

**Теория смешанного обучения в современном Китае: тенденции будущего развития.
Часть 2**

Наталья Петровна Копцева

Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия, nkoptseva@sfu-kras.ru,
<https://orcid.org/0000-0003-3910-7991>

Аннотация. В статье анализируется современная теория смешанного обучения, которая развивается сегодня в Китайской Народной республике. Делается обзор теорий, которые могут быть наиболее эффективными при реализации смешанного обучения. Фундаментом образовательной программы (учебного плана) смешанного обучения лежат теории систем (теория сложных систем), теория сложных коммуникаций, теория деятельности и теория «сообщества исследователей». Рассматриваются базовые идеи этих теорий в контексте сложных взаимоотношений обучающихся и преподавателей, где обе стороны отношений являются активными, а понятие образования имеет очень широкое толкование.

В коллективной монографии китайских ученых «Руководство по реформе образования посредством смешанного обучения» (2024) большое значение имеет третий раздел первой главы «Теоретическая основа смешанного обучения», содержание которого представлено в данной публикации.

Делается вывод о перспективности теории смешанного обучения для инновационных процессов в современном российском образовании.

Ключевые слова: смешанное обучение, Китай, теории смешанного обучения, сообщество исследователей.

**The Theory of Blended Learning in Modern China: Trends of Future Development.
Part 2**

Natalia P. Koptseva

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia, nkoptseva@sfu-kras.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3910-7991>

Abstract. The article analyzes the modern theory of blended learning, which is developing today in the People's Republic of China. A review of theories that can be most effective in implementing blended learning is provided. The foundation of the educational program (curriculum) of blended learning is systems theory (the theory of complex systems), the theory of complex communications, activity theory and the theory of the “community of inquiry”. The basic ideas of these theories are considered in the context of complex relationships between students and teachers, where both sides of the relationship are active, and the concept of education has a very broad interpretation.

In the collective monograph of Chinese scientists “Handbook of Educational Reform Through Blended Learning” (2024), the third section of the first chapter, “Theoretical Foundations for Blended Learning,” is of great importance, the contents of which are presented in this publication.

The conclusion is drawn about the promise of the theory of blended learning for innovative processes in modern Russian education.

Keywords: Blended Learning, China, theories of blended learning, Community of Inquiry

Продолжаем обзор теории смешанного обучения в современном Китае, первая часть которого была сделана в предшествующей статье (Копцева, 2023). В первой части была дана подробная характеристика авторам данной теории, рассмотрены теории, методы, стратегии, которые авторы теории смешанного обучения посчитали наиболее важными и фундаментальными. Речь идет об издании Springer, где в начале 2024 года выходит коллективная монография китайских ученых «Руководство по реформе образования посредством смешанного обучения» (2024) под общим редакторством профессора Мин Ли (Международный центр инноваций высшего образования под эгидой ЮНЕСКО, Южный университет науки и технологий, Шэньчжэнь, Китай), профессоров Сибинь Хан, Цзянган Чэн (Институт образования Университета Цинхуа, Пекин, Китай).

В первой части были подробно рассмотрены два первых раздела главы 1 «Теоретические основы смешанного обучения», в том числе, раздел 1 «Концепция смешанного обучения» и раздел 2 «Обоснование возникновения и развития смешанного обучения». Не менее важными представляется 3 раздел первой главы, название которого повторяет название главы в целом «Теоретическая основа смешанного обучения».

Третий раздел первой главы имеет собственную структуру:

- 1) Теория систем и руководство по смешанному обучению;
 - а) Системный подход и последствия смешанного обучения;
 - б) Теория сложных систем и последствия смешанного обучения;

- 2) Теория образовательной коммуникации и ее значение для смешанного обучения;
 - а) Выбор канала коммуникации и смешанное обучение;
 - б) Модель образовательной коммуникации и смешанное обучение;
 - в) Базовая модель образовательного общения»
 - г) Типичная модель образовательного общения;
- 3) Теории обучения и их рекомендации по смешанному обучению;
 - а) Бихевиоризм и его применение для сценариев обучения;
 - б) Когнитивизм и его образовательные возможности;
 - в) Перспектива обучения в конструктивизме и его применения в преподавании;
 - г) Руководящая роль гуманизма в преподавании и обучении;
 - д) Коннективизм и смешанное обучение;
- 4) Теория учебных программ и смешанное обучение;
 - а) Теория учебной программы, ориентированной на знания;
 - б) Теория учебной программы, ориентированной на учащегося;
 - в) Теория социально-центрированного учебного плана;
 - г) Теория учебной программы и смешанное обучение;
- 5) Теория обучения и смешанное обучение;
 - а) Теория Mastery Learning и ее последствия для смешанного обучения;
 - б) Базовые принципы обучения и их значение для смешанного обучения;
 - в) Инструкция для Scaffolding;
 - г) Теория деятельности и ее значение для смешанного обучения;
 - д) Community of Inquiry;

Рассмотрим содержание этих параграфов более подробно.

«1.3 Теоретическая основа смешанного обучения

Смешанное обучение соответствует законам психологии, природе образования и его будущим тенденциям. Смешанное обучение полезно для развития индивидуальных талантов, необходимых для социального развития. Следующий вопрос – как разработать идеальное смешанное обучение. В этом разделе будут представлены теоретические основы для определения идеального учебного плана смешанного обучения, включая теорию систем, теорию образовательной коммуникации, теорию обучения и преподавания, а также теорию учебных программ» (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-6269-3_1).

Таким образом, в третьем разделе первой главы более или менее подробно рассматриваются психологические, педагогические, философские и иные теории, которые можно и/или нужно положить в основу образовательной программы (учебного плана)

смешанного обучения. Авторы книги полагают, что представленные теории помогут сделать эту образовательную программу (учебный план) «идеальной».

Первой теорией оказывается теория систем, которую необходимо использовать для фундамента образовательной программы смешанного обучения.

«1.3.1 Теория систем и руководство по смешанному обучению»

Системное мышление было предложено австрийско-американским биологом-теоретиком Л. Фон. Берталанфи, в 1932 году. Используя концепцию системы в качестве фокуса, системное мышление исследует базовую структуру и методы, которые могут учитывать сложность и динамику системы наиболее подходящим и эффективным способом. Здесь подчеркивается рассмотрение проблем как системы. Другими словами, следует учитывать компоненты, взаимосвязи и взаимодействия между этими компонентами и их взаимодействием с окружающей средой, а систему следует обрабатывать как единое целое для создания общего эффекта « $1 + 1 > 2$ ».

Основные точки зрения системного мышления таковы: проблемы следует решать комплексно; упор делается на взаимосвязь и взаимодействие систем, компонентов и сред; структура системы является внутренней основой сохранения целостности и определенной функциональности системы; системы иерархичны — сама система также является составной частью более крупной системы, а компонент — подсистемой, состоящей из компонентов более низкого уровня; системы динамичны, целенаправленны и открыты; и обмениваться с окружающей средой веществом, энергией и информацией (Dou 1988).

Системное мышление является важной руководящей идеологией смешанного обучения. Смешанное обучение рассматривает онлайн- и офлайн-обучение в целом. Другими словами, это процесс проектирования, разработки, внедрения, оценки, обратной связи и совершенствования онлайн- и офлайн-обучения. Этот процесс требует хорошего планирования и плавной связи между онлайн- и офлайн-обучением. Между тем, хороший педагогический дизайн смешанного обучения требует, чтобы системное мышление включало участие нескольких сторон (таких как эксперты по контенту, технические специалисты, графические дизайнеры, эксперты по учебному дизайну, учителя и студенты); разнообразие режимов и процессов преподавания и обучения (таких как цели обучения, содержание обучения, состав учащихся и их характеристики, учебная деятельность онлайн и офлайн, учебное пространство, другие стратегии обучения, оценивание и оценка, учителя, персонал, поддерживающий обучение, среда преподавания и обучения и сообщество). Более того, реализация смешанного обучения должна учитывать поддержку обучения, онлайн- и офлайн-обучение, общение со сверстниками и сообществами, отслеживание процесса обучения и индивидуальную корректировку на

основе анализа данных. Кроме того, при оценке смешанного обучения необходимо интегрировать данные онлайн-обучения и результаты оффлайн-класса, чтобы учитывать взаимосвязь между общим развитием учащихся и развитием личности. При сосредоточении внимания на результатах обучения и процессе обучения необходимо сбалансировать несколько факторов.

Системный подход и последствия смешанного обучения

Научный системный подход, или системный подход, — это метод, основанный на систематизме вещей. Он рассматривает объект исследования в целом с организацией, структурой и функцией (Li et al. 2007). В частности, он комплексно рассматривает объекты исследования с аспектов взаимоотношений между системой и компонентами, между компонентами и компонентами, между системой и внешней средой. Общий процесс применения системного подхода к решению проблем включает пять основных этапов: определение проблемы и постановка цели, определение решений, выбор стратегий, реализация решения и оценка эффективности. Этот подход к решению проблем фокусируется на ситуационном анализе и целостном взгляде, а также на анализе отношений. Это общий подход для поддержки всего процесса и подпроцессов проектирования, реализации, оценки, обратной связи и улучшения смешанного обучения. Кроме того, применение системного подхода в смешанном обучении может обеспечить оптимальную эффективность обучения.

Теория сложных систем и последствия смешанного обучения

Теория сложных систем представляет собой серию теорий о сложных системах и является дальнейшим развитием теории общих систем. Теория общих систем относится к созданным человеком системам с центральными механизмами управления, стабильными структурами и предсказуемыми изменениями, тогда как теория сложных систем фокусируется на сложных системах без центральных механизмов управления и стабильных структур. Такие системы не проектируются, а развиваются в результате взаимодействия между многими динамическими компонентами на групповом уровне. Эволюционирующий процесс идет снизу вверх, как самоорганизующийся процесс от беспорядочного к организованному на групповом уровне с многочисленными непредсказуемыми возможностями. Наряду с процессом «снизу вверх», в системе будет развиваться процесс регулирования «сверху вниз». Таким образом, существует напряжение между восходящим процессом и нисходящим процессом системы. Когда это напряжение направлено на адаптацию к окружающей среде, оно не только порождает множество возможных изменений, но также фильтрует возможности в соответствии с требованиями адаптивности,

тем самым направляя систему на развитие и, наконец, на развитие структуры системы и механизма работы, адаптивных к окружающей среде.

На самом деле преподавание и обучение сами по себе являются сложной системой. Смешанное обучение более сложное, чем чистое очное или чистое онлайн-обучение. Цель смешанного обучения — объединить преимущества различных режимов обучения для достижения оптимальной эффективности обучения. Как интегрировать различные режимы обучения для разработки оптимальной системы преподавания и обучения особенно важно, поскольку такие системы преподавания и обучения включают в себя различные элементы, сложные взаимосвязи и непредсказуемые процессы эволюции. Активную роль играют учащиеся и преподаватели, которые проводят индивидуальное преподавание и обучение. Требуемая сложная система обучения может быть сформирована самостоятельно посредством самоадаптации восходящего порождающего процесса к нисходящим требованиям окружающей среды и может привести к интеграции различных режимов обучения. Для смешанного обучения важно предоставить учителям и учащимся свободу самостоятельно выбирать режимы преподавания и обучения, чтобы стимулировать их энтузиазм, а также регулировать среду преподавания и обучения в соответствии с ожидаемыми результатами обучения. Поддерживая разумное напряжение, можно интегрировать различные режимы обучения и разработать оптимальную систему преподавания и обучения, тем самым достигая оптимальной эффективности обучения» (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-6269-3_1).

Тем самым базовой теорией для смешанного выступает теория сложных систем, в том числе, сложных восходящих и нисходящих потоков взаимодействия между преподавателем и обучающимися, каждый из которых играет здесь активную роль. На этой базе строятся собственно образовательные теории.

«1.3.2 Теория образовательной коммуникации и ее значение для смешанного обучения»

Образовательная коммуникация — это коммуникационная деятельность между преподавателями и учащимися, в которой преподаватели выбирают соответствующий контент в соответствии с целями обучения и передают знания, навыки, идеи и концепции конкретным учащимся через эффективные каналы СМИ. Суть в том, чтобы сделать общение и взаимодействие более эффективными. Следовательно, теоретическая основа образовательной коммуникации, появившаяся раньше образовательных технологий, может быть использована для интерпретации смешанного обучения, поскольку они оба преследуют оптимальную эффективность преподавания и учебного взаимодействия. С развитием психологии и растущим признанием конструктивистской эпистемологии

постепенно становится понятно, что образовательное общение — это многонаправленная интерактивная деятельность, в которой идеи и значения конструируются учащимися как субъекты, а не передаются, тем самым добавляя новый смысл образовательному общению. теории.

Выбор канала коммуникации и смешанное обучение

Образовательная коммуникация представляет собой систему, состоящую в основном из четырех компонентов: педагогов, образовательной информации, образовательных средств и учащихся. Четыре компонента взаимодействуют и развивают следующие шесть отношений: преподаватели и учащиеся, преподаватели и образовательная информация, преподаватели и образовательные средства, учащиеся и образовательная информация, учащиеся и образовательные средства, а также образовательная информация и образовательные средства (Nap and Li, 2005). Правильное управление этими шестью отношениями очень важно для обеспечения и повышения эффективности образовательного общения.

Когда преподаватели и учащиеся идентифицируются в системе, образовательная информация будет предоставлена соответствующим образом. Среди всех компонентов образовательные средства массовой информации являются наиболее активными и многочисленными, поскольку большинство форм средств массовой информации могут хранить и передавать большое количество информации, хотя эффективность различных каналов коммуникации может различаться. Это приводит к вопросу выбора каналов связи или даже одновременного использования нескольких каналов. С одной стороны, для достижения большей эффективности коммуникации для некоторого конкретного контента необходимо использовать наиболее подходящий канал передачи. С другой стороны, согласно конструктивизму и коннективизму, существуют значения, распределенные по связям между различными узлами. Учащиеся могут использовать различные образовательные средства для получения информации, поддержки своих основ и развития собственной когнитивной структуры и понимания.

В смешанном обучении существует множество каналов связи, которые могут удовлетворить различные потребности, включая различные предметы, стили обучения учащихся и формирование смыслов учащихся, и, таким образом, повысить эффективность общения. Отношения образовательных медиаканалов с преподавателями, учащимися и образовательной информацией соответственно должны быть хорошо согласованы для достижения высококачественной эффективности образовательной коммуникации.

Модель образовательной коммуникации и смешанное обучение

Модель образовательной коммуникации представляет собой теоретически упрощенную версию, воспроизводящую реальность образовательной коммуникации. Кратко очерчено явление учебного общения, а также состав и взаимосвязь различных компонентов в процессе учебного общения. Данная модель раскрывает существенные характеристики образовательного общения.

Базовая модель образовательной коммуникации

Базовая модель образовательной коммуникации разработана с учетом четырех компонентов системы образовательной коммуникации и важного влияния обратной связи и окружающей среды на эффективность коммуникации. Этими четырьмя компонентами являются преподаватели, образовательная информация, образовательные средства и учащиеся. Данная модель показывает, что эффективность учебного общения является результатом взаимодействия и взаимосвязи всех компонентов, участвующих в процессе общения, а не определяется одним компонентом. Поэтому различные компоненты процесса коммуникации и взаимоотношения между ними следует рассматривать целостно.

Типичная модель образовательного общения

Исходя из базовой модели образовательной коммуникации, то, находятся ли преподаватели и учащиеся физически вместе, определяет развитие модели общения очного или дистанционного обучения (Wei and Zhong, 1992).

С развитием технологий коммуникационная модель дистанционного образования на основе Интернета постепенно стала основной. Поставщики информации, то есть источники информации, более разнообразны. Выявлять характеристики получателей информации удобнее с помощью больших данных. Согласно этим относительно точным данным, информация или контент будут закодированы более правильно.

Путей передачи информации станет со временем еще больше. Получатели информации также имеют право выбора. Учитывая различные методы декодирования, а также различное декодирование групп и отдельных лиц, взаимодействие, общение и обратная связь могут происходить одновременно и разнонаправленно, что делает смысл, конструируемый получателями информации, более разнообразным. Соответственно, коммуникационная модель дистанционного образования на базе Интернета становится все более диверсифицированной.

Смешанное обучение включает в себя как личное общение, так и дистанционное, особенно способы общения через Интернет. Ее коммуникационные процессы, такие как проектирование, реализация, оценка, обратная связь и улучшение, а также функциональные элементы должны не только следовать шагам этих коммуникационных моделей и включать

все элементы, но также соответствовать всем принципам коммуникации» (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-6269-3_1).

Таким образом, второй концептуальной ступенью смешанного обучения являются современные теории коммуникации. Вводится понятие образовательной коммуникации, где в качестве участников коммуникации выступают не только обучающиеся и преподаватели, но и различные активные онлайн-ресурсы, некоторые из них могут быть интерактивными и тем самым с полным правом они могут называться субъектами образовательных коммуникаций.

Образовательные коммуникации в смешанном образовании существенно расширяются за счет цифровых, дистанционных, виртуальных ресурсов, каждый из которых является индивидуальным действующим лицом данного вида коммуникации.

«1.3.3 Теории обучения и их рекомендации по смешанному обучению»

С момента появления психологии в 1879 году теории обучения постепенно развивались, в результате чего появилось множество репрезентативных жанров. Хотя жанры имеют разные точки зрения, все они в основном исследуют три фундаментальных аспекта: сущность обучения, процесс обучения, а также принципы и условия обучения (Chen and Liu, 2019). Углубленное понимание этих теорий и их применения поможет нам полностью понять определение, природу, функции и условия обучения, обеспечивая тем самым подходящую теоретическую основу для различных сценариев смешанного обучения.

Бихевиоризм и его применимые сценарии обучения

В первой половине XX века бихевиоризм стал доминирующим в психологии. Основная идея бихевиоризма заключается в том, что обучение является результатом связей между стимулами и реакциями посредством повторяющихся попыток (Watson and Kimble, 2017). Если желаемая реакция подкрепляется вовремя, легче развить связи стимул-реакция и привести к обучению. Связи между стимулами и реакциями подчеркиваются не только классической теорией обусловливания Ивана Павлова и Джона Бродуса Уотсона и коннекционистской теорией научения Эдварда Торндайка, но и оперантной теорией обусловливания Берруса Фредерика Скиннера. Позже некоторые бихевиористы начали впитывать идеи когнитивной школы, примером чего является теория социального научения Альберта Бандуры. Он считал, что обучение, по сути, относится к процессу, в котором люди приобретают некоторые новые поведенческие реакции или изменяют существующие поведенческие реакции, наблюдая за поведением других и результатами их подкрепления.

Что касается содержания преподавания каждой дисциплины, всегда есть что-то, что не требует большого размышления, но должно быть запомнено студентами (например,

английская лексика, математические символы и т. д.), или что-то, что одобрено мышлением, но требует умелой памяти. и быстрая реакция или некоторые двигательные навыки. Это сценарий обучения, в котором может вступить в игру бихевиористская теория обучения. Бихевиоризм играет важную роль во всех процессах обучения, включая смешанное обучение.

Когнитивизм и его образовательные приложения

В 1960-х и 1970-х годах бихевиористские теории обучения обнаруживали все больше и больше ограничений и не могли объяснить, как люди учатся с помощью внутренних психологических механизмов. Все больше и больше психологов начали применять когнитивистский подход, сосредотачиваясь на внутренней обработке знаний учащихся. Основываясь на бихевиористских теориях связей стимул-реакция, когнитивизм подчеркивает, что связи стимул-реакция возникают в результате формирования когнитивных структур, и утверждает, что обучение, по сути, представляет собой процесс, в котором учащиеся активно формируют когнитивные структуры в своем сознании посредством понимания. Теории когнитивного обучения в основном включают теорию открытий Джерома Сеймура Брунера, теорию ассимиляции Дэвида Осубеля и теорию обработки информации Роберта Миллса Ганье.

Философской основой когнитивистской теории обучения является объективная эпистемология, которая признает существование объективной истины или абсолютного знания. Теория определяет, что обучение, в основе которого лежит когнитивная структура учащихся, заключается в том, чтобы убедить учащихся принять вновь преподаваемые знания и включить их в свою первоначальную структуру знаний, которая затем либо расширяется, либо превращается в новую. Именно так происходит обучение.

Смешанное обучение может использовать преимущества двух или нескольких каналов, чтобы лучше понять когнитивные структуры учащихся. Это достигается за счет применения передовых технологий аналитики обучения, таких как большие данные или интеллектуальный анализ данных, а также анализа траектории онлайн-обучения учащихся и диалоговых текстов действий, а также шкал и анкет. Это служит основой для разработки смешанного обучения. В то же время когнитивизм подчеркивает, что обучение — это значимый процесс, в котором организмы активно формируют новые когнитивные структуры. Таким образом, учебные планы смешанного обучения должны быть разработаны так, чтобы удовлетворить потребности разных учащихся, чтобы пробудить у учащихся энтузиазм к обучению и дать им возможность интериоризовать внешние объективные стимулы в свои внутренние когнитивные структуры посредством автономного обучения и руководства учителя. Когнитивизм подчеркивает необходимость

принятия гибких процедур обучения и режимов обучения в соответствии с возрастом и опытом учащихся, а также характером дисциплины. Таким образом, при смешанном обучении соответствующие меры должны основываться на уровне умственного развития и когнитивных представлений учащихся, чтобы они могли устанавливать связи между своими предыдущими знаниями и опытом и своими новыми знаниями.

Перспектива обучения от конструктивизма и его применения в преподавании

Конструктивизм является дальнейшим развитием когнитивизма и по своей сути находится в прямой противоположности философской гносеологии объективизма. В частности, крайняя конструктивистская эпистемология не признает существования объективной истины, в то время как умеренная конструктивистская эпистемология считает, что объективную истину можно сначала отбросить, а познание вещей формируется посредством взаимодействия предшествующего опыта человека с существующими вещами. В отличие от взглядов бихевиоризма и когнитивизма, которые рассматривают обучение как индивидуальную деятельность учащегося, конструктивизм рассматривает обучение как процесс, в котором человек строит знания на основе предшествующего понимания посредством взаимодействия с социальной средой.

Пионером современного конструктивизма является Жан Пиаже, который считал, что знание не исходит ни от субъекта, ни от объекта, а конструируется в процессе взаимодействия субъекта и объекта. Процесс обогащения когнитивной структуры организма — это процесс прогрессивного построения когнитивной структуры субъекта от равновесия к дисбалансу и обратно к равновесию (Piaget, 1997). Взгляд Пиаже на когнитивное обучение заключается главным образом в объяснении того, как интернализировать структуру объективного знания в когнитивную структуру учащегося посредством его взаимодействия с ней (Piaget, 1976). Поэтому его конструктивистский взгляд принадлежит когнитивному конструктивизму.

Как один из представителей социального конструктивизма, Выготский подчеркивал роль социокультурной истории в психологическом развитии, особенно видное место деятельности и социальных взаимодействий в развитии высших психологических функций человека. Он считал, что высшие психологические функции происходят от интериоризации внешних действий, которая достигается не только посредством обучения, но и через повседневную жизнь, игры, труд (Vygotsky, 1980). Кроме того, внутреннее интеллектуальное действие также экстериоризуется во внешнее действительное действие, так что субъективное можно увидеть в объективном. Мостом между интериоризацией и экстериоризацией является человеческая деятельность.

Конструктивисты подчеркивают динамичный характер знаний, богатство и разнообразие эмпирического мира обучающихся, активное конструирование, социальное взаимодействие, ситуативный характер обучения. То, что учащиеся являются создателями собственных знаний, является важной теоретической основой смешанного обучения. В смешанном обучении удобно использовать различные опосредованные инструменты. Таким образом, преподавание может быть помещено в определенный контекст, который может стимулировать учебный интерес учащихся и позволить им активно конструировать смысл (Hung, 2001). Смешанное обучение может не только способствовать углубленному личному общению всех сторон посредством офлайн-обучения, но также способствовать более широким и продолжительным углубленным дискуссиям посредством создания виртуальных онлайн-сообществ, в которых участники могут иметь многостороннее сотрудничество и даже межкультурное общение для достижения соответствующих результатов обучения (Lam, 2015). Смешанное обучение с большей вероятностью предоставит учащимся возможность учиться самостоятельно, уделять внимание построению автономной среды обучения, а затем повышать доминирующий статус учащихся (Gharacheh et al., 2016). Благодаря плавной связи онлайн- и офлайн-обучения можно проводить больше мероприятий вне класса.

Руководящая роль гуманизма в преподавании и обучении

Гуманистическая психология была впервые предложена в 1960-х годах и получила распространение в 1970-х годах. Оно основано на убеждении, что люди от природы добры и будут расти и развиваться, если им предоставить подходящие условия. Гуманизм выступает за уважение к человеческим ценностям и самореализации и предлагает, чтобы образование отвечало реальным потребностям учащихся в развитии человеческой природы. Типичными представителями гуманизма являются Маслоу и Роджерс.

Абрахам Гарольд Маслоу (1908–1970) предложил теорию иерархии потребностей, на основе которой он в дальнейшем предложил мотивационную теорию обучения и развития учащихся.

Теория иерархии потребностей полагает, что потребности людей разнообразны, и эти потребности можно разделить на 7 уровней, расположенных в лестнице согласно их природе (Maslow, 1970).

Иерархия потребностей имеет следующие взаимоотношения: во-первых, после удовлетворения потребностей нижнего слоя появляются потребности более высокого слоя, которые доминируют в поведении личности. Во-вторых, все потребности можно разделить на две категории: базовые потребности и потребности роста. К базовым потребностям относятся первые четыре уровня потребностей, все они напрямую связаны с инстинктами

человека, удовлетворение которых полезно для его физического и психического здоровья. Последние три уровня потребностей — это потребности роста, которые обусловлены развитием собственного потенциала и удовлетворение которых принесет человеку наибольшую степень счастья.

Потребности человека определяют его мотивацию, а это значит, что характер потребностей влияет на характер мотивации, а интенсивность потребностей влияет на интенсивность мотивации. Среди всех потребностей самореализация является центральной идеей теории мотивации Маслоу. Самоактуализация означает, что все организмы рождаются с особым потенциалом, который также является внутренней потребностью организма. Желание удовлетворить такую потребность заставляет организм полностью реализовать свой потенциал.

Карл Рэнсом Роджерс (1902–1987) был пионером «клиент-центрированной терапии», полагая, что у каждого человека есть потенциал для здорового роста. Если для пациентов создана дружелюбная, поддерживающая и искренняя атмосфера, пациент выздоровеет самостоятельно, без необходимости лечения.

В ходе психотерапии Роджерс разработал теорию личности, в которой в центре внимания становится понятие «Я» или «Я-концепция». Я-концепция полагает, что люди врожденно мотивированы «самосовершенствованием», которое проявляется как тенденция человека максимизировать свой потенциал. Это самый основной мотив и цель человека, аналогичный теории мотивации Маслоу.

Кроме того, Роджерс недвусмысленно предлагал культивировать «целостного человека». Считается, что традиционное образование лишь подчеркивает познание, но отказывается от любых эмоций, связанных с учебной деятельностью, и отрицает самую важную часть себя, что приводит к разделению знаний и эмоций в образовании. Он считал, что идеальное образование состоит в том, чтобы вырастить «целостную личность», «интегрированную в теле, уме, чувствах, духе и интеллекте» (Rogers, 1982). «Образованные люди относятся только к тем, кто понял, как учиться и как адаптироваться к изменениям, и осознал, что никакое знание, а только процесс поиска знаний, не является надежным». Для достижения этой цели обучения необходимы автономное обучение учащихся и искреннее отношение, которое учителя проявляют к учащимся. Роджерс считал, что ключом к преподаванию являются не планы уроков, навыки преподавания, учебные ресурсы или методы обучения, а отношения между учителями и учениками. С этой целью учителя должны полностью доверять учащимся в развитии их потенциала, уважать чувства и личный опыт учащихся, относиться к учащимся с их «истинной» сущностью и проявлять сочувствие. Поскольку в центре обучения находятся бережливые методы, и школы, и

учителя должны работать над таким образованием, ориентированным на учащегося (Rogers et al., 2012).

Роджерс считал, что обучение является «значимым» и «самостоятельным», и он ценил взаимосвязь между учебными материалами и реальной жизнью учащихся (например, учебными интересами, ожиданиями и потребностями). Предлагается, чтобы учителя были координаторами и использовали «недирективный» подход. Учителя и учащиеся должны завоевать взаимное доверие и следовать восьми принципам: во-первых, учителя и учащиеся совместно формулируют учебные планы и методы управления и разделяют обязанности. Во-вторых, учителя предоставляют учащимся различные учебные материалы, включая их собственный учебный опыт, книги, справочные материалы и т. д. В-третьих, изучение учащимися своих собственных интересов должно рассматриваться как важный учебный ресурс, и учащиеся должны быть обязаны составить план обучения самостоятельно или со сверстниками. В-четвертых, должна быть создана хорошая атмосфера для обучения. В-пятых, основное внимание в обучении уделяется не содержанию, а непрерывности процесса обучения; Цель обучения состоит не в том, чтобы студенты освоили «то, что им нужно знать», а в том, чтобы знать, как освоить «то, что им нужно знать». В-шестых, цели обучения должны ставиться самими учащимися, и реализация этой цели должна способствовать «самообучению» учащихся. В-седьмых, результаты обучения должны оцениваться учащимися. В-восьмых, учащихся следует поощрять демонстрировать захватывающие эмоции и рассуждения в процессе обучения от начала до конца, чтобы обучение могло стать неотъемлемой частью их жизни и поведения.

И Маслоу, и Роджерс указывали на то, что образование, а не полученное извне, должно быть инициировано учащимися самостоятельно. Школы и учителя должны создать хорошую образовательную среду и дружелюбную, поддерживающую и искреннюю атмосферу для учащихся. Таким образом, они могут удовлетворить свои основные потребности и, в свою очередь, спонтанно стремиться к самореализации, исходя из потребностей роста, полностью раскрывая свой потенциал и достигая своей ценности.

Будучи мощным дополнением к бихевиоризму и когнитивизму, философские идеи и теория обучения гуманизма имеют важное руководящее значение для преподавания, особенно в смешанном обучении.

Коннективизм и смешанное обучение

Теория обучения, основанная на коннективизме, была предложена Джорджем Симмонсом и Стивенем Даунсом в 2005 году (Siemens, 2005; Downes 2005). Теория родилась в то время, когда человеческое общество, столкнувшееся с проблемами, вызванными быстрыми изменениями и появлением знаний, имело тенденцию быть

цифровым, сетевым и интеллектуальным. Это важная теория, объясняющая, как происходит обучение в эпоху сетей. Эта теория считает, что знания постоянно меняются и представляют собой сетевой феномен (Downes, 2012); обучение — это не только процесс, в котором устанавливаются связи и формируются сети, но также процесс, который способствует формированию и соединению внутренних когнитивных нейронных сетей, концептуальных сетей и социальных сетей (Siemens, 2005). Чтобы поддерживать непрерывный поток и рост знаний, необходимо постоянно устанавливать, поддерживать и обновлять связи в сложных средах. Эта теория открывает новую перспективу для интерпретации механизма обучения в эпоху Интернета и более эффективной разработки учебных проектов в киберпространстве.

Сименс предложил восемь принципов в своей статье «Коннективизм: теория обучения для цифровой эпохи» (Siemens, 2005), которая была дополнительно дополнена несколько лет спустя и составила 13 основных принципов коннективизма.

- Обучение и знания основываются на разнообразии мнений.
- Обучение — это процесс соединения специализированных узлов или источников информации.
- Обучение может осуществляться с помощью нечеловеческих устройств.
- Обучение важнее, чем знание.
- Поддержание и развитие связей необходимо для облегчения непрерывного обучения.
- Восприятие связей между областями, идеями и концепциями является ключевым навыком.
- Формирование общепринятой точки зрения (точные, актуальные знания) является целью учебной деятельности.
- Принятие решений само по себе является процессом обучения.
- Интеграция познания и эмоций в формировании смысла важна.
- Обучение имеет конечную цель, а именно повышение способности «что-то делать».
- Организационное и личное обучение представляют собой интегрированные задачи.
- Обучение происходит разными способами. Школьные (университетские) курсы не являются основным каналом обучения.

Обучение – это процесс создания знаний, а не только их потребления.

Теория коннективистского обучения предлагает новые идеи преподавания, которые адаптируются к сложной сетевой среде и новым концепциям знаний, поэтому она может

лучше всего отражать нормальность социального обучения в нынешних и будущих сетевых средах (Duke et al., 2013). Это способствует не только продвижению инноваций в сложных и быстро меняющихся областях, но также обучению и развитию способностей к обучению и грамотности учащихся в эпоху цифровых технологий, предоставляя им более широкую перспективу для понимания постоянно меняющегося роста знаний и адаптации к ним. развитие общества (Cabreño and Román, 2018).

Обучение в рамках коннективизма включает в себя как потребление, так и производство контента. Вклад учащихся может расширяться в сети, например, размышления, критические комментарии, связанные ресурсы, создание и передача других цифровых знаний, а также решение проблем (Anderson and Dron, 2011). Постоянное расширение, поддержание и развитие сетей обучения являются ключом к поддержанию своевременности и эффективности обучения среди отдельных лиц и групп. Эта точка зрения также влияет на направленность учебного дизайна в смешанном обучении под руководством коннективизма, который сместился в сторону создания экологической среды, способствующей развитию сетей и росту знаний (Carreño, 2014).

1.3.4 Теория учебных программ и смешанное обучение

Учебный план связан и подчинен образовательным целям и задачам, выступая конкретным воплощением целей и основой достижения образовательных целей. В то же время это также ограничивает методы и стратегии преподавания и обучения. Теория учебных программ как теория и методическая система разработки учебных программ основывается на различных познавательных и ценностных ориентациях дисциплин, индивидуальных психологических особенностях и социальных потребностях. После середины двадцатого века возникли различные жанры теории учебных программ, такие как теория, ориентированная на знание, теория, ориентированная на учащегося, и теория социально-ориентированной учебной программы, которые являются теоретической основой для разработки учебных программ смешанного обучения.

Теория учебной программы, ориентированной на знания

Разработка теории учебной программы, ориентированной на знания, включала в себя содержательную теорию учебной программы Герберта Спенсера и теорию интеллектуализма Иоганна Фридриха Герберта в XIX веке, плюс эссенциализм, предложенный Иоганном Фридрихом Гербертом и Майклом Джоном Демяшкевичем, перенниализм Роберта Мейнарда Хатчинса и теория учебных программ Джерома Брунера Сеймура Брунера в XX веке.

Интеллектуализм в основном относится к жанру, представленному Иоганном Фридрихом Гербертом (Strozier, 2002). Он подчеркивает знания и связанные с ними

интеллектуальные и рациональные ценности и выступает за передачу знаний и развитие интеллекта как основу и цель образования, а также процессов преподавания и обучения. Также подчеркивается, что передача знаний является также образованием, назиданием и обучением и является основным подходом к обеспечению нравственного, эстетического и религиозного воспитания.

Главным представителем содержательной теории учебных программ является Герберт Спенсер. Он определил цель и задачу образования как обучение людей тому, как жить. Поскольку только наука может подготовить человека к полноценной жизни, научные знания имеют наибольшую ценность, поэтому учебные программы должны состоять из практических научных знаний.

Основными представителями эссенциалистской теории учебных программ на раннем этапе являются Уильям Чандлер Бэгли, Майкл Джон Демяшкевич и Ф. Олден Шоу. Представители этого жанра считают, что конечная цель образования — способствовать социальному прогрессу и повышению уровня демократии. Ключевыми факторами, определяющими, будет ли общество прогрессировать и развиваться, являются личная мораль и мудрость, которые можно найти в превосходном культурном наследии истории. Поэтому содержание курса должно включать общие и неизменные культурные элементы культурного наследия, которые являются фундаментальным ядром социальных знаний.

Основными представителями теории учебных программ, основанных на перенниализме, являются Хатчинс из США, Ален из Франции и Л. Стоун из Великобритании (Otiende and Sifuna, 1994). Этот жанр считает, что природа и цель образования, содержание учебной программы вечны; традиционные «вечные дисциплины», предполагающие интеллектуальную подготовку, более ценны, чем практические дисциплины. Те «вечные дисциплины», которые содержат наиболее ценные знания, являются наиболее подходящими для включения в школы.

Теория предметной программы, разработанная в ходе очередной волны реформы американского образования под руководством известного американского психолога Джерома Сеймура Брунера, фокусируется на удовлетворении потребностей развития интеллектуальных ресурсов современного человека. Основные идеи этой реформы включены в книгу Брунера «Процесс образования», в которой излагаются четыре ключевые идеи этой реформы учебной программы. Во-первых, изучить любую дисциплину — это, главным образом, освоить ее базовую структуру и овладеть основным подходом или методом изучения дисциплины; во-вторых, основы любой дисциплины можно в той или иной форме преподавать учащимся любого возраста; в-третьих, в прошлом при обучении уделялось внимание только развитию аналитического мышления учащихся, а в будущем

следует уделять внимание развитию интуитивного мышления учащихся; в-четвертых, лучшая мотивация к обучению — интересоваться самими учебными ресурсами, а не переоценивать внешние стимулы, такие как награды и соревнования. Среди этих четырех ключевых идей ядром является базовая структура дисциплин.

Теория учебной программы, ориентированная на знания, основана на знаниях дисциплины, позволяющих объяснить учебную программу. Все теории учебных программ, ориентированных на знания, фокусируются на том, какие знания наиболее ценны.

Теория учебной программы, ориентированной на учащегося

Теории учебных программ, ориентированных на учащегося, зародились в XX веке и в настоящее время в основном включают гуманистическую теорию учебных программ, представленную Абрахамом Х. Маслоу и Карлом Рэнсомом Роджерсом, эмпирическую теорию учебных программ, представленную Джоном Дьюи, и экзистенциальную теорию учебных программ, представленную Уильямом Моррисом. Теории учебных программ, ориентированных на учащихся, полагают, что, ориентируясь на учащихся, содержание учебной программы должно меняться по мере того, как учащиеся меняются в процессе преподавания и обучения.

Основателями гуманистической теории учебных программ являются Маслоу и Роджерс. Теория предлагает рассматривать людей в целом, а не расчленять психологию людей на несколько частей, которые невозможно интегрировать. Считается, что фундаментальная ценность образования – помочь людям реализовать свой потенциал и удовлетворить свои потребности. Цель образования – вырастить «целостного человека» с хорошими личностями, гармоничным развитием и свободой. Такой «цельный человек» сможет реализовать свой потенциал. Другими словами, их потребности на всех уровнях удовлетворяются. Также достигается гармоничное единство эмоционального развития и познавательного развития. Их следует раскрывать на протяжении всего процесса разработки, внедрения и оценки учебных программ. Гуманистическая теория учебных программ переоценивает важность «индивидуума» и ценностей индивидуализма, которые можно рассматривать как ее ограничения.

Дьюи является представителем теории эмпирической учебной программы. В прошлом теория учебных программ стала свидетелем длительной битвы между предметно-ориентированным и ориентированным на ребенка обучением. В начале двадцатого века Дьюи разрешил этот конфликт с помощью своей уникальной концепции опыта и установил уникальную эмпирическую программу обучения, основанную на натуралистическом эмпиризме (Dewey, 1963). Дьюи (2001) поделился четырьмя ключевыми идеями относительно теории эмпирических учебных программ в своей книге «Демократия и

образование». Во-первых, образование — это непрерывная реконструкция или реорганизация опыта, придающая опыту смысл и повышающая способность направлять ход последующего опыта (с. 81–85). Во-вторых, «образование – это рост» (с. 46). Рост — это естественный процесс, в котором привычки, умы и способности людей постоянно растут и совершенствуются. В-третьих, «образование – жизненная необходимость» (с. 5). Само образование есть «процесс жизни, а не подготовка к будущей жизни». В-четвертых, «образование – социальная функция» (с. 14). Если школьное образование организовано по форме общественной жизни, как инструмент и средство содействия общественному прогрессу и реализации демократического идеала, школа становится формой общественной организации и общественной жизни.

Экзистенциальная теория учебных программ — это образовательное направление, основанное на экзистенциализме. Экзистенциальная философия образования подчеркивает, что главная цель образования – служение личности. Образование должно направлять людей к осознанию условий окружающей их среды, учить людей жить спонтанно и подлинно, а также способствовать их плавному участию в осмысленном существовании. Весь акцент в школьной программе должен сместиться с вещей на личность. Утверждается, что идеальная учебная программа должна учитывать индивидуальные различия в опыте и учитывать интересы учащихся в качестве основы для планов и мероприятий обучения. Эта теория выступает за обучение, основанное на деятельности, исходя из потребностей учащихся. В ней подчеркивается, что учащиеся имеют свободу в групповой и индивидуальной деятельности, и рекомендуется использовать стиль «диалога» для индивидуализированного обучения. Кроме того, в процессе обучения упор делается на размышление и просвещение, а не на предметно-ориентированное обучение.

Теория социально-центрированного учебного плана

Социально-центрированная теория учебных программ также известна как «теория социальных реконструкций учебных программ», и ее основными представителями являются Джордж Каунтс, Гарольд Рагг, Теодор Брамелд и Пауло Фрейре. Эта теория учебной программы считает, что фундаментальная ценность образования заключается в социальном развитии, подчеркивании социальных проблем и социальных преобразованиях. Считается, что школы должны сосредоточиться на социальных преобразованиях, а не на развитии личности. Цель образования – «преобразовать общество» согласно субъективному плану. Школы являются главным инструментом формирования «нового социального порядка». С этой целью школьные программы должны быть организованы вокруг «центрального вопроса» социальных преобразований. Ценность учебной программы имеет социальную ценность. Учебная программа является средством

реализации будущего идеального общества. Четыре ключевые идеи этой теории таковы: во-первых, цель учебной программы — преобразовать общество. Во-вторых, учебная программа ориентирована на широкий круг социальных вопросов, которые решают преподаватели в соответствии с потребностями общества. В-третьих, учебная программа должна быть организована на основе решения практических социальных проблем, а не предметных знаний. В-четвертых, с точки зрения стратегии обучения, студенты должны быть максимально вовлечены в общественную жизнь, чтобы повысить их адаптацию к социальной жизни.

Теория учебной программы и смешанное обучение

Теория учебных программ, ориентированная на знания, теория учебных программ, ориентированных на учащихся, и теория учебных программ, ориентированных на общество, имеют разные акценты, каждый из которых важен для современного общества. Следовательно, разработка, реализация и оценка учебной программы смешанного обучения должны включать в себя три вышеупомянутые теории. Утверждается, что учебная программа смешанного обучения должна основываться на собственных потребностях, интересах, развитии и самореализации учащихся и уделять внимание социальным проблемам и социальным потребностям. Посредством систематического обучения и практики дисциплинарных или междисциплинарных знаний такая учебная программа должна быть способна удовлетворить потребности социального развития.

С точки зрения взаимоотношений между системой и окружающей средой, смешанное обучение рассматривает социальные потребности и проблемы как входные данные среды для системы, так что цели и содержание обучения могут соответствовать социальным требованиям, предъявляемым к учащимся. Смешанное обучение изменило существующую форму и организацию знаний, разрушило исключительный характер дисциплинарных знаний в традиционном обучении и тем самым размыло границы между дисциплинами. В смешанном обучении знания идентифицируются и отбираются в соответствии с целями обучения. Обучение и применение знаний усиливаются, чтобы можно было улучшить способности учащихся для удовлетворения потребностей социального развития. Смешанное обучение предоставляет контент, ресурсы и пути обучения, которые соответствуют характеристикам учащихся и способствуют их самореализации, что представляет собой концепцию учебной программы, ориентированной на учащегося. Короче говоря, многие учебные практики смешанного обучения основаны на обучении на основе проектов или обучении на основе проблем. Содержание смешанного обучения больше ориентировано на решение конкретных проблем, например социальных проблем. В онлайн-среде подход, ориентированный на учащегося, позволяет учащимся

ставить индивидуальные цели обучения, иметь автономию в работе над своим прогрессом в обучении и выбирать учебную программу в соответствии со своими потребностями. Таким образом, учащиеся могут расширить свои возможности по формированию знаний и навыкам самостоятельного решения проблем.

1.3.5 Теория обучения и смешанное обучение

Разработка, реализация и оценка учебной программы и преподавания смешанного обучения должны соответствовать основополагающим принципам обучения и преподавания. В следующем разделе будут представлены несколько основных педагогических теорий смешанного обучения.

Теория мастерского обучения и ее последствия для смешанного обучения

Теория мастерского обучения была основана Бенджамином Блумом и его коллегами. Так называемое «мастерство обучения» относится к дополнению преподавания и обучения в классе частыми и своевременными занятиями «обратной связи и коррекции», на которых учащиеся могут иметь достаточно времени для обучения и получать индивидуальную помощь, чтобы они могли освоить модуль и продолжить обучение. более продвинутой и, таким образом, соответствовать стандартам, установленным целями учебной программы. Теория мастерства обучения содержит два вывода: во-первых, это оптимистическая теория преподавания и обучения; во-вторых, это набор эффективных индивидуализированных методов преподавания и обучения, которые могут помочь большинству учащихся учиться. Основная идея заключается в том, чтобы позволить каждому студенту иметь достаточно времени для учебы. Пока каждому учащемуся предоставляется достаточно учебного времени, которое ему подходит, он должен быть в состоянии достичь своих целей обучения.

Блум далее отметил, что есть три переменные, влияющие на академическую успеваемость: во-первых, когнитивное поведение при поступлении включает в себя способности учащегося и уровень когнитивной структуры. На их долю приходится 50% обучения. Во-вторых, характеристики аффективного входа относятся к интеграции неинтеллектуальных факторов, таких как привязанность, отношение, интерес или уверенность учащегося. На их долю приходится 25% обучения. В-третьих, качество обучения означает, подходят ли учащимся представление, объяснение и организация каждого элемента учебных задач. На его долю приходится 25% обучения.

Смешанное обучение может способствовать реализации теории освоения знаний. Во-первых, при смешанном обучении удобнее заранее понять когнитивный уровень учащихся и использовать ресурсы онлайн-обучения, чтобы дать учащимся возможность получить знания, необходимые на раннем этапе. Более того, разработка мероприятий смешанного обучения, в которых учащиеся заинтересованы, и поощрение учащихся

различными способами может способствовать эмоциональной вовлеченности учащихся. Кроме того, пространство онлайн-обучения может быть полностью использовано для предоставления индивидуальной помощи и обеспечения индивидуального темпа, тем самым гарантируя каждому учащемуся достижение своих целей обучения.

Первые принципы обучения и их значение для смешанного обучения

Профессор М. Дэвид Меррилл из Университета штата Юта в США изучил общие базовые принципы, лежащие в основе теорий и моделей учебного дизайна. Он суммировал пять принципов (Merrill, 2002). Во-первых, проблемно-ориентированное: учащиеся узнают больше, когда усваивают концепции и принципы в контексте реальных задач. Во-вторых, активация: учащиеся учатся больше, когда активируют соответствующие предыдущие знания. В-третьих, учащиеся узнают больше, когда наблюдают за демонстрацией навыков, которые им предстоит освоить. В-четвертых, применение: учащиеся учатся больше, когда применяют вновь приобретенные знания и навыки. В-пятых, интеграция: учащиеся учатся больше, когда размышляют, обсуждают и интегрируют свои новые навыки в повседневную жизнь.

Меррилл считал, что, если можно будет применить Первые принципы обучения, эффективность стратегий обучения постепенно повысится. Если применить принцип «демонстрации», эффективность достигнет первого уровня; если будет реализован принцип «применения», эффективность выйдет на второй уровень; при реализации принципа «проблемноцентричности» уровень эффективности достигнет третьего уровня; если будут применены оба принципа «активации» и «интеграции», уровень эффективности обучения будет повышен до более высокого уровня.

Первые принципы обучения можно использовать непосредственно для разработки учебного процесса смешанного обучения и его реализации.

Инструкция по «установке лесов»

«Леса», первоначально относящиеся к временным платформам, используемым для помощи в строительстве, используются как метафора концептуальной основы, которая помогает учащимся в решении проблем и построении смысла.

Теоретическая основа «обучения на строительных лесах» зародилась в социальном конструктивизме, основанном известным психологом Львом Выготским из бывшего Советского Союза. Существуют две взаимосвязанные основные точки зрения. Одна из них, социокультурная теория, утверждает, что высшие психические функции являются социальными по своему происхождению. Высшие психические функции, в том числе суждение, рассуждение, воображение, намеренное припоминание, воля, высшие эмоции и речь, изначально существуют как содержание или форма деятельности людей. Они

усваиваются учащимися как умственные способности или внутренний психический процесс учащихся. Таким образом, учебная деятельность служит для учащихся важным подходом, способствующим развитию их высших психических функций в контексте социального взаимодействия с учителями и сверстниками. Во-вторых, это теория зоны ближайшего развития (ЗПР), которая представляет собой «расстояние между нынешним уровнем развития и уровнем их потенциального развития» (Выготский, 1980). Первое относится к способности решать проблемы самостоятельно, а второе – к способности решать проблемы под руководством взрослого или в сотрудничестве с более способными сверстниками.

Инструкция делает ЗПР реальностью и создает новую ЗПР. Расстояние между двумя уровнями является динамическим. ЗПР у всех разный. В процессе обучения учителям необходимо полностью учитывать текущий уровень развития учащихся, устанавливать более высокие требования к развитию учащихся в соответствии с их ближайшими зонами развития и обеспечивать персонализированные леса.

Учебный дизайн смешанного обучения может относиться к разработке теории «обучения лесов», а именно к «построению лесов» в соответствии с требованиями зоны ближайшего развития; создать сценарий решения проблем для создания когнитивного разрыва; направлять учащихся к самостоятельному исследованию построения знаний с помощью строительных лесов, построенных учителем; усилить построение знаний посредством общения между учеником-учеником и преподавателем-учеником; и принять многомерную оценку для диагностики и рефлексивного обучения.

Теория деятельности и ее значение для смешанного обучения

Теория деятельности была предложена Львом Выготским и усовершенствована советскими психологами Алексеем Николаевичем Леонтьевым и Александром Романовичем Лурией. Это продукт социокультурной деятельности и социально-исторических исследований. Теория деятельности подчеркивает связующую роль деятельности в процессе интериоризации знаний и навыков. Деятельность является основой психологии, в частности возникновения и развития человеческого сознания, при этом деятельность человека объективна и социальна.

В учебном дизайне субъектами являются учащиеся, а объектом — цели обучения, на которые субъекты влияют и изменяются посредством определенных действий. Под сообществом понимаются и другие обычные учащиеся, кроме самих учащихся, например, учителя, одноклассники, другой персонал и т. д. Инструменты можно понимать как часть учебной среды, включая разработку аппаратного и программного обеспечения, используемого в учебном процессе. Правила используются для координации предмета и

сообщества в качестве ограничений или соглашения в преподавании и учебной деятельности. Разделение труда означает, что разные члены должны выполнять разные задачи в процессе преподавания и обучения.

Согласно теории деятельности, смешанное обучение должно полностью использовать технологии в качестве «инструмента», помогающего учащимся достичь своих целей обучения. В то же время правила, которым необходимо следовать, должны быть полностью разработаны в рамках учебной деятельности с участием сообщества и отдельных лиц; если есть задачи, разделение труда должно быть хорошо продумано, чтобы обеспечить эффективность смешанного обучения.

«Сообщество исследования» (Community of Inquiry)

В 1999 году теоретическая основа исследовательского сообщества для среды онлайн-обучения была предложена Рэнди Гаррисоном, Терри Андерсоном и Уолтером Арчером из Университета Альберты в Канаде (Garrison et al., 1999).

В теории «сообщества исследования» (Community of Inquiry), предложенной Гаррисоном и соавторами, есть три основных элемента преподавания и обучения: когнитивное присутствие (Garrison et al., 2001), социальное присутствие (Rourke et al., 1999) и обучающее присутствие (Anderson et al., 2001). Гаррисон уточнил категории и показатели трех присутствий (Garrison and Arbaugh, 2007).

В центре внимания исследовательского сообщества находится создание образовательного опыта, который должен соответствовать следующим восьми принципам: во-первых, организовать целенаправленную и активную исследовательскую деятельность. Во-вторых, планируйте подготовку критического мышления посредством критического размышления и дискурса. В-третьих, планируйте укрепление доверия и создание атмосферы, поддерживающей открытое общение. В-четвертых, создайте обучающееся сообщество и сформируйте сплоченность. В-пятых, установите взаимное уважение и ответственность. В-шестых, планируйте содержание учебной программы, метод обучения и время обучения, а также эффективно отслеживайте и управляйте важными диалогами и совместными размышлениями. В-седьмых, продолжайте расследование, ведущее к решению. В-восьмых, убедитесь, что оценка соответствует намеченным процессам и результатам.

В следующем разделе подробно рассматриваются три присутствия сообщества по расследованию. Когнитивное присутствие относится к способности учащихся самостоятельно конструировать и подтверждать значение посредством постоянного размышления и дискурса (Anderson et al., 2001). Он включает в себя четыре фазы, а именно: иницирующие события, исследование, интеграцию и разрешение (Garrison and Arbaugh,

2007). В частности, процесс состоит из проблемы или задачи, призванной побудить учащихся к дальнейшим исследованиям; поиск соответствующей информации или знаний, анализ и интеграция различных точек зрения и пониманий; и решения проблем (Garrison et al., 2000).

Преподавательское присутствие подразумевает разработку, содействие и руководство когнитивными и социальными процессами, чтобы учащиеся могли достичь лично и образовательно значимых результатов обучения. По данным Андерсона и др. (2001), существует три категории преподавания, а именно: дизайн и организация обучения, содействие дискурсу и прямое обучение. Основными задачами преподавательского присутствия являются создание содержания учебной программы; разрабатывать учебные мероприятия и методы; установить последовательность учебной деятельности; эффективно использовать средства коммуникации; организовывать, проводить и управлять целенаправленными критическими диалогами и совместными размышлениями; и предоставлять студентам своевременную обратную связь. Преподавание присутствия побуждает учащихся становиться исследователями с метакогнитивным пониманием и метакогнитивными стратегиями в совместных исследованиях.

Социальное присутствие относится к способности учащихся проецировать себя социально и эмоционально, тем самым воспринимаясь как «настоящие люди» в опосредованном общении (Short et al., 1976). Социальное присутствие состоит из трех компонентов: аффективное выражение, открытое общение и групповая сплоченность.

Согласно теоретической модели Сообщества исследований, эти три элемента взаимосвязаны и взаимно влияют друг на друга. Частичное перекрытие этих трех элементов позволит создать значимый образовательный опыт.

Пересмотренная структура «сообщества исследования» ввела три внешних фактора, помимо среды коммуникации, а именно образовательный контекст, дисциплинарные стандарты и приложения (Garrison, 2016).

Критическое мышление является одной из конечных целей высшего образования. Система «Сообщества исследования» может сыграть важную роль в развитии навыков критического мышления учащихся в условиях смешанного обучения. Учителя должны понимать и в полной мере использовать три элемента «Сообщества исследования», способствовать углубленному и значимому обучению посредством совместной учебной деятельности и рефлексивных диалогов, включающих критическое мышление, а также помогать в достижении целей развития учащихся» (https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-99-6269-3_1).

Таким образом, концептуальной основой смешанного образования являются теории, созданные в XIX-XX веках, где философские, психологические, культурологические, социальные, педагогические теории составляют сложную теоретическую базу для эффективной образовательной программы смешанного обучения.

Современные образовательные технологии, которые активно развиваются сегодня в Российской Федерации, также опираются на гибридные практики, под которыми подразумеваются разные формы сочетания очного и дистанционного образовательных процессов.

Вывод

Очевидно, что смешанное обучение не является в полной мере аналогом российского понятия «гибридного» образования, поскольку речь идет не только о сочетании очного и дистанционного форматов образовательного процесса, но о широком спектре новых коммуникаций, новых сложных динамичных систем, новых типов образовательных сообществ. Изменяются подходы к понятию «образование», которое понимается в широком спектре социальных и экзистенциальных процессов.

Представляется, что основные проблемы, связанные с созданием образовательных программ смешанного обучения, в высшей степени актуальны и для современной Российской Федерации, где сегодня остро стоит вопрос об актуализации педагогических и иных инноваций, способных приблизить образование разных уровней к реалиям XXI века.

Рекомендуется очень внимательно ознакомиться с концептуальной базой смешанного образования, которая так подробно представлена китайскими авторами в третьем разделе первой главы «Руководство по реформе образования посредством смешанного обучения».

Планируется в будущих публикациях рассмотреть новые разделы данной книги.

Список литературы

van Alten D. C. D. et al. Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis //Educational Research Review. – 2019. – V. 28. – P. 100281.

Anderson T., Dron J. Three generations of distance education pedagogy //International Review of Research in Open and Distributed Learning. – 2011. – V. 12. – №. 3. – P. 80-97.

Anderson T. et al. Assessing teaching presence in a computer conferencing context. – 2001. <https://auspace.athabasca.ca/bitstream/handle/2149/725/assess?sequence=1>

Awaludin A. Resource based learning for teaching Arabic //Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning. – 2019. – V. 2. – №. 1.

Bersin J. The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned. – John Wiley & Sons, 2004.

Cabrero R. S., Román Ó. C. Psychopedagogical predecessors of connectivism as a new paradigm of learning //International Journal of Educational Excellence. – 2018. – V. 4. – №. 2. – P. 29-45.

Carreno I. Theory of connectivity as an emergent solution to innovative learning strategies //American Journal of Educational Research. – 2014. – V. 2. – №. 2. – P. 107-116.

Chang N., Wang Z., Hsu S. H. A comparison of the learning outcomes for a PBL-based information literacy course in three different innovative teaching environments //Libri. – 2020. – V. 70. – №. 3. – P. 213-225.

Chen Q., Liu R. Contemporary Educational Psychology (in Chinese). 3rd Edition. Beijing: Beijing Normal University Press, 2019.

Collins A., Brown J. S., Newman S. E. Cognitive apprenticeship //Thinking: The Journal of Philosophy for Children. – 1988. – V. 8. – №. 1.

Collins A., Halverson R. Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America. – Teachers College Press, 2018.

Dewey, John. Experience and Education. New York: Collier Books, Print, 1963.

Dewey J. Democracy and education: A Penn state electronic classics series publication //Retrieved May. – 2001. – V. 17. – P. 2017.

Dou X. Introduction to System Theory (in Chinese). Ningxia Education. – 1988. – (4), 10-11.

Duan M., Pei X., Li X. The Paradigm Shift of Educational System——A Dialogue with Prof. Charles M. Reigeluth, an International Instructional Design Expert (in Chinese). China Educational Technology, 2009, (5),1-6.

Duke B., Harper G., Johnston M. Connectivism as a digital age learning theory //The International HETL Review. – 2013. – V. 2013. – №. Special Issue. – P. 4-13.

Downes S. E-learning 2.0. eLearning Magazine: Education and Technology in Perspective, October 2005. – 2005.

Downes S. Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks. – 2012.

Eagleton S., Muller A. Development of a model for whole brain learning of physiology //Advances in physiology education. – 2011. – V. 35. – №. 4. – P. 421-426.

European commission. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018.

- Erikson, Erik H. *Childhood and society*, 2nd ed., 1964. W.W. Norton & Co. New York: Cambridge. University Press.
- Gardner H. *Multiple intelligences: The theory in practice*. – Basic books, 1993.
- Garrison D. R. *Thinking collaboratively: Learning in a community of inquiry*. – Routledge, 2015.
- Garrison D. R., Arbaugh J. B. *Researching the community of inquiry framework: Review, issues, and future directions //The Internet and higher education*. – 2007. – V. 10. – №. 3. – P. 157-172.
- Garrison D. R., Anderson T., Archer W. *Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education //American Journal of distance education*. – 2001. – V. 15. – №. 1. – P. 7-23.
- Gao Y.X. *Personality Psychology (in Chinese)*. Beijing: Beijing Normal University Press? 1989.
- Gharacheh A. et al. *Presentation of blended learning conceptual pattern based on individual and social constructivism theory //Int., J. of Humanities and Cultural Stud*. – 2016. – V. 1.
- Horn M. B., Staker H. *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*. – John Wiley & Sons, 2017.
- Horn M. B., Staker H. *The rise of K-12 blended learning //Innosight institute*. – 2011. – V. 5. – №. 1. – P. 1-17.
- Hmelo C. E., Ferrari M. *The problem-based learning tutorial: Cultivating higher order thinking skills //Journal for the Education of the Gifted*. – 1997. – V. 20. – №. 4. – P. 401-422.
- Hung D. *Design principles for web-based learning: Implications from Vygotskian thought //Educational Technology*. – 2001. – V. 41. – №. 3. – P. 33-41.
- Kagan J. et al. *Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes //Psychological Monographs: General and Applied*. – 1964. – V. 78. – №. 1. – P. 1.
- Kim M. K. et al. *The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principles //The Internet and Higher Education*. – 2014. – V. 22. – P. 37-50.
- Lage M. J., Platt G. J., Treglia M. *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment //Journal of economic education*. – 2000. – P. 30-43.
- Lam J. *Collaborative learning using social media tools in a blended learning course //Hybrid Learning: Innovation in Educational Practices: 8th International Conference, ICHL 2015, Wuhan, China, July 27-29, 2015, Proceedings 8*. – Springer International Publishing, 2015. – P. 187-198.
- Lave J., Wenger E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. – Cambridge university press, 1991.

Li Y., Jiang W. & Yao Q. A Brief Discussion on Distributed Learning (in Chinese). *Modern Educational Technology*, 2007, (1), 52–54, 14.

Lin C. On the Construction of Subject Competence (in Chinese). *Journal of Beijing Normal University (Social Science Edition)*, 1997, (1), 5-12.

Li M., Han X., Cheng J. *Handbook of Educational Reform through Blended Learning*. – Springer, 2024. 418 p. <https://doi.org/10.1007/978-981-99-6269-3>

Liu M. et al. *Theoretical Foundations for Blended Learning //Handbook of Educational Reform Through Blended Learning*. – Singapore: Springer Nature Singapore, 2023. – P. 1-44. https://doi.org/10.1007/978-981-99-6269-3_1

Libakova, N. M. Specific Nature and Applied Methodology of Gender Theory in Cultural Studies / N. M. Libakova // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. – 2009. – Vol. 2, No. 4. – P. 580-586. – EDN KUWFQB.

Liu M., Kang C., Dong L. *Instructional design research: A disciplinary perspective (in Chinese)*. Beijing: Beijing Normal University Press, 2018.

Maslow, A. H. *Motivation and personality (2nd ed.)*. New York: Harper & Row, 1970.

Merrill M. D. *First principles of instruction //Educational technology research and development*. – 2002. – V. 50. – P. 43-59.

Nan G., Li Y. *Educational Communication (Second Edition) (in Chinese)*. Beijing: Higher Education Press, 2005.

Ormrod, J. E. *Human learning*. Pearson Education, 1999.

Otiende J. E., Sifuna D. N. *An introductory history of education*. – 1994.

Piaget, J. Piaget's Theory. In B. Inhelder, H. H. Chipman, & C. Zwingmann (Eds.), *Piaget and His School: A Reader in Developmental Psychology (11-23)*. Springer Berlin Heidelberg, 1976.

Piaget J. *Principles of Genetic Epistemology: Selected Works vol 7*. – Routledge, 2013. – V. 7.

Core Competencies Research Group et al. *Core competencies and values for Chinese students' development //J. Chin. Soc. Educ.* – 2016. – V. 10. – P. 1-3.

Rogers, C. R. *Freedom to learn (2nd ed.)*. Ohio: Merrill, 1982.

Rogers, C. R., Lyon, H. C., Tausch, R. *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge, 2012.

Rourke L. et al. *Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing //The Journal of Distance Education/Revue de l'education Distance*. – 1999. – V. 14. – №. 2. – P. 50-71.

- Shaffer D. R., Kipp K. *Developmental psychology: Childhood and adolescence*. – Cengage Learning, 2013.
- Short, J., Williams, E., Christie, B. *The social psychology of telecommunications*: London; New York: Wiley, 1976.
- Siemens G. *Connectivism: A learning Theory fir the Digital Age*. – 2005.
- Singh H. et al. *A white paper: Achieving success with blended learning //Centra software*. – 2001. – V. 1. – P. 1-11.
- Sitnikova, A. A. *Pedagogical approaches to teaching and adaptation of indigenou minority peoples of the North in higher educational institutions / A. A. Sitnikova, N. N. Pimenova, A. I. Filko // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*. – 2018. – Vol. 8, No. 4. – P. 26-45. – DOI 10.15293/2226-3365.1804.02. – EDN XZILRJ.
- Spiro R. J. et al. *Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains //Constructivism in education*. – Routledge, 2012. – P. 85-107.
- Steffe L. P., Gale J. E. (ed.). *Constructivism in education*. – Psychology Press, 1995.
- Stein J., Graham C. R. *Essentials for blended learning: A standards-based guide*. – Routledge, 2014.
- Strozier R. M. *Foucault, subjectivity, and identity: Historical constructions of subject and self*. – Wayne State University Press, 2002.
- The Educational Aspects of Art Criticism / M. Smolina, M. Tarasova, Yu. Avdeeva [et al.] // 4th International multidisciplinary scientific conference on social sciences and arts sgem 2017, Vienna, 28–31 марта 2017 года. Vol. I. – Sofia: Общество с ограниченной ответственностью СТЕФ92 Технолоджи, 2017. – P. 109-116. – DOI 10.5593/SGEMSOCIAL2017/HB61/S7.13. – EDN XCUXAF.*
- Toffler A. *Power Shift: Knowledge, Wealth and Violence at the Edge of the 21st Century //NY: Bantam Books*. – 1990. 338 p.
- Voogt J., Roblin N. P. *A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies //Journal of curriculum studies*. – 2012. – V. 44. – №. 3. – P. 299-321.
- Vygotsky L. S., Cole M. *Mind in society: Development of higher psychological processes*. – Harvard university press, 1978.
- Wang J., Yuan S., Zhao G. *The impact of blended teaching on college students' learning effectiveness: An empirical study based on the application effect of MOOC in first-class universities in China (in Chinese)*. *Modern Distance Education*, (5), 39-47, 2018.

Wang S. Rain classroom: smart teaching tools under the background of mobile internet and big data //Mod. Educ. Technol. – 2017. – V. 27. – P. 26-32.

Watson J. B. Behaviorism. – Routledge, 2017.

Wei Q., Zhong Z. Educational Communication (in Chinese). Nan Chang: Jiangxi Education Press, 1992.

Wei Y., Qin D., Hu J., Yao H., Shi Y. Classroom action recognition of students based on deep learning (in Chinese). Modern Educational Technology, (7), 87-91, 2019.

Witkin H. A. et al. Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications //Review of educational research. – 1977. – V. 47. – №. 1. – P. 1-64.

Wu M. Instructional Design. Beijing: Higher Education Press, 1994.

Yin H., Bi H. Learning Ability (in Chinese). Qingdao: Qingdao Ocean University Press, 2000.

Zamaraeva, Yu. S. History of Complex Identity Research / Yu. S. Zamaraeva, N. P. Koptseva // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. – 2020. – Vol. 13, No. 7. – P. 1216-1229. – DOI 10.17516/1997-1370-0637. – EDN JPNKZK.

Zhang Xiaofeng. Curriculum Development under the consideration of multiple intelligences theory (in Chinese). Journal of Educational Development, (1), 20-23, 2002.

Zhang Y., Yi D., Liu L., Wu Y., Liu X., Zhao Z. Cao Y. Construction and practice of blended teaching mode based on SPOC (in Chinese). Chongqing Medicine, (21), 3766-3769, 2019.

Zeng W., Cao R. Analysis of Learning Subjects (in Chinese). Beijing: Chinese Cultural and Historical Press, 2005.

Zhong Z., Zhang Q. On Distributed Learning (in Chinese). Studies In Foreign Education, (7), 28-33, 2005.

Zhu Z. Hu J. Technology empowers educational innovation in the later stage of the epidemic: a new form of online and offline integrated teaching (in Chinese). Open Education Research, (1), 13-23, 2021.

Дегтяренко, К. А. Концептуальные основания этнических исследований / К. А. Дегтяренко // Северные Архивы и Экспедиции. – 2021. – Т. 5, № 4. – С. 8-16. – DOI 10.31806/2542-1158-2021-5-4-8-16. – EDN UYCDCY.

Дегтяренко, К. А. Научные основы управления вызовами XXI века / К. А. Дегтяренко, Н. О. Пиков // Северные Архивы и Экспедиции. – 2023. – Т. 7, № 4. – С. 31-45. – EDN YWKLCQ.

Дегтяренко, К. А. Цифровая политика Китая: цифровой образ национального государства / К. А. Дегтяренко, В. И. Кирко // Цифровизация. – 2023. – Т. 4, № 4. – С. 8-25. – EDN CRZWMF.

Ермаков, Т. К. Искусственный интеллект как приём: методико-теоретическое основание исследования видеоигрового искусственного интеллекта / Т. К. Ермаков // Социология искусственного интеллекта. – 2023. – Т. 4, № 3. – С. 56-63. – EDN EJPQEZ.

Ермаков, Т. К. Становление персонального компьютера как актора в США 1970-х годов / Т. К. Ермаков, К. В. Резникова // Социальная антропология Сибири. – 2020. – Т. 1, № 3. – С. 26-36. – DOI 10.31804/2687-0606-2020-1-3-26-36. – EDN WSVYEH.

Замараева, Ю. С. Анализ понятия "глобальные трансформации". Воздействие глобальных трансформаций на культуру и этническую идентичность (теоретическое исследование) / Ю. С. Замараева // Цифровизация. – 2021. – Т. 2, № 1. – С. 27-40. – DOI 10.37993/2712-8733-2021-2-1-27-40. – EDN XEAVNH.

Замараева, Ю. С. Особенности этнической миграции в социально-психологическом восприятии (на материале анализа результатов эксперимента по методике "Серийные тематические ассоциации) / Ю. С. Замараева // NB: Проблемы общества и политики. – 2014. – № 9. – С. 63-82. – EDN SXPIEV.

Замараева, Ю. С. Понятия "нация", "национализм", "национальное государство" как элементы проекта модерна / Ю. С. Замараева // Социальная антропология Сибири. – 2021. – Т. 2, № 2. – С. 36-67. – EDN ACQVQM.

Замараева, Ю. С. Сложные формы этнической идентичности / Ю. С. Замараева // Северные Архивы и Экспедиции. – 2020. – Т. 4, № 2. – С. 75-89. – DOI 10.31806/2542-1158-2020-4-2-75-89. – EDN FJIAPV.

Замараева, Ю. С. Формирование понятия "сложная идентичность" в современных гуманитарных науках / Ю. С. Замараева // Сибирский антропологический журнал. – 2020. – Т. 4, № 2. – С. 89-102. – DOI 10.31804/2542-1816-2020-4-2-87-100. – EDN YBRGNW.

Кистова, А. В. Культура как фактор социальной динамики / А. В. Кистова // Северные Архивы и Экспедиции. – 2020. – Т. 4, № 2. – С. 100-111. – DOI 10.31806/2542-1158-2020-4-2-100-111. – EDN SABKQD.

Кистова, А. В. Конструирование этнокультурной и общенациональной идентичностей на основе этнографического подхода в социальной философии: специальность 09.00.11 "Социальная философия" диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Кистова Анастасия Викторовна. – Красноярск, 2013. – 176 с. – EDN SXSGCR.

Кистова, А. В. Синтетическая модель культуры и культурные практики / А. В. Кистова // Сибирский антропологический журнал. – 2020. – Т. 4, № 2. – С. 111-121. – DOI 10.31804/2542-1816-2020-4-2-109-119. – EDN KLMBSN.

Колесник, М. А. Дайджест новостей в сфере развития искусственного интеллекта / М. А. Колесник, Н. М. Лещинская, Н. А. Сергеева // Социология искусственного интеллекта. – 2022. – Т. 3, № 1. – С. 18-28. – DOI 10.31804/2712-939X-2022-3-1-18-28. – EDN AKUVFE.

Колесник, М. А. Дайджест новостей в сфере развития искусственного интеллекта / М. А. Колесник, Н. М. Лещинская, Н. А. Сергеева // Социология искусственного интеллекта. – 2022. – Т. 3, № 2. – С. 23-33. – DOI 10.31804/2712-939X-2022-3-2-23-33. – EDN AXPOCI.

Колесник, М. А. Отечественные практики сохранения культурного наследия бесписьменных народов / М. А. Колесник, М. Г. Смолина // Сибирский антропологический журнал. – 2018. – Т. 2, № 4. – С. 41-53. – DOI 10.31804/2542-1816-2018-2-4-41-53. – EDN VOILGY.

Копцева, Н. П. К проблеме сохранения этнической идентичности в современной поликультурной системе / Н. П. Копцева, Н. Н. Неволько // Традиционные ценности и современный мир: Материалы конференции, Омск, 10–11 января 2013 года. – Омск: Омская митрополия, 2013. – С. 114-117. – EDN HNDHTC.

Копцева, Н. П. Культурная память и этническая идентификация / Н. П. Копцева, Ю. Н. Менжуренко, К. А. Дегтяренко; Сибирский федеральный университет, Гуманитарный институт. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2022. – 250 с. – ISBN 978-5-7638-4502-0. – EDN NTSGGY.

Копцева, Н. П. Культурные трансформации: возможности изучения / Н. П. Копцева, Н. Н. Пименова // Сибирский антропологический журнал. – 2020. – Т. 4, № 3. – С. 36-44. – DOI 10.31804/2542-1816-2020-4-3-36-44. – EDN ENUIWR.

Копцева, Н. П. Своеобразие культурных сообществ сегодня: опыт изучения трансформаций в культурных пространствах и классификация Т. Х. Эриксона / Н. П. Копцева, Н. Н. Пименова // Северные Архивы и Экспедиции. – 2020. – Т. 4, № 3. – С. 57-69. – DOI 10.31806/2542-1158-2020-4-3-57-69. – EDN QNOFTB.

Копцева, Н. П. Теория смешанного обучения в современном Китае: тенденции будущего развития. Часть 1 / Н. П. Копцева // Азия, Америка и Африка: история и современность. – 2023. – Т. 2, № 4. – С. 6-39. – DOI 10.31804/2782-540X-2023-2-4-6-39. – EDN UNTKPL.

Лещинская, Н. М. Дайджест новостей в сфере развития искусственного интеллекта / Н. М. Лещинская, Н. А. Сергеева // Социология искусственного интеллекта. – 2022. – Т. 3, № 3. – С. 41-51. – DOI 10.31804/2712-939X-2022-3-3-41-51. – EDN INAALZ.

Либаква, Н. М. Аккультурационный стресс и технологии его преодоления / Н. М. Либаква // Социодинамика. – 2016. – № 2. – С. 89-97. – DOI 10.7256/2409-7144.2016.2.17683. – EDN VIDHCX.

Методы изучения культуры / Н. П. Копцева, Ю. Н. Авдеева, К. А. Крупкина [и др.]; Сибирский федеральный университет, Гуманитарный институт. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2020. – 184 с. – ISBN 978-5-7638-4350-7. – EDN GEDBOV.

Новое Сибирское китаеведение. Базовые концепты китайской культуры / Н. П. Копцева, О. А. Карлова, Л. Ма [и др.]; Сибирский федеральный университет, Гуманитарный институт. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2018. – 263 с. – (Путь в будущее: Сибирь глазами ученых). – ISBN 978-5-7638-3475-8. – EDN XSSITJ.

Омелик, А. А. Анализ позиции творческих деятелей и институций в отношении авторского права на произведения, созданные с помощью ИИ / А. А. Омелик // Социология искусственного интеллекта. – 2023. – Т. 4, № 4. – С. 39-44. – EDN GQAZJH.

Омелик, А. А. Восприятие искусственного интеллекта разными социальными группами в России, Европе и США / А. А. Омелик // Социология искусственного интеллекта. – 2023. – Т. 4, № 2. – С. 52-58. – EDN OCLALC.

Пашова, Э. В. Мировые тенденции и практики взаимодействия с коренными народами в области образования / Э. В. Пашова // Северные Архивы и Экспедиции. – 2021. – Т. 5, № 1. – С. 112-126. – DOI 10.31806/2542-1158-2021-5-1-112-126. – EDN FVHRSZ.

Пашова, Э. В. Роботы с искусственным интеллектом в современной визуальной культуре: анализ образа персонального помощника по уходу за здоровьем - Бэймакса - в полнометражном анимационном фильме «Город героев» и его сериальных продолжениях / Э. В. Пашова // Сибирский антропологический журнал. – 2023. – Т. 7, № 3. – С. 25-36. – EDN ZANNHD.

Пиков, Н. О. Базовые концепции будущего энергетики / Н. О. Пиков, А. А. Шпак // Сибирский антропологический журнал. – 2023. – Т. 7, № 4. – С. 24-37. – EDN KIPTQX.

Пименова, Н. Н. Идиот или гений? Как работает и на что способен искусственный интеллект. Рецензия на книгу Мелани Митчелл / Н. Н. Пименова, А. А. Шпак // Социология искусственного интеллекта. – 2022. – Т. 3, № 2. – С. 71-82. – DOI 10.31804/2712-939X-2022-3-2-71-82. – EDN DUPHQV.

Пименова, Н. Н. Современная философская позиция по вопросу механизмов социокультурных изменений / Н. Н. Пименова // Сибирский антропологический журнал. – 2018. – Т. 2, № 2. – С. 47-69. – EDN XVLYIP.

Пчелкина, Д. С. Способы этнической манифестации в виртуальном пространстве: концептуальный анализ / Д. С. Пчелкина, Ю. Н. Авдеева // Северные Архивы и Экспедиции.

– 2020. – Т. 4, № 2. – С. 143-152. – DOI 10.31806/2542-1158-2020-4-2-143-153. – EDN IGEZFT.

Сергеева, Н. А. Дайджест новостей в сфере развития искусственного интеллекта / Н. А. Сергеева, А. А. Омелик, Ю. С. Замараева // Социология искусственного интеллекта. – 2023. – Т. 4, № 1. – С. 26-36. – DOI 10.31804/2712-939X-2023-4-1-26-36. – EDN HWZDKB.

Сергеева, Н. А. Рецензия на книгу Кай-Фу Ли "ИИ-2041. Десять образов нашего будущего" / Н. А. Сергеева, Ю. С. Замараева // Социология искусственного интеллекта. – 2022. – Т. 3, № 3. – С. 52-68. – DOI 10.31804/2712-939X-2022-3-3-52-68. – EDN JSZOCQ.

Середкина, Н. Н. Антропологические и этнологические подходы к изучению общероссийской гражданской идентичности / Н. Н. Середкина // Сибирский антропологический журнал. – 2022. – Т. 6, № 1. – С. 111-121. – DOI 10.31804/2542-1816-2022-6-1-111-121. – EDN AHNUED.

Середкина, Н. Н. Научные подходы к понятию "этническая культурная идентичность" / Н. Н. Середкина // Специфика этнических миграционных процессов в XX–XXI веках: опыт и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, Красноярск, 27–29 сентября 2018 года. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2019. – С. 176-180. – EDN ZMQJWO.

Середкина, Н. Н. Общероссийская гражданская идентичность как фактор интеграции общества / Н. Н. Середкина // Сибирский антропологический журнал. – 2022. – Т. 6, № 2. – С. 125-135. – DOI 10.31804/2542-1816-2022-6-2-125-135. – EDN LUYQQN.

Сертакова, Е. А. Компьютерное искусство 1960-1980-х годов / Е. А. Сертакова, А. А. Ситникова, М. А. Колесник // Социология искусственного интеллекта. – 2022. – Т. 3, № 3. – С. 69-90. – DOI 10.31804/2712-939X-2022-3-3-69-90. – EDN JUGALR.

Сертакова, Е. А. Образ научно-технического прогресса в изобразительном искусстве Павла Николаевича Филонова / Е. А. Сертакова, М. А. Колесник, А. А. Омелик // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 16, № 4. – С. 594-607. – EDN DSZNNG.

Сертакова, Е. А. Социальные системы, модели, трансформации: анализ теоретических подходов / Е. А. Сертакова // Социальная антропология Сибири. – 2021. – Т. 2, № 2. – С. 18-35. – EDN ZUOLQV.

Ситникова, А. А. Образ Китая в творчестве красноярского художника Сергея Форостовского / А. А. Ситникова, С. Ли // Северные Архивы и Экспедиции. – 2022. – Т. 6, № 4. – С. 87-98. – DOI 10.31806/2542-1158-2022-6-4-87-98. – EDN OOXZNN.

Ситникова, А. А. Теоретические, прикладные и синтетические методы исследования культуры как социально-антропологической системы / А. А. Ситникова // Социальная антропология Сибири. – 2021. – Т. 2, № 2. – С. 6-17. – EDN ICEFEC.

Шпак, А. А. Концептуальные и методологические основы для исследования феномена сложных идентичностей / А. А. Шпак // Специфика этнических миграционных процессов на территории Центральной Сибири в XX–XXI веках: опыт и перспективы : Материалы Международной научно-практической конференции, Красноярск, 28–30 ноября 2019 года. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2020. – С. 68-73. – EDN NOAUNL.

Шпак, А. А. Концептуальные и методологические основы исследования сложных социальных идентичностей / А. А. Шпак // Социальная антропология Сибири. – 2020. – Т. 1, № 1. – С. 48-60. – EDN LJMMEJ.

Шпак, А. А. Проблемы применения технологий искусственного интеллекта в социологическом аспекте / А. А. Шпак // Социология искусственного интеллекта. – 2021. – Т. 2, № 4. – С. 43-46. – DOI 10.31804/2712-939X-2021-2-4-43-46. – EDN QVBASW.