.	Назовите платформы-провайдеры МООК, с которыми вы знакомы	
	Coursera	36 %
	Открытое образование	22 %
	Открытый Политех	18 %
	Не знаю ни одной	24 %

5.	Эффективен ли формат MOOK при обучении РКИ?	
	Высокая эффективность (7 – 10 баллов)	37 %
	Средняя эффективность (4 – 6 баллов)	34 %
	Низкая эффективность (1 – 3 балла)	29 %
6.	Для обучения каким аспектам и видам речевой деятельности целесообразно использовать MOOK?	
	Лингвострановедение	46 %
	Аудирование	29 %
	Лексика и грамматика	8 %
	Фонетика	6 %
	Чтение	1 %
	Письмо	1 %
	Говорение	1 %
	MOOK не подходит для обучения РКИ	8 %
7.	Каков уровень вашей мотивированности в отношении использования уже готовых MOOK в преподавании РКИ?	
	Высокий уровень мотивированности (7 – 10 баллов)	42 %
	Средний уровень мотивированности (4 – 6 баллов)	29 %
	Низкий уровень мотивированности (1 – 3 балла)	29 %
8.	Каков уровень вашей мотивированности в отношении создания своего MOOK по РКИ?	
	Высокий уровень мотивированности (7 – 10 баллов)	52 %
	Средний уровень мотивированности (4 – 6 баллов)	16 %
	Низкий уровень мотивированности (1 – 3 балла)	32 %
9.	Выберите вариант, описывающий степень вашей информированности и мотивированности в отношении создания MOOK по РКИ	
	Хочу создать MOOK и знаю, как это сделать	12 %
	Хочу создать MOOK, но не знаю, как это сделать	50 %
	Не хочу создавать MOOK, но знаю, как это сделать	12 %
	Не хочу создавать MOOK и не знаю, как это сделать	26 %
10.	Назовите причину, с которой связано ваше нежелание создавать свой MOOK по РКИ	
	Недостаточная квалификация (нужно пройти обучение)	56 %
	MOOK нацелен на передачу сообщения, но недостаточно ориентирован на формирование коммуникативной компетенции	11 %
	Боюсь потерять свои авторские права на материалы, которые будут находиться в открытом доступе	10 %
	Слишком большая нагрузка, и MOOK ещё увеличит её	9 %
	Недостаточный уровень компьютерной грамотности	5 %
	Боюсь стать невостребованным в аудитории	4 %
	Стесняюсь работать перед камерой	3 %
11.	Мотивационные факторы, которые могли бы повлиять на ваше решение начать создание своего MOOK по РКИ	
	Пройти обучение по созданию MOOK	44 %
	Получать финансовую поддержку со стороны института / университета	20 %
	Получать консультации специалистов	14 %
	Ознакомиться с уже существующими MOOK	10 %
	Получить возможность снизить аудиторную нагрузку	9 %
	Ни один фактор	3 %

Так, на вопрос «Знаете ли вы, что такое MOOK?» только 78% преподавателей ответили, что знакомы с содержанием данного понятия, для остальных 22 % данная аббревиатура оказалась неизвестной.

Несмотря на то, что большинство опрошенных знакомо с форматом MOOK, только 11% имеют опыт его использования при обучении. Подавляющее большинство участников опроса никогда не применяли открытый онлайн-курс в своей работе.

Как показали результаты проведенного исследования, обучение в формате MOOK проходили всего 38 % респондентов, причем только две трети обучавшихся посчитали этот формат полезным и эффективным. Большинство опрошенных (62 %) не встречались с форматом MOOK при повышении своей квалификации.

О невысокой степени информированности говорит и тот факт, что около 24 % опрошенных не смогли назвать ни одного существующего провайдера MOOK. Из тех платформ, которые были названы, наиболее известными оказались «Coursera» и «Открытое образование».

Следует отметить, что после ответов на вопросы 1-4 респонденты, не имеющие представления о том, что такое MOOK, могли прочитать краткую информацию об основных особенностях данного формата и только после это приступали к ответу на следующую часть анкеты.

Вторая группа вопросов в анкете была нацелена на выявление отношения преподавателей РКИ к целесообразности и эффективности применения MOOK при формировании коммуникативной компетенции. Здесь мнения респондентов разделились почти поровну: 37 % довольно высоко оценили эффективность MOOK в преподавании РКИ (от 7 до 10 по десятибалльной шкале), 34 % участников опроса оценили эффективность использования MOOK при обучении РКИ как среднюю (от 4 до 6 по десятибалльной шкале) и 29 % респондентов – как низкую (от 1 до 3 баллов).

Особый интерес у авторов исследования вызвал этап эксперимента, в рамках которого участники опроса отмечали, для обучения каким аспектам и видам речевой деятельности целесообразно использовать MOOK: больше всего опрошенных (46 %) отметили лингвострановедение, поскольку лингвострановедческая информация наиболее эффективно может быть донесена до слушателей в форме видеолекций, так как она носит скорее теоретический, нежели практический характер. 29 % респондентов отметили аудирование как аспект, для изучения которого целесообразно использовать MOOK. Прослушивание аудиозаписей и работа с ними, по мнению участников опроса, может эффективно осуществляться в формате онлайн-курса, поскольку участие преподавателя при обучении данному аспекту возможно свести к минимуму. 8 % респондентов указали, что формат MOOK может использоваться для обучения таким аспектам, как лексика и грамматика. Отработку фонетических навыков при помощи MOOK целесообразной считают 6 % опрошенных, поскольку формирование фонетической компетенции трудно реализовать в лекционной форме. Обучение при помощи MOOK таким видам речевой деятельности, как чтение, письмо и говорение, считают возможным по 1 % опрошенных.

Кроме того, 8 % респондентов указали, что MOOK в принципе не подходит для работы с иностранными студентами, так как роль «живого» общения здесь слишком велика, и поэтому подобный формат будет неэффективен.

Таким образом, как показали результаты эксперимента, у преподавателей нет однозначного мнения о том, целесообразно ли использовать MOOK в практике преподавания РКИ – количество высоких и низких оценок эффективности MOOK примерно

одинаково, а наиболее эффективным в формате MOOK представляется формирование лингвострановедческой и аудитивной компетенций.

Целью третьей группы вопросов, составивших содержание анкеты, явилось выявление уровня потенциальной мотивированности преподавателей РКИ для работы с готовыми MOOK и создания своих собственных онлайн-курсов. Довольно значительная часть респондентов (42 %) оценивает свою мотивированность в области активного использования уже готовых онлайн-курсов на 7–10 баллов по десятибалльной шкале. По 29 % респондентов оценили свою мотивированность в отношении использования уже существующих курсов как среднюю (4 – 6 по шкале от 1 до 10) и низкую (на 1 – 3 балла по шкале от 1 до 10).

Таким образом в целом желание пользоваться уже готовыми курсами среди опрошенных преподавателей РКИ можно расценивать как среднее, многие из них готовы включать в учебный процесс уже существующие курсы, а также осваивать методику работы с ними. Уровень же мотивированности преподавателей РКИ создавать свои MOOK (при определённых условиях) оказался ещё выше: с вероятностью 7 – 10 баллов по десятибалльной шкале такую готовность выразили 52 % опрошенных. 16 % оценили свою мотивированность в области создания своего MOOK на среднем уровне (4 – 6 баллов по десятибалльной шкале). И не готовы участвовать в создании своего онлайн-курса 32 % респондентов. Отметим, что разработка собственного MOOK представляется преподавателям более предпочтительной и эффективной, нежели работа с уже готовыми MOOK, несмотря на трудоёмкость их создания. Важную роль здесь играет знание преподавателями особенностей того, как студенты определённого уровня языковой подготовки будут воспринимать учебный материал, как необходимо его членить на модули и блоки в курсе и т.п.

Однако помимо желания или нежелания преподавателей работать с MOOK существует ещё и такой показатель, как уровень их знаний об основных принципах организации массового онлайн-курса. На вопрос о том, насколько преподаватели РКИ в методическом и техническом плане готовы к работе с MOOK, половина респондентов (50 %) ответили, что они не знают, как создаются онлайн курсы, но готовы это делать после прохождения соответствующей подготовки. Не желают создавать свои курсы и не знают, как это делается, четверть опрошенных (26 %). И по 12 % участников опроса знают, как создавать курсы и хотят это делать, и знают, как создавать курсы и не хотят это делать. Таким образом, следует отметить большое количество респондентов, которые готовы создавать курсы, однако не имеют для этого достаточно знаний, то есть на первый план выходит проблема неготовности преподавателей к работе с MOOK в связи с их низкой степенью информированности о данном формате.

Среди возможных причин нежелания работать с MOOK или создавать свои собственные онлайн-курсы, респонденты назвали следующие: 56 % респондентов ответили, что им необходимо пройти обучение, прежде чем переходить к созданию собственных онлайн курсов. Вторая причина (13 % ответов) – это специфика работы, обусловленная ограничениями MOOK, связанными с формированием коммуникативной компетенции. Для 10 % респондентов одной из причин нежелания создавать MOOK является страх потерять свои авторские права на те материалы, которые будут использованы в MOOK и затем выложены в открытый доступ. 9 % респондентов отмечают, что необходимость создавать MOOK ещё больше увеличит их и без того большую нагрузку. 5 % отмечают свой недостаточный уровень компьютерной грамотности. 4 % испытывают страх стать невостребованными как «живой» преподаватель в аудитории

при широком распространении MOOK. 3 % опрошенных стесняются работать перед камерой.

Таким образом, наибольшей проблемой, мешающей активной работе с MOOK, является недостаточная подготовленность преподавателей в методическом плане, и эта проблема может и должна быть решена только путём дополнительной профессиональной подготовки преподавателей.

Следует отметить, что преподаватели РКИ выражают достаточное активное желание обучаться работе в новом формате, однако есть ряд условий, которые повысили бы их уровень мотивированности. Так, 44 % опрошенных выразили желание пройти обучение по созданию MOOK. 20 % респондентов назвали в качестве важного условия работы с MOOK и создания новых курсов финансовую поддержку со стороны института / университета. 14 % хотели бы своевременно получать консультации специалистов, 10 % считают необходимым ознакомиться с уже существующими MOOK. Для 9 % важным фактором, побуждающим их на создание MOOK, было бы снижение аудиторной нагрузки. 3 % опрошенных ответили, что ни один фактор не побудил бы их к созданию MOOK.

Обсуждение результатов

Таким образом, результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что наличие ИКТ-компетенции в профессиональной программе преподавателя, а также современная ситуация, сложившаяся в сфере образования, однозначно указывают на необходимость развития и активного использования онлайн-курсов в высшей школе, в том числе и при обучении русскому языку иностранных студентов. Данные результаты подтверждают основные положения, описанные в работах [2; 4; 10].

Результаты, полученные в рамках эмпирической части исследования, свидетельствуют о том, что информированность преподавателей РКИ о специфике MOOK и том, как именно можно создавать подобные курсы, находится на недостаточно высоком уровне, что согласуется с тезисами, высказанными авторами работ [9; 12]. Тем не менее, довольно большое количество преподавателей готовы работать с уже существующими MOOK, а также готовы создавать свои онлайн-курсы по таким аспектам, как лингвострановедение и аудирование, где в наибольшей степени возможна эффективная самостоятельная работа учащихся. Однако MOOK в гораздо меньшей степени применимы для обучения говорению и письму, поскольку при обучении данным видам речевой деятельности предполагается непосредственное общение слушателя курса с преподавателем. Уровень мотивированности преподавателей РКИ в отношении использования готовых MOOK и создания своих MOOK будет существенно выше при соблюдении ряда условий: преподавателям необходимо пройти специальную подготовку по созданию MOOK, получить техническую и информационную поддержку со стороны специалистов по онлайн-образованию, университеты должны располагать технической базой по созданию MOOK, что подразумевает наличие студии видеозаписи, специалистов по свету и звуку, дизайнеров и продюсеров. Немаловажным аспектом является финансовая поддержка преподавателей и снижение аудиторной нагрузки, а также вопрос соблюдения авторских прав.

Заключение

Дистанционные образовательные технологии всё более активно внедряются в практику вузовского преподавания, и иностранные языки не являются исключением. Необходимость иметь компетенции в области работы в дистанционном формате, создания и поддержки онлайн-курсов различного формата, в том числе и массовых открытых онлайн-курсов, закреплена в профстандарте преподавателя высшей школы в целом, и в профессиональной программе преподавателя РКИ, в частности.

Оценка уровня готовности преподавателей РКИ к использованию и созданию МООК, проведенная на основе эмпирического метода исследования, позволила установить, что между требованиями к уровню сформированности ИКТ-компетенций преподавателей, содержащимися в профессиональной программе, и уровнем готовности преподавателей к работе в этом формате есть существенный разрыв. Преподаватели недостаточно информированы о широких возможностях и перспективах МООК. Решить данную проблему можно путём дополнительного профессионального обучения преподавателей, а также путём повышения их мотивированности. Для этого преподавателям необходима техническая и информационная помощь профессионалов, отвечающих за техническую сторону создания курсов, а также материальная и правовая поддержка со стороны администрации вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Использование МООК (массовых открытых онлайн-курсов) в обучении русскому языку как иностранному (достижения и перспективы) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 4. С. 127-128.
2. Азимов Э.Г. Массовые открытые онлайн-курсы: проблемы создания и использования в обучении РКИ // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся. Сборник материалов IV Международной научно-методической конференции. 2016. С. 10-13.
3. Базанова Е.М., Соколова Е.Е. Массовые онлайн-курсы по академическому письму: управление мотивацией обучения студентов // Высшее образование в России. 2017. № 2 (209). С. 99-109.
4. Богомолов А. Н. Профессиональный портрет преподавателя в системе ДО // Высшее образование в России. 2007. №9. С. 106.
5. Борщева В.В. Особенности использования массовых открытых онлайн-курсов в обучении иностранному языку для специальных целей // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-massovykh-otkrytykh-onlayn-kursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-dlya-spetsialnykh-tseley> (дата обращения: 24.07.2020).
6. Власова Е. А., Еремина О. С., Культепина О. А. Об опыте создания массового онлайн-курса по русскому языку как иностранному для студентов элементарного уровня // МИРС. 2018. №2. С. 93-98.
7. Гуан С., Азимов Э.Г. Новые онлайн-курсы в обучении русскому языку как иностранному // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения. Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XIX Кирилло-Мефодиевские чтения» в рамках Международного Кирилло-Мефодиевского фестиваля славянских языков и культур. Отв. ред. И.А. Лешутина. 2018. С. 575-578.
8. Дерябина С.А., Дьякова Т.А. Профессиональная программа преподавателя иностранного языка в условиях цифровизации образовательного процесса // Высшее образование в России, 2019. № 4. С. 142-149.
9. Дьякова Т.А., Дерябина С.А. Роль и место информационной культуры преподавателя русского языка как иностранного в его профессиональной деятельности // Вестник ЧГПУ, 2019. № 3 (103). С. 233-240.
10. Колтакова Е.В., Татаринова Н.В., Халеева О.Н. Профессиональная сертификация преподавателя РКИ (к вопросу о профессиональной компетентности педагога дополнительного образования) // Русский язык за рубежом. 2019. № 5 (276). С. 4-12.
11. Крючкова Л. С. Слагаемые профессиональной компетентности преподавателя РКИ // Полилингвистичность и транскультурные практики. 2013. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/slagaemye-professionalnoy>

- kompetentnosti-prepodavatelya-rki (дата обращения: 24.07.2020)
12. Митрофанова И.И., Жеребцова Ж.И. Формирование профессиональной компетентности преподавателя русского языка как иностранного в условиях цифровизации образования // Вестник ЧГПУ, 2019. № 3 (103). С. 256-264.
  13. Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1999.
  14. Профессиональный стандарт. Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. N 608н. URL: <https://ppt.ru/docs/profstandarts/view/225> (дата обращения 26. 08. 2020)
  15. Филиппова О.В. Формирование педагогических компетенций у иностранных студентов-филологов в курсе «Профессиональная программа преподавателя русского языка как иностранного» // Самарский научный вестник. 2019. Т.8. № 3. С. 333-339.
  16. Шибко Н. Л. Профессиональная компетенция преподавателя РКИ: проблема определения, содержания, структуры // Русский язык — первый язык общения в космосе: материалы международной научно-практической конференции, Витебск, 18–19 декабря 2007 г. С.149-155.
  17. Abad-Segura, E., González-Zamar, M.-D., Infante-Moro, J.C., García, G.R. Sustainable management of digital transformation in higher education: Global research trends // Sustainability (Switzerland), 2020. 12(5). 2107.
  18. Belyakova, O.V., Pyrkina, N.A App-Based Multimedia in Foreign Language Teaching: Options for Language Learner // Lecture Notes in Networks and Systems, 2021. 133, pp. 549-557.
  19. Gafaro, B.C. Exploring self-regulated language learning with MOOCs // Journal of Interactive Media in Education. 2019(1), p.14.
  20. Gimeno-Sanz, A., Navarro-Laboulais, C., Despujol-Zabala, I. Additional functionalities to convert an xMOOC into an xLMOOC // Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), 10254 LNCS, 2017, pp. 48-57.
  21. Grakhova, S., Fayzrakhmanov, I., Zhundibayeva, A., (...), Sharipov, R., Stepykin, N. Information, pedagogical and facilitation technologies in teaching a special philology class at non-specialized faculties of higher education institutions // International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering. 2019. 8(12), pp. 1613-1620.
  22. Kandeel, R.H. Lmooc for developing teaching and learning French as a foreign language (FFL) // XLinguae. 2020. Volume 13, Issue 1, pp. 24-36.
  23. Klindžić, J., Lazić, N., Perković, M. Implementation and Tech Support for Moodle-based MOOC for Language Learning // ACM International Conference Proceeding Series. 2019. pp. 8-12.
  24. Leal Rivas, N. Social construction and Spanish as a foreign language: Metalinguistic reflection, interculturality and pragmatic discourse competence in mobile students // Pedagogia Social. 2019. (33), pp. 65-78.
  25. Palacios Hidalgo, F.J., Huertas Abril, C.A. & Gómez Parra, M.E. MOOCs: Origins, Concept and Didactic Applications: A Systematic Review of the Literature (2012–2019). Tech Know Learn (2020). <https://doi.org/10.1007/s10758-019-09433-6>
  26. Razali, M.A., Hashim, H., Md Yunus, M. Beyond ESL Classroom: The Use of MOOC in Enhancing ESL Reading Skills // Journal of Physics: Conference Series, Volume 1424, 2nd International Conference on Advance & Scientific Innovation 19–20 July 2019, Medan, Indonesia. doi:10.1088/1742-6596/1424/1/012032.
  27. Resnik, P., Schallmoser, C. Enjoyment as a key to success? Links between e-tandem language learning and tertiary students' foreign language enjoyment // Studies in Second Language Learning and Teaching. 2019. 9(3), pp. 541-564.
  28. Schön, S., Ebner, M. Open Educational Resources in Austria // Lecture Notes in Educational Technology, 2020, pp. 17–33.
  29. Stognieva, O.N. Teaching the university ESP course with the MOOC component: Putting ideas into practice // Journal of Asia TEFL. 2019. 16(1), pp. 437-447.

REFERENCES

1. Azimov E.G. Using MOOCs (Massive Open Online Courses) in Teaching Russian as a Foreign Language (Achievements and Prospects). *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series: Educational issues: languages and specialties*, 2014, no. 4, pp. 127-128.
2. Azimov E.G. Massive open online courses: problems of creation and use in teaching RFL. Problems of teaching philological disciplines to foreign students. *Collection of materials of the IV International Scientific and Methodological Conference*, 2016, pp. 10-13.
3. Bazanova E.M., Sokolova E.E. Massive Open Online Course on Academic Writing: Management of Students' Motivation to Study. *Higher education in Russia*, 2017, no. 2 (209), pp. 99-109.
4. Bogomolov A. N. Professional portrait of a teacher in the additional education system. *Higher education in Russia*, 2007, no. 9, p. 106.

5. Borshcheva V.V. Features of the use of massive open online courses in teaching a foreign language for special purposes. *PNRPU Bulletin. Problems of linguistics and pedagogy*, 2017, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ispolzovaniya-massovyh-otkrytyh-onlayn-kursov-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley> (accessed 24 June 2020).
6. Vlasova E.A., Eremina O.S., Kultepina O.A. On the experience of creating a massive online course in Russian as a foreign language for elementary students. *The world of Russian word*, 2018, no. 2, pp. 93-98.
7. Guan S., Azimov E.G. New online courses in teaching Russian as a foreign language. Slavic culture: origins, traditions, interaction. *XIX Cyril and Methodius Readings. Materials of the International Scientific and Practical Conference "Slavic Culture: Origins, Traditions, Interaction. XIX Cyril and Methodius Readings" within the framework of the International Cyril and Methodius Festival of Slavic Languages and Cultures*. Executive editor I.A. Leshutina, 2018, pp. 575-578.
8. Deryabina S.A., D'yakova T.A. Professiogram of a foreign language teacher in the context of digitalization of the educational process. *Higher education in Russia*, 2019, no. 4, pp. 142-149.
9. D'yakova T.A., Deryabina S.A. The role and place of the information culture of the teacher of Russian as a foreign language in his professional activities. *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University*, 2019, no. 3 (103), pp. 233-240.
10. Koltakova E.V., Tatarinova N.V., Khaleeva O.N. Professional certification of an RFL teacher (on the issue of professional competence of a teacher of additional education). *Russian language abroad*, 2019, no. 5 (276), pp. 4-12.
11. Kryuchkova L.S. Components of the professional competence of an RFL teacher. *Multilingual and transcultural practices*, 2013, no. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/slagaemye-professionalnoy-kompetentnosti-prepodavatelya-rki> (accessed 24 July 2020)/.
12. Mitrofanova I.I., Zherebtsova ZH.I. Formation of professional competence of a teacher of Russian as a foreign language in the context of digitalization of education. *Bulletin of the Chuvash State Pedagogical University*, 2019, no. 3 (103), pp. 256-264.
13. Molchanovskiy V.V. The composition and content of the professional activity competence of the teacher of Russian as a foreign language. Abstract of dissertation for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. M., 1999.
14. Professional standard. Teacher of vocational training, vocational education and additional vocational education. Approved by order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated September 8, 2015 no. 608H. Available at: <https://ppt.ru/docs/profstandarts/view/225> (accessed 26 August 2020).
15. Filippova O.V. Formation of pedagogical competencies among foreign students-philologists in the course "Professiogram of a teacher of Russian as a foreign language". *Samara Scientific Bulletin*, 2019, V.8, no 3, pp. 333-339.
16. Shibko N. L. Professional competence of an RFL teacher: the problem of definition, content, structure. Russian is the first language of communication in space: materials of the international scientific-practical conference. Vitebsk, December 18-19, 2007, pp. 149- 155.
17. Abad-Segura, E., González-Zamar, M.-D., Infante-Moro, J.C., García, G.R. Sustainable management of digital transformation in higher education: Global research trends. *Sustainability (Switzerland)*, 2020. 12(5). 2107.
18. Belyakova, O.V., Pyrkina, N.A App-Based Multimedia in Foreign Language Teaching: Options for Language Learner. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2021, 133, pp. 549-557.
19. Gafaro, B.C. Exploring self-regulated language learning with MOOCs. *Journal of Interactive Media in Education*. 2019, no. 1, 14.
20. Gimeno-Sanz, A., Navarro-Laboulais, C., Despujol-Zabala, I. Additional functionalities to convert an xMOOC into an xLMOOC. *Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics)*, 10254 LNCS, 2017, pp. 48-57.
21. Grakhova, S., Fayzrakhmanov, I., Zhundibayeva, A., (...), Sharipov, R., Stepykin, N. Information, pedagogical and facilitation technologies in teaching a special philology class at non-specialized faculties of higher education institutions. *International Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering*, 2019, 8(12), pp. 1613-1620.
22. Kandeel, R.H. Lmooc for developing teaching and learning French as a foreign language (FFL). *XLinguae*. 2020, Volume 13, Issue 1, pp. 24-36.
23. Klindžić, J., Lazić, N., Perković, M. Implementation and Tech Support for Moodle-based MOOC for Language Learning. *ACM International Conference Proceeding Series*, 2019, pp. 8-12.
24. Leal Rivas, N. Social construction and Spanish as a foreign language: Metalinguistic reflection, interculturality and pragmatic discourse competence in mobile students. *Pedagogia Social*, 2019, (33), pp. 65-78.
25. Palacios Hidalgo, F.J., Huertas Abril, C.A. & Gómez Parra, M.E. MOOCs: Origins, Concept and Didactic Applications: A Systematic Review of the Literature (2012–2019). *Tech Know Learn* (2020). doi: 10.1007/s10758-019-09433-6
26. Razali, M.A., Hashim, H., Md Yunus, M. Beyond ESL Classroom: The Use of MOOC in Enhancing ESL Reading Skills. *Journal of Physics: Conference Series*, Volume 1424, 2nd International Conference on Advance & Scientific Innovation 19–20 July 2019, Medan, Indonesia. doi: 10.1088/1742-6596/1424/1/012032
27. Resnik, P., Schallmoser, C. Enjoyment as a key to success? Links between e-tandem language learning and tertiary students' foreign language enjoyment. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 2010, 9(3), pp. 541-564.
28. Schön, S., Ebner, M. Open Educational Resources in Austria. *Lecture Notes in Educational Technology*, 2020, pp.17-33.
29. Stognieva, O.N. Teaching the university ESP course with the MOOC component: Putting ideas into practice. *Journal of Asia TEFL*, 2019, vol. 16, no. 1, pp. 437-447.

Информация об авторах
Горбенко Виктория Дмитриевна

(Россия, Санкт-Петербург)
Кандидат филологических наук, доцент Высшей школы международных образовательных программ, директор Центра русского языка как иностранного Высшей школы международных образовательных программ
Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: vdgorbenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0185-0325

Доминова Татьяна Николаевна
(Россия, Санкт-Петербург)

Кандидат педагогических наук, доцент Высшей школы международных образовательных программ Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: t-nedzumi@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0002-6716-4339

Ильина Наталья Олеговна
(Россия, Санкт-Петербург)

Доцент, кандидат филологических наук, доцент Высшей школы международных образовательных программ Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: nataliailina.list@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0002-8923-1723

Кумбашева Юлия Анатольевна
(Россия, Санкт-Петербург)

Доцент, кандидат филологических наук, доцент Высшей школы международных образовательных программ Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого
E-mail: Kumbacheva@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9965-9352

Information about the authors

Viktoriia D. Gorbenko

(Russia, St. Petersburg)
PhD in Philological Sciences,
Associate Professor of Higher School of International Educational Programs,
Director of Center of Russian as a foreign language of Higher School of International Educational Programs
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
E-mail: vdgorbenko@gmail.com
ORCID ID: 0000-0003-0185-0325

Tatiana N. Dominova

(Russia, St. Petersburg)
PhD in Pedagogical Sciences,
Associate Professor of Higher School of International Educational Programs
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
E-mail: t-nedzumi@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0002-6716-4339

Natalia O. Iilina

(Russia, St. Petersburg)
Associate Professor,
PhD in Philological Sciences,
Associate Professor of Higher School of International Educational Programs
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
E-mail: nataliailina.list@rambler.ru
ORCID ID: 0000-0002-8923-1723

Julia A. Kumbasheva

(Russia, St. Petersburg)
Associate Professor,
PhD in Philological Sciences,
Associate Professor of Higher School of International Educational Programs
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University
Kumbacheva@mail.ru
ORCID ID: 0000-0002-9965-9352