

ПЕДАГОГИКА

Научная статья
УДК 378.14
doi: 10.17223/15617793/482/17

Трансформация образовательного процесса в иноязычной цифровой среде

Ирина Евгеньевна Абрамова¹, Елена Петровна Шишмолина²

^{1,2}*Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия*

¹*lapucherabr@gmail.com*

²*elena.shishmolina@yandex.ru*

Аннотация. Описан практический опыт формирования универсальных компетенций в обучающей иноязычной цифровой среде, а также проанализированы происходящие при этом трансформации учебного процесса, ролей и функций его участников. Методами исследования послужили формализованное анкетирование открытого и закрытого типов, экспертное оценивание и статистические методы анализа. Представленная модель обучения вносит вклад в поиск новых методик обучения иностранным языкам в цифровой среде и помогает социализации студентов в будущей профессии.

Ключевые слова: цифровая компетенция, цифровая обучающая среда, командное взаимодействие, трансформация ролей студентов и преподавателей

Для цитирования: Абрамова И.Е., Шишмолина Е.П. Трансформация образовательного процесса в иноязычной цифровой среде // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 482. С. 163–171. doi: 10.17223/15617793/482/17

Original article
doi: 10.17223/15617793/482/17

Transformation of education in a foreign language digital environment

Irina E. Abramova¹, Elena P. Shishmolina²

^{1,2}*Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation*

¹*lapucherabr@gmail.com*

²*elena.shishmolina@yandex.ru*

Abstract. The article describes the practical implementation of an experimental model for shaping professional and universal competences of non-linguistic students of humanities in a digital environment of a regional university. It analyzes the ongoing transformation of the educational process, roles and functions of students and teachers. The urgency of the research is determined by the need to find new effective pedagogical technologies for forming competences, which are in demand in knowledge economy. Theoretical and methodological analysis, empirical observations prove that there is a need for a paradigm shift of the educational process in Russian universities, including the development of student collaborations potential in the digital educational environment. The described five-year study involved 46 students of Petrozavodsk State University. Formalized open- and closed-ended questionnaires, as well as observation, expert assessment and statistics methods were used. A model of teaching foreign languages in a digital environment based on teamwork and self-organization is presented. It includes three modules. The first module involves the creation of a competitive foreign-language environment that encourages the development of leadership qualities and self-presentation skills through participation in digital competitions, festivals and language olympiads. The second module is aimed at forming teamwork skills, developing dialogic communicative skills, expanding the communication space for a more natural language socialization of students in professional and socio-cultural discourse. The third module allows organizing group work between students, as well as between students and teachers. The technology of creating a professionally oriented website in English by master's and bachelor's students is described. The results confirm that learning in such a model contributes to the transformation of the roles and functions of teachers and students, leading to a change in their interaction. This, in turn, not only stimulates the development of students' soft skills (such as communicative and digital skills, teamwork, leadership, systemic and critical thinking), but also creates conditions for the implementation of their initiative, creativity and new ideas. The authors conclude that the proposed model contributes to the development of a new method of teaching a foreign language in the digital environment and helps students to socialize in their future profession.

Keywords: digital competence, digital learning environment, team interaction, transformation of roles of students and teachers

For citation: Abramova, I.E. & Shishmolina, E.P. (2022) Transformation of education in a foreign language digital environment. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 482. pp. 163–171. (In Russian). doi: 10.17223/15617793/482/17

Введение

Переход к цифровой экономике и экономике знаний существенно повлиял не только на набор ключевых компетенций специалистов, но и на сам подход к подготовке кадров, способных успешно реализовываться в нестабильном, непредсказуемом мире и адаптироваться к работе в условиях многозадачности, конкуренции и интенсивного информационного потока. Работодатели делают ставки на усиление кадрового потенциала, интегрируя компетенции XXI в. с цифровой грамотностью и такими концептуальными навыками, как гибкость, самостоятельность, готовность постоянно обучаться [1]. Подобные компетенции востребованы, так как «технологические и социально-экономические вызовы современности» не позволяют точно охарактеризовать будущее рабочее место выпускника [2]; спрогнозировать, какие компетенции будут необходимы на практике. Помимо этого, необходимость модернизации системы российского высшего образования обусловлена следующими причинами.

1. Изменения во всех сферах жизни привели к пересмотру роли высшего образования, сформировав запрос не только на нестандартные методики подготовки специалистов, но и на постепенное вытеснение традиционных университетов с дорогостоящей инфраструктурой и многоступенчатой подготовкой на мобильные учебные центры, связанные с будущим местом работы выпускника^{1,2}.

2. Успешность экономики знаний напрямую зависит от развития информационных технологий и адаптации высшей школы к ним. Однако начавшаяся цифровизация образования высветила наличие в российских вузах ряда системных проблем: отсутствие стандартов регламентации этого процесса, технологий контроля и оценивания, снижение качества образования и роли преподавателя [3].

3. Несмотря на успешное продвижение вузов РФ в ряде престижных мировых рейтингов, согласно ежегодному рейтингу Всемирного банка, в 2020 г. Россия занимала лишь 45-е место по индексу знаний и 55-место по темпам развития исследовательской и инновационной сфер³.

Практические шаги по институциональной трансформации российских вузов предпринимаются в рамках государственной программы «Приоритет 2030», где одним из приоритетов названо создание условий «для формирования цифровых компетенций и навыков использования цифровых технологий у обучающихся»⁴. Ставятся задачи обновления содержания обучения, а также смены парадигмы образования, распространенной в России, когда «отсутствуют критически необходимые для работы в условиях экономики знаний компетенции» и ощущается «недостаточная способность к созданию нового, поиску новых решений и идей»⁵.

Цель статьи – проанализировать особенности формирования профессиональных и универсальных компетенций студентов-нелингвистов в условиях обучения в иноязычной цифровой среде, а также сопутствующие изменения образовательного процесса, ролей и функции преподавателей и студентов.

Теоретические положения и концепция исследования

Международные исследования доказали необходимость цифровизации в корпоративной социально ответственной коммуникации [4], в том числе в диалоговом типе общения на виртуальных платформах [5], развития массовой цифровой грамотности [6]. Согласно результатам, полученным специалистами Великобритании и Нидерландов, резкое изменение коммуникационного ландшафта вынудило компании изменить способ взаимодействия со своими партнерами и клиентами, переводя их в социальные сети [7]. Ряд стран разрабатывает национальные программы цифровизации экономики одновременно с модернизацией высшего образования и повышением роли ИКТ, в том числе и для языковой подготовки. Так, свою эффективность при обучении иностранным языкам доказали «облачные» технологии [8], применение программы критического мышления, основанной на WebQuest [9], проекты по созданию мультимедийных пособий будущими учителями иностранных языков [10].

Отечественные ученые разработали технологии ведения группового видеоблога на неродном языке для будущих журналистов [11], апробированы программы сетевого профессионального взаимодействия преподавателей и студентов [12]. Однако, несмотря на внедрение онлайн-курсов в ведущих вузах РФ, разработку виртуальных образовательных сред и приложений [13], остаются и нерешенные проблемы: недостаточно проработаны соответствующие педагогические технологии, слабо организована продуктивная самостоятельная работа обучающихся и коммуникация с ними [14].

Кроме цифровой грамотности современные выпускники должны владеть коммуникативными навыками и умениями работать в команде [15], что обеспечивает решение сложных бизнес-задач [16]. Использование технологий межгруппового взаимодействия способствует развитию инициативности, креативности и стрессоустойчивости студентов [17], самоэффективности, мотивации к совместному обучению, новаторства и лидерства [18]. Авторы австралийско-канадского исследования выявили, что обучение управлению групповой деятельностью, приемам регулирования спорных ситуаций уменьшает число конфликтов, повышает социальную активность и удовлетворенность результатами обучения [19]. Важность взаимодействия в коллективе, правильный выбор коммуникативных тактик отмечают и российские исследователи [20], рассматривая ра-

боту в команде как способ развития личностных и профессиональных компетенций [21]. Опыт организации коллабораций апробирован в модели проектно-ориентированного обучения на основе принципов дизайн-мышления [22], а также в групповой проектной деятельности по созданию рекламных видеороликов [23].

Тем не менее, используя парную и групповую формы работы, в том числе на занятиях по иностранному языку, преподаватели часто ставят перед обучающимися узкие учебные цели, не имеющие значимости за рамками аудитории, или не используют возможности цифрового обучения, предпочитая традиционный формат. Упражнения для организации работы в группе (мозговой штурм, тематическая карта, «пила» и др.) нацелены на решение задач конкретного занятия [24], а взаимодействие носит формальный характер, поскольку в условиях ограниченного времени наибольшую активность проявляют только сильные студенты.

Следует подчеркнуть, что изменение функций университетов, которые становятся центрами инноваций, стирая барьеры между аудиториями и внешним миром [25], привело к тому, что преподаватели перестают быть единственными носителями «сакрального знания». Они в большей степени осуществляют навигацию процесса формирования новых знаний и умений, стимулируя учебный процесс, в котором ключевая роль отводится самим обучающимся [26]. Современный преподаватель дополнительно берет на себя роли партнёра, эксперта, аналитика, консультанта,

психолога, критика, рецензента, администратора и модератора [27]. Несмотря на такое разнообразие новых обязанностей, российские преподаватели фиксируют обесценивание педагогической профессии при работе в цифровой среде, отмечают снижение профессиональной мотивации [28] и неготовность к переменам в образовании, что, вероятно, обусловлено недостаточной сформированностью «мягких навыков» и навыков работы в цифровой среде [14].

Модель обучения иностранным языкам в цифровой среде на основе командного взаимодействия и самоорганизации

Как показал проведенный анализ литературы, в российских вузах не полно исследованы как вопросы системной организации эффективного массового обучения в цифровой среде, так и проблемы виртуальной кооперации педагогов и обучающихся. В определенной степени устранить эти сложности позволяет альтернативная модель профессионально ориентированного использования иностранного языка в цифровой среде в рамках смешанного обучения и командного взаимодействия студентов не только разных курсов одного направления подготовки, но и разных направлений в рамках одного вуза и за его пределами. На рис. 1 представлена система обучения иностранным языкам в цифровой среде на основе кооперации на горизонтальном (студент–студент) и вертикальном (преподаватель–студент) уровнях, применяемая в ПетрГУ.

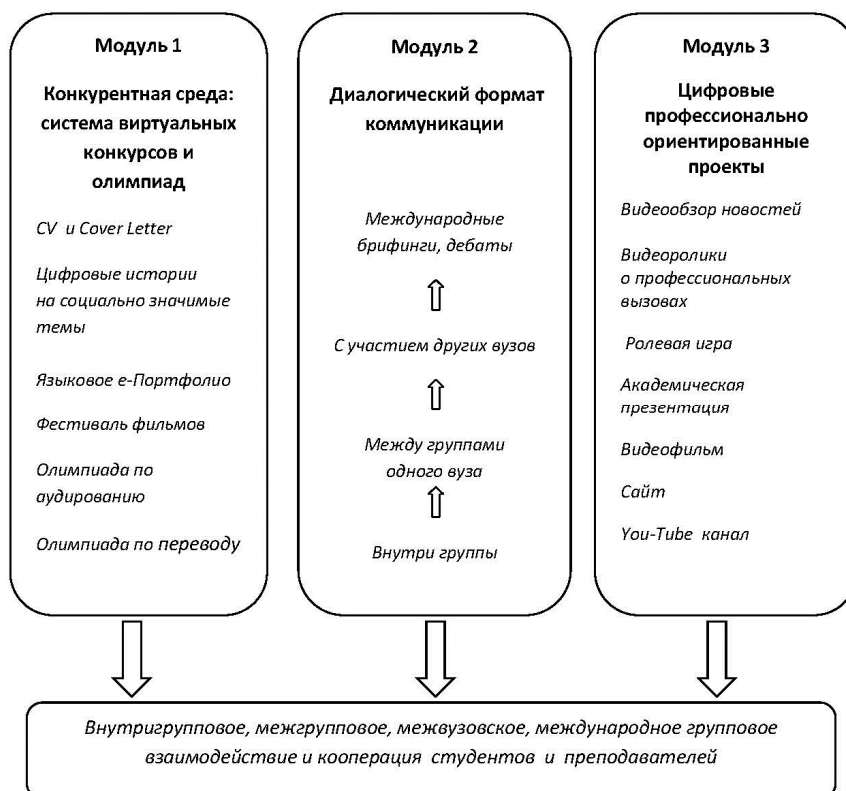


Рис. 1. Модель обучения иностранным языкам в цифровой среде на основе командного взаимодействия и самоорганизации

Модель включает три модуля. **Модуль 1** нацелен на создание конкурентной среды, стимулирующей развитие лидерских качеств и навыков самопрезентации через участие в виртуальных внутривузовских и межвузовских конкурсах, фестивалях и олимпиадах. **Модуль 2** направлен на формирование навыков командной работы, развитие диалогических коммуникативных умений, а также на расширение круга общения для более естественной языковой социализации студентов в профессиональной и социокультурной сферах. Реализация мероприятий **Модуля 3** обеспечивается правильно организованной групповой работой на всех уровнях комму-

никации между студентами и преподавателями, что было апробировано в ПетрГУ в группах специальностей «Политология», «Психология», «Международные отношения», «Социология», «Туризм», создавших профессионально ориентированные YouTube-каналы на английском языке.

Одной из технологий обучения, используемых в **Модуле 3**, является технология создания магистрантами и бакалаврами направления подготовки цифрового продукта – профессионально ориентированного англоязычного сайта. На рис. 2 представлена схема организации сотрудничества между участниками проекта и этапы работы над ним.

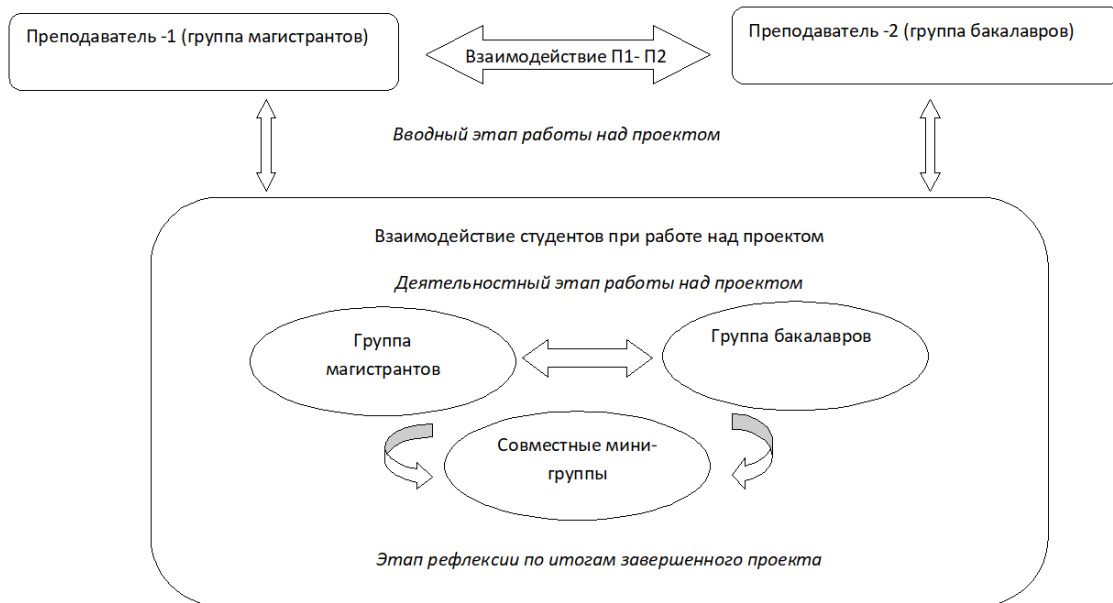


Рис. 2. Взаимодействие участников на разных этапах работы над виртуальным проектом

Применение данной технологии предполагает комплексное обучение всем видам речевой деятельности, в том числе и во время совместных онлайн-занятий в формате дискуссий и дебатов, а также во внеаудиторной коммуникации обучающихся посредством социальных сетей. Показательно, что трансформация учебного процесса стимулировала развитие не только вертикальных, но и горизонтальных уровней кооперации. Под руководством магистрантов были сформированы смешанные мини-группы из 4–5 бакалавров, каждая из которых разрабатывала свою профессионально ориентированную тему для сайта, что позволило студентам как анализировать и обмениваться информацией на английском языке, преобразуя её в новые знания и цифровые продукты, так и договариваться, аргументировать, отстаивать свою точку зрения и идеи. Результатом стало создание совместного сайта, посвященного проблемам социальной работы в мире и в Карелии⁶.

Материалы и методы

Апробация модели проводилась в течение пяти лет. Методом сбора данных послужило формализованное анкетирование открытого и закрытого типов для оценки

динамики развития анализируемых компетенций и выполняемых участниками в процессе обучения функций и ролей. Для оценки универсальных и профессиональных компетенций применялась методология самооценки как часть критериального оценивания, широко используемого в мировой педагогике [29]. Экспертное оценивание трех независимых специалистов (в том числе из англоговорящей страны) фиксировало динамику развития коммуникативной компетенции студентов. Достоверность степени различий между итоговыми результатами экспериментальной и контрольных групп проверялась с помощью критерия Стьюдента.

В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 46 (N = 46) участников, из них 23 (N = 23) бакалавра и 23 (N = 23) магистранта направления «Социальная работа». Контрольная группа (КГ) из 46 (N = 46) бакалавров и магистрантов направления «Социология» обучалась иностранному языку теми же преподавателями, но в традиционном формате. Распределение учебных часов было аналогичным: по 98 аудиторных часов и 118 часов самостоятельной работы у бакалавров и, соответственно, по 53 и 91 часу у магистрантов. Уровни владения английским языком определялись стандартизированным тестированием EF Education

First⁷, согласно которому до эксперимента знание английского языка у бакалавров варьировалось от А1 до А2, у магистрантов – от В1 до В2.

Результаты исследования

Эффективность обучения для формирования иноязычной коммуникативной компетенции определялась тремя независимыми экспертами в ЭГ и КГ до и после эксперимента. Оценивание осуществлялось по пятибалльной шкале, после чего вычислялся средний балл совокупной оценки коммуникативной компетенции каждого студента в начале и после обучения, а

также средний арифметический балл всей группы по всем видам речевой деятельности. Полученные данные представлены в табл. 1.

Согласно данным табл. 1, эксперты подтвердили не только положительную динамику развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов ЭГ, но и тот факт, что уровни сформированности разных аспектов оказались существенно более высокими по сравнению с КГ. Проверка достоверности степени различия между итоговыми результатами ЭГ и КГ с помощью критерия Стьюдента (при уровне значимости $\alpha = 0,05$) подтвердила их статистическую значимость.

Таблица 1

Экспертное оценивание динамики развития коммуникативной компетенции бакалавров и магистрантов экспериментальной и контрольной групп

Этап контроля	Группа	Аудирование	Чтение	Письмо	Говорение
Средний балл группы до эксперимента	ЭГ (маг)	3,17	4,17	3,17	3,33
	КГ (маг)	3,02	3,89	3,02	3,4
	ЭГ (бак)	2,95	3,39	2,96	3,08
	КГ (бак)	2,86	3,17	2,85	2,95
Средний балл группы после эксперимента	ЭГ (маг)	4,17	4,52	4,47	4,48
	КГ (маг)	3,39	4,04	3,52	3,91
	ЭГ (бак)	3,95	4,21	3,56	3,86
	КГ (бак)	3,04	3,35	2,96	3,04
Значение t-критерия Стьюдента, р (Бак)		2,53 p = 0,015139	2,23 p = 0,031174	2,78 p = 0,008105	2,02 p = 0,049363
Значение t-критерия Стьюдента, р (Маг)		2,98 p = 0,004766	2,32 p = 0,025158	2,49 p = 0,016611	2,52 p = 0,015565

С целью выявления результативности формирования общепрофессиональных и универсальных компетенций было проведено анкетирование студентов ЭГ и КГ, в ходе которого им предлагалось оценить степень развития своих компетенций в

баллах (от 1 до 5) после завершения обучения. Сопоставление итоговых результатов проводилось с использованием среднего арифметического значения баллов, полученных в каждой из групп, и отражено в табл. 2.

Таблица 2

Средние значения показателей самооценки студентами ЭГ и КГ компетенций и значимость различий после эксперимента

Компетенция	Группа	Средний балл		Значение р
		КГ	ЭГ	
Цифровые компетенции: взаимодействие посредством цифровых технологий, соблюдение этикета, авторских прав и лицензий, создание цифрового контента, устранение технических проблем	Бакалавры	3,96	4,48	0,006347
	Магистранты	4,13	4,61	0,002261
Командная работа, взаимодействие и лидерство. Способность руководить работой команды, вырабатывать командную стратегию	Бакалавры	3,48	4,30	0,000273
	Магистранты	3,57	4,43	0,000330
Разработка и реализация проектов. Способность управлять проектом	Бакалавры	3,26	3,83	0,046895
	Магистранты	3,39	4,11	0,007198
Системное и критическое мышление. Способность осуществлять критический анализ проблемных ситуаций	Бакалавры	3,04	3,78	0,012425
	Магистранты	4,043	4,57	0,022392

Согласно табл. 2, бакалавры и магистранты ЭГ и КГ продемонстрировали положительную динамику в развитии целевых компетенций, однако между ними зафиксированы достоверные различия на уровне значимости 0,05. Результаты студентов ЭГ оказались достоверно выше при оценивании ими уровня развития компонентов цифровой компетенции ($t_{бак} = 2,8$; $t_{маг} = 3,4$), уровня организации командной работы и взаимодействия ($t_{бак} = 3,79$; $t_{маг} = 3,74$), навыков реализации проектов ($t_{бак} = 2,02$; $t_{маг} = 2,75$), системного и критического мышления ($t_{бак} = 2,5$; $t_{маг} = 2,32$).

Для определения, насколько студенты ЭГ оказались чувствительны к изменению выполняемых ими функций и ролей при обучении в цифровой среде, им было предложено выбрать из готового списка подходящие варианты ответов, что отражено на рис. 3.

Согласно рис. 3, бакалавры и магистранты считают себя, в первую очередь, исследователями (86,8 и 91,14% соответственно) и аналитиками (60,76 и 72,72%), что, вероятно, обусловлено исследовательским характером заданий, выполняемых студентами в ходе экспериментального обучения иностранному языку.

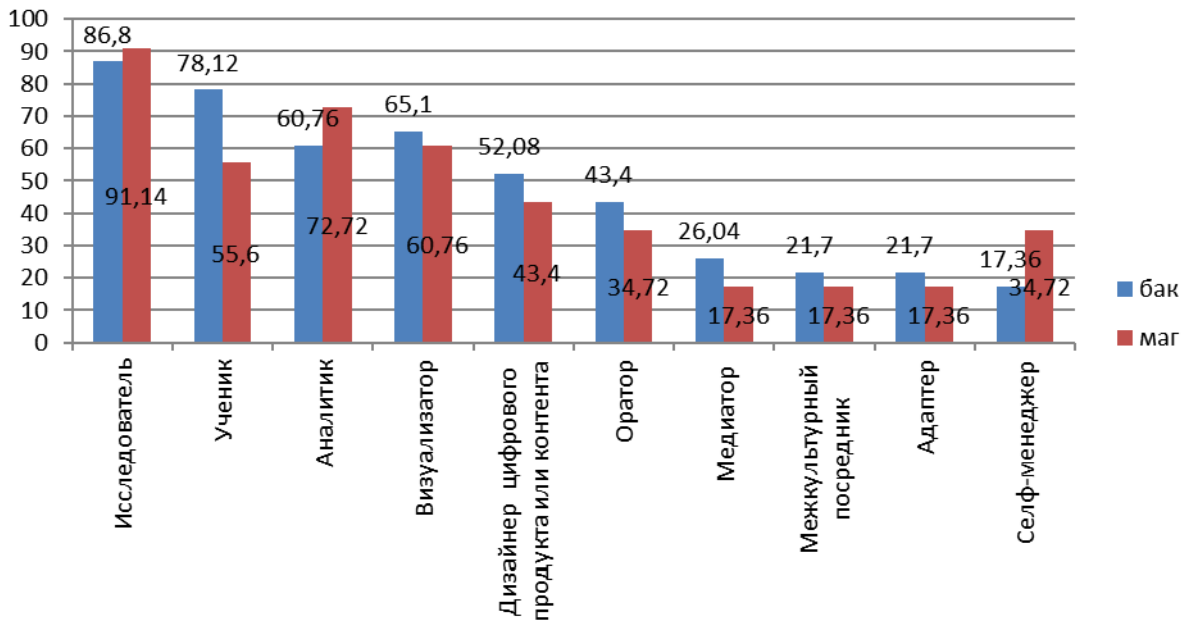


Рис. 3. Распределение ответов студентов на вопрос «Какие из нижеперечисленных ролей/функций вы выполняли при обучении в предложенном формате?»

Большое количество респондентов видят себя в роли ученика (78,12 и 55,6%), визуализатора (65,1 и 60,76%), оратора (43,4 и 34,72%), а также дизайнера цифрового контента (52,08 и 43,4%). В меньшей степени студенты ощутили себя медиаторами, межкультурными посредниками, адаптерами, селф-менеджерами (см. рис. 3).

Особенности субъективного восприятия обучающимися ролей и функций, выполняемых преподавателями, участвовавшими в эксперименте, определялись их выбором соответствующих вариантов из предложенного списка, что отражено на рис. 4.

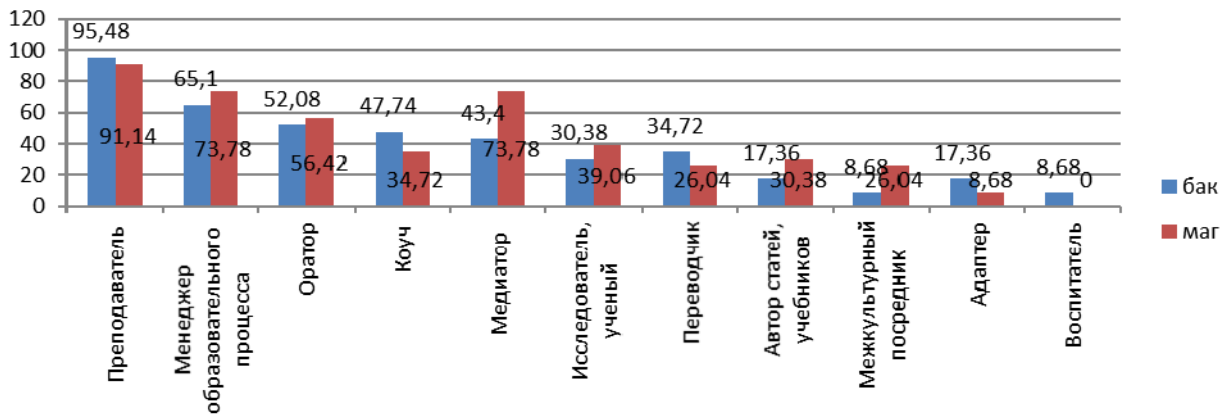


Рис. 4. Распределение ответов студентов на вопрос «Какие роли/функции выполнял преподаватель при обучении языкам в предложенном формате?»

Согласно рис. 4, самым частотным ответом стал вариант «Преподаватель – носитель уникальных знаний и компетенций»: 95,48% бакалавров и 91,14% магистрантов. Кроме того, студенты увидели в преподавателе менеджера образовательного процесса (65,1 и 73,78% соответственно); оратора (52,08 и 56,42%); коуча (47,74 и 34,72%); медиатора, налаживающего взаимодействие между студентами (43,4 и 73,78%). В меньшей степени студенты ответили преподавателям,

участвовавшим в эксперименте, роли исследователя/ученого (39,06 и 30,38% соответственно) и переводчика (34,72 и 26,04%). В группу редко встречающихся функций попали автор статей, учебников, межкультурный посредник, адаптер и воспитатель.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

1. Необходимость обеспечения качественного иноязычного обучения студентов-нелингвистов в

цифровой среде обусловила изменения учебного процесса через моделирование профессионально ориентированного дискурса в рамках смешанного обучения и командного взаимодействия студентов разных курсов одной специальности, а также сотрудничества педагогов и студентов. Было зафиксировано статистически значимое повышение иноязычной коммуникативной компетенции у бакалавров и совершенствование навыков общения у магистрантов.

2. У студентов улучшились цифровые компетенции, позволившие им взаимодействовать посредством цифровых технологий в процессе создания совместного цифрового контента; повысился уровень компетенции командной работы; компетенции разработки и реализации проектов; развития навыков системного и критического мышления.

3. Участники эксперимента отметили изменение своих основных ролей и функций при обучении в виртуальной языковой среде, ощутив себя, прежде всего, исследователями и аналитиками.

4. По мнению большинства студентов, преподаватель остается центральной фигурой учебного процесса, носителем уникальных знаний. Одновременно они зафиксировали усиление функции преподавателя как менеджера, но не в полной мере осознали воспитательное воздействие со стороны педагогов.

Заключение

Данное исследование проводилось в русле национальной дискуссии о необходимости обновления парадигмы высшего образования, отвечающего запросам экономики знаний и цифровой экономики. Интерес к данной теме стимулировал разработку новых подходов к смешанному обучению и обучению через виртуальную коммуникацию. Однако зафиксирован-

ные во время дистанционного обучения в условиях пандемии такие проблемы, как изменение ментальных моделей профессиональной деятельности преподавателей, недостаточный уровень развития их цифровых компетенций, неготовность к реализации студентоцентрированного обучения [14], диктуют необходимость совершенствования методики технологий обучения, нахождения новых смыслов в профессиональном сотрудничестве педагогов и студентов. Одной из попыток решить данные проблемы является моделирование виртуальной иноязычной обучающей среды, стимулирующей профессионально ориентированную кооперацию на горизонтальном и вертикальном уровнях и помогающей преодолевать коммуникативные и психологические барьеры, избегая «менеджеризма» в образовании и феномена «кажущейся простоты контроля в рамках цифровизации» [28].

Новая программа стратегического академического лидерства, разработанная Минобрнауки РФ и нацеленная на формирование консорциумов научных и образовательных организаций на основе принципов интеграции и кооперации, состязательности и конкуренции, призвана решить также одну из ключевых проблем – нехватки лидеров, способных брать ответственность за работу коллективов⁸. Вероятно, представленная парадигма обучения иностранным языкам, сочетающая синхронное и асинхронное виртуальное обучение в конкурентной среде, делегирование части функций менеджмента образовательного процесса самим студентам, повышение личной ответственности обучающихся за конечный результат своей деятельности, создает условия для профессиональной социализации студентов, реализации их творческого потенциала, инициативности и лидерских качеств, необходимых для поиска нестандартных ответов на вызовы времени.

Примечания

- ¹ Kaku M. Physics of the Future: How Science Will Shape Human Destiny and Our Daily Lives by the Year 2100. Anchor, 2012.
- ² The peak of higher education – a new world for the university of the future. URL: https://www.ey.com/en_au/government-public-sector/the-peak-of-higher-education (дата обращения: 29.09.2021).
- ³ Global Knowledge Index. URL: <https://knoema.ru/infographics/aomssce/global-knowledge-index> (дата обращения: 29.09.2021).
- ⁴ Программа «Приоритет-2030» // Министерство науки и высшего образования РФ. URL: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 29.09.2021).
- ⁵ Там же.
- ⁶ Social work around the World. URL: <https://swrk-client.herokuapp.com/feed> (дата обращения: 29.09.2021).
- ⁷ Test your Languages (Education First). URL: <https://www.ef.edu/test/us/> (дата обращения: 29.09.2021).
- ⁸ Фальков представил программу стратегического академического лидерства // РИА Новости. 05.06.2020. URL: <https://ria.ru/20200605/1572512145.html> (дата обращения: 04.10.2021).

Список источников

1. Van Laar E., et al. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review // Computers in human behavior. 2017. Vol. 72. P. 577–588. doi: 10.1016/j.chb.2017.03.010
2. Константинова Д.С., Кудаева М.М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования // Экономика труда. 2020. Т. 7, № 11. С. 1055–1072. doi: 10.18334/et.7.11.111073
3. Markova T. Educators' and students' perceptions of online distance education before and amid COVID-19: Key concerns and challenges // SHS Web of Conferences. 2021. doi: 10.1051/shsconf/20219901018
4. Verk N., Golob U., Podnar K. A dynamic review of the emergence of corporate social responsibility communication // Journal of Business Ethics. 2019. Vol. 168, № 3. P. 491–515. doi: 10.1007/s10551-019-04232-6
5. Korschun D., Du S. How virtual Corporate Social Responsibility dialogs generate value: a framework and propositions // Journal of Business Research. 2013. Vol. 66, № 9. P. 1494–1504. doi: 10.1016/j.jbusres.2012.09.011
6. Radovanović D., Hogan B., Lalić D. Overcoming digital divides in higher education: Digital literacy beyond Facebook // New Media & Society. 2015. Vol. 17 (10). P. 1733–1749. doi: 10.1177/1461444815588323

7. Bialkova S., TePaske S. Campaign participation, spreading electronic word of mouth, purchase: how to optimise corporate social responsibility, CSR, effectiveness via social media? // *European Journal of Management and Business Economics*. 2021. Vol. 30, № 1. P. 108–126. doi: 10.1108/EJMBE-08-2020-0244
8. Ajanovic E. Modern ICT solutions to be taught in tourism and hospitality education: Evaluation and implications // *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*. 2014. Vol. 1. P. 173–177.
9. Liang W., Fung D. Development and evaluation of a Web Quest-based teaching programme: Students' use of exploratory talk to exercise critical thinking // *International Journal of Educational Research*. 2020. Vol. 104. P. 101652. doi: 10.1016/j.ijer.2020.101652
10. Smagulova G.Zh., Sarzhanova G.B., Tleuzhanova G.K., Stanciu N. The development of future foreign language teachers' digital competences in creating multimedia tutorials // *The Education and Science Journal*. 2021. Vol. 23 (6). P. 216–245. doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-216-245
11. Петрова М.В. Videоблоггинг как инновационная форма проектно-ориентированного обучения иностранному языку студентов-журналистов // *Образование и наука*. 2018. Т. 20, № 3. С. 140–159. doi: 10.17853/1994-5639-2018-3-140-159
12. Дмитриева Е.А. Из опыта обучения сетевому взаимодействию педагогов и студентов педагогического вуза // *Образование и наука*. 2015. № 6 (125). С. 77–88.
13. Пригожина К.Б., Тростина К.В. Виртуальная образовательная среда как средство повышения конкурентоспособности образовательных программ вуза // *Образование и наука*. 2017. Т. 19, № 5. С. 166–188. doi: 10.17853/1994-5639-2017-5-166-188
14. Батракова И.С., Глубокова Е.Н., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 8–9. С. 9–19. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19
15. Fernando Y., Wulansari P. Perceived understanding of supply chain integration, communication and teamwork competency in the global manufacturing companies // *European Journal of Management and Business Economics*. 2020. doi: 10.1108/EJMBE-06-2020-0157. URL: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EJMBE-06-2020-0157/full/pdf> (дата обращения: 27.09.2021).
16. Prajogo D., Sohal A. Supply chain professionals: A study of competencies, use of technologies, and future challenges // *International Journal of Operations & Production Management*. 2013. Vol. 33, № 11/12. P. 1532–1554. doi: 10.1108/IJOPM-08-2010-0228
17. McIntosh E.A. Working in partnership: The role of Peer Assisted Study Sessions in engaging the Citizen Scholar // *Active Learning in Higher Education*. 2019. Vol. 20 (3). P. 233–248. doi: 10.1177/1469787417735608
18. García-Almeida D.J., Cabrera-Nuez M.T. The influence of knowledge recipients' proactivity on knowledge construction in cooperative learning experiences // *Active Learning in Higher Education*. 2020. Vol. 21 (1). P. 79–92. doi: 10.1177/1469787418754569
19. Scott-Ladd B., Chan C.C.A. Using action research to teach students to manage team learning and improve teamwork satisfaction // *Active Learning in Higher Education*. 2008. Vol. 9 (3). P. 231–248. doi: 10.1177/1469787408095848
20. Александар Н.О., Кнежевич М. Командная работа в современном классе // *Поволжский педагогический вестник*. 2018. Т. 6, № 4 (21). С. 59–67.
21. Третьякова Е.Е., Масалева И.О., Шутеева Т.В., Логачева Е.А. Обучение в малых группах – способ формирования профессиональных компетенций // *Коллекция гуманитарных исследований*. 2019. № 6 (21). С. 42–46.
22. Хамидулин В.С. Модернизация модели проектно-ориентированного обучения в вузе // *Высшее образование в России*. 2020. Т. 29, № 1. С. 135–149. doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149
23. Трищенко Д.А. Опыт проектного обучения: попытка объективного анализа достижений и проблем // *Образование и наука*. 2018. Т. 22, № 4. С. 132–152. doi: 10.17853/1994-5639-2018-4-132-152
24. Суйская В.С., Харламова М.В. Организация социально-ролевого взаимодействия студентов для совершенствования их коммуникативной компетенции // *Высшее образование в России*. 2014. № 12. С. 144–148.
25. Щербинин А.И. От «живых лабораторий» к «живому городу»: социальное пространство и миссия университета в эпоху умных городов // *Праксема. Проблемы визуальной семиотики*. 2020. № 1 (23). С. 208–220. doi: 10.23951/2312-7899-2020-1-208-220
26. Болгова В.В., Гаранин М.А., Краснова Е.А., Христофорова Л.В. Образование после пандемии: падение или подготовка к прыжку? // *Высшее образование в России*. 2021. Т. 30, № 7. С. 9–30. doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-9-30
27. Абрамова И.Е., Макарова Е.Н. Трансформация роли преподавателя иностранных языков в региональном вузе: сравнительный анализ субъективного самочувствия педагогов // *Перспективы науки и образования*. 2020. № 2 (44). С. 415–429. doi: 10.32744/PSE.2020.2.33
28. Вольчик В.В., Маслокова Е.В. Реформы, неявное знание и институциональные ловушки в сфере образования и науки // *TerraEconomicus*. 2019. Vol. 17, № 2. С. 146–162. doi: 10.23683/2073-6606-2019-17-2-146-162
29. Birjandi P., HadidiTamjid N. The role of self-, peer and teacher assessment in promoting Iranian EFL learners' writing performance // *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2012. № 37. P. 513–533. doi: 10.1080/02602938.2010.549204

References

1. Van Laar, E. et al. (2017) The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*. 72. pp. 577–588. doi: 10.1016/j.chb.2017.03.010
2. Konstantinova, D.S. & Kudaeva, M.M. (2020) Digital competencies as a basis for the transformation of professional education. *Ekonomika Truda*. 7 (11). – pp. 1055-1072. doi: 10.18334/et.7.11.111073.
3. Markova, T. (2021) Educators' and students' perceptions of online distance education before and amid COVID-19: Key concerns and challenges. *SHS Web of Conferences*. doi: 10.1051/shsconf/20219901018
4. Verk, N., Golob, U. & Podnar, K. (2021) A dynamic review of the emergence of corporate social responsibility communication. *Journal of Business Ethics*. 168 (3). pp. 491–515. doi: 10.1007/s10551-019-04232-6
5. Korschun, D. & Du, S. (2013) How virtual Corporate Social Responsibility dialogs generate value: a framework and propositions. *Journal of Business Research*. 66 (9). pp. 1494–1504. doi: 10.1016/j.jbusres.2012.09.011
6. Radovanović, D., Hogan, B. & Lalić, D. (2015) Overcoming digital divides in higher education: Digital literacy beyond Facebook. *New Media & Society*. 17 (10). pp. 1733–1749. doi:10.1177/1461444815588323
7. Bialkova, S. & TePaske, S. (2021) Campaign participation, spreading electronic word of mouth, purchase: how to optimise corporate social responsibility, CSR, effectiveness via social media? *European Journal of Management and Business Economics*. 30 (1). pp. 108–126. doi: 10.1108/EJMBE-08-2020-0244
8. Ajanovic, E. (2014) Modern ICT solutions to be taught in tourism and hospitality education: Evaluation and implications. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*. 1. pp. 173–177.
9. Liang, W. & Fung, D. (2020) Development and evaluation of a Web Quest-based teaching programme: Students' use of exploratory talk to exercise critical thinking. *International Journal of Educational Research*. 104. p. 101652. doi: 10.1016/j.ijer.2020.101652
10. Smagulova, G.Zh., Sarzhanova, G.B., Tleuzhanova, G.K. & Stanciu, N. (2021) The development of future foreign language teachers' digital competences in creating multimedia tutorials. *The Education and Science Journal*. 23 (6). pp. 216–245. doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-216-245
11. Petrova, M.V. (2018) Video blogging as an innovative form of the project activity in foreign language teaching to journalism students. *The Education and Science Journal*. 6 (125). pp. 77–88. (In Russian).
12. Dmitrieva, E.A. (2015) Concerning the networking interaction experience of teachers and students of pedagogical university *The Education and Science Journal*. 3 (20). pp. 140–159. (In Russian).

13. Prigozhina, K.B. & Trostina, K.V. (2017) Distance learning technology as a tool for competitive growth of educational programmes in universities. *The Education and Science Journal*. 19 (5). pp. 166–188. doi: 10.17853/1994-5639-2017-5-166-188
14. Batrakova, I.S., Glubokova, E.N., Pisareva, S.A. & Tryapitsyna, A.P. (2021) Changes in University Teacher's Pedagogical Activity in the Context of Digitalization of Education. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 8-9. pp. 9-19. doi:10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-9-19 (In Russ., abstract in Eng.)
15. Fernando, Y. & Wulansari, P. (2020) Perceived understanding of supply chain integration, communication and teamwork competency in the global manufacturing companies. *European Journal of Management and Business Economics*. [Online]. Available from: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/EJMBE-06-2020-0157/full/pdfDOI> 10.1108/EJMBE-06-2020-0157 (Accessed: 29.09.2021).
16. Prajogo, D. & Sohal, A. (2013) Supply chain professionals: A study of competencies, use of technologies, and future challenges. *International Journal of Operations & Production Management*, 33 (11/12). pp. 1532–1554. doi: 10.1108/IJOPM-08-2010-0228
17. McIntosh, E.A. (2019) Working in partnership: The role of Peer Assisted Study Sessions in engaging the Citizen Scholar. *Active Learning in Higher Education*. 20 (3). pp. 233–248. doi:10.1177/1469787417735608
18. García-Almeida, D.J. & Cabrera-Nuez, M.T. (2020) The influence of knowledge recipients' proactivity on knowledge construction in cooperative learning experiences. *Active Learning in Higher Education*. 21 (1). pp. 79–92. doi:10.1177/1469787418754569
19. Scott-Ladd, B. & Chan, C.C.A. (2008) Using action research to teach students to manage team learning and improve teamwork satisfaction. *Active Learning in Higher Education*. 9(3). pp. 231–248. doi:10.1177/1469787408095848
20. Alexandar, N.O. & Knezhevich, M. (2018) Teamwork in the modern classroom. *Povolzhskij Pedagogicheskij Vestnik – Volga Pedagogical Bulletin*. 6:4 (21). pp. 59–67.
21. Tretyakova, E.E., Masaleva, I.O., Shuteeva, T.V. & Logacheva, E.A. (2019) Training in small groups as a way of forming professional competencies. *Kollekciya gumanitarnykh issledovanij Electronic scientific journal*. 6 (21). pp. 42–46
22. Khamidulin, V.S. (2020) Development of a Model of Project-Based Learning. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 29 (1). pp. 135–149. (In Russian). doi: 10.31992/0869-3617-2020-29-1-135-149
23. Trishchenko, D.A. (2018) Experience of project-based learning: An attempt at objective analysis of results and problems. *The Education and Science Journal*. 4 (22). pp.132–152. (In Russian). doi: 10.17853/1994-5639-2018-4-132–152.
24. Suiskaya, V.S. & Kharlamova, M.V. (2014) Rules of organization social role interaction of students to improve their intercultural communicative competence. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 12. pp. 144–148. (In Russian).
25. Shcherbinin, A. (2020) From “living laboratories” to “living city”: social space and university mission in the era of smart cities. *ИПАЭХМА. Journal of Visual Semiotics*. 1 (23). pp. 208–220. (In Russian).
26. Bolgova, V.V., Gararin, M.A., Krasnova, E.A. & Khristoforova, L.V. (2021) Post-Pandemic Education: Falling or Preparing for a Jump? *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. 30 (7). pp. 9–30, (In Russian). doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-7-9-30
27. Abramova, I.E. & Makarova, E.N. (2020) Transformation of the foreign language teacher's role in regional university: comparative analysis of teachers' subjective well-being. *Perspektivy nauki I obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*. 44 (2). pp. 415–429. (In Russian). doi: 10.32744/pse.2020.2.33
28. Volchik, V.V. & Maslyukova, E.V. (2019) Reforms, Tacit Knowledge and Institutional Traps in Education and Science. *Terra Economicus*. 17 (2). pp. 146–162. doi: 10.23683 / 2073- 6606-2019-17-2-146-162. (In Russian).
29. Birjandi, P. & HadidiTamjid, N. (2012) The role of self-, peer and teacher assessment in promoting Iranian EFL learners' writing performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 37. pp. 513–533. doi: 10.1080/02602938.2010.549204

Информация об авторах:

Абрамова И.Е. – д-р филол. наук, зав. кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета (Петрозаводск, Россия). E-mail: lapucherabr@gmail.com

Шишмолина Е.П. – канд. пед. наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета (Петрозаводск, Россия). E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

I.E. Abramova, Dr. Sci. (Philology), head of the Department of Foreign Languages for Humanities, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russian Federation). E-mail: lapucherabr@gmail.com

E.P. Shishmolina, Cand. Sci. (Pedagogics), associate professor, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk, Russian Federation). E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 13.03.2022;
одобрена после рецензирования 22.09.2022; принята к публикации 28.09.2022.

The article was submitted 13.03.2022;
approved after reviewing 22.09.2022; accepted for publication 28.09.2022.