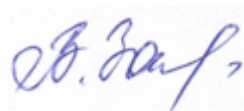


**Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Российский государственный профессионально-педагогический
университет»**

На правах рукописи



ЗАВЬЯЛОВА Виктория Александровна

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

5.8.7. – Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, доцент
Ронжина Наталья Владимировна

Екатеринбург – 2024

Оглавление

Введение	4
1 Теоретико-методологические основы исследования проблем дополнительного профессионального образования в условиях цифрового обучения	17
1.1 Дополнительное профессиональное образование в России: становление, развитие, теория и методология понятия, проблематика.....	17
1.2 Цифровое обучение в организациях дополнительного профессионального образования.....	51
1.3 Теория и методология понятия профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.....	71
Выводы по первой главе	79
2 Опытно-поисковая работа по развитию профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.....	84
2.1 Структурно-функциональная модель развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения	84
2.2 Организационно-педагогические условия развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения	102
2.3 Результаты опытно-поисковой работы по развитию профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения	109

Выводы по второй главе	137
Заключение.....	141
Список литературы.....	144
Приложение А Выявление позиции и отношения к дополнительному профессиональному образованию участников образовательного процесса.....	165
Приложение Б Совокупность компонентов профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения	166
Приложение В Фрагмент программы повышения квалификации «Педагогические и психофизические основы деятельности преподавателя (психолого-педагогический минимум)»	167
Приложение Г Уровень профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения ...	168
Приложение Д Иерархический кластерный анализ (метод «Самый дальний сосед»).....	170
Приложение Е Результаты диагностики ответов респондентов	173
Приложение Ж Результаты описательной статистики по U-критерию Манна – Уитни.....	176
Приложение И Результаты сравнительного анализа по U-критерию Манна – Уитни.....	180

Введение

Актуальность исследования. Профессиональный рост и конкурентоспособность человека на рынке труда напрямую зависят от наличия определенных знаний и умений, которые необходимо постоянно совершенствовать. Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение потребностей человека в самосовершенствовании, при этом работодателем особенно приветствуется возможность формирования новых и развития имеющихся компетенций работников без отрыва от производственной деятельности, что, в свою очередь, определяет востребованность реализации дополнительных профессиональных программ удаленно с применением цифрового обучения. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» нацелена на цифровизацию всех видов деятельности, включая и образовательную. В Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы для формирования информационного пространства отражена необходимость использования и развития цифрового обучения во всех видах образования. Ввиду этого учреждения дополнительного профессионального образования нацелены на обеспечение специальных условий для осуществления образовательной деятельности с применением цифрового обучения взрослых. Возникает необходимость развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования (далее – организации ДПО) и структурных подразделений вузов, реализующих программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, к применению цифровых технологий в обучении взрослых. При этом результаты освоения дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения не должны отличаться от результатов, достигнутых при изучении материала в очной форме. Деятельность преподавателя организации ДПО в условиях цифрового обучения должна определяться созданием процесса обучения слушателей с использованием информационно-коммуникационных и дистанционных

технологий, применением цифровой дидактики, основанной на инновационных методах и способах электронного обмена данными, через качественное формирование электронного образовательного контента (далее – ЭОК). Однако анализ научных трудов современных ученых, а также практической деятельности организаций ДПО показал недостаточную готовность преподавателей к выполнению поставленных перед ними задач.

Актуальность исследования на *социально-педагогическом уровне* определяется потребностью государства и общества в педагогических кадрах организаций ДПО и структурных подразделений вузов, реализующих программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки, готовых к деятельности по обучению взрослых в условиях цифрового обучения.

На *научно-теоретическом уровне* актуальность исследования обоснована необходимостью определения научных подходов и выявления организационно-педагогических условий развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения.

Научно-методический уровень обуславливает потребность в решении задач по поиску методик, способствующих развитию профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения.

Ключевые понятия исследования:

– *цифровая компетенция преподавателя организации дополнительного профессионального образования* – это способность применять знания, умения и навыки для эффективного использования цифровых технологий в процессе реализации дополнительных профессиональных программ, а также умение адаптировать образовательный процесс с учетом профессионального опыта обучающихся. Понятие уточнено на основе исследований Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Ломовцевой и др.;

– *профессиональная готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения* – это целостное личностное качество, выражающееся в сформированности цифровых компетенций преподавателя организации

дополнительного профессионального образования, направленное на использование дистанционных технологий и применение цифровой дидактики, основанной на инновационных методах и способах электронного обмена данными, через качественное формирование электронного образовательного контента с учетом профессионального опыта обучающихся.

Степень разработанности проблемы. Анализ педагогической, методической и правовой литературы по вопросу реализации образовательных программ в условиях цифрового обучения показал, что данная проблема обладает высокой актуальностью, значимостью и представляет особый интерес с точки зрения способов и возможностей получения образования взрослыми с использованием цифрового обучения.

Проанализированы труды отечественных ученых о дополнительном профессиональном образовании в России (Б.А. Дейч, Н.А. Морозова, Т.Г. Мухина, С.Б. Серякова, В.А. Чупина и др.). Проблемы дистанционных образовательных технологий в системе дополнительного профессионального образования затрагивают интересы многих исследователей (О.Б. Дударева, О.В. Ибрагимов, Н.В. Кузнецова, Т.В. Таран и др.), равно как и применение цифровых возможностей обучения (И.А. Журавлева, Н.В. Ломовцева, К.Д. Николаев, А.В. Тебекин, Н.В. Черноножкина).

Изучение профессиональной готовности и выделение ее компонентов отражено в научных работах таких авторов, как В.А. Адольф, С.С. Витвицкая, Т.В. Громова, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Э.Ф. Зеер, Г.Н. Жуков, Л.А. Кандыбович, И.О. Котлярова, П.Ф. Кубрушко, А.И. Кукуев, Н.В. Ломовцева, В.А. Сластенин, Н.В. Соловова, Л.С. Подымова, М. Толеген, Дж. Равен и др.

Практики применения цифрового обучения при организации образовательного процесса отражены в работах В.И. Блинова, М.Е. Вайндорф-Сысоевой, Е.Ю. Есениной, И.А. Журавлевой, В.И. Колыхматова, А.М. Кондакова, Н.Б. Кущевой, А.С. Логиновой, Н.В. Ломовцевой, К.Д. Николаева, А.В. Одиноквой, И.В. Роберт, И.С. Сергеева, Б.Е. Стариченко, М.Л. Субочевой,

А.В. Тебекина, В.И. Тереховой, Е.К. Хеннер, Н.В. Черноножкиной, Е.В. Чубарковой, А.А. Шайдурова, Л.Р. Яруллиной.

Учитывая достаточность научных исследований, связанных с дополнительным профессиональным образованием, а также применением цифровых технологий в педагогической деятельности, следует отметить, что не изучен в должной степени вопрос профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения: недостаточно определены особенности использования информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий в процессе обучения взрослых; недостаточно описаны дидактические принципы разработки ЭОК и его наполнения интерактивными материалами с учетом возраста обучающихся; недостаточно определены организационно-педагогические условия, влияющие на эффективность освоения дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения.

Проведенный анализ педагогической, методической литературы и нормативных правовых актов Российской Федерации позволил выявить ряд существующих в данный момент **противоречий**:

– *на социально-педагогическом уровне*: между потребностью государства и общества в преподавателях организаций ДПО, готовых к применению в профессиональной деятельности технологий цифрового обучения взрослых, и недостаточным уровнем профессиональной готовности преподавателей организаций ДПО к данному виду деятельности;

– *на научно-теоретическом уровне*: между потребностью в теоретико-методологических подходах к моделированию развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения и их неполной представленностью в теории дополнительного профессионального образования;

– *на научно-методическом уровне*: между потребностью в разработке научно-методического обеспечения процесса развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения и

недостаточным уровнем разработки учебно-методической документации и организационно-педагогических условий, обеспечивающих данный процесс.

Выявленные противоречия позволяют определить **проблему исследования**, заключающуюся в обосновании необходимости развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения.

Исходя из актуальности заявленной проблемы, поиска путей решения противоречий, была определена **тема** диссертационного исследования: «Развитие профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения».

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать, экспериментально проверить структурно-функциональную модель развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения.

Объект – процесс профессионального развития преподавателя организации ДПО в условиях реализации цифрового обучения.

Предмет – развитие профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения.

В качестве **гипотезы** выносится предположение, что профессиональная готовность преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения будет развита, если:

1) определены принципы, подходы и способы развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения;

2) будет разработана структурно-функциональная модель, включающая в себя целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки, как условие развития профессиональной готовности;

3) разработанная структурно-функциональная модель будет поддерживаться комплексом организационно-педагогических условий:

- цифровая грамотность преподавателя;
- наличие в организации ДПО цифровой образовательной среды;
- наличие электронного учебно-методического обеспечения процесса подготовки обучающихся по программам дополнительного профессионального образования;

4) в процесс повышения квалификации преподавателя организации ДПО будет внедрен образовательный модуль «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения», позволяющий на основе полученных знаний приобрести навыки формирования и актуализации электронного образовательного контента, организовывать педагогическую деятельность в условиях цифрового обучения с учетом возраста обучающихся.

В соответствии с целью исследования и выдвинутой гипотезой были поставлены и решались следующие **задачи**:

1. Обосновать теоретико-методологические подходы к проблеме профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения и уточнить сущность понятия «профессиональная готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения».

2. Разработать структурно-функциональную модель развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения, определить показатели и уровни сформированности профессиональной готовности.

3. Выявить организационно-педагогические условия, обеспечивающие успешное развитие профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения.

4. В ходе опытно-поисковой работы проверить результат развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

- системный подход (В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин);

- личностно-деятельностный подход (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев);
- андрагогический подход (С.И. Змеёв, А.И. Кукуев, В.А. Чупина);
- контекстный подход (А.А. Вербицкий, Е.В. Johnson);
- теории и практики развития профессионального и профессионально-педагогического образования (С.Я. Батышев, Б.Н. Гузанов, А.Г. Кислов, В.А. Федоров);
- концепции, обосновывающие теоретические положения формирования профессиональной готовности (А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, В.А. Сластенин, В.А. Адольф, Э.Ф. Зеер, И.О. Котлярова, П.Ф. Кубрушко);
- труды российских и зарубежных авторов по проблематике цифрового обучения и цифровой компетенции преподавателей (Е.С. Полат, Т.М. Резер, И.В. Роберт, А.С. Borthwick, J. From).

Методы исследования. Для решения поставленных задач были использованы *теоретические* (анализ педагогической, психологической, методической литературы и нормативных правовых документов по теме исследования, обобщение и систематизация различных подходов к определению понятий) и *эмпирические* методы исследования (педагогическое наблюдение, анкетирование, педагогическое моделирование, анализ разработанных электронных образовательных контентов, направленных на освоение дополнительных профессиональных программ, проведение опытно-поисковой работы по теме исследования, статистические методы обработки полученных результатов).

База исследования. Исследовательская работа проводилась на базе структурных подразделений дополнительного профессионального образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения РФ и АНО ДПО «Учебный центр «Развитие». Полученные в ходе опытно-поисковой работы результаты апробировались в

образовательной организации АНО ДПО «Учебный центр «Развитие». Всего в рамках исследования было учтено мнение 205 преподавателей.

Этапы исследования. Диссертационное исследование осуществлялось в три этапа.

Первый этап – теоретико-поисковый (2017-2019) – включал изучение и анализ научно-теоретической, методической, нормативной правовой литературы, публикаций по проблеме исследования; диссертационных работ, сопряженных с темой исследования; определялись и уточнялись тема, цели, задачи, объект, предмет, гипотеза исследования, формулировались противоречия, формировался понятийный аппарат; разрабатывался план опытно-поисковой работы.

Второй этап – опытно-поисковый (2020-2022): осуществлялась разработка структурно-функциональной модели развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения; определялись организационно-педагогические условия; разрабатывался образовательный модуль «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения», направленный на развитие цифровых компетенций преподавателя; определялось оптимальное содержание опытно-поисковой работы, ее структура; разрабатывался инструментарий исследования; осуществлялись накопление и обработка полученной информации.

Третий этап – итогово-обобщающий (2022-2023): проводилось описание опытно-поисковой работы, обработка, анализ, сопоставление результатов с целями и задачами, систематизировались результаты исследования, формулировались заключительные выводы, осуществлялось оформление результатов работы.

Научная новизна состоит в следующем:

1. Теоретически обоснована и разработана структурно-функциональная модель развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения, основанная на системном, личностно-деятельностном, андрагогическом и контекстном подходах, включающая в себя целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки.

2. Определены компоненты развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения: мотивационный, когнитивный, оценочный, рефлексивный, креативный, социально-профессиональный.

3. Выявлены и обоснованы организационно-педагогические условия развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения:

- цифровая грамотность преподавателя, выраженная в умении получать, обрабатывать, создавать и использовать информацию с помощью цифровых устройств в профессиональной деятельности и в жизни;

- наличие в организации ДПО цифровой образовательной среды, состоящей из электронных информационных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, телекоммуникационных ресурсов;

- наличие электронного учебно-методического обеспечения подготовки обучающихся по программам дополнительного профессионального образования, представленного в виде электронного образовательного контента, сформированного и наполненного с учетом цифровой дидактики, основанной на инновационных методах и способах электронного обмена данными.

4. Спроектирован электронный образовательный модуль «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения», основанный на принципах контекстного обучения и включающий в себя:

- теоретическую часть, обосновывающую возможности цифрового обучения и необходимость его внедрения в деятельность организаций ДПО;

- практическую часть, основанную на вариативности обучения с учетом уровня цифровой грамотности преподавателя организации ДПО и направленную на решение практических задач создания ЭОК.

Теоретическая значимость заключается в следующем:

1. Применительно к решаемой проблеме уточнено и конкретизировано понятие «профессиональная готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях

цифрового обучения» – это целостное личностное качество, выражающееся в сформированности цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования, направленное на использование дистанционных технологий и применение цифровой дидактики, основанной на инновационных методах и способах электронного обмена данными, через качественное формирование электронного образовательного контента с учетом профессионального опыта обучающихся.

2. Сформулирована новая трактовка понятия «цифровая компетенция преподавателя организации дополнительного профессионального образования» – это способность применять знания, умения и навыки для эффективного использования цифровых технологий в процессе реализации дополнительных профессиональных программ, а также умение адаптировать образовательный процесс с учетом профессионального опыта обучающихся.

Практическая значимость результатов проведенного исследования определяется следующим.

1. Внедрен в образовательный процесс АНО ДПО «Учебный центр «Развитие» образовательный модуль «Разработка образовательного контента в условиях электронного обучения», направленный на обучение преподавателя организации ДПО осуществлению деятельности в условиях цифрового обучения, с учетом возможности использования данного модуля в организациях ДПО.

2. Опубликованы работы, свидетельствующие о возможности применения прошедшей опытно-поисковую проверку педагогической технологии развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения.

3. Результаты исследования внедрены в образовательный процесс ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», АНО ДПО «Учебный центр «Развитие» и АНО ДПО «Центр профессионального развития ПРОФИ», что подтверждается актами внедрения.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Профессиональная готовность преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения представляет собой целостное личностное качество, выражающееся в сформированности цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования, направленное на использование дистанционных технологий и применение цифровой дидактики, основанной на инновационных методах и способах электронного обмена данными, через качественное формирование электронного образовательного контента с учетом профессионального опыта обучающихся.

2. Развитие профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения осуществляется в соответствии со структурно-функциональной моделью, включающей в себя целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки, основанные на системном подходе, предполагающем рассмотрение структурно-функциональной модели как системы; личностно-деятельностном подходе, учитывающем личностные характеристики в процессе формирования профессиональной готовности; андрагогическом подходе, позволяющем обосновать подготовку взрослых обучающихся; контекстном подходе, направленном на преобразование учебной деятельности в профессиональную через квазипрофессиональную деятельность с учетом вариативности обучения.

3. Организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими успешное развитие профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения, являются: цифровая грамотность преподавателя организации ДПО, наличие в организации ДПО цифровой образовательной среды, наличие электронного учебно-методического обеспечения подготовки обучающихся по дополнительным профессиональным программам.

4. Развитию цифровых компетенций преподавателя способствует реализация образовательного модуля «Разработка образовательного контента в условиях

электронного обучения», направленного на обучение преподавателя организации ДПО к ведению деятельности в условиях цифрового обучения.

Достоверность и обоснование результатов исследования обеспечиваются методологической аргументированностью исходных теоретических позиций – соответствием содержания опытно-поисковой работы выдвинутой гипотезе и задачам исследования; применением теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных его объекту и предмету, цели и задачам; достаточным объемом и репрезентативностью выборки; разносторонней обработкой результатов опытно-поисковой работы на всех ее этапах.

Личный вклад автора состоит в планировании, организации и проведении исследований; уточнении понятий «профессиональная готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения» и «цифровая компетенция преподавателя организации дополнительного профессионального образования»; теоретическом обосновании, разработке и практической реализации структурно-функциональной модели развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения; в разработке учебного модуля; критериев и показателей уровней развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения; в организации и участии во всех этапах опытно-поисковой работы.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в ходе организации и проведения опытно-поисковой работы. Основные положения и результаты исследования докладывались и обсуждались на заседаниях кафедры методологии профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». Полученные в ходе опытно-поисковой работы результаты опубликованы в научных журналах, рекомендованных ВАК Министерства науки и высшего образования РФ для публикаций результатов исследования. Отдельные этапы исследования отражены в сборнике научных статей (Брянск, 2023) и материалах научно-практических конференций: международных (Екатеринбург, 2018, 2019, 2022,

2023; Новокузнецк, 2020; Саранск, 2021; Тюмень, 2023) и всероссийских (Уфа, 2020). Разработанный в ходе исследования электронный образовательный модуль «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения» внедрен в контент-платформу АНО ДПО «Учебный центр «Развитие» (Екатеринбург, 2020). Имеются акты внедрения.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Диссертационное исследование соответствует паспорту научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» по направлениям исследования «Цифровые среды и цифровые ресурсы в профессиональном образовании» и «Дополнительное профессиональное образование. Профессиональная переподготовка и повышение квалификации специалистов различных уровней и профилей».

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (177 источника, из них 26 – иностранных авторов), восьми приложений. Текст иллюстрируют 38 таблиц, 17 рисунков.

1 Теоретико-методологические основы исследования проблем дополнительного профессионального образования в условиях цифрового обучения

1.1 Дополнительное профессиональное образование в России: становление, развитие, теория и методология понятия, проблематика

Современное человечество отводит дополнительному образованию немалую роль в процессе самосовершенствования и саморазвития. Для обеспечения потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом, а также, при необходимости, профессиональном развитии Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» регламентирует и в полном объеме отражает особенности организации, реализации, правовые и экономические принципы функционирования дополнительного образования [138].

Использование в дефиниции уточнения «дополнительное» является ключевым ввиду того, что процесс личностного и профессионального развития основывается на добавлении к имеющимся базовым основам новых компетенций. Как было отмечено С.Б. Серяковой и В.В. Кравченко, основное образование и дополнительное образование на протяжении всего времени существования дополняли друг друга, выполняли не только сопутствующую, но и преемственную роль; такой тандем «базы» и «дополнения» к ней стимулировал приобретать новые познания непрерывно, всю жизнь. Также авторы в своей работе провели анализ возможностей получения новых знаний человеком в рамках дополнительного образования и выявили, что в исторических источниках существует упоминание об образовании взрослых в 360 г. до н.э., отраженное в трудах Платона [121]. Также дополнительное образование, являясь составной частью непрерывного образования, рассматривается некоторыми учеными не только от трудов Аристотеля, Сократа, Платона, Сенеки, но и со времен первобытного общества,

когда в процессе своего постоянного развития люди приобретали знания, опыт и практические навыки [63; 129]. Н.Ф. Каптерев в работе «Современные задачи народного образования в России» утверждал, что одновременно с организацией новой школы должно открываться учреждение дополнительного образования как гарант сохранения знаний, приобретенных в период получения базового образования. По итогам наблюдения за частью населения, получившей не только среднее, но и высшее образование, были сделаны выводы, что со временем теряется мотивация к поддержанию знаний на освоенном уровне, а у представителей крестьян и вовсе имеет место рецидив безграмотности [64]. Данный вывод свидетельствует о том, что сохранение знаний на приобретенном уровне требует постоянного совершенствования и актуализации.

В соответствии с проведенным анализом исторических, педагогических трудов и нормативных правовых актов становление и развитие дополнительного образования в России началось более 150 лет назад. Методологической основой исследования феномена возникновения дополнительного образования в России являются труды видных деятелей науки, таких как В.П. Вахтеров, Е.А. Звягинцев, П.Ф. Каптерев, Е.Н. Медынский, Н.И. Пирогов, С.В. Рождественский, Г. Тумим, К.Д. Ушинский, В.И. Чарнолуский и др.

Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения, проведенный С.В. Рождественским, содержит информацию об открытии в 1803 году при Московском университете публичных курсов по таким наукам, как натуральная история, опытная физика, коммерческие науки и история европейских государств. В 1816 году Санкт-Петербургский педагогический институт, преобразованный в Главный педагогический институт (высшее учебное заведение, заменяющее университет), организовал публичные курсы для гражданских чиновников. Такие курсы являлись подготовкой и повышением квалификации, так как в их предметный состав включались науки, необходимые для сдачи экзаменов на чин (с 1809 года университетам было вменено в обязанность проведение публичных курсов по производству экзаменов на чины). Такие курсы просуществовали до 1834 года, и их по праву можно считать первым опытом

реализации дополнительного профессионального образования в России. Также стоит отметить, что предпосылки образовательной реформы, затрагивающие именно сферу дополнительного образования, отмечены в министерском докладе 1819 года. В нем шла речь о методе Ланкастера, или взаимного обучения, согласно которой у бедных слоев населения появится возможность получить начальное образование. Для реализации данного проекта не хватало подготовленных педагогических кадров, ввиду чего в 1816 году за границу были командированы студенты для изучения данной метóды [117].

Развитие дополнительного образования педагогов в рамках существующих заграничных стажировок преподавателей в полной мере использовалось для развития науки, что документально подтверждается в Положениях совета Императорского Казанского университета [41] и Профессорского института, нацеленного на более качественную подготовку молодых ученых за пределами России [117]. Так, в 1834 году после заграничной стажировки в Россию возвратился ряд ученых, в том числе и Н.И. Пирогов, подготовивший в 1856 году статью «Вопросы жизни», взволновавшую научное сообщество. Статья затрагивала педагогические проблемы, основанные не только на повышении грамотности населения, но и на развитии духовно-нравственной составляющей личности человека. Н.И. Пирогов для достижения таких высоких образовательных целей предложил создание воскресных школ [43; 134]. Привлечение профессоров образовательных учреждений к проведению дополнительных занятий, организованных при гимназиях, способствовало развитию потребности обучающихся в самостоятельном научном труде. Такие занятия в виде литературных бесед проводились во внеурочное время и являлись источниками дополнительных знаний и формой профессионального совершенствования. Востребованность населения получения дополнительных знаний оказывала благотворное влияние на зарождение дополнительного образования [86]. Такой вид образования «вне школы» был определен как «внешкольное образование» [43].

Действительно, отдельные учреждения для образования взрослых периодически появлялись в первой половине XIX века, но более широкое

распространение внешкольного образования началось с момента отмены крепостного права.

Государственный аппарат, заинтересованный в ликвидации безграмотности и получении дополнительных знаний для всего населения, несомненно, играл важную роль в становлении внешкольного образования. При этом на момент зарождения и развития такой вид образования не финансировался полностью. Внешкольное образование обеспечивалось общественными и частными средствами, поэтому учреждения внешкольного образования не входили в государственную систему народного образования [19; 43; 79]. При этом государственная комиссия, в составе которой находились такие ведомства, как министерства внутреннего, военного дел и народного просвещения, имела четкое осознание, что популяризация народного образования в виде внешкольного образования, реализуемого через организацию литературных бесед и народных читален для взрослых, оказывала положительный эффект на воспитание нравственности и повышение образованности населения. Разумеется, важными факторами, обуславливающими потребность в функционировании таких негосударственных учебных заведений, являлись доступность и отсутствие ограничений при приеме и обучении (например, гендерный признак, вероисповедание, отсутствие предыдущего образования) [43; 79].

Реализация внешкольного образования осуществлялась через просветительские учреждения, способствующие развитию знаний, в том числе и общеобразовательного характера. Такие учреждения имели статус негосударственных. Изучение проблемы внешкольного образования, его необходимости для развития умственной, физической, профессиональной и духовной потребностей человека отражалось в выделении видов просветительских учреждений. В зависимости от определенного направления развития личности человека систематизировались виды учреждений. Ученые, исходя из принципов организации внешкольного обучения, выделяли несколько видов.

Так, Е.Н. Медынский выделял более десяти видов просветительских учреждений, каждое из которых оказывало влияние на формирование личности

обучающегося в части развития таких составляющих деятельности человека, как умственная, физическая, профессиональная и духовная. К таким учреждениям ученый причислял [88]:

- книгоиздательство;
- книжные склады;
- библиотеки;
- клубы для рабочих;
- музеи и выставки;
- театры;
- экскурсии;
- кинематограф;
- концерты;
- народные чтения и публичные лекции;
- спорт;
- народные праздники;
- школы для взрослых различных типов.

В.И. Чарнолуский определил следующие виды учреждений [143]:

- библиотеки;
- школы;
- приюты, устраивающие народные чтения;
- комитет грамотности;
- профессиональные рабочие союзы;
- организации взаимопомощи для содержания библиотек и т.п.;
- профессиональные организации работников, исполняющих

просветительскую работу.

Приведен далеко не весь перечень существовавших видов просветительских учреждений. В свою очередь, Г. Тумим различал 26 наименований учреждений, оказывающих просветительское влияние на народ. Дополнительно к просветительским учреждениям, перечисленным Е.Н. Медынским и В.И. Чарнолуским, Г. Тумим выделял [135]:

- кооперативы;
- сетлементы – просветительные общества по воспитательной работе для детей и взрослых [13; 103];
- народные университеты;
- политехникум;
- обсерваторию;
- печатный орган;
- мастерские и склады учебных пособий.

Также стоит отметить, что ученые структурировали просветительские учреждения по типам. В.И. Чарнолуский указывал два типа: организации благотворительного характера и профессионально-корпоративные организации, а Г. Тумим – шесть типов: частно-благотворительные, общественно-благотворительные, правительственные, земские, городские, кооперативные. Таким образом, один и тот же вид просветительского учреждения (наименование) может относиться к разным типам структур: например, библиотека, устроенная благотворительным обществом, и библиотека, созданная кооперативом. Несмотря на то, что учреждение носит одно и то же наименование, имеются различия по характеру деятельности, контингенту, охвату аудитории и пр. [135; 143].

Внешкольное образование, изначально нацеленное на повышение уровня грамотности народа, начинает активно развиваться и в области профессионального совершенствования населения России: 31 мая 1872 года утверждено Положение о городских училищах и учительских институтах, регламентирующее учредить при учительских институтах дополнительные курсы для ознакомления учителей уездных училищ с лучшими способами и методами обучения. Таким образом, с 1872 года в официальных документах отражена новая форма дополнительного образования – переподготовка учителей уездных училищ [117; 144]. Данная потребность в переподготовке педагогических работников была связана с нехваткой кадров. Ввиду огромной потребности во внешкольном образовании открывалось большое количество классов, кружков, курсов, народных техникумов, высших крестьянских школ. Кроме того, к 1906 году официально существовало

16 народных университетов, ведущих образовательную деятельность исключительно в городах. Попытки реализации образовательных потребностей взрослых в деревнях и селах сталкивались с проблемой отсутствия достаточного количества педагогических кадров [64; 135]. В этих целях стремительно открывались педагогические курсы, но подготовка преподавательских кадров не всегда была удовлетворительной. Главной проблемой стали отсутствие практической подготовки и лабораторной работы педагогов [135]. Таким образом, задача формирования готовности педагогических кадров к ведению той или иной образовательной деятельности была и остается актуальной.

Современные авторы, изучая проблемы совершенствования внешкольного образования, также отражают высокую значимость данного вида образования для развития и повышения грамотности общества, начиная от всеобщей ликвидации безграмотности населения и заканчивая совершенствованием профессиональных компетенций. В качестве актуальности внешкольного образования Б.А. Дейч выделяет его ценностную роль в достижении результатов общественно-педагогической деятельности путем ведения просветительской работы по внедрению и развитию всеобщей грамотности населения, сглаживанию границ между сословиями, распространению и укоренению педагогических парадигм [33; 43]. Внешкольное образование как дополнение к основному образованию позволило реализовать возможность получения образования для взрослого населения России [121] в части интеллектуального, эстетического и общественно-нравственного развития. Таким образом, достигалась главная цель внешкольного образования – организованное содействие всестороннему развитию взрослого населения. В качестве средств такого развития использовались печатное слово, живая речь, непосредственное наблюдение природы и культуры, драма, музыка, изобразительные искусства и организационное строительство [52, с. 10].

Как видим, причинами возникновения дополнительного образования в России являлись как тотальная безграмотность взрослых, так и востребованность получения дополнительных знаний. Первостепенными задачами дополнительного образования на этапе его зарождения выступали: развитие образовательной

мотивации, нацеленной на поддержание уровня уже полученных знаний, либо восполнение пробелов в образовании, возникших ввиду рецидива безграмотности; всестороннее развитие личности человека через устройство библиотек, читален и прочих просветительских учреждений; чуть позднее – развитие в области профессионального совершенствования населения. Но в любом случае весь спектр задач внешкольного образования был направлен на реализацию интеллектуальных, духовно-нравственных, физических и профессиональных потребностей.

Рассматривая дополнительное образование как отдельный вид, понимаем, что с момента его возникновения начинается процесс становления и развития: выявление функций и возможностей дополнительного образования; возникновение и функционирование учреждений, реализующих программы дополнительного образования; трансформация модели дополнительного образования путем приращения новых функций; определение места дополнительного образования в системе образования с учетом модернизации общественно-политического строя страны. Данные преобразования были рассмотрены современными учеными с точки зрения периодизации развития дополнительного образования в России. На основании историко-педагогического исследования аспектов появления и развития дополнительного образования выделяют периоды становления этого вида образования. Разделение дополнительного образования на этапы развития описано в работах В.В. Бородачева, Б.А. Дейча, Е.В. Копосова, В.В. Кравченко, Н.А. Морозовой, Т.Г. Мухиной, С.Б. Серяковой и других ученых. В своих исследованиях авторы подразделяют реализацию дополнительного образования отдельно для детей и отдельно для взрослых, основываясь на возрастных особенностях обучающихся, различиях личностной зрелости и восприятия окружающей среды.

В процессе изучения научных трудов, связанных с периодизацией дополнительного образования, выделим, на наш взгляд, наиболее значимые. В таблице 1.1 обобщены критерии, по которым ученые определяли этапы становления дополнительного образования в России.

Таблица 1.1 – Критерии этапов становления дополнительного образования в России

Критерий периодизации	Количество этапов	Ученые
По типу образовательного учреждения	8	Н.А. Морозова
На основе модели дополнительного образования	4	Б.А. Дейч
В рамках хронологии и становления содержательных параметров системы дополнительного образования	6	Т.Г. Мухина, Е.В. Копосов, В.В. Бородачев
С точки зрения образования взрослого населения в рамках непрерывного обучения	4	С.Б. Серякова, В.В. Кравченко
С точки зрения исторической ретроспективы, связанной с модернизацией общественно-политического строя страны	3	М.Т. Громкова

Рассмотрим восемь периодов становления и развития дополнительного образования начиная с X века, определенных в диссертационном исследовании Н.А. Морозовой [93] (таблица 1.2).

Таблица 1.2 – Этапы развития дополнительного образования (Н.А. Морозова)

Этап	Хронология	Краткое описание этапа
1	X-XIII вв.	Дополнение к обучению в школе
2	XIV-XVI вв.	Дополнение к обучению в училищах, а также в школе
3	XVII в.	Дополнение к обучению в однопрофильных академиях, а также в школе и училищах
4	XVIII в.	Дополнение к обучению в профессиональных училищах, университетах, а также в школе, училищах, однопрофильных академиях
5	Первая половина XIX в. – 1859 г.	Дополнение к лицейскому, дошкольному, институциональному, а также к обучению в школе, училищах, однопрофильных академиях, профессиональных училищах, университетах
6	1859-1917 гг.	Создание самостоятельных учреждений внешкольного (дополнительного) образования для взрослых и детей, а также дополнение к обучению в школе, училищах, профессиональных училищах, университетах, детских садах
7	1917-1992 гг.	Создание разветвленной сети внешкольных образовательных учреждений и учреждений повышения квалификации, а также дополнение к обучению в школе, училищах, профессиональных училищах, университетах, детских садах
8	1992-2002 гг.	Определение статуса дополнительного образования, формирование его как системы

Как показано в таблице 1.2, ключевым в этапах с X века по 1859 год был тот факт, что дополнительное образование рассматривалось именно как дополнение к обучению в образовательных организациях. Лишь с середины XIX века началось

становление дополнительного образования как отдельного вида. В этот период создаются самостоятельные учреждения внешкольного образования. Развитие дополнительного образования предполагает наличие учебных заведений, занятых подготовкой внешкольников. В 1918 году Народным комиссаром по просвещению А.В. Луначарским учрежден особый «Институт внешкольного образования» для подготовки инструкторов и работников по внешкольному образованию [35]. Также отметим, что в хронологии Н.А. Морозовой дополнительное образование в процессе кумулятивности, гетерогенности и гетерохронности служит дополнением к основному образованию, а впоследствии становится еще одной формой удовлетворения образовательных потребностей человека.

Б.А. Дейч ведет периодизацию развития дополнительного образования с середины XIX века. Как было показано в таблице 1.1, историко-педагогический анализ периодов ученый строит на основе модели дополнительного образования, преобладающей на каждом этапе развития дополнительного образования. В истории развития дополнительного образования Б.А. Дейч выделяет масштабную и развивающуюся внешкольную работу, основанную на движении от ликвидации всеобщей безграмотности к самореализации и саморазвитию населения. В таблице 1.3 приведены описания этапов развития дополнительного образования [32].

Таблица 1.3 – Этапы развития дополнительного образования (Б.А. Дейч)

Этап	Хронология	Краткое описание этапа (модели)
1	60-90-е гг. XIX в.	<i>Просветительская</i> – педагогическая деятельность в этот период направлена на ликвидацию массовой безграмотности и культурной отсталости населения
2	90-е гг. XIX в. – 1917 г.	<i>Досугово-средовая</i> – педагогическая деятельность, направленная на удовлетворение культурных и социальных потребностей путем организации внешкольных объединений по интересам
3	1917-1992 гг.	<i>Воспитательная</i> – направлена на приобщение к культурным и социальным ценностям, преобладают идеология и политизация содержательной части дополнительного образования (социалистические клубы, пионерские отряды и пр.)
4	1992-2013 гг.	<i>Образовательно-воспитательная</i> – направлена на усиление образовательной части по сравнению с культурно-массовой, развитие способностей и интересов, ведущих к самореализации и саморазвитию; при этом задачи дополнительного образования все также нацелены на удовлетворение познавательных, коммуникативных и творческих потребностей

Научные труды Т.Г. Мухиной, Е.В. Копосова и В.В. Бородачева отражают в истории развития дополнительного образования шесть периодов начиная с рубежа XIX-XX веков. Хронологию и становление содержательных параметров системы дополнительного образования авторы выстраивают на основании реформ высшего образования (таблица 1.4). Также стоит отметить мнение коллектива авторов, что на становление и развитие системы дополнительного образования большое влияние оказывают сферы экономики, политики, педагогики [94].

Таблица 1.4 – Периоды развития дополнительного образования (Т.Г. Мухина, Е.В. Копосов, В.В. Бородачев)

Период	Хронология	Краткое описание периода
1	Рубеж XIX-XX вв.	Предпосылки формирования системы дополнительного образования: внешкольное образование взрослых; дополнительное образование преподавательского состава (институт для усовершенствования врачей, 1885 г.)
2	1917-1940-е гг.	Становление системы дополнительного образования, формирование форм, методов обучения и управления
3	1940-е гг. – начало 1960-х гг. XX в.	Внедрение в систему дополнительного образования новых форм обучения, обеспечивающих связь с производством
4	1960-е гг. – первая половина 1980-х гг.	Модернизация системы дополнительного образования в части повышения квалификации руководящих работников и специалистов различных отраслей; развитие структурных подразделений вузов, обеспечивающих повышение квалификации и переподготовку специалистов
5	Вторая половина 1980-х – 90-е гг.	Выделение отдельной системы дополнительного <i>профессионального</i> образования, расширение методов, принципов и форм образования; стремление процесса обучения к творческому развитию личности в условиях непрерывного образования
6	Конец XX в. – 2013 г.	Реформирование дополнительного профессионального образования в единое образовательное пространство.

В научных трудах С.Б. Серяковой и В.В. Кравченко, посвященных дополнительному образованию, особое внимание уделяется дополнительному *профессиональному* образованию. Сущность четырех стадий развития дополнительного образования основывается на образовании взрослого населения в рамках непрерывного обучения [121] (таблица 1.5).

Таблица 1.5 – Периоды развития дополнительного образования (С.Б. Серякова и В.В. Кравченко)

Период	Хронология	Краткое описание периода
1	Рубеж XIX-XX вв.	Расширение образовательных возможностей взрослого населения в рамках внешкольного образования
2	1917 г. – начало 1950-х гг.	Ликвидация неграмотности населения в части не только недостатка образования, но и повышения квалификации; возникновение основы дополнительного профессионального образования
3	Конец 1950-х гг. – начало 1980-х гг.	Создание образовательных учреждений, специализирующихся на систематическом повышении квалификации; утверждение периодичности повышения квалификации руководящих работников и специалистов
4	Начало 1980-х гг. – по настоящее время	Перемены, связанные с совершенствованием содержания и организации дополнительного профессионального образования; становление частью многоуровневой системы непрерывного дополнительного образования, развитие дополнительного образования

Исследуя теорию и практику образования взрослых, М.Т. Громкова подразделяет становление дополнительного профессионального образования на три этапа, связанных с историографическими периодами модернизации общественно-политического строя страны. Ретроспектива образования взрослых рассматривается совокупно с радикальными изменениями социального пространства и властных структур государства. Основными периодами образования взрослых выделяются дореволюционная Россия, советское время, современная Россия [29] (таблица 1.6).

Таблица 1.6 – Периоды развития дополнительного образования (М.Т. Громкова)

Период	Хронология	Краткое описание периода
1	Дореволюционная Россия	Положено начало обобщению и описанию опыта образования взрослых. Педагогика рассматривается как наука об образовании не только детей, но и взрослых. Сформулирован принцип индивидуального подхода к обучению взрослых с учетом из возможностей воспринимать и усваивать учебную информацию
2	Советский период	Первые годы советского периода образование взрослых нацелено на всеобщую ликвидацию безграмотности. Идея взаимосвязи обучения с жизнью, практикой и производительным трудом актуальна и значима. Образование взрослых выделяется в два направления: идеологическое и система повышения квалификации по отраслям народного хозяйства
3	Современная Россия	Переход дополнительного профессионального образования от отраслевого к региональному. Расширение сферы внимания к образованию взрослых через непрерывное образование

По результатам изучения научной литературы, затрагивающей этапы становления и развития системы дополнительного образования в России, позволим отметить, что выстраивать хронологию дополнительного образования возможно на основе различных критериев, поэтому предлагаем соотнести этапы развития дополнительного образования с возникновением форм реализации дополнительного образования (таблица 1.7).

Таблица 1.7 – Этапы развития дополнительного образования

Период	Хронология	Краткое описание периода
1	Первая половина XIX в.	Проведение публичных курсов по производству экзаменов на чины (просуществовали до 1834 года) [127]
2	Вторая половина XIX в.	Проведение научных бесед и чтений [96; 98], стажировки и заграничные командировки с целью приобретения научных или методических знаний [41; 96; 127]
3	С 20-х гг. XX в.	Совещания, конференции, экскурсии на производство, краткосрочные курсы повышения квалификации [104; 131]
4	С 60-х гг. XX в.	Курсы профессиональной подготовки и повышения квалификации [104; 131]
5	С 90-х гг. XX в.	Дистанционное обучение и внедрение инновационных технологий обучения [131]

Хронология дополнительного профессионального образования, представленная учеными, а также предложенная в диссертационном исследовании периодизация в рамках различных форм реализации дополнительного профессионального образования, основанная на историко-педагогического анализе научной литературы, позволяет сделать вывод, что этапы развития данного вида образования тесно взаимосвязаны с политическим, экономическим и общественным строем государства.

Возникновение нового вида образования – внешкольного образования – естественным образом предопределило более глубокое изучение терминологического аппарата, в частности, термина «внешкольное образование», а также его современного синонима – «дополнительное образование».

С момента возникновения дополнительного образования в России многие ученые посвятили свои научные труды разбору и уточнению значения дефиниций

«внешкольное образование» (В.И. Чарнолуский, Е.Н. Медынский, Е.А. Звягинцев и др.) и «дополнительное образование» (Б.А. Дейч, А.Н. Митина, Н.А. Морозова, С.Б. Ситранова, Ю.С. Тимофеева).

Ввиду того, что получение знаний было возможным вне школьной системы, появился термин «внешкольное образование», который, с точки зрения В.И. Чарнолуского, представляет не что иное, как возможность человека, получившего школьное образование или не обучившегося (в силу различных факторов), удовлетворить потребности в художественном и умственном развитии. При этом ученый различает школьное и внешкольное образование в рамках их организации, но отмечает взаимосвязь между ними [143].

Е.Н. Медынский считал дефиницию «внешкольное образование» крайне неудачной, исходя из того, что термин получен из описания возможности получения знаний «вне школы». Ученый считает, что такой вид образования следует называть «внешкольным развитием», так как подразумевается всестороннее развитие человека, которое нацелено на формирование и совершенствование умственных, эстетических, нравственных и физических способностей человека [88].

При этом авторы работ, посвященных проблеме образования взрослых, предпочтительнее используют термин «внешкольное образование», позднее и Е.Н. Медынский в своем научном труде «Методы внешкольной просветительской работы», основываясь на подходах современников, предлагает термин «внешкольное образование» и определяет его как «всестороннее развитие личности в умственном, нравственном, эстетическом и физическом отношении» [89, с. 10].

Внешкольное образование, изначально появившееся как средство борьбы с рецидивом безграмотности, по мнению Е.А. Звягинцева, является объединением «разных учреждений и мероприятий по образованию и воспитанию взрослого населения» [53, с. 18]. В работе «Принципы внешкольного образования и его живые силы» Е.А. Звягинцев предлагает уточненное определение термина «внешкольное образование взрослого населения» – организованное содействие всестороннему интеллектуальному, эстетическому и общественно-нравственному развитию взрослого населения. При этом исследователь дополняет, что внешкольное

образование – это и воспитание, так как помимо образовательных аспектов в него входят и воспитательные, и предлагает использовать дефиницию «внешкольное просвещение» [52].

Итак, дополнительное образование взрослых – восполнение пробелов в знаниях, полученных при школьной подготовке, и при этом имело цель пополнять знания в связи с требованиями производственной необходимости [129]. Дополнительное образование достойно занимает свое место в системе образования. Оно рассматривается как часть непрерывного процесса получения и обновления знаний, как благоприятная для общества возможность продолжения образования.

Государство акцентирует внимание на необходимости развития системы дополнительного образования, в частности повышения квалификации [95]. В 1992 году законодательно закреплён термин «дополнительное образование», определяющий всестороннее удовлетворение образовательных потребностей общества, являясь при этом непрерывным процессом [51].

При этом суть дополнительного образования остается неизменной и в настоящее время. В действующем федеральном законодательстве отражено, что «дополнительное образование – вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [138, ст. 2, п. 14].

Дополнительное образование всецело рассматривается современными учеными как непрерывный образовательный процесс (Ю.С. Тимофеева, С.Б. Ситранова, А.Н. Митина, Н.А. Морозова) [43]. Система непрерывного образования взрослого человека на протяжении всей его жизни предназначена для удовлетворения широкого спектра образовательных потребностей [63]. Развитие образовательной активности дает возможность взрослому населению исследовать и осваивать новейшие технологии, стремиться к достижению своего профессионального «акме» [92; 133], с привлечением всех доступных ресурсов повышения своего образовательного статуса, включая погружение в среду

взаимодействия между образовательными учреждениями и производством [3].
Дополнительное образование как непрерывная многоуровневая система образования, затрагивая целый спектр потребностей человека в новых знаниях, позволяет развить при желании также познавательные и творческие способности [93].

Организацией объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры в соответствии с Международной стандартной классификацией образования предложен термин «неформальное образование». Это институционализированное дополнительное образование, направленное на непрерывное обучение людей всех возрастов. Неформальное образование, как правило, организуется в форме краткосрочных курсов и семинаров, может охватывать программы совершенствования профессиональных навыков, социального и культурного роста [43; 81]. Коллектив авторов Уральского федерального университета также предлагает к использованию термин «неформальное образование», подразумевая возможность приобретения компетенций в различных формах (групповые, индивидуальные, семинары, круглые столы и прочее), не только в образовательных организациях, но и общественных, с выдачей подтверждающего квалификацию документа [101].

Исследуя «дополнительное образование», Б.А. Дейч рассматривает данное понятие как целенаправленное достижение человека в удовлетворении потребностей саморазвития, охватывающих все сферы жизни [34].

Коллективом ученых Российского государственного профессионально-педагогического университета при составлении словаря терминов профессионально-педагогической акмеологии было включено определение дополнительного образования как «вида образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования» [124, с. 25].

Рассмотрев подходы ученых к определению терминов, связанных с обозначением такого вида образования как дополнительное образование, обобщим предложенные варианты формулировок данного вида образования в таблице 1.8.

Таблица 1.8 – Обобщение дефиниций, терминирующих дополнительное образование

Дефиниция	Автор	Тождественность дефиниций, предложенных авторами
Внешкольное образование	В.И. Чарнолуский, Е.Н. Медынский, Е.А. Звягинцев	Всестороннее развитие личности в умственном, нравственном, эстетическом, физическом и общественно-нравственном отношении
Внешкольное развитие	Е.Н. Медынский	Всестороннее развитие человека, которое нацелено на формирование и совершенствование умственных, эстетических, нравственных и физических способностей
Внешкольное просвещение	Е.А. Звягинцев	Всестороннее интеллектуальное, эстетическое и общественно-нравственное развитие
Дополнительное образование	О.Б. Акимова, Е.Ю. Бычкова, Б.А. Дейч, М.А. Васьков, А.М. Митина, Н.А. Морозова, С.Б. Ситранова, Л.В. Тарасенко, Ю.С. Тимофеева, Н.К. Чапаев, нормативные правовые акты	Удовлетворение широкого спектра образовательных потребностей человека: интеллектуальное, духовно-нравственное, физическое и профессиональное совершенствование
Неформальное образование [88]	Т.Е. Радченко, Т.М. Резер, ЮНЕСКО	Совершенствование профессиональных навыков, социального и культурного роста

В результате анализа историко-педагогических, нормативных и научных источников, затрагивающих терминологическую проблематику, можно сделать вывод, что термины «внешкольное образование», «внешкольное просвещение», «неформальное образование» и «дополнительное образование» имеют общую смысловую линию и являются синонимами ввиду общего определяющего смысла: дополнение к базовому образованию, удовлетворение образовательных потребностей во всех сферах формирования личности.

На основании изученного материала можно уточнить, что дополнительное образование – это непрерывное многостороннее саморазвитие личности человека, охватывающее весь спектр образовательных потребностей в умственном, физическом, общественном и профессиональном совершенствовании. Стоит отметить, что в педагогике данный термин до сих пор не имеет однозначного определения [34; 91].

Дополнительное образование занимает значимое место в системе непрерывного образования. Человек стремится постоянно развивать свои личностные и профессиональные качества. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [138] дополнительное образование подразделяется на дополнительное образование детей и взрослых и дополнительное профессиональное образование. Дополнительное образование детей и взрослых осуществляется путем реализации общеобразовательных программ, которые делятся на общеразвивающие программы (как для детей, так и для взрослых) и предпрофессиональные программы (только для детей). Дополнительное профессиональное образование нацелено на взрослых людей и реализуется с использованием дополнительных профессиональных программ: повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

При освоении дополнительных общеобразовательных программ к обучающемуся не предъявляются требования к уровню образования, поэтому пройти обучение по программам дополнительного профессионального образования могут лица, имеющие или получающие базовое образование: среднее профессиональное, высшее [138].

Перечисленные виды образовательных программ ориентированы на удовлетворение интеллектуальных, духовно-нравственных, физических, профессиональных потребностей. На рисунке 1.1 показана схематичная модель дополнительного образования, на которой отражена зависимость «подвид дополнительного образования – реализуемая программа».

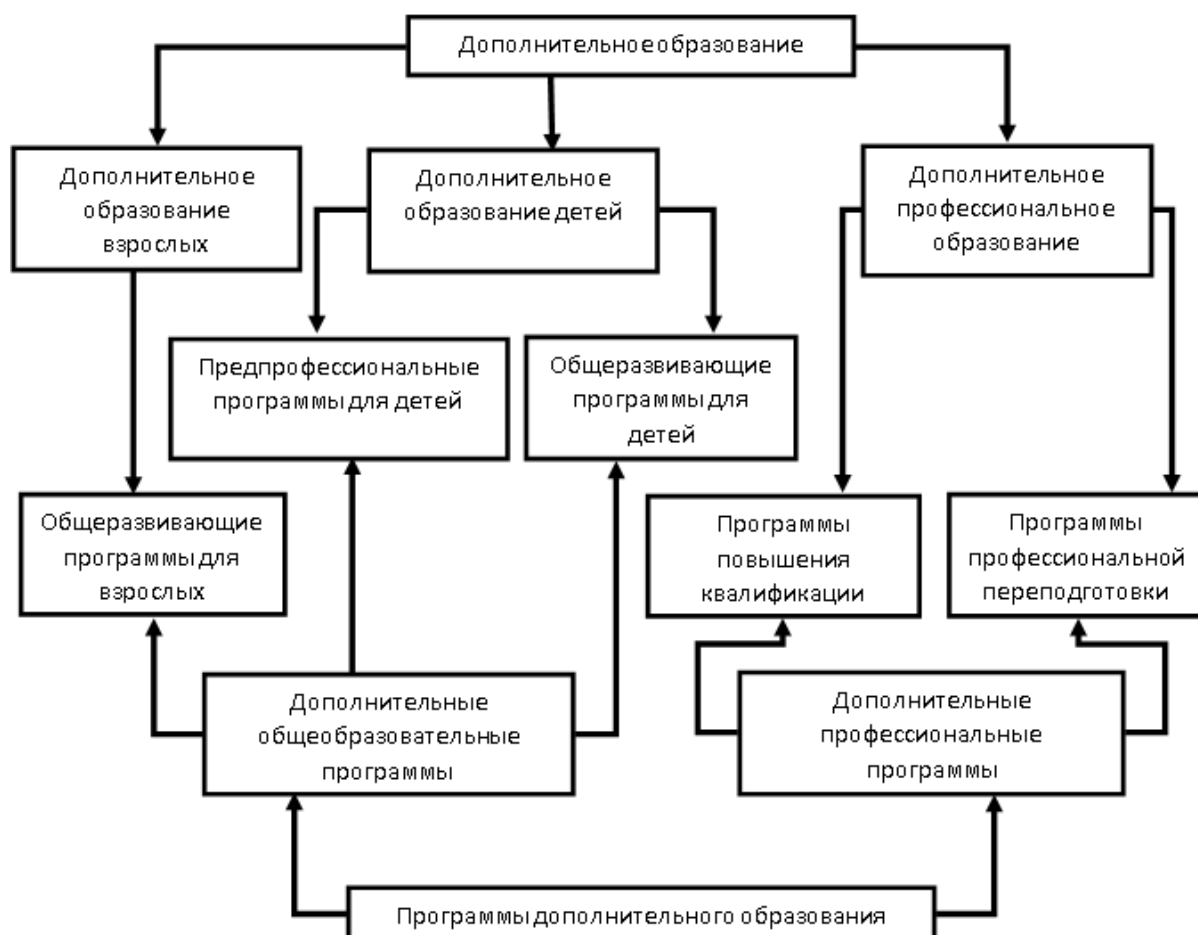


Рисунок 1.1 – Модель дополнительного образования

Современное общество стремительно развивается, что естественным образом влечет за собой модернизацию всех сфер деятельности человека. В России на законодательном уровне дополнительное образование выделено в отдельный вид и, вне всякого сомнения, представляет собой важный, актуальный и неотъемлемый элемент системы образования. Значимость дополнительного образования взрослого населения в рамках государственной политики, нацеленной на обеспечение возможностей по реализации права взрослого населения на образование в течение всей жизни, обосновывается проектом Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [73].

При этом реализация дополнительного профессионального образования связана с рядом актуальных проблем, выявление и поиск путей решения которых является важной задачей системы образования и науки. Основы андрагогики и обучения взрослых рассматривали такие авторы, как С.Г. Вершловский,

М.Т. Громкова, С.И. Змеев, И.А. Колесникова, Е.П. Тонконогая и др. Анализ научных разработок, связанных с проблемами дополнительного образования взрослых, позволил выявить наиболее актуальные из них.

Одной из основных проблем дополнительного профессионального образования является мотивация образовательной деятельности взрослых обучающихся к полноценному и качественному освоению образовательных программ дополнительного образования ввиду того, что наличие базового образования не является основанием для прекращения образовательного процесса, а профессиональный рост и саморазвитие, в свою очередь, требуют приращения новых знаний. Исследование мотивационной сферы личности обучающегося неразрывно связано с особенностями профессиональной деятельности, социальным окружением самих обучающихся, а также требованиями государственных образовательных стандартов [69]. Как правило, взрослые обучающиеся склонны к формированию барьеров, сдерживающих развитие наиболее благоприятной мотивационной составляющей процесса обучения. Чаще всего трудности, замедляющие процесс обучения взрослых, имеют психологическую направленность: неуверенность в своих способностях получать и обрабатывать новую учебную информацию; постепенное исчезновение навыков обучения, связанных с возрастными изменениями либо со сменой среды пребывания [81]. Взрослые обучающиеся, имея сложившиеся стереотипы обучения с использованием традиционных методов, нередко занимают позицию неприятия инновационных методик в образовательной деятельности. Стандартной, привычной методикой для них является «передача знаний», а не развитие профессионального, личностного и творческого потенциала путем привнесения в процесс обучения таких форм занятий, способных побудить обучающихся проявить самостоятельность, коммуникативность, навыки работы в команде [139]. В качестве мотивационных источников для обучения взрослых может выступать как минимум шесть факторов, позволяющих качественно организовать образовательный процесс. Учебная мотивация взрослых обучающихся способна выйти на более высокий уровень, особенно если будет складываться из нескольких побуждающих причин: например,

удовлетворение потребности в общении и новых социальных связях, определение своего места в обществе, стремление получить одобрение окружения, возможность профессиональной конкурентоспособности, смена окружающей среды и, как следствие, деятельности, самосовершенствование путем развития познавательных навыков. Названные побуждающие причины и есть те факторы, которые являются мотивационными источниками для обучения взрослых. Элементы мотивации взрослых обучающихся отражены в работе О.А. Шляпниковой. На основе позиции автора, направленной на выделение как минимум шести элементов, на рисунке 1.2 показана схема мотивационных источников взрослых обучающихся [149].

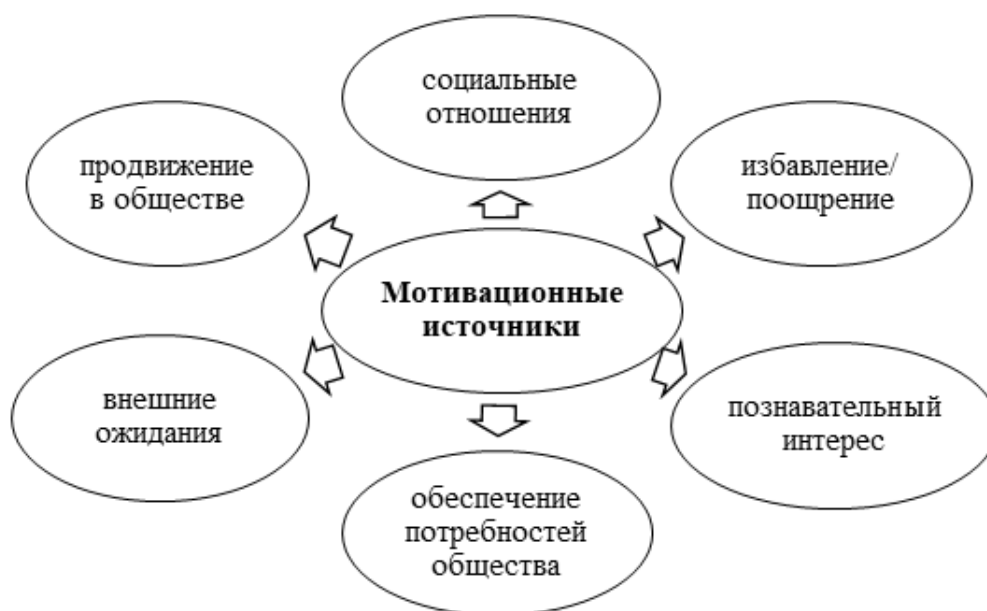


Рисунок 1.2 – Мотивационные источники для обучения взрослых

Учитывая, что дополнительное профессиональное образование нацелено на формирование и развитие профессиональных компетенций у взрослого населения, следовательно, построение модели образования должно учитывать возрастные особенности обучающихся. При выборе модели обучения преподаватель должен отдать предпочтение андрагогическим принципам организации обучения, отличительной чертой которых является ведущая роль обучающегося в силу имеющегося у него жизненного опыта, образования, устойчивого социального и экономического положения [58]. Применение андрагогической модели организации

образовательной деятельности предлагается также и для решения поставленной перед образовательной организацией задачи мотивации взрослых обучающихся [149]. Целью андрагогической модели является деконструкция уже сложившейся и структурированной системы знаний, умений и навыков, а также существующего опыта. В части организации процесса обучения андрагогическая модель подразумевает обучающегося как равноправного субъекта обучения [116]. Таким образом, при построении образовательного процесса в обязательном порядке необходимо сделать акцент на поведенческих и возрастных особенностях обучающихся, опираясь на понимание принципов образования взрослого населения, актуальное научно-методическое сопровождение, применение современных информационных и технических средств, а также учитывая актуальные проблемы, возможности и потребности субъектов образовательной деятельности [83].

Современное дополнительное профессиональное образование тесно связано с реализацией дополнительных профессиональных программ в условиях цифровизации образовательного процесса. Поэтому нельзя игнорировать процедуру разработки электронных образовательных контентов. Задачей электронных образовательных курсов и модулей является получение новых знаний и отработка приобретенных умений и навыков. В этом случае одной из составляющих качественного освоения дополнительной профессиональной программы выступает рациональная организация деятельности по созданию электронных образовательных контентов [45; 155]. При этом заинтересованность использовать для реализации образовательного процесса электронные учебные материалы должна исходить как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающегося. Для такой тандемной мотивации выстраивать процесс освоения образовательной программы с использованием цифровых возможностей обучения необходимо проработать такие моменты, как создание, наполнение и периодическое обновление электронных образовательных контентов, а обучающимся объяснить все преимущества и возможности использования цифрового обучения. Таким образом, преподаватель приобретет необходимый

цифровой инструментарий для выполнения задач, связанных с реализацией учебного процесса; обучающийся, в свою очередь, сможет планировать собственную образовательную траекторию.

Естественно, деятельность преподавателя не статична, это постоянный процесс преобразования, развития и совершенствования профессиональных компетенций педагога. Этот факт является еще одной актуальной проблемой дополнительного профессионального образования. Ведь такой профессиональный рост педагога определяется, во-первых, необходимостью не противоречить новшествам, связанным с постоянным реформированием системы образования; во-вторых, самосовершенствованием в части профессионального мастерства, достигнутого в процессе осуществления собственной педагогической деятельности [96]. Педагогическая практика содержит многообразие видов и направлений деятельности: обучение, развитие, воспитание, диагностика, коррекция, консультация, управление, организация, рефлексия и др. Сознательное совершенствование личности педагога и стремление к более высокому уровню подготовленности и профессионального мастерства невозможно без систематического повышения квалификации. Поэтому необходимо «обеспечить усиление профессиональной мотивации, стимулирование реализации творческого потенциала, выявление и плодотворное использование личностных ресурсов для достижения успеха в профессиональной деятельности педагога» [102, с. 12].

Сфера образования взрослых сталкивается с такой проблемой, как «отсутствие преподавательских кадров, специально подготовленных для обучения взрослых» [59, с. 7]. Учитывая специфический возрастной контингент обучающихся по программам дополнительного профессионального образования, в обязательном порядке должна присутствовать мотивация педагогов повышать не только общепрофессиональную компетентность, но и знания, умения и навыки обучения взрослых. Такого рода самосовершенствование дает возможность преподавателям сконструировать собственную деятельность таким образом, чтобы заинтересовать взрослых процессом обучения, который, в свою очередь, позволяет решать значимые социально-профессиональные проблемы. Появляются

возможности обеспечить удовлетворение всех потребностей обучающихся, в том числе и скрытых [22]. Преподаватель, владеющий компетенциями по реализации дополнительных профессиональных программ для категории взрослых обучающихся, должен знать инновационные образовательные технологии и применять их в работе со взрослыми обучающимися: изучение возможностей, способностей и потребностей обучающихся; индивидуальный подход в организации образовательной деятельности [87; 107; 139]; уменьшение роли преподавателя как наиболее полно информированного и ориентирующегося в учебном материале [87].

Из изложенных аспектов проблематики дополнительного профессионального образования выявляется еще одна существенная проблема – готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к осуществлению деятельности в условиях цифрового обучения. Более подробное изучение данного вопроса отражено далее в диссертационном исследовании.

Невозможно также не отметить такую проблему дополнительного профессионального образования взрослых, как качество образования. Под качеством образования мы понимаем не только соответствие требованиям стандартов качества с точки зрения независимой оценки качества образования, ориентированной на внешний и внутренний мониторинг показателей деятельности об образовательной деятельности [138], но и обязательное соответствие запросам потребителя. Это определенная модель, реализуемая посредством, с одной стороны, проверок образовательного процесса на соответствие качеству осуществляемой деятельности, проводимых организациями дополнительного профессионального образования, а также надзорными органами, и, с другой стороны, выявлением потребностей участников образовательного процесса, отраженных через отзывы заказчиков обучения и самих обучающихся. Ввиду этого существует потребность в систематическом улучшении качества образовательного процесса через внедрение системы мониторинга параметров контроля и планирования совершенствования качества образования [77].

Исследуя развитие инноваций в дополнительном профессиональном образовании, И.О. Котлярова выделяет следующие проблемы: нормативно-правовые, ресурсное обеспечение (материально-техническое, информационное, кадровое и финансовое), организационно-педагогические, социально-гуманистические, экономические, психологические. Отметим, что к организационно-педагогическим проблемам ученый относит такие важные составляющие, как недостаточная цифровая грамотность и компетентность преподавателя организации дополнительного профессионального образования [75].

Рассмотренные проблемы дополнительного профессионального образования имеют большую значимость не только при реализации дополнительных профессиональных программ в очной и заочной формах обучения, но и при их реализации в современных реалиях цифрового обучения.

Деятельность человека, затрагивающая одну или несколько сфер его жизни (профессиональную, творческую, здоровьесберегающую, интеллектуально-нравственную и прочее), осуществляется под влиянием образовательных процессов, в которых принимает участие индивид. Наличие образования обеспечивает целый спектр возможностей:

- быть конкурентоспособным на рынке труда;
- владеть навыками приобретения новых и актуализации существующих знаний;
- применять полученные умения в профессиональной деятельности.

Причем данные возможности относятся не только к получению образования, связанного с развитием профессионального потенциала, но и в целом к расширению кругозора; фактически дополнительное образование нацелено на интеллектуальное, духовно-нравственное и физическое совершенствование личности человека.

Несмотря на то, что такое развитие в течение всей жизни не приводит к повышению уровня образования, так как дополнительное образование этого не подразумевает, но при этом является неотъемлемой составляющей для успешности человека, дополнительное образование нацелено на процесс получения новых знаний на основе имеющихся базовых знаний.

Проведенный историко-педагогический анализ дефиниции «дополнительное образование», построенный на исследовании научных источников и нормативно-законодательных документов, процесса зарождения и развития дополнительного образования в нашей стране, позиций ученых, занимающихся проблематикой дополнительного образования, стал предпосылкой для выяснения мнения участников образовательного процесса о реализации дополнительного профессионального образования с помощью анкетирования (понимание терминологии, мотивации к образовательной деятельности и потребности взрослого населения в дополнительном образовании и способах его получения). В свою очередь, выявление отношения участников образовательного процесса к реализации дополнительных профессиональных программ позволило сопоставить теоретический анализ современных проблем дополнительного профессионального образования и реальное отношение обучающихся и преподавателей к данной проблематике по итогам анкетирования.

Для того чтобы оценить индивидуальное понимание термина «дополнительное образование» и мотивацию взрослого населения к получению новых знаний и способам их получения в процессе освоения программ дополнительного образования среди обучающихся и преподавателей, было проведено эмпирическое исследование. В рамках анонимного анкетирования респондентам было предложено ответить на ряд вопросов комбинированного типа, где по каждому вопросу предоставлялась возможность выбрать готовый ответ либо сконструировать ответ самостоятельно [43]. Количество выбранных вариантов ответа на один вопрос не ограничивалось.

Исследование мнения респондентов осуществлялось на базе ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения» и АНО ДПО «Учебный центр «Развитие». В анонимном анкетировании приняло участие 229 человек. Опрос проводился среди обучающихся и преподавателей. Мнения участников исследования систематизировались в соответствии с принадлежностью к дополнительному профессиональному образованию с учетом

статуса респондента. В исследовании приняли участие 127 обучающихся и 102 преподавателя.

Анонимная анкета состояла из пяти вопросов. Ответ на первый вопрос позволил выявить статус обучающихся и отнести к группе «Преподаватели» или «Обучающиеся». Дальнейшие вопросы раскрывали позиции и отношение респондентов к дополнительному профессиональному образованию (приложение А). Ограничений по количеству выбираемых ответов на каждый вопрос установлено не было. Каждый вопрос содержал позицию «Другое», предоставляя респондентам возможность самостоятельно сконструировать ответ.

На вопрос «Как, по Вашему мнению, соотносятся понятия «дополнительное образование» и «непрерывное образование»?» представлено 230 ответов, из них 127 ответов принадлежат группе обучающихся, 103 – группе преподавателей.

Полученные в ходе анкетирования результаты ответов на этот вопрос представлены в таблице 1.9. Первые три варианта входили в состав анкеты, остальные ответы были предложены респондентами.

Таблица 1.9 – Соотношение понятий «дополнительное образование» и «непрерывное образование»

Вариант ответа	Доля ответов, %	
	Преподаватели	Обучающиеся
Дополнительное образование – самостоятельный вид образования	35	50
Дополнительное образование и непрерывное образование обозначают одно и то же	17	11
Дополнительное образование уже, чем непрерывное образование	47	35
Дополнительное образование – часть непрерывного образования	1	0
Дополнительное образование – дополнительный источник знаний	0	1
Дополнительное образование – вид узконаправленного отдельного вида образования, а непрерывное образование – рост образовательного потенциала в течение всей жизни	0	1
Другое	0	2

Как видим из таблицы, в группе обучающихся дополнительное образование как самостоятельный вид образования рассматривает 50% участников опроса. При этом 2% опрошенных обучающихся предпочли не раскрывать ответ на поставленный вопрос и в поле выбора своего варианта отметили ответ «другое». С точки зрения 47% преподавателей, «дополнительное образование имеет более узкую направленность по отношению к непрерывному образованию». Практически одинаковое количество респондентов воспринимают дополнительное образование как синоним понятию «непрерывное образование», но такой вариант был выбран наименьшим количеством респондентов [43].

Понимание термина «дополнительное образование» в сравнении ответов респондентов обеих групп показано на рисунке 1.3.

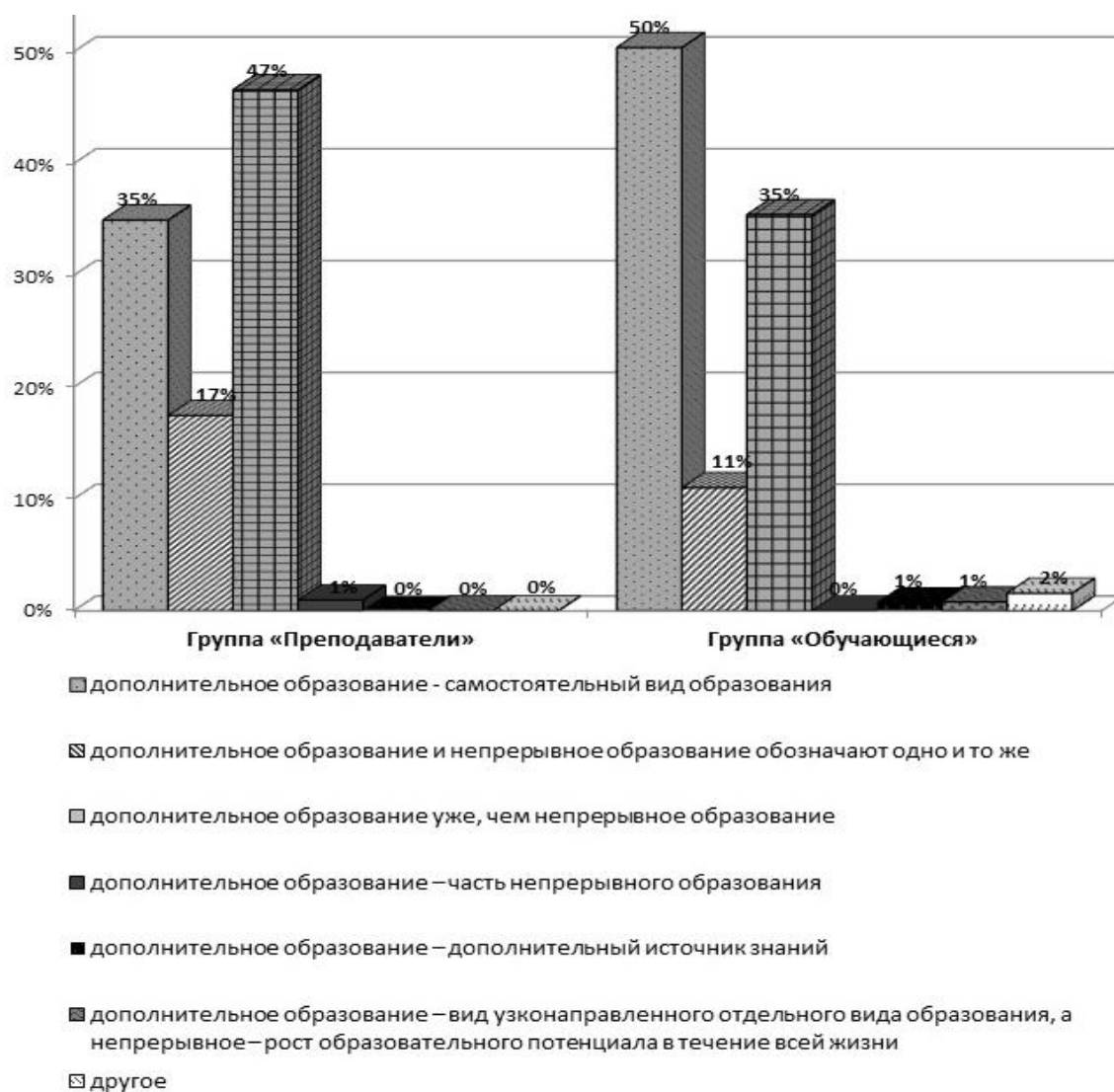


Рисунок 1.3 – Соотношение понятий «дополнительное образование» и «непрерывное образование»

На основании следующих двух вопросов выявлялись мотивы для получения дополнительных знаний и профессиональных навыков.

Вопрос анкеты «Цель, по которой принимается решение пройти обучение по программам дополнительного образования» также не имел ограничений по количеству выбираемых ответов. В свободно конструируемом ответе респонденты отметили следующее: «нравится учиться», «требование работодателя».

На данный вопрос получено 322 ответа, из них 159 дали участники группы обучающихся, 163 – группа преподавателей. Процентное соотношение ответов на поставленный вопрос анкеты показано в таблице 1.10. Первые четыре варианта входили в состав анкеты, остальные ответы были предложены респондентами.

Таблица 1.10 – Цели освоения программ дополнительного образования

Вариант ответа	Доля ответов, %	
	Преподаватели	Обучающиеся
Совершенствование знаний и навыков в своей сфере деятельности	15	41
Совершенствование знаний и навыков в смежных сферах деятельности	26	35
Смена сферы деятельности	40	14
Для общего развития	18	9
Нравится учиться	1	0
Требование работодателя	0	1

Развитие познавательных интересов и, как результат, освоение программ дополнительного образования основано на мотивации к получению новых знаний. Участники анкетирования показали различия в выборе ответов на поставленный вопрос. Так, группа преподавателей отмечает, что освоение дополнительных профессиональных программ в первую очередь необходимо для смены сферы деятельности – 66% опрошенных отдали предпочтение этому варианту ответа. Группа обучающихся нацелена на раскрытие познавательных функций внутри своей профессиональной сферы деятельности на текущий момент и готова совершенствовать существующие знания и навыки (41%). Ввиду того, что любая

профессиональная область затрагивает межпредметные связи с другими областями деятельности, наши респонденты, учитывая это, готовы осваивать дополнительные образовательные программы для совершенствования знаний в смежных сферах деятельности (группа преподавателей – 42%, группа обучающихся – 55%). На рисунке 1.4 видим, какой мотивацией руководствуются участники анкетирования при выборе решения пройти обучение по программам дополнительного образования.

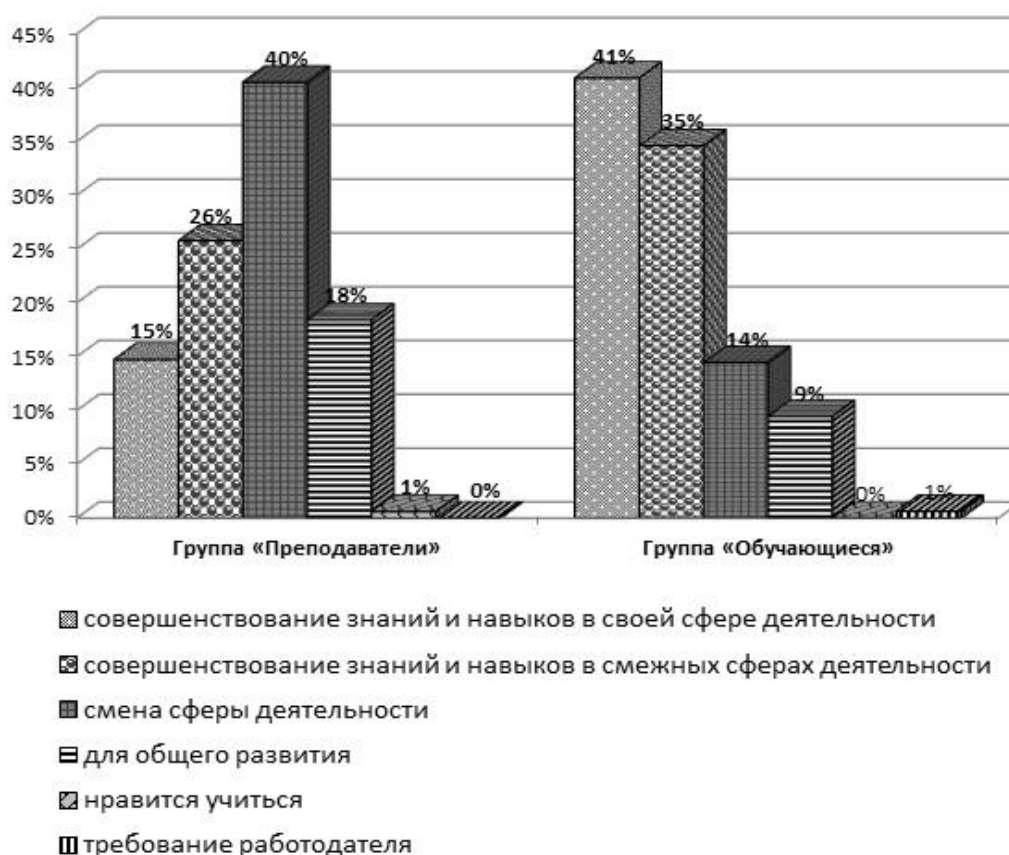


Рисунок 1.4 – Цели освоения программ дополнительного образования

Ответы на вопрос «Укажите причину, в связи с которой принимается решение пройти обучение по программам дополнительного образования» показаны в таблице 1.11 (на данный вопрос получено 423 ответа, из них 183 дали участники группы обучающихся, 240 – группа преподавателей).

Таблица 1.11 – Причины освоения программ дополнительного образования

Вариант ответа	Доля ответов, %	
	Преподаватели	Обучающиеся
Изменение сферы деятельности	23	12
Изменение обстоятельств, требующих дополнительного обучения	15	18
Изменение стоимости обучения	0	0
Изменение законодательства, затрагивающего сферу деятельности	30	16
Требование работодателя	25	24
Изменение перечня интересующих программ обучения	3	2
Личная позиция: необходимость профессионального развития, повышение культурного уровня	5	27
Другое (требование законодательства)	0	1

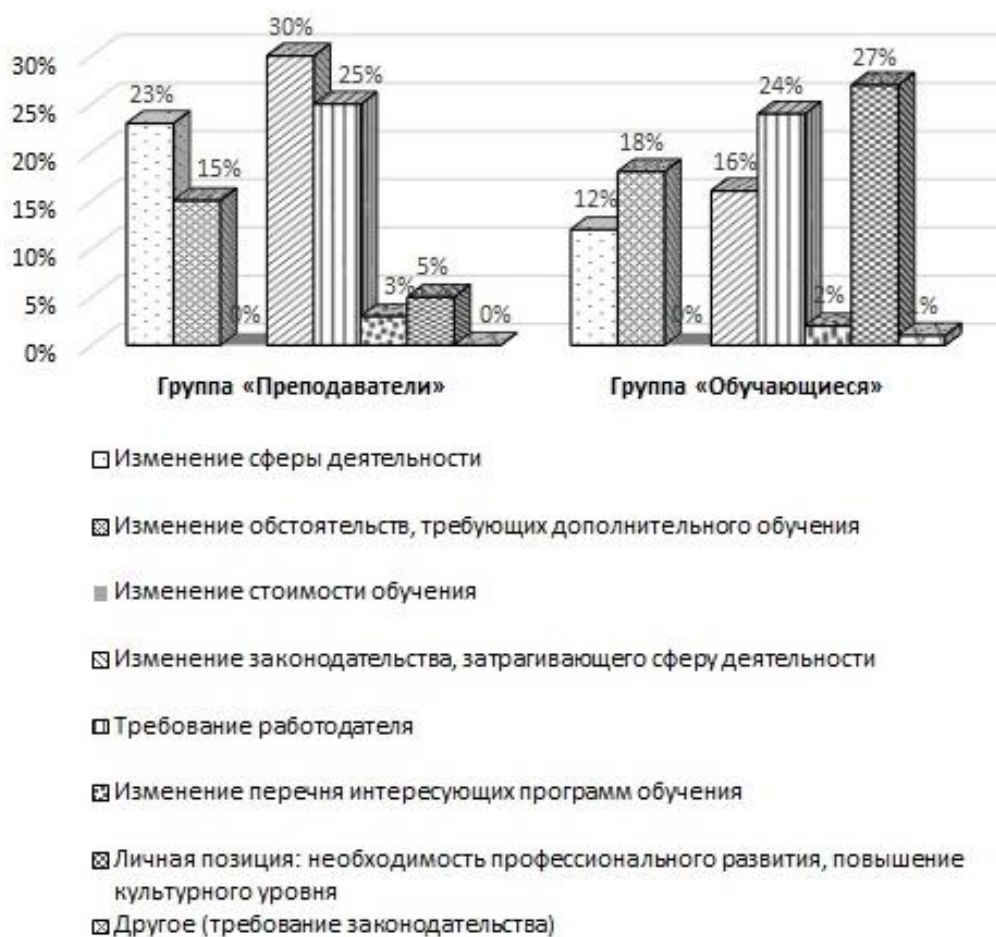


Рисунок 1.5 – Причины освоения программ дополнительного образования

Из таблицы 1.11 и рисунка 1.5 видим, что наиболее значимые причины, по которым респонденты готовы осваивать дополнительные профессиональные программы, различны. Так, в группе «Преподаватели» наиболее выраженной причиной совершенствования профессиональных компетенций является изменение законодательства, затрагивающего сферу деятельности. Внесение изменений в законодательную базу системы образования – это один из мотивационных факторов совершенствования профессиональных качеств преподавателя, развитие и внедрение инновационных практик педагогической деятельности. Группа «Обучающиеся» причиной, способствующей получению новых знаний в рамках дополнительного профессионального образования, называют личную позицию, связанную с необходимостью профессионального развития, повышением культурного уровня. При этом в обеих группах вторым по популярности ответом является требование работодателя, что совершенно обоснованно с точки зрения необходимости повышать квалификацию с определенной периодичностью.

Последний вопрос был посвящен способам реализации дополнительных профессиональных программ: «Наиболее привлекательный, с Вашей точки зрения, способ обучения». Результаты представлены в таблице 1.12 (на данный вопрос получено 264 ответа, из них 132 дали участники группы обучающихся, 132 – группа преподавателей).

Таблица 1.12 – Выбор способа обучения

Вариант ответа	Доля ответов, %	
	Преподаватели	Обучающиеся
Аудиторная работа	0	30
Частично аудиторная работа с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий	77	58
Самостоятельная работа с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий	23	11
Другое (без указания собственных ответов)	0	2

Выбор способа получения новых знаний в рамках дополнительного профессионального образования зависит, естественно, от цели освоения дополнительных профессиональных программ, а порой от необходимости совершенствования и приобретения новых компетенций в условиях непрерывности рабочего процесса. Однако видим, что количество респондентов, выбирающих полностью самостоятельное изучение материала и использование электронного обучения и дистанционных образовательных технологий (в диссертационном исследовании принят термин «цифровое обучение»), относительно других вариантов является минимальным. Поскольку респонденты чаще выбирали вариант частично аудиторной работы, но с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, понимаем, что в данном случае имеет место категория взрослых обучающихся (взрослое население получало базовое образование в основном в очном формате, что является определяющим фактором при получении дополнительного профессионального образования). При этом позиция получения знаний в рамках аудиторной работы преподавателями не выбирается. Данный факт связан с развитием цифрового обучения в последние годы, поэтому преподаватели, которые так или иначе принимали участие в процессе электронного обучения и использования дистанционных образовательных технологий в своей деятельности, не имеют психологических барьеров для обучения в цифровом формате и, понимая собственную педагогическую занятость, наоборот, относятся к ним положительно. На рисунке 1.6 наглядно представлен выбор респондентами тех или иных способов обучения.

Анализируя результаты исследования, понимаем, что сужение респондентами значения термина «дополнительное образование» до значения «дополнительное профессиональное образование» в основном влечет за собой понимание дополнительного образования как возможности совершенствовать профессиональные знания, а не как возможности общего развития. Таким образом, не учитываются потребности человека в интеллектуальном, духовно-нравственном и физическом совершенствовании. Как результат, многие опрошенные не склонны считать дополнительное образование частью процесса непрерывного образования.



Рисунок 1.6 – Выбор способа обучения

Позиция, что дополнительное образование является частью непрерывного процесса получения образования взрослым человеком на протяжении всей его жизни для удовлетворения образовательных потребностей, включая совершенствование не только в профессиональной сфере, но и в интеллектуальной, духовно-нравственной и физической, как это было отражено в работах Ю.С. Тимофеевой, С.Б. Ситрановой, А.Н. Митиной [92; 133], отличается от результатов исследования. В свою очередь, выразим согласие с учеными и в дальнейшем будем рассматривать дополнительное образование как элемент системы образования в рамках всей жизни. Даже без повышения уровня образования реализация программ дополнительного профессионального образования позволяет совершенствовать полученные компетенции и приобретать новые, что даст положительный эффект в развитии человека на профессиональном и личностном уровне.

Реализация дополнительных профессиональных программ с использованием цифрового обучения является современным способом совершенствования и приобретения профессиональных компетенций. Как было ранее рассмотрено в

исследованиях по проблемам дополнительного профессионального образования и выявлено в результате анкетирования, использование электронных учебных материалов должно быть общим желанием всех участников образовательного процесса [79], а преподаватели должны быть ориентированы на возможности применения современных информационных и технических средств [78; 81], учитывая мотивационные факторы обучения взрослых [69].

Исходя из изучения научной литературы по проблематике дополнительного профессионального образования от момента становления данного вида образования до современности, а также на основе проведенного исследования практической реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, можно заключить, что наблюдается дефицит педагогических кадров, специально подготовленных для обучения взрослых людей и готовых реализовывать программы дополнительного профессионального образования с применением цифровых технологий в дистанционном формате.

1.2 Цифровое обучение в организациях дополнительного профессионального образования

Развитие инновационных технологий затрагивает все виды образования. Процесс применения в педагогической деятельности цифрового обучения развивается и в организациях дополнительного профессионального образования.

Рассмотрение вопроса цифрового обучения в организациях дополнительного профессионального образования начинается с точки зрения методологии дефиниций. На основании научно-педагогических взглядов ученых на формирование понятийного аппарата в педагогике в данной работе уточнены такие дефиниции, как «дистанционные образовательные технологии», «цифровое обучение», «электронный образовательный контент».

В современном мире дополнительное профессиональное образование взрослых все чаще ассоциируется с реализацией образовательных программ на расстоянии, а широкое применение цифровых возможностей обучения связано с политикой государства, направленной на цифровую трансформацию образования. В этом случае используются возможности цифрового обучения и дистанционных образовательных технологий.

Для раскрытия термина «дистанционные образовательные технологии» рассмотрим его составные части: «дистанционный» и «образовательная технология».

«Дистанционный» – прилагательное, образованное от существительного «дистанция». В Толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова это слово определено как «расстояние» [134]. Таким образом, дистанционный – находящийся на расстоянии.

Проанализировав источники педагогической литературы, видим, что авторы не проводят четкой границы между понятиями «образовательная технология» и «педагогическая технология». Так, В.П. Беспалько определял педагогическую технологию как «содержательную технику реализации учебно-воспитательного процесса» [10, с. 176]. В словаре А.М. Новикова понятие «педагогическая технология» характеризуется как «система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи» [97, с. 157]. Еще один подход к определению термина «педагогическая технология» отражает названную дефиницию как комплекс технологических процедур, вследствие которых достигается конечный планируемый результат, основанный на профессиональной деятельности педагога [42].

Дистанционные образовательные технологии в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» подразумевают взаимодействие обучающихся и педагогических работников на расстоянии и использование информационно-телекоммуникационных сетей в рамках образовательных технологий [138].

Ряд авторов под дистанционными образовательными технологиями определяет совокупность образовательных услуг, предлагаемых широкому спектру потребителей с использованием информационно-образовательной среды, основанной на обмене учебными материалами с использованием компьютерных сетей, электронной почты, мобильной связи и пр., т.е. реализация и освоение образовательных программ основаны на взаимодействии участников образовательного процесса на расстоянии с использованием систем передачи информации, доступ к которой осуществляется с применением средств вычислительной техники [124].

Обобщив и проанализировав источники научной литературы и нормативные акты, под дистанционной образовательной технологией понимаем скоординированную деятельность обучающихся и педагогических работников в рамках осуществляемого на расстоянии образовательного процесса и реализацию педагогических задач путем использования телекоммуникационных и информационных технологий.

Дистанционные образовательные технологии в современном технически и информационно развитом мире используются с учетом применения электронного обучения. Цифровизация образовательного процесса подразумевает внедрение и использование новой терминологии. Изучение теоретических положений и научных разработок показало, что авторами используются две дефиниции: «цифровое обучение» и «цифровое образование».

Дефиниция «цифровое образование», с точки зрения М.Е. Вайндорф-Сысоевой и М.Л. Субочевой, активно применяется в педагогике [15; 16]. Обзор научной литературы и воззрений отечественных и зарубежных ученых позволил рассматривать данный термин с позиции выделения нескольких подходов к его интерпретации. Наиболее близким для уточнения дефиниции «цифровое образование» стал подход Б.С. Гершунского (образование рассмотрено как ценность, система, процесс, результат) [25], на основании которого авторы трактуют термин с точки зрения движения от целевых установок к результату и результативности. Учеными предложено понимать цифровое образование как

стремление, построенное на взаимодействии участников образовательного процесса, достигнуть результат учебной и профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде и непосредственно результат, достигаемый с помощью цифровых демонстрационных образовательных материалов, электронных методов и способов реализации образовательных задач, применением в образовательном процессе интернет-платформ, а также электронного образовательного контента [16]. Цифровое обучение в зарубежных источниках рассматривается как способ обучения, в зависимости от необходимого результата включающий в себя адаптивное и смешанное обучение, классные технологии и электронные учебники и т.д. При этом цифровое обучение, с точки зрения авторов, является одним из компонентов цифрового образования [15].

Термин «цифровое образование» Б.Е. Стариченко понимает как систему двух компонентов: обучения и воспитания. Данная система базируется, прежде всего, на применении современных цифровых технологий, направленных на реализацию процессов представления, обработки, передачи и хранения информации. С точки зрения автора, возможности использования инновационных цифровых ресурсов при реализации образовательных программ способствуют повышению качества образовательного процесса, в том числе повышается уровень подготовки обучающихся, а также появляются новые удобные способы управления таким процессом на всех уровнях образования. [127].

Подход А.А. Вербицкого к исследованию терминологии, связанной с цифровизацией образования, подразумевает дифференцирование дефиниций «цифровое обучение» и «цифровое образование», с чем осмелимся согласиться. Позиция автора вызывает большой интерес с точки зрения трактования терминов, а именно отсутствует соотнесение понятий как синонимов. Цифровое обучение А.А. Вербицкий рассматривает как организованную процедуру освоения новых и совершенствования имеющихся компетенций с учетом принципов дидактики, но основанных на инновационных методах и способах электронного обмена данными. Дефиницию «цифровое образование» ученый считает нежелательной и рекомендует преобразовать ее в «цифровую систему образования». Это связано с тем, что термин

«образование», как считает автор, не ограничивается конкретным употреблением, а изменяется в зависимости от его использования в том или ином контексте. При этом А.А. Вербицкий понимает образование с трех позиций, а именно: с точки зрения непрерывного процесса освоения образовательных программ, направленного на достижение результата определенного уровня образования; с учетом совокупности различных образовательных программ, реализуемых в образовательной организации; в качестве совокупности обучения и воспитания [21].

Широкое использование и укоренение цифровых технологий в образовательном процессе, а также всеобщая цифровизация образования оказались определенными мотивирующими факторами для выполнения масштабного исследования понятийно-терминологического аппарата. Ученые Казанского федерального университета при изучении феномена терминов «цифровое образование» и «цифровое обучение» придерживаются позиции А.А. Вербицкого о смыслообразующем значении понятия «образование» как совокупности воспитания и обучения. При этом ученые раскрывают особенности употребления данного термина в различных контекстах, дополняя области применения терминологии с учетом конкретизации сферы профессиональной подготовки специалиста. Таким образом, образование можно рассматривать с точки зрения соотнесения с профилем освоенной образовательной программы, а также определенной областью деятельности будущего специалиста (педагогическое, юридическое, инженерное, техническое, медицинское образование и др.). Ввиду этого ученые рассматривают термин «цифровое образование» в рамках подготовки кадров для цифровой экономики (например, специалисты в области компьютерных технологий, информатизации, цифровизации, цифровой трансформации и другие области применения полученных знаний). В свою очередь, цифровое обучение ученые Казанского федерального университета считают синонимом электронного обучения. Определение электронного обучения в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» является процессом ведения образовательной деятельности «с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и

обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [138, ст. 16, п. 1]. По итогам проведенного анализа трактовки электронного обучения ученые выделили в ней три составляющих: во-первых, наполнение информацией соответствующих баз данных с последующим использованием этой информации при реализации образовательных программ; во-вторых, применение информационных технологий и различных технических средств при хранении и обработке информации; в-третьих, использование технических средств для передачи информации и коммуникации между участниками образовательного процесса [47]. С точки зрения авторов, при замещении слова «электронное» на «цифровое» складывается четкая и точная формулировка дефиниции «цифровое обучение» [60].

В соответствии со Словарем терминов профессионально-педагогической акмеологии под цифровым обучением понимается разнообразие информационных технологий, направленных на применение множества подходов к реализации педагогической деятельности [124].

Изучив интерпретации терминов «электронное обучение» и «электронное образование» с точки зрения разных авторов, осмелимся согласиться с авторами, отвергающими использование термина «цифровое образование» в контексте ведения педагогической деятельности и реализации образовательных программ, и предложить собственное видение термина «цифровое обучение», основанное на уравнивании понятий «цифровое» и «электронное», рассматривая данный термин в совокупности с термином «дистанционные образовательные технологии». Цифровое обучение – процесс организации деятельности обучающихся по овладению компетенциями, основанный на использовании информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий, а также коммуникативном взаимодействии участников образовательного процесса через электронный образовательный контент [47].

В основу цифрового обучения заложен правильно сформированный контент. С английского языка *content* – содержание, наполнение [6]. Классификация контента обширна, ученые предлагают множество вариантов. В нашем исследовании остановимся на некоторых из них.

Состав контента на основании подхода Л.Б. Ивановой и Н.Н. Сокол [62] можно рассматривать как совокупность взаимосвязанных между собой элементов: форма подачи, назначение, оригинальность (рисунок 1.7).



Рисунок 1.7 – Взаимосвязь элементов контента (Л.Б. Иванова, Н.Н. Сокол)

В каждый элемент заложены важные характеристики контента: *форма подачи* – текстовый файл, рисунок или схема, аудиозапись или видеозапись; *оригинальность* – уникальность или неуникальность; *назначение* – обучающий, продающий, коммуникативный, развлекательный и другие виды [62].

Еще один вариант классификации контента, предложенный Д.В. Гринченковым и Д.Н. Куций [28], рассматривается с точки зрения совокупности образовательно-методических функций и по типу информации (рисунок 1.8).

К образовательно-методическим функциям контента относятся электронные учебники, электронные учебные пособия, электронные средства контроля, электронные учебно-методические комплексы, а тип информации определяет возможности восприятия: текстовая, визуальная, комбинированная, аудио- и видеoinформация, интерактивные модели, сложноструктурная [28].

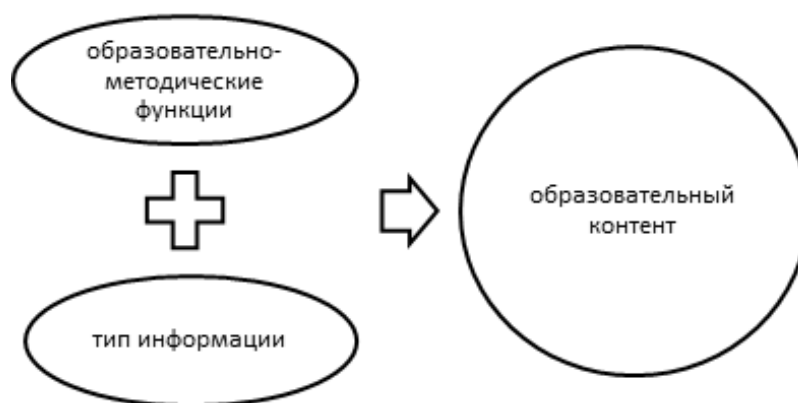


Рисунок 1.8 – Классификация контента (Д.В. Гринченков, Д.Н. Куций)

В педагогической литературе и нормативных документах, относящихся к образовательной деятельности, термин «контент» дополняют уточнением области применения: «образовательный», «обучающий», «учебный».

ГОСТ Р 52653-2006 предлагает понимать образовательный контент как «структурированное предметное содержание», используемое при реализации образовательных программ и входящее в состав электронного образовательного ресурса [27].

Ряд авторов, изучающих проблемы электронного обучения, соглашаются с определением контента, представленном в национальном стандарте, но обязательным дополнением считают необходимость структурировать используемое образовательно-методическое наполнение. [120].

Контент представляет собой вид информационного наполнения: тексты; графические, звуковые, зрительные способы представления информации; мультимедиа и др. [62; 68].

В словаре понятий и определений контент – это «содержание. Существенными параметрами контента является его объем, актуальность и релевантность» [148, с. 48].

Образовательный контент является наполнением онлайн-ресурса тематическим содержанием курса, определенным комплексом учебных материалов в виде аудио-, видео-, текстовой и другой информации [84].

Исходя из анализа научной и нормативной литературы сделаем вывод, что электронный образовательный контент – актуальное, востребованное, качественное тематическое наполнение образовательного онлайн-ресурса, состоящее из мультимедийных источников учебной информации, способствующих успешному освоению образовательной программы.

Рассмотрев подходы ученых к формированию педагогического понятийного аппарата и уточнив понимание дефиниций «дистанционные образовательные технологии», «цифровое обучение», «электронный образовательный контент», примем данные понятия в качестве базового терминологического аппарата, используемого в диссертационном исследовании.

Причинами укоренения и развития цифрового обучения в дополнительном профессиональном образовании выступали следующие факторы:

- постоянное совершенствование информационного общества [61];
- стремление приспосабливаться к изменениям внешней среды, учитывая при этом потребности субъектов, формирующих рынок труда [61];
- повышение спроса на реализацию программ дополнительного профессионального образования в рамках концепции «образование в течение всей жизни» [113];
- стремление работодателя и обучающихся организовать непрерывный образовательный процесс без отрыва от производства [5];
- формирование слаженной работы систем и элементов в рамках образовательной среды с учетом потребностей потребителей [5];
- цифровизация системы образования, направленная на высокое качество и доступность образования всех видов и уровней, в том числе формирование системы подготовки кадров посредством использования цифровых технологий [136; 169].

В реализации дополнительного профессионального образования осуществление образовательного процесса с использованием цифрового обучения претендует на лидирующее место. Положительное влияние на выбор обучающимися столь актуального способа приобретения знаний оказывает ряд факторов (например, модернизация общества и государственного строя, текущий

уклад жизни общества), которые подразумевают умение работать в режиме многозадачности, а также успешно совмещать два важных процесса: профессиональную деятельность и обучение. Таким образом, с точки зрения ученых, чьи научные статьи были проанализированы (У.С. Алексеева, О.В. Ибрагимова, Н.В. Кузнецова и др.), планирование собственной образовательной траектории без реализации традиционной «кабинетной» системы является, возможно, ключевым преимуществом. В свою очередь, для работодателя приоритетна непрерывность рабочего процесса, при этом появляется возможность усовершенствовать компетенции не одного, а нескольких работников организации в рамках корпоративного обучения. Еще одним преимуществом цифрового обучения является территориальная независимость обучающегося и организации дополнительного профессионального образования, что отмечается и иностранными авторами [169; 173]. В данных условиях доступность выбора образовательного учреждения – это возможность поиска оптимальной образовательной программы, учитывающей полный спектр потребностей заказчика. Стоит учесть, что территориальная удаленность участников образовательного процесса друг от друга не влечет за собой ухудшение уровня и направленности реализуемых образовательных программ. Комплекс образовательных услуг будет получен полностью, даже при асинхронности образовательного процесса, когда обучающемуся предоставляется возможность получать актуальную учебную информацию в круглосуточном режиме. По мнению С.А. Жуковой и Ю.Ю. Логиновой, еще одним плюсом использования цифрового обучения в процессе освоения программ дополнительного профессионального образования в сравнении с традиционным «кабинетным» обучением является уменьшение стоимости обучения за одного слушателя, но при этом применение специальных средств и методик цифрового обучения повышает интенсивность образовательного процесса [39].

Отметим, что содержание термина «цифровое обучение» опирается на дистанционные технологии, которые, по мнению В.С. Зайцева, подразделяются на следующие виды с учетом целей использования [42]:

– кейс-технологии основаны на применении комплектов текстовых, мультимедийных, аудио- и видеоматериалов, рассылаемых обучающимся для самостоятельного изучения, при этом присутствует возможность получить консультацию у преподавателя;

– ТВ-технологии используются для обеспечения обучающихся учебно-методическими материалами и консультаций у преподавателей с применением систем телевидения;

– сетевые технологии подразумевают применение информационно-телекоммуникационных сетей для предоставления слушателям доступа к обучающим материалам, а взаимосвязь между преподавателем и обучающимся может быть асинхронной или синхронной.

Роль преподавателя в системе цифрового обучения становится более расширенной. Теперь это не только учитель-предметник, объясняющий учебный материал, но и тьютор (ассистент по предмету), наставник (советчик, руководитель процессом обучения), консультант (помощник в процессе обучения), фасилитатор (содействующий, обеспечивающий успешную коммуникацию), коуч (помощник в достижении образовательных целей) и т.п. Таким образом, помимо педагогической функции, преподаватель выполняет такие функции, как управление образовательным процессом (способность организовать и осуществлять такой процесс обучения слушателей), содействие в организации процесса самостоятельного изучения материала и выполнении контрольных мероприятий, решение организационных задач, связанных с обучением [14; 36; 104; 142; 156].

Ввиду того, что цифровое обучение совмещает в себе и электронное обучение, и дистанционные образовательные технологии, рассмотрим отличительные черты такого обучения [36]:

– выстраивание обучающимися самостоятельной образовательной траектории при работе с учебно-методическими материалами;

– модульность образовательной программы, вследствие чего обучающийся может самостоятельно сконструировать необходимый ему курс из существующих модулей;

- уменьшение себестоимости курса;
- смещение роли преподавателя от учителя-предметника к тьютору, наставнику и т.д.;
- контроль качества образования осуществляется дистанционно с компьютерных технологий;
- взаимодействие между субъектами образовательного процесса осуществляется полностью через информационно-коммуникационные сети.

Использование цифровых возможностей реализации образовательного процесса в организациях дополнительного профессионального образования – процесс изменяющийся, мобильный, поэтому требует постоянного совершенствования системы реализации цифрового обучения. Обязательна своевременная актуализация электронного образовательного контента, связанная как с наполнением, так и с «подвижностью» системы образования и развитием цифровых технологий. Нельзя оставлять без внимания психологический фактор, связанный с более высоким уровнем тревожности обучающегося, самостоятельно выстраивающего процесс обучения в рамках цифрового обучения (в отличие от привычной, комфортной «кабинетной» системы). Наконец, развитие цифровых технологий требует от преподавателей всех видов образовательных организаций повышать свою квалификацию в части работы с электронными образовательными контентом [14; 119; 171], а ввиду того, что дополнительные профессиональные программы в основном реализуются без отрыва от производственной деятельности, то развитие цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования особенно актуально. Осмелимся согласиться с позицией А.Г. Кислова, что «осваивать цифровые технологии и устройства необходимо всем (это часть не только специальной, но уже и общеобязательной образованности)» [67, с. 43].

Активная реализация цифровых образовательных технологий в системе дополнительного профессионального образования мотивирует общество к осуществлению непрерывной образовательной деятельности в течение всей жизни. Современным обществом активно используются информационные, компьютерные,

цифровые и интернет-технологии во всех сферах деятельности человека. Образовательная деятельность не стала исключением: взрослое население все больше отдает предпочтение технологиям цифрового обучения как наиболее востребованной форме удовлетворения образовательных потребностей. В современных условиях систему дополнительного профессионального образования невозможно представить без такой востребованной формы реализации, как цифровое обучение. Процесс обучения с целью формирования новых компетенций либо усовершенствования существующих без отрыва от профессиональной деятельности имеет высокую ценность со стороны как работодателя, так и обучающегося. Для возможного существования такого тандема «профессиональная деятельность – обучение» потребителю образовательных услуг предлагается осваивать образовательную программу с помощью электронного образовательного контента. Естественно, качественное освоение программы и удобство работы с учебными материалами достигается путем корректного содержания и наполнения такого ресурса.

В процессе освоения дополнительной профессиональной программы с использованием цифрового обучения электронный образовательный контент выполняет те же функции, что и классно-урочная форма проведения занятий, а именно: обучающимся транслируется учебная информация и информационно-справочное обеспечение, с помощью которых формируются компетенции; осуществляется контроль и оценка приобретенных знаний. При этом образовательный контент все-таки выходит за рамки традиционности обучения и является комплексом индивидуальной и групповой форм. Закономерно, что с развитием цифровых технологий повышается уровень эффективности освоения дополнительных профессиональных программ с использованием цифрового обучения, в том числе и во время внеаудиторной контактной работы. По своей сути, электронный образовательный контент содержит все виды традиционных учебных занятий, но в этом случае они трансформируются в другой формат, исходя из особенностей цифровой образовательной среды. Особенную значимость цифровое обучение имеет в системе дополнительного профессионального образования:

удовлетворяется потребность обучения по программам профессиональной переподготовки или повышения квалификации без ущерба профессиональной деятельности; предоставляются варианты выбора обучающих организаций [31].

Чтобы понять потенциал выхода электронного образовательного контента в системе дополнительного профессионального образования за рамки традиционных видов учебных занятий, сопоставим три основных вида учебных занятий (лекция, практическое занятие, консультация) и фонд оценочных средств в печатном варианте с формами их реализации и представления в условиях цифрового обучения (таблица 1.13).

Таблица 1.13 – Сопоставление традиционного и цифрового формата обучения

Традиционный формат обучения	Цифровой формат обучения	Отличительные признаки цифрового формата обучения
Учебные занятия		
Лекционные занятия	Видеоконференция	Преподаватель выступает в привычной всем роли лектора. Слушатели также используют в процессе обучения тексты, презентации, учебные пособия и др., но уже полностью в электронной форме. При этом слушателям, как правило, дается возможность сохранить учебную информацию на электронном носителе и вернуться к ней в удобное время, что актуально для тех, кто осваивает образовательную программу без отрыва от производства
Практические занятия	Электронные учебные тренажеры	Имеется ряд преимуществ проведения занятия в электронной форме в отличие от аудиторной, так как получение практических умений может проводиться в режиме отсроченного времени, что немаловажно, если обучающийся находится в другом часовом поясе
Консультации	Видеоконференция, чат	Учебные занятия в виде консультаций могут проводиться в очной форме, с применением технологий видеосвязи, а также посредством асинхронного взаимодействия преподавателя и обучающегося с использованием социальных сетей и электронной почты
Фонд оценочных средств		
Экзаменационные билеты и вопросы, тестовые материалы на бумажном носителе	Экзаменационные билеты и вопросы в электронном виде, электронные тестовые материалы	Оценивание достигнутых результатов обучения осуществляется в цифровом формате как с использованием электронных баз тестовых материалов, так и с помощью видеоконференций

Применение электронного образовательного контента при проведении учебных занятий с использованием информационных технологий в целях реализации программ дополнительного профессионального образования не вносит изменений в методы обучения (словесные, наглядные, контрольные).

Традиционные дидактические принципы обучения (сознательность и активность, наглядность, систематичность и последовательности, прочность, научность, доступность, связь теории с практикой [106]) в системе дополнительного профессионального образования касаются, по обыкновению, категории взрослого населения.

Рассмотрим, как дидактические принципы обучения действуют в условиях электронного образовательного контента:

– *принцип сознательности и активности*: среди условий и факторов для сознательного усвоения знаний, помимо мотивов обучения, уровня и характера познавательной активности, организации учебно-воспитательного процесса, управления познавательной деятельностью, методов и средств обучения [106], необходимо учитывать такой немаловажный фактор, как возраст обучающихся, – как правило, это сформированные, зрелые личности с четким целеполаганием процесса обучения;

– *принцип наглядности*: наполнение электронного образовательного контента довольно разнообразно (текст, графика, видеоконференции, мультимедиа, аудиозаписи, тестовые материалы и др.);

– *принцип систематичности и последовательности*: разработчик выстраивает определенную логическую структуру при создании и наполнении электронного образовательного контента, в ходе его обозначенных определенной последовательностью действий обучающийся получает учебную информацию, разделенную на модули, совокупность которых представляет единую смысловую структуру курса;

– *принцип прочности*: большое влияние на прочность усвоения учебных материалов оказывает тот факт, что обучающийся может выстраивать индивидуальные траектории обучения при использовании электронного

образовательного контента, а в дополнение к этому имеет круглосуточный доступ к образовательному ресурсу и возможность асинхронного взаимодействия с преподавателем;

– *принцип научности*: формируя электронный образовательный контент, преподаватель подбирает учебные материалы, соответствующие тематике реализуемой образовательной программе, и осуществляет проверку на подлинность содержания материалов информацию;

– *принцип доступности*: поскольку программы дополнительного профессионального образования реализуются с учетом андрагогических особенностей обучающихся, преподаватель при формировании электронного образовательного контента учитывает взаимосвязь содержания учебных материалов и возрастные особенности обучающихся, а также уровень их базовых знаний;

– *принцип связи теории с практикой*: использование электронных тренажеров, выполнение лабораторных работ и других форм практической деятельности, связанных с особенностями применения информационно-телекоммуникационных технологий при реализации образовательной программы, являются удачными и удобными для потребителя вариантами закрепления теоретических знаний на практике в рамках образовательного процесса.

Цифровое обучение имеет ряд неоспоримых преимуществ для всех участников образовательного процесса: мобильность, индивидуальность, доступность, мультимедийность, интерактивность, экономическая эффективность [17; 101]. Но при всех достоинствах цифрового обучения необходимо учитывать его проблемы и риски.

Изучены подходы к применению цифровых возможностей при организации образовательного процесса на различных уровнях [47]:

– общее образование: В.И. Колыхматов, А.С. Логинова, А.В. Одинокова, Б.Е. Стариченко;

– профессиональное образование: В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, А.М. Кондаков, И.С. Сергеев;

– высшее образование: М.Е. Вайндорф-Сысоева, Г.В. Валеева, Н.В. Ломовцева, Н.А. Морева, К.А. Мельникова, Б.Е. Стариченко, М.Л. Субочева, В.И. Терехова, Е.В. Чубаркова, А.А. Шайдуров, Л.Р. Яруллина;

– дополнительное профессиональное образование: И.А. Журавлева, К.Д. Николаев, Н.В. Черноножкина.

На основе теоретического анализа современных источников рассмотрены проблемы и риски цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, отраженные в работах В.В. Баландиной, В.И. Блинова, А.А. Вербицкого, Е.Ю. Есениной, И.Е. Жигалова, И.А. Журавлевой, А.М. Кондакова, Т.Ю. Кротенко, К.Д. Николаева, И.А. Погодиной, А.Г. Сергеева, И.С. Сергеева, А.В. Тебекина, Н.В. Черноножкиной и других авторов.

Объектами научных интересов ученых становятся различные проблемные ситуации и возможные риски при реализации дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения. Проанализировав основные подходы к проблематике цифрового обучения [47], предложенные учеными, в диссертационном исследовании были выделены наиболее значимые (таблица 1.14).

Таблица 1.14 – Основные подходы к проблемам и рискам цифрового обучения

Подход	А.А. Вербицкий [21]	Л.Р. Яруллина [151]	Т.Ю. Кротенко [80]	А.В. Тебекин [131]	Г.И. Ибрагимов [60]	В.И. Блинов [12]	И.А. Журавлёва [40]	А.О. Шаповалов [145]	И.А. Погодина [105]	А.Г. Сергеев [120]
Проблемы										
Отсутствие психолого-педагогической концепции цифрового обучения	+	+	+							
Отождествление понятий «информация» и «знания»	+		+							
Отсутствие стандартов качества для разработки, внедрения и поддержки курсов электронного обучения							+			
Отсутствие стандартов качества удаленного обучения							+			

Продолжение таблицы 1.4

Подход	А.А. Вербицкий [21]	Л.Р. Яруллина [151]	Т.Ю. Кротенко [80]	А.В. Тебекин [131]	Г.И. Ибрагимов [60]	В.И. Блинов [12]	И.А. Журавлёва [40]	А.О. Шарапов [145]	И.А. Погодина [105]	А.Г. Сергеев [120]
Проблема идентификации личности и защиты персональных данных							+			
Отсутствие длительных наблюдений, посвященных последствиям широко-масштабного внедрения цифрового обучения с позиций сохранения здоровья			+	+					+	+
Самодисциплина и мотивация к самообучению								+		+
Сокращение контактов с преподавателем и другими обучающимися, как следствие, часть учебных вопросов остается нерешенной							+	+		+
Увеличение объема материала в рамках самостоятельного изучения										+
Готовность преподавателя к реализации образовательных программ в условиях цифрового обучения (наличие цифровых компетенций преподавателя)		+					+			+
Нарушение информационно-психологической безопасности личности		+								
Потенциальные риски										
Риск вытеснения «живой» коммуникации между преподавателем и обучающимися в процессе обучения	+			+	+			+		
Риск деформации мышления, мировоззрения, ухудшение способностей воспринимать большие объемы информации	+	+	+	+		+				
Риск деградации живой речи, утери навыков правописания		+	+					+		
Риск подмены цифровизации образования оцифровкой						+		+		
Риск использования недостаточно изученных технологий				+						

Как было сказано ранее, нами рассмотрен далеко не исчерпывающий перечень подходов к проблемам и возможным рискам применения цифрового обучения в процессе освоения образовательных программ перечень. При анализе проблем цифрового обучения учеными выделяются следующие моменты: гипертрофированы преимущества цифрового обучения, сформированные цифровые образовательные контенты не соответствуют реализуемым педагогическим целям и задачам, минимизирована информационная безопасность в части защиты персональных данных обучающихся [12]; подход к образовательному процессу с точки зрения бизнеса, что предполагает не только разработку и желание выгодной продажи образовательной платформы для реализации процесса цифрового обучения, но и продажу образовательных услуг с целью получения материальной выгоды для организатора обучения [80]; высокая стоимость разработки образовательных платформ, качественных электронных образовательных контентов, а также их поддержание в актуальном состоянии [120]; освоение дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения вызывает стрессовые состояния у участников образовательного процесса, не всегда удовлетворительная работоспособность технических средств: с одной стороны, образовательные организации не могут обеспечить бесперебойную работу компьютерной сети [145; 151], с другой стороны, состояние технических средств обучающихся может быть различным, в то время как современные образовательные платформы могут предъявлять определенные требования к устройствам передачи информации. Ученые, исследующие проблемы и риски реализации образовательных программ в условиях цифрового обучения, делают акцент на здоровьесберегающих и коммуникационных аспектах [80; 105; 120; 131]. Но данный подход более актуален в случае долгосрочного освоения образовательных программ и развития личностных качеств обучающегося (например, при получении общего образования и высшего образования). Освоение программ дополнительного профессионального образования, направленных на формирование и развитие новых компетенций, не подразумевает длительных сроков обучения, а ввиду того, что это дополнение к базовому образованию, то

контингент обучающихся в основном относится к категории взрослых людей со сложившимися личностными и духовно-нравственными установками, жизненным опытом и социальным статусом. Поэтому подход к решению здоровьесберегающих и коммуникационных проблем и рисков существует, но выражен не в такой мере, как при освоении образовательных программ в рамках других видов образования.

Таким образом, применение цифрового обучения в системе дополнительного профессионального образования не имеет явных отличий от традиционной аудиторной формы реализации образовательных программ, но обеспечивает ряд преимуществ, связанных с возможностью асинхронности образовательного процесса, выбора образовательной организации и других положительных моментов для потребителей образовательных услуг. Трансформация форм учебных занятий, методов и дидактических принципов обучения при освоении программ с использованием электронного образовательного контента в сторону информационно-телекоммуникационных технологий, напротив, позволяет выстраивать процесс обучения более интересным и удобным для слушателей, что, в свою очередь, позволяет достичь более высокого показателя эффективности обучения. Учитывая, что одним из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в системе образования является обеспечение гражданам права образования в течение всей жизни [138], такая непрерывность образовательного процесса должна обеспечиваться общедоступностью дополнительного образования вне зависимости от места пребывания обучающегося. Именно поэтому в систему дополнительного профессионального образования активно внедряются возможности получения образования из любой точки субъектов Российской Федерации. Использование цифрового обучения в сфере дополнительного профессионального образования дает возможность выстраивать образовательный процесс без отрыва от производственной деятельности, а также с учетом потребностей личности, способностей и интересов человека.

1.3 Теория и методология понятия профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения

Актуальность реализации дополнительных профессиональных программ в современных реалиях была отражена в необходимости решения научным и педагогическим сообществами таких важных задач, как разработка электронных учебных материалов и обеспечение совершенствования профессиональных компетенций педагога. Данная проблематика подводит к главной задаче исследования – изучению процесса развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

Деятельность человека в любой из отраслей экономики предполагает его готовность к выполняемым задачам. Проблематика готовности стала предметом научных интересов таких исследователей, как В.А. Адольф, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Г.Н. Жуков, Л.А. Кандыбович, П.Ф. Кубрушко, В.А. Сластенин, Н.В. Соловова и др. Дефиниция «готовность» рассматривается учеными с точки зрения их научных интересов и как характеризующая черта исследуемой области:

- психологическая готовность (Т.В. Громова, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Г.М. Киселев);
- профессиональная готовность (В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина, В.А. Сластенин);
- методическая готовность (М.Н. Оськина, Н.В. Соловова).

Термин «готовность» пришел в педагогику из психологии (от термина «психологическая готовность») и был непосредственно связан с возможностями личности человека развиваться с учетом профессиональной деятельности. Готовность – это комплекс знаний и умений, полученных в процессе изучения основных видов профессиональной деятельности и включающий в себя личностные качества, ценности и мотивы. Совокупность этих элементов

готовности является помощником в достижении поставленных целей в профессиональной сфере [44; 66]. Области наук, использующие понятие «готовность» (философия, психология, педагогика), наделяют его собственными характеристиками. С точки зрения С.С. Витвицкой, под готовностью понимается многоуровневая структура личности педагога, состоящая из взаимосвязанных и зависимых друг от друга компонентов. Данный комплекс элементов готовности имеет целостный характер и не приемлет отсутствия какого-либо из элементов, так как это влечет за собой нарушение структуры личности педагога [23; 44].

Понятие «готовность» в Педагогическом словаре под редакцией В.И. Загвязинского и А.Ф. Закировой рассмотрено как «готовность к педагогической деятельности», выражается в показателе профессионализма преподавателя и является базой профессиональной компетентности. Готовность состоит из двух составляющих: *теоретической* (аналитические, прогностические, проективные и рефлексивные умений) и *практической* (организаторские и коммуникативные умения) [103].

В Словаре терминов профессионально-педагогической акмеологии «готовность» рассматривается с точки зрения возможности достижения высшей ступени индивидуального развития, как «высокий уровень развития мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых процессов личности, коллектива, который обеспечивает успех предстоящей деятельности; это адекватная установка, мотивация и мобилизация психологических ресурсов для предстоящей деятельности» [124, с. 19].

В современной педагогике В.А. Адольф, Т.В. Громова, В.А. Сластенин, Н.В. Соловова и др. также рассматривают профессиональную готовность в совокупности с профессиональной компетентностью как профессионализм, соединяющий в себе теоретическую и практическую готовность преподавателя к ведению педагогической деятельности [44]: совокупность требований к педагогу, основанных на профессионализме, и совокупности психологических характеристик личности человека [123]; комплекс профессиональных умений, содержащих теоретические и практические знания, «профессионально важные

качества» (качество мыслительных процессов, мотивов и отношений) [1]; индивидуальная характеристика преподавателя, способного к диагностике и анализу результативности собственной деятельности, готового к освоению и применению в профессиональной деятельности современных технологий [126]; обладание определенными компетенциями и стремление применить их в своей профессиональной деятельности, при этом основной акцент сфокусирован на психологической готовности [30]; целостность профессиональных и личностных характеристик, позволяющих сформировать авторитет в конкретной сфере деятельности на основе знаний, умений, опыта и нравственной позиции [124].

Ввиду того, что цифровое обучение в части деятельности преподавателя невозможно без создания и формирования электронного образовательного контента, необходимо делать акцент на профессиональной, а не психологической готовности педагога. Изучение термина «готовность», предложенного учеными в педагогической литературе, позволило нам предложить собственное определение данного понятия. Профессиональная готовность – многокомпонентный комплекс компетенций преподавателя, способствующий эффективной организации педагогической деятельности, состоящий из теоретических знаний, практических умений, личностных качеств, акцентного внимания на осознание и анализ собственных действий и способности к профессиональному самосовершенствованию и саморазвитию [44]. В диссертационном исследовании примем уточнение термина «профессиональная готовность к реализации дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения».

Профессиональная готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения – это целостное личностное качество, выражающееся в сформированности цифровых компетенций преподавателя организации ДПО, направленное на использование дистанционных технологий и применение цифровой дидактики, основанной на инновационных методах и способах электронного обмена данными, через качественное формирование электронного образовательного контента с учетом профессионального опыта обучающихся.

Профессиональные компетенции и личностные качества педагога отражаются в компонентах, совокупность которых направлена на выявление профессиональной готовности преподавателя. Сопоставляя подходы к пониманию и характеристикам готовности, например, Дж. Равен склонен считать, что ее виды не являются полностью взаимосвязанными [153]. Однако в рамках изучения и анализа работ авторов, направленных на определение готовности преподавателя, отметим, что нам особенно близка позиция С.С. Витвицкой о целостности и неделимости формируемой профессиональной составляющей личности педагога [23], в поддержку российских ученых выступают и теории зарубежных авторов о совокупности компонентов, влияющих на профессиональное совершенствование преподавателей [168; 172].

Изучение профессиональной готовности и выделение ее компонентов отражено в научных работах многих исследователей (В.А. Адольф, С.С. Витвицкая, Т.В. Громова, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Г.Н. Жуков, Э.Ф. Зеер, Л.А. Кандыбович, И.О. Котлярова, П.Ф. Кубрушко, А.И. Кукуев, Н.В. Ломовцева, В.А. Сластенин, Н.В. Соловова, Л.С. Подымова, М. Толеген, Дж. Равен и др.). Авторами выделяется множество компонентов, входящих в структуру профессиональной готовности преподавателя. Обзор источников научной литературы о проблематике профессиональной готовности показал, что в среднем ученые определяют от трех до шести компонентов.

На основе анализа работ нами выделено шесть компонентов профессиональной готовности преподавателя:

- мотивационный компонент (В.А. Адольф, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Г.Н. Жуков, Э.Ф. Зеер, Л.А. Кандыбович, П.Ф. Кубрушко, Н.В. Ломовцева, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова);

- рефлексивный компонент (В.А. Адольф, М.И. Дьяченко, Г.Н. Жуков, Э.Ф. Зеер, Л.А. Кандыбович, П.Ф. Кубрушко, Н.В. Ломовцева, Н.В. Соловова, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова);

- когнитивный компонент (С.С. Витвицкая, Т.В. Громова, Г.Н. Жуков, Н.В. Соловова, И.О. Котлярова, П.Ф. Кубрушко);

- креативный компонент (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова);
- оценочный компонент (В.А. Адольф, Н.В. Соловова);
- социально-профессиональный компонент (Э.Ф. Зеер, А.И. Кукуев).

На основе рассмотрения профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования с точки зрения применения цифрового обучения определены характерные черты для каждого из компонентов:

1. Мотивационный компонент выступает сочетанием мотивов и ценностей, направленных на постановку задач и пути их решения для ведения высокоэффективной работы в условиях цифрового обучения. Деятельность преподавателя будет являться качественной в рамках исполнения его педагогических функций в том случае, если преподаватель будет лабилен и хорошо ориентирован на новшества и изменения [122; 126], заинтересован в изучении новых педагогических и технических возможностей, направленных на повышение эффективности его труда [7; 110]. Мотивационный компонент формирует у преподавателя положительное отношение к деятельности, осмысление и понимание ее ценности, а также готовность заниматься именно этой деятельностью [38; 131]. Преподаватель, принимающий участие в обучении взрослых, опираясь на свой жизненный опыт и опыт обучающихся, развивает в себе личностные качества, на основе которых совершенствуются и его профессиональные навыки [58; 146].

2. Рефлексивный компонент помогает преподавателю подвергнуть анализу собственную деятельность. Цифровое обучение позволяет педагогу использовать в работе не только традиционные формы проведения занятий и представления учебных материалов, но и реализовать свой творческий и инновационный потенциал, направленный на модернизацию всей педагогической практики, а для этого необходимо обратить внимание на свою деятельность, проанализировать ее и, возможно, переосмыслить [38; 122; 125; 126].

3. Когнитивный компонент помогает преподавателю осмыслить свои познания и представления в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. Владение методическими основами использования

цифровых технологий – основополагающий фактор организации инновационного образовательного процесса [38; 75; 110; 125; 126]. На основе анализа подходов отечественных и иностранных ученых к профессиональному совершенствованию преподавателей, использующих в своей деятельности цифровые технологии обучения, сделан вывод об обязательности освоения цифровых технологий, поскольку преподаватель должен ориентироваться в множестве имеющихся цифровых средств обучения. Быть отличным педагогом в очной среде совершенно не значит быть таким же и при онлайн-обучении, тем более если это касается «взрослого» контингента обучающихся (степень владения информационными технологиями у взрослых даже одной возрастной группы может отличаться). Таким образом, онлайн-обучение и связанное с ним профессиональное развитие преподавателя требуют постоянного изучения эффективных педагогических практик и возможностей обучения, поскольку технологии будут продолжать развиваться [57; 72; 98; 120; 162; 168; 175].

4. Креативный компонент демонстрирует увлеченность и инициативность, творческую активность преподавателя, направлен на оригинальный, инновационный подход к решению педагогических задач. Стоит отметить, что в раскрытии творчества и креативности в педагогической практике особенную роль играют личностные особенности педагога [122], отсюда появляется применение инновационных методик в профессиональной деятельности [7].

5. Оценочный компонент помогает определить качество и результативность деятельности преподавателя [125; 175]. В условиях цифрового обучения оценочный компонент направлен на выявление эффективности и результативности освоения образовательных программ опосредованно, с использованием возможности информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий, а также на оценку качества наполнения электронного образовательного контента методическими и учебными материалами, структуру и доступность разработанного курса.

6. Социально-профессиональный компонент готовности характеризуется восприятием деятельности преподавателя в современных условиях через

личностные особенности, взгляды, отношение, являющиеся отражением его мироощущения [132] и направлен на выявление определенных знаний преподавателя об индивидуальных особенностях восприятия и усвоения информации взрослыми обучающимися [65; 82], а также потребностям взрослых обучающихся в получении новых знаний с использованием цифровых технологий [156]. Необходимо учитывать и мотивацию обучающихся к образовательной деятельности, и социальный статус обучающегося (безработные, взрослые инвалиды, мигранты, социально незащищенные группы и др.) [81].

Профессиональная готовность преподавателя основывается не только на совокупности компонентов; обязательно наличие личностных качеств преподавателя, способствующих эффективной организации деятельности. К таким качествам относятся чуткость, оптимизм, энергичность, общительность, чувство юмора; педагог должен обладать яркой индивидуальностью [20]. Преподаватель должен быть интересен обучающимся, иметь свой индивидуальный педагогический стиль, но при этом учитывать особенности социального окружения [8].

Развитие профессиональной готовности преподавателя основано на приращении новых знаний и умений, ориентированных на качественное достижение педагогических задач, а также развитии профессионального мышления. Во всех областях деятельности человека большую ценность представляют те работники, которые владеют умением адаптироваться к изменениям и воспринимать введение инноваций в жизни организации, а также могут работать в режиме многозадачности с навыком обработки информации в больших объемах [4], а при решении профессиональных задач опираются на творческую составляющую. В действительности работник должен иметь сформированное профессиональное мышление [49]. В свою очередь, профессиональное мышление имеет двойственную структуру и рассматривается не только как показатель высоких профессиональных качеств и умений специалиста, так и в более узкой направленности, связанной с областью деятельности, (например, медицина, искусство, техника и др.). Профессиональное мышление состоит из двух уровней: инвариантного и вариативного. Формирование

общекультурных компетенций в период получения базового образования отражает инвариантный уровень профессионального мышления, а развитие профессиональных компетенций – вариативный уровень. Таким образом, вариативный уровень формируется на основании инвариантного [118].

В процессе развития профессиональной готовности к деятельности в условиях цифрового обучения преподаватель организации ДПО приобретает новые компетенции. Ввиду того, что развитие и совершенствование компетенций связано с приобретением новых знаний, у педагога формируется вариативный уровень профессионального мышления, благодаря которому в педагогической деятельности присутствуют цифровые технологии обучения взрослых, соответственно повышается результативность освоения дополнительной профессиональной программы.

Анализ научной литературы по проблематике профессионального мышления показал, что компоненты профессиональной готовности преподавателя соотносятся с основными положениями профессионального мышления (мотивационные, познавательные, оценочные, рефлексивные, коммуникативные действия, наличие критической составляющей мышления) [74; 141].

Изучая реализацию дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения, С.Н. Башинова, О.И. Кокорева, А.М. Гарифуллина, А.А. Сухарев определили, что при освоении материала у обучающихся в процессе формирования профессионального мышления не развивается креативная составляющая. Для разрешения данной проблемы авторы рекомендовали сосредоточиться на практической части программы; применять в процессе обучения такие элементы, как проблемные задачи, исследовательские проекты; предлагать обучающимся такие задания, которые будут направлены на трансляцию теоретического материала (например, из текста в таблицы, из таблиц в графики и т.д.) [9]. Применение таких учебных средств в процессе повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателя организации ДПО является важным подходом в формировании профессиональной готовности данных преподавателей к деятельности в условиях цифрового обучения, который даст

положительный результат в преодолении шаблонности педагогического мышления. В свою очередь, процесс мышления с установлением казуальных связей сформирует профессиональную педагогическую позицию, позволит развить креативность, и, как следствие, усовершенствуется педагогическое мышление, а преподаватель осознает его практическую ценность для ведения педагогической деятельности, сможет использовать полученные знания и умения, креативный подход, решая инновационные задачи в условиях цифрового обучения [74; 85]. Повышение квалификации преподавателей отражает перестройку их сознания и изменение профессионального мышления, таким образом, вектор развития педагогического мастерства направлен на развитие новых умений и навыков проектирования педагогических технологий [49; 113].

Выводы по первой главе

В первой главе диссертационного исследования «Теоретико-методологические основы исследования проблем дополнительного профессионального образования в условиях цифрового обучения» решены следующие задачи:

- рассмотрена проблематика дополнительного профессионального образования в России;
- изучены вопросы применения цифрового обучения в организациях дополнительного профессионального образования;
- уточнен термин «профессиональная готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения».

1. Современный ритм жизни, активное и масштабное развитие всех сфер деятельности человека, а также приверженность к принципам непрерывного процесса обучения в течение всей жизни являются мотивационными факторами для

получения дополнительного образования взрослым населением. Предпосылками зарождения дополнительного образования в России стали тотальная безграмотность населения и необходимость сохранения знаний, приобретенных в период получения базового образования. Проблема наличия огромной прослойки населения, готовой к приобретению и сохранению знаний, выявила острую необходимость в педагогических кадрах. В процессе становления и развития дополнительное образование начинает приобретать те признаки, по которым определяется в современном мире: приобретение и сохранение знаний, всестороннее развитие личности, профессиональное совершенствование человека.

Дополнительное образование в России, как показал анализ научно-исследовательской литературы, претерпевало постоянную трансформацию в зависимости от изменения политической, экономической и общественной сфер народного хозяйства. На основании изучения трудов ученых в диссертационном исследовании предложено пять этапов развития дополнительного образования, рассмотренных с точки зрения возникновения форм реализации: проведение публичных курсов по производству экзаменов на чины; проведение научных бесед и чтений, стажировки и заграничные командировки с целью приобретения научных или методических знаний; совещания, конференции, экскурсии на производство, краткосрочные курсы повышения квалификации; курсы профессиональной подготовки и повышения квалификации; дистанционные образовательные технологии и внедрение инновационных технологий обучения.

Конкретизировано понятие «дополнительное образование» – это непрерывное многостороннее саморазвитие личности человека, охватывающее весь спектр образовательных потребностей в умственном, физическом, общественном и профессиональном совершенствовании.

Анализ современных подходов к проблематике дополнительного профессионального образования выявил следующие актуальные проблемы: мотивация образовательной деятельности у взрослых обучающихся и, как следствие, необходимость выбора преподавателем андрагогической модели обучения, качество разработки электронного образовательного контента,

повышение квалификации преподавателя организации дополнительного профессионального образования с учетом усовершенствования цифровых компетенций и навыков работы с взрослыми обучающимися. Данные проблемы существуют при реализации дополнительных профессиональных программ в любой форме обучения, в том числе и в условиях цифрового обучения.

Проанализированы мнения участников процесса реализации программ дополнительного профессионального образования с целью выявления отношения взрослого населения к дополнительному образованию и понимания сущности данного вида образования. Исследована позиция обучающихся и преподавателей в рамках мотивации к освоению программ дополнительного образования. Выявлено, что дополнительное образование респондентами понимается сужено, как возможность совершенствовать только профессиональные знания, и не рассматривается с точки зрения реализации потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном и физическом совершенствовании.

С момента становления дополнительного профессионального образования и до современности не решена проблема дефицита педагогических кадров, специально подготовленных для обучения взрослых и готовых реализовывать программы дополнительного профессионального образования с применением цифровых технологий в дистанционном формате.

2. Изучение вопросов применения цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ позволило уточнить базовый терминологический аппарат, используемый в диссертационном исследовании:

– *цифровое обучение* – процесс организации деятельности обучающихся по овладению компетенциями, основанный на использовании информационно-коммуникационных и дистанционных образовательных технологий, а также коммуникативном взаимодействии участников образовательного процесса;

– *электронный образовательный контент* – актуальное, востребованное, качественное тематическое наполнение образовательного онлайн-ресурса, состоящее из мультимедийных источников учебной информации, способствующих успешному освоению образовательной программы.

Укоренение и развитие цифрового обучения в организациях дополнительного профессионального образования основано на ряде факторов: постоянное совершенствование информационного общества; стремление приспосабливаться к изменениям внешней среды, учитывая при этом потребности субъектов, формирующих рынок труда; повышение спроса на реализацию программ дополнительного профессионального образования в рамках концепции непрерывности; стремление работодателя и обучающихся организовать образовательный процесс без отрыва от производства; формирование слаженной работы систем и элементов в рамках образовательной среды с учетом потребностей потребителей; цифровизация системы образования.

С помощью теоретического анализа современных источников рассмотрены проблемы и риски цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ. Наиболее значимыми с точки зрения реализации дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения являются следующие проблемы: отсутствие психолого-педагогической концепции цифрового обучения; сокращение контактов с преподавателем и другими обучающимися, как следствие, часть учебных вопросов остается нерешенной; недостаточная готовность преподавателя к реализации образовательных программ в условиях цифрового обучения (наличие цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования); отсутствие утвержденных на законодательном уровне условий разработки, внедрения и поддержки электронного образовательного контента.

Сопоставлены возможности реализации дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения и классической аудиторной работы с точки зрения дидактических принципов обучения как основополагающих при формировании электронного образовательного контента.

3. На основании исследования проблематики готовности уточнен термин «профессиональная готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения». В диссертационном исследовании принято следующее определение:

профессиональная готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения – это целостное личностное качество, выражающееся в сформированности цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования, направленное на использование дистанционных технологий и применение цифровой дидактики, основанной на инновационных методах и способах электронного обмена данными, через качественное формирование электронного образовательного контента с учетом профессионального опыта обучающихся. С опорой на разработки и исследования ученых выделено шесть компонентов профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения: мотивационный, рефлексивный, когнитивный, креативный, оценочный, социально-профессиональный. Определены характерные черты каждого компонента.

2 Опытнo-поисковая работа по развитию профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения

2.1 Структурно-функциональная модель развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения

На основании изученной проблематики применения цифрового обучения в организациях дополнительного профессионального образования, а также на основании целостности и неделимости компонентов профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения была разработана структурно-функциональная модель развития профессиональной готовности преподавателя [48]. Модель состоит из пяти блоков.

Первый блок – целевой. Данный блок является основополагающим элементом модели. Социальный заказ, определяемый потребностью государства и общества в педагогических кадрах, готовых к деятельности в условиях цифрового обучения, отражен в программе «Цифровая экономика Российской Федерации» [100; 112] и направлен на развитие цифровых компетенций у педагогических кадров всех видов и уровней образования, в том числе и преподавателей организаций дополнительного профессионального образования. Как следствие, преподаватели организаций дополнительного профессионального образования должны владеть умением внедрять в образовательный процесс и применять в педагогической деятельности цифровые технологии. Отсюда выявляется главное противоречие в недостаточной профессиональной готовности преподавателя

организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

Второй блок – теоретико-методологический. Данный блок устанавливает подходы, обеспечивающие развитие профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

Системный подход предполагает трактовать структурно-функциональную модель развития профессиональной готовности преподавателя как смысловую структуру отдельных элементов, тесно связанных между собой [11; 123; 125; 150]. Таким образом, прослеживается логическая последовательность всех пяти блоков, а также взаимосвязь и структурность составляющих каждого отдельного блока.

Личностно-деятельностный подход позволяет учитывать личностные характеристики преподавателя организации дополнительного профессионального образования как составляющую часть профессиональной готовности к деятельности в условиях цифрового обучения. Ссылаясь на основоположников личностно-деятельностного подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский и др.), И.А. Зимняя выделяет при освоении учебного материала именно формирование личности обучающегося средствами и технологиями преподаваемой дисциплины [56], в процессе обучения в центре находится сам обучающийся, опирающийся на собственные мотивы и цели [125]. Таким образом, развитие профессиональных качеств преподавателя организации дополнительного профессионального образования предусматривает непрерывное приобретение и совершенствование знаний в части инновационных педагогических технологий и, как следствие, применение возможностей цифрового обучения слушателей [140].

Андрагогический подход определяет возможность преподавателя организации дополнительного профессионального образования учитывать применение цифрового обучения с учетом психофизиологических и возрастных особенностей обучающихся, их интересов и потребностей. Таким образом, при выстраивании процесса реализации дополнительных профессиональных программ

необходимо брать за основу опыт, базовое образование, цифровую грамотность, образовательные запросы слушателей [59; 65; 82].

Контекстный подход позволяет рассматривать обучение преподавателя организации дополнительного профессионального образования путем их погружения в среду педагогической деятельности, направленной на результативность освоения обучающимися дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения. На основании контекстного подхода переход от традиционных форм обучения к инновационным, основанным на интерактивном обучении с использованием цифровых технологий, способствует активному вовлечению в образовательный процесс, поскольку предлагается применять приобретаемые знания, умения и навыки при решении реальных профессиональных задач. С точки зрения определения контекстного обучения, отраженного в толковом психологическом словаре А. Ребера, при погружении в квазипрофессиональную среду в процессе приобретения новых знаний обучающемуся в дальнейшем будет легче применить на практике такие знания, поскольку приобретались они в том же контексте, в котором осуществляется профессиональная деятельность [152; 154]. Такой метод активного обучения путем моделирования проблемных ситуаций, трансформации учебной деятельности в профессиональную через квазипрофессиональную деятельность предполагает и вариативность обучения в зависимости от потребностей и уровня цифровой грамотности преподавателя [21; 115; 157; 160; 161].

Третий блок – содержательный. Данный блок включает программу повышения квалификации преподавателей организаций дополнительного профессионального образования, направленную на формирование цифровых компетенций.

Профессиональная готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения сопряжена с цифровой концепцией образования, появлением и развитием в практике педагога цифровых компетенций, а именно, владение цифровыми и

компьютерными технологиями, желанием и умением осуществлять коммуникативные взаимодействия с обучающимися в сети Интернет.

Наличие сформированных цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования является подтверждением состоятельности разработанной структурно-функциональной модели развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

В процессе ознакомления с источниками научной литературы и нормативными актами проведен анализ подходов к проблеме цифровой компетенции преподавателя организации дополнительного профессионального образования. На основании паспорта федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» перед гражданами стоит цель по приобретению компетенций и технологий, востребованных в условиях цифровой экономики [100]. Поставленная задача о наличии цифровых компетенций направлена не только на качественную профессиональную переподготовку и повышение квалификации потребителей образовательных услуг организаций дополнительного профессионального образования, но и отражает необходимость преподавателя организации дополнительного профессионального образования отойти от сформированных стереотипов в реализации образовательного процесса и использовать инновационные цифровые средства обучения [45; 57], а именно владеть цифровыми компетенциями, что отражено в программе «Цифровая экономика Российской Федерации» [112]. В свою очередь, обязательное наличие у обучающихся цифровых компетенций закреплено в федеральных государственных образовательных стандартах (далее – ФГОС). Таким образом, для достижения образовательных результатов в части формирования цифровых компетенций у обучающихся в образовательных организациях кадровый состав педагогических работников должен соответствовать требованиям образовательных стандартов (речь идет не только о реализации образовательных программ общего, среднего профессионального и высшего образования, но и дополнительного

профессионального образования, поскольку в соответствии с законодательством программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки разрабатываются на основании ФГОС и профессиональных стандартов) [45]. На первый план выходит личностная мотивация самого преподавателя организаций дополнительного профессионального образования в осуществлении собственного развития и формирования цифровых компетенций для успешной деятельности по реализации дополнительных профессиональных программ [24].

Анализ терминологии по проблематике цифровых компетенций преподавателей, основанный на рассмотрении научных работ зарубежных исследователей, показал следующие результаты. Й. Фром сужает понятие «цифровая компетенция» до термина «педагогическая цифровая компетенция» [162]. Осмелимся согласиться с автором ввиду того, что термин «цифровая компетенция» более объемен в своем трактовании и может использоваться в любой профессиональной области. Применительно к сфере образования данная дефиниция может характеризовать цифровые компетенции как обучающихся, так и преподавателей. Наличие у педагогического работника сформированной педагогической цифровой компетенции не основывается лишь на владении определенными цифровыми образовательными технологиями, а включает в себя возможность умения использовать в профессиональной деятельности программного сопровождения образовательного процесса, оценивать значимость применения цифровых технологий в образовательном процессе, иметь критическое мышление, разбираться в инновационных цифровых образовательных технологиях и владеть креативными методами ведения профессиональной деятельности [162]. Анализируя профессиональные цифровые компетенции преподавателей, Г. Оттестад, М. Келентрис и Грета Б. Гудмундсдоттир предлагают рассматривать цифровую компетенцию как совокупность технических аспектов, связанных с управлением аппаратным и программным обеспечением, и когнитивных аспектов, при этом акцентируя необходимость постоянно совершенствовать имеющиеся навыки ввиду стремительного развития цифровых технологий [172]. Наличие у преподавателя цифровых компетенций, которые он использует в процессе

педагогической деятельности для более качественного освоения образовательных программ, является необходимостью, преподаватели должны использовать инновационные технологии, уметь адаптировать образовательный процесс под применение цифровых технологий [158; 159]. Ряд испанских ученых под цифровой компетенцией преподавателя предполагает понимать уверенное, критическое и ответственное использование цифровых технологий и взаимодействие с ними для обучения, работы и участия в жизни общества [168].

Изучив существующие подходы к наличию цифровых компетенций у педагогов, понимаем, что развитие современного общества подразумевает оперирование информационными процессами и активное владение цифровыми технологиями во всех сферах жизнедеятельности. Так, в соответствии с точкой зрения испанских коллег, К.А. Татарinov и С.М. Музыка определяют цифровую компетенцию как «уверенное использование информационно-коммуникационных технологий в работе, на отдыхе и в общении» [130, с. 173].

Исследования российских и зарубежных авторов показали, что общепринятого понимания термина «цифровая компетенция» не существует.

Зарубежными учеными предлагаются следующие термины: «информационная грамотность» [177], «цифровая компетентность» и «цифровая грамотность» [163], «цифровая компетенция» [158; 159; 162; 168; 172]. Каждый автор, используя тот или иной термин, вкладывает в него единый смысл: возможности эффективного использования цифровых технологий в преподавании и обучении.

В российском законодательстве данная дефиниция не закреплена. Используются термины «цифровая грамотность» как совокупность компетенций и мотивации в части создания, внедрения и использования цифровых технологий [37], «цифровая компетенция» как устойчивое, критическое, креативное и результативное использование информационно-коммуникационных технологий [26; 72].

Ученые Российского государственного профессионально-педагогического университета, исследуя готовность преподавателей вуза к применению в

педагогической деятельности такого инструмента, как онлайн-образование, под цифровой компетенцией понимают сознательность и важность использования цифровых технологий для решения различных задач, направленных на осуществление информационных процессов; создание электронного образовательного наполнения обучающего ресурса; взаимодействие между участниками образовательного процесса [54].

Исследователями Уральского федерального университета предложено понимание цифровой компетенции как совокупности знаний, умений и опыта, направленных на достижение профессиональных целей, основанных на компьютерной грамотности [101].

Развитие цифровой экономики определено на государственном уровне в ряде проектов, направленных на важность и плановность развития цифровых компетенций во всех областях. Рассматривая профессиональную готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к использованию цифровых технологий в процессе реализации образовательных программ, примем уточненный термин «цифровая компетенция преподавателя организации дополнительного профессионального образования». Основополагающая дефиниция «компетенция» в научной литературе отражена как совокупность приобретенных знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное достижение профессиональных задач [55]. В диссертационном исследовании на основании изучения научных трудов Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Н.В. Ломовцевой, В.С. Третьяковой и др. уточним понятие «цифровая компетенция преподавателя организации дополнительного профессионального образования» – это способность применять знания, умения и навыки для эффективного использования цифровых технологий в процессе реализации дополнительных профессиональных программ, а также умение адаптировать образовательный процесс с учетом профессионального опыта обучающихся.

Безусловно, наличие у преподавателя умений и мотивации модернизировать педагогическую деятельность под использование цифровых технологий, а также осваивать такие технологии, понимать их принцип работы и применять полученные

навыки в практической деятельности, свидетельствует о том, что преподаватель овладел цифровыми компетенциями. Однако наличие навыков применения цифровых технологий в учебном процессе не является единственным показателем качественного решения задачи по разработке электронного образовательного контента. Наличие у преподавателя навыков использования цифровых ресурсов предопределяет более высокую результативность создания эффективного образовательного инструмента в виде электронного образовательного контента, используемого при опосредованном формате обучения, направленного на удовлетворение учебных потребностей обучающегося. Стоит учитывать технические и материальные возможности образовательной организации. Это позволит использовать в деятельности по формированию электронного образовательного контента такие цифровые инструменты, которые обеспечат более интересное представление учебного материала обучающимся, вследствие чего процесс освоения образовательной программы будет соответствовать планируемым результатам обучения [18].

Цифровая компетенция преподавателя организации дополнительного профессионального образования, являясь определенным маркером его профессиональной готовности к ведению педагогической деятельности в условиях цифрового обучения, безусловно, находит отражение в формировании педагогического инструментария для обеспечения образовательного процесса в электронном формате. Как было оговорено ранее, коллективом ученых Российского государственного профессионально-педагогического университета было осуществлено исследование, задачей которого являлось определение степени готовности преподавателей к использованию онлайн-курсов для эффективной реализации образовательных программ. В процессе обработки результатов было выявлено, что те преподаватели, которые выступили в роли обучающихся, дали положительную рецензию на образовательные программы, имеющие хорошо организованную систему образовательных элементов [54].

Четвертый блок разрабатываемой модели – процессуальный. Данный блок определяет технологии, средства и методы обучения преподавателя организации

дополнительного профессионального образования по программе повышения квалификации, направленной на развитие и формирование цифровых компетенций такого преподавателя. В процессе обучения используются:

- технологии – цифровые;
- средства – видео-конференц-связь, платформы для онлайн-обучения и электронные тестовые материалы;
- методы – лекционные занятия, практические занятия, индивидуальная работа с электронным образовательным контентом, работа с учебными изданиями и справочными материалами.

Пятый блок – оценочно-результативный. Данный блок содержит компоненты, критерии и уровни профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

На основе компонентов профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения определим критерии профессиональной готовности (таблица 2.1).

Таблица 2.1 – Критерии профессиональной готовности

Компонент профессиональной готовности	Критерий профессиональной готовности
Мотивационный	Выраженность оснований для реализации эффективной деятельности в условиях цифрового обучения
Когнитивный	Знания методических основ в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения
Креативный	Наличие творческой активности при реализации деятельности в условиях цифрового обучения
Оценочный	Оценивание результатов освоения слушателями образовательных программ с использованием цифрового обучения
Рефлексивный	Способность анализировать собственную деятельность в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения
Социально-профессиональный	Знания об индивидуальных особенностях восприятия и усвоения информации взрослыми обучающимися

Данные компоненты в своей совокупности и взаимосвязанности способны охарактеризовать профессиональную готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

Структурно-функциональная модель развития профессиональной готовности создана на базе организационно-педагогических условий, наличие которых служит благоприятной почвой для развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения [50]:

- цифровая грамотность преподавателя организации дополнительного профессионального образования;
- наличие в организации дополнительного профессионального образования цифровой образовательной среды;
- наличие электронного учебно-методического обеспечения процесса подготовки обучающихся по дополнительным профессиональным программам.

Подробное рассмотрение организационно-педагогических условий реализации структурно-функциональной модели развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования на основании методологического анализа трудов ученых представлено в параграфе 2.2.

Разработанная структурно-функциональная модель развития профессиональной готовности преподавателя представлена на рисунке 2.1.

На основании компонентов и критериев профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения были разработаны следующие уровни для каждого компонента профессиональной готовности: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий [46]. Описание данных уровней отражено в таблице 2.2.

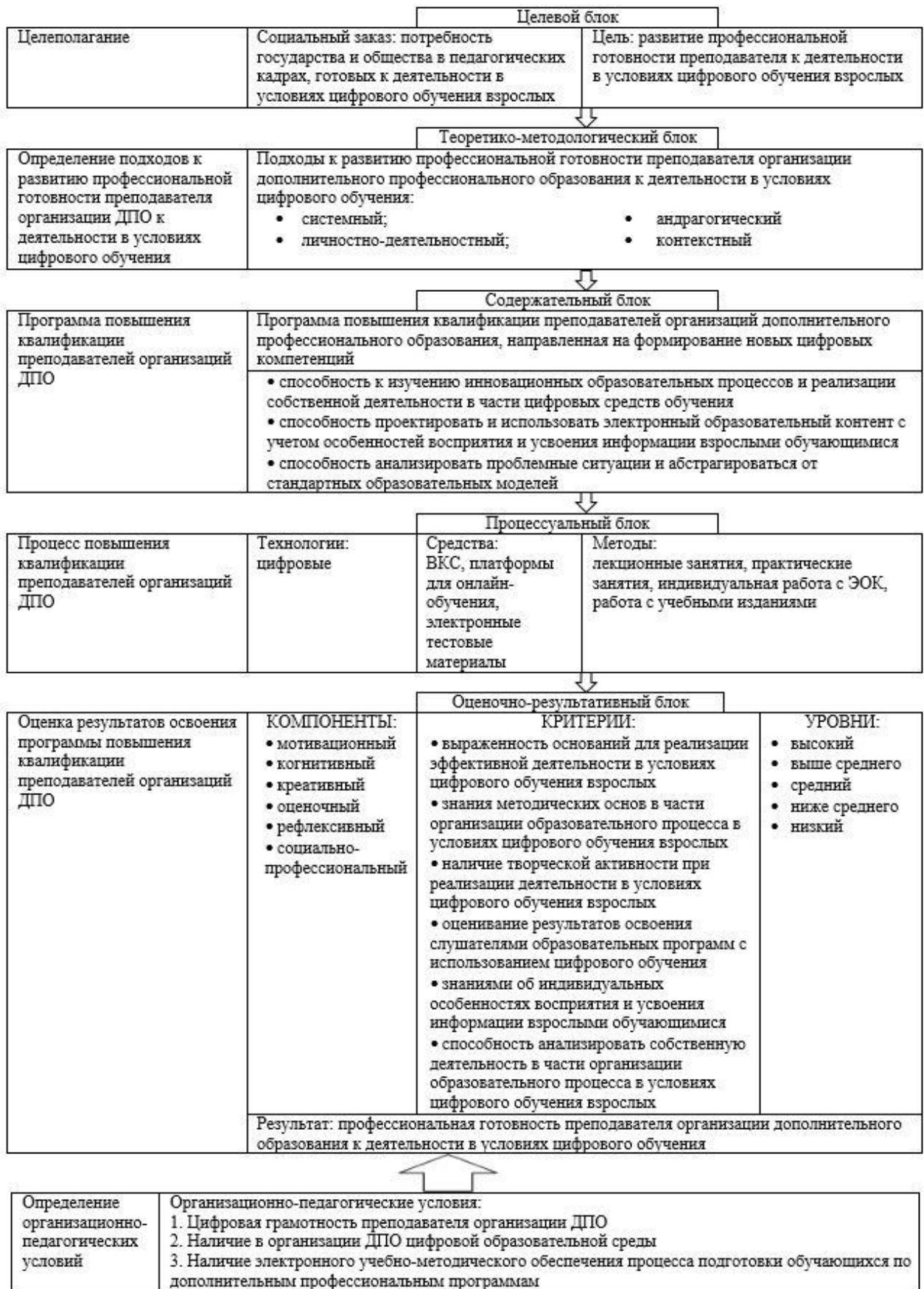


Рисунок 2.1 – Структурно-функциональная модель развития профессиональной готовности преподавателя

Таблица 2.2 – Показатели уровней профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения

Компонент профессиональной готовности	Критерий профессиональной готовности	Уровни профессиональной готовности
Мотивационный	Выраженность оснований для реализации эффективной деятельности в условиях цифрового обучения	Высокий: – Сформировано положительное отношение, осмысление и понимание ценности цифрового обучения. – Сформировано понимание актуальности цифрового обучения. – Сформировано стремление к изучению инновационных образовательных процессов для реализации цифрового обучения. Выше среднего: – Средне развиты мотивация и понимание ценности цифрового обучения. – Понимание актуальности цифрового обучения не выражено в полном объеме. – Стремление к изучению инновационных образовательных процессов для реализации цифрового обучения не является постоянным. Средний: – Сформировано на низком уровне положительное отношение, осмысление и понимание ценности цифрового обучения. – Не сформировано на низком уровне понимание актуальности цифрового обучения. – Сформирована на низком уровне заинтересованность в изучении инновационных образовательных процессов для реализации цифрового обучения. Ниже среднего: сформирован только один из показателей. Низкий: – Не сформировано положительное отношение, осмысление и понимание ценности цифрового обучения. – Не сформировано понимание актуальности цифрового обучения. – Отсутствует заинтересованность в изучении инновационных образовательных процессов для реализации цифрового обучения

Продолжение таблицы 2.2

Компонент профессиональной готовности	Критерий профессиональной готовности	Уровни профессиональной готовности
Когнитивный	Знания методических основ в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения	Высокий: – Сформированы знания и представления в части методических основ организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Сформированы навыки проектирования структуры электронного образовательного контента, используемого для реализации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Сформированы навыки владения компьютерными технологиями в части наполнения электронного образовательного контента, используемого для реализации образовательного процесса в условиях цифрового обучения, учебно-методической информацией в различных видах. Выше среднего: – Недостаточно сформированы знания и представления в части методических основ организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Сформированы навыки проектирования структуры электронного образовательного контента, используемого для реализации образовательного процесса в условиях цифрового обучения, однако возникают трудности в разделении контента на логические части. – Возникают трудности в части наполнения электронного образовательного контента, используемого для реализации образовательного процесса в условиях цифрового обучения, учебно-методической информацией в различных видах. Средний: – Недостаточно сформированы знания и представления в части методических основ организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Недостаточно сформированы навыки проектирования структуры электронного образовательного контента, используемого для реализации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Не сформированы навыки владения компьютерными технологиями в части наполнения электронного образовательного контента, используемого для реализации образовательного процесса в условиях цифрового обучения, учебно-методической информацией в различных видах. Ниже среднего: сформирован только один из показателей.

Продолжение таблицы 2.2

Компонент профессиональной готовности	Критерий профессиональной готовности	Уровни профессиональной готовности
		Низкий: – Не сформированы знания и представления в части методических основ организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Не сформированы навыки проектирования структуры электронного образовательного контента, используемого для реализации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Не сформированы навыки владения компьютерными технологиями в части наполнения электронного образовательного контента, используемого для реализации образовательного процесса в условиях цифрового обучения, учебно-методической информацией в различных видах
Креативный	Наличие творческой активности при реализации деятельности в условиях цифрового обучения	Высокий: – Сформирована способность отказа от стереотипов в педагогической деятельности в условиях цифрового обучения. – Сформированы навыки использования инновационных технологий в организации учебного процесса в условиях цифрового обучения. – Проявляются творческие способности при реализации педагогических задач в условиях цифрового обучения. Выше среднего: – Недостаточно сформирована способность отказа от стереотипов в педагогической деятельности в условиях цифрового обучения. – Присутствуют навыки использования инновационных технологий в организации учебного процесса в условиях цифрового обучения. – В целом, проявляются творческие способности при реализации педагогических задач в условиях цифрового обучения. Средний: – Недостаточно сформирована способность отказа от стереотипов в педагогической деятельности в условиях цифрового обучения. – Не сформированы навыки использования инновационных технологий в организации учебного процесса в условиях цифрового обучения. – Недостаточно проявляются творческие способности при реализации педагогических задач в условиях цифрового обучения.

Продолжение таблицы 2.2

Компонент профессиональной готовности	Критерий профессиональной готовности	Уровни профессиональной готовности
		Ниже среднего: сформирован только один из показателей. Низкий: – Не сформирована способность отказа от стереотипов в педагогической деятельности в условиях цифрового обучения. – Не сформированы навыки использования инновационных технологий в организации учебного процесса в условиях цифрового обучения. – Отсутствует проявление творческих способностей при реализации педагогических задач в условиях цифрового обучения
Оценочный	Оценивание результатов освоения слушателями образовательных программ с использованием цифрового обучения	Высокий: – Сформировано умение оценить техническую работоспособность электронного образовательного контента при реализации образовательных программ с использованием цифрового обучения. – Качество наполнения методическими и учебными материалами, структура и доступность разработанного курса соответствуют требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ. – Учебный материал освоен обучающимися в полном объеме. Выше среднего: – Недостаточно сформировано умение оценить техническую работоспособность электронного образовательного контента при реализации образовательных программ с использованием цифрового обучения. – Качество наполнения методическими и учебными материалами, структура и доступность разработанного курса соответствуют требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ не в полном объеме. – Учебный материал недостаточно освоен обучающимися. Средний: – Не сформировано умение оценить техническую работоспособность электронного образовательного контента при реализации образовательных программ с использованием цифрового обучения.

Продолжение таблицы 2.2

Компонент профессиональной готовности	Критерий профессиональной готовности	Уровни профессиональной готовности
		– Качество наполнения методическими и учебными материалами, структура и доступность разработанного курса соответствуют требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ не в полном объеме. – Учебный материал освоен обучающимися не в полном объеме. Ниже среднего: сформирован только один из показателей. Низкий: – Не сформировано умение оценить техническую работоспособность электронного образовательного контента при реализации образовательных программ с использованием цифрового обучения. – Качество наполнения методическими и учебными материалами, структура и доступность разработанного курса не соответствуют требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ. – Учебный материал не освоен обучающимися.
Рефлексивный	Способность анализировать собственную деятельность в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения	Высокий: – Сформирована способность к самоанализу уровня профессиональной компетентности в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Сформирована способность корректировать собственную деятельность в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Присутствует удовлетворение результатом деятельности в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. Выше среднего: – Недостаточно сформирована способность к самоанализу уровня профессиональной компетентности в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Недостаточно развита способность корректировать собственную деятельность в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – В целом, присутствует удовлетворение результатом деятельности в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения.

Продолжение таблицы 2.2

Компонент профессиональной готовности	Критерий профессиональной готовности	Уровни профессиональной готовности
		Средний: – Сформирована на низком уровне способность к самоанализу уровня профессиональной компетентности в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Недостаточно знаний, умений и навыков для работы над созданием электронного образовательного контента, чтобы корректировать собственную деятельность в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Отсутствует удовлетворение результатом деятельности в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. Ниже среднего: сформирован только один из показателей. Низкий: – Не сформирована способность к самоанализу уровня профессиональной компетентности в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Не сформирована способность корректировать собственную деятельность в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения. – Отсутствует удовлетворение результатом деятельности в части организации образовательного процесса в условиях цифрового обучения.
Социально-профессиональный	Знания об индивидуальных особенностях восприятия и усвоения информации взрослыми обучающимися	Высокий: – Сформировано умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности в условиях цифрового обучения. – Сформированы навыки установления взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных особенностей и интеллектуальных способностей обучающихся. – Сформированы умение адаптировать учебные материалы с учетом потребностей обучающихся в условиях цифрового обучения. Выше среднего: – Недостаточно сформировано умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности в условиях цифрового обучения.

Продолжение таблицы 2.2

Компонент профессиональной готовности	Критерий профессиональной готовности	Уровни профессиональной готовности
		– Недостаточно сформированы навыки установления взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных особенностей и интеллектуальных способностей обучающихся. – Сформировано умение адаптировать учебные материалы с учетом потребностей обучающихся в условиях цифрового обучения, однако, возникают трудности с проведением корректирующих мероприятий по его наполнению. Средний: – Не сформировано умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности в условиях цифрового обучения на момент начала реализации образовательной программы. – Сформированы на низком уровне навыки установления взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных особенностей и интеллектуальных способностей обучающихся. – Недостаточно сформировано умение адаптировать наполнение учебных материалов с учетом потребностей обучающихся в условиях цифрового обучения. Ниже среднего: сформирован только один из показателей. Низкий: – Не сформировано умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности в условиях цифрового обучения на момент начала реализации образовательной программы. – Не сформированы навыки установления взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных особенностей и интеллектуальных способностей обучающихся. – Не сформированы умение адаптировать наполнение учебных материалов с учетом потребностей обучающихся в условиях цифрового обучения.

2.2 Организационно-педагогические условия развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения

Одним из условий эффективности реализации дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения является структурно-функциональная модель развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования. Внедрение в педагогическую деятельность преподавателя организации дополнительного профессионального образования данной модели основано на выполнении ряда организационно-педагогических условий, таких как наличие в образовательной организации цифровой образовательной среды для реализации дополнительных профессиональных программ, наличие электронного учебно-методического обеспечения процесса подготовки обучающихся по дополнительным профессиональным программам (разработка электронного образовательного контента и его наполнение материалами с учетом возраста обучающихся), цифровая грамотность преподавателя [50].

Модернизация всех сфер экономики государства затрагивает и систему образования. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (далее – ФГОС), направленными на урегулирование обязательных требований при реализации образовательных программ, обучающиеся имеют возможность использовать при обучении ресурсы инновационных цифровых технологий. Стоит отметить, что реализация образовательных программ в условиях цифрового обучения затрагивает все виды образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [138] регламентирует разработку дополнительных профессиональных программ с учетом требований соответствующих ФГОС к результатам освоения дополнительных профессиональных программ, в том числе и с использованием цифрового обучения.

Положительные аспекты внедрения цифровых технологий в процесс обучения позволяют потребителю образовательных услуг выстроить новый формат, оптимальный и комфортный в части освоения образовательных программ, а именно вырабатывать собственный темп обучения, выбирать только те модули, которые необходимы для совершенствования и развития необходимых компетенций, одновременно осваивать несколько дополнительных профессиональных программ, а также проходить обучения в рамках повышения квалификации и профессиональной переподготовки без отрыва от производства и многое другое. Цифровое обучение дает возможность двигаться в рамках инновационного развития экономики: задействовать в процессе обучения возможности индивидуализации образовательных траекторий и инновационных цифровых технологий, используя для этого цифровые образовательные среды образовательных организаций.

В век активного применения цифровых технологий в процессе освоения образовательных программ преобразование образовательной среды в цифровую образовательную среду является ожидаемым. Образовательная среда в условиях цифрового обучения является информационно-коммуникационной структурой с набором цифровых технологий и средств для реализации образовательных программ [101; 147; 166], в том числе и дополнительных профессиональных программ.

На законодательном уровне определено, что цифровая образовательная среда включает в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы и телекоммуникационные образовательные платформы, предназначенные для освоения образовательных программ при опосредованном взаимодействии участников образовательного процесса [138]. В свою очередь, с научно-педагогической точки зрения цифровая образовательная среда рассматривается учеными в виде современных моделей, состоящих из нескольких компонентов. Например, группа ученых под руководством О.Ф. Природовой изучила публикации, размещенные на электронных библиотечных платформах. Суть проведенной исследовательской работы заключалась в анализе структуры

цифровой образовательной среды. Авторы пришли к выводу, что образовательные организации, реализующие образовательные программы по разным видам образования, не имеют унифицированной структуры цифровой образовательной среды, но выделили три основных элемента, наличие которых обязательно [111]:

- учебный материал;
- электронный образовательный контент;
- результаты освоения программы обучения.

В данном диссертационном исследовании, учитывая исследования авторов, нами предложена структура цифровой образовательной среды организации дополнительного профессионального образования, представленная на рисунке 2.2.



Рисунок 2.2 – Структура цифровой образовательной среды организации дополнительного профессионального образования

Отметим, что в разделе «Официальный сайт образовательной организации» нами подразумевается взаимосвязь функциональных настроек сайта и электронного документооборота образовательной организации в целях администрирования профиля обучающегося для возможности дистанционного зачисления, обучения и отчисления обучающегося. Данная функция удобна для освоения дополнительных профессиональных программ без отрыва от производственной деятельности.

При развитии профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения особенную значимость несет наличие телекоммуникационных образовательных ресурсов – специализированных платформ для онлайн-обучения.

В силу постоянной модернизации образовательных возможностей организациями дополнительного профессионального образования активно используются инновационные цифровые технологии, сконцентрированные на развитии качества образования в рамках профессиональной переподготовки и повышения квалификации специалистов различных отраслей экономики. Таким образом, для расширения границ доступности образовательных услуг, в том числе и дополнительного профессионального образования, в Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы предложено использование цифрового обучения с созданием технологических образовательных платформ [99].

Поскольку контингент обучающихся по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки имеет заинтересованность в освоении образовательных программ без отрыва от профессиональной деятельности и в этом случае цифровое обучение является одним из оптимальных способов получения образования взрослым населением, то использование платформ для онлайн-обучения в организациях дополнительного профессионального образования является электронным учебно-методическим обеспечением процесса подготовки обучающихся по дополнительным профессиональным программам. Такие платформы для обучения включают в себя

электронный образовательный контент, имеющий полное, актуальное и интересное наполнение, направленного на развитие учебной мотивации взрослых обучающихся [155], а также необходимые методические инструкции и указания по индивидуализации образовательного процесса и по работе с электронным образовательным контентом. Естественно, к категории обеспечения процесса подготовки необходимо отнести и контрольно-измерительные материалы, на основании которых осуществляется проверка результатов освоения программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Подчиняясь модернизации системы образования в сторону становления и укрепления цифровых технологий в образовательном процессе, преподаватель организации дополнительного профессионального образования должен свободно применять информационно-коммуникационные технологии в собственной педагогической деятельности во всех видах образования. Большинство дополнительных профессиональных программ реализуется в условиях цифрового обучения. Эта дань удобству обучающегося осваивать программы повышения квалификации и/или профессиональной переподготовки на расстоянии диктует преподавателю необходимость владеть современными цифровыми технологиям [165]. Развитие профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения предполагает наличие у преподавателя цифровых компетенций [166]. Для их приобретения и совершенствования необходимо обладать цифровой грамотностью.

Отечественные и зарубежные ученые на основании изучения научных работ и исследований в области цифровизации образования под цифровой грамотностью понимают умение получать, понимать, управлять, использовать и создавать информацию с помощью цифровых устройств в профессиональной деятельности и в жизни, способность проанализировать и обработать информацию в части ее достоверности и необходимости. Такая грамотность имеет большое значение в жизни общества и отдельного человека [128; 176]. Цифровая грамотность основана

на нескольких цифровых навыках: общих, комплементарных, специальных [71; 128], профессиональных, проблемно-ориентированных [128].

Аналитический центр НАФИ под цифровой грамотностью понимает «способность безопасно и надлежащим образом управлять, понимать, интегрировать, обмениваться, оценивать, создавать информацию и получать доступ к ней с помощью цифровых устройств и сетевых технологий для участия в экономической и социальной жизни» [2, с. 10]. В.И. Колыхматов считает, что цифровая грамотность является важным аспектом в решении современных педагогических задач, преподаватель должен применять компьютерные технологии и пользоваться информационно-коммуникационной сетью Интернет для достижения результатов обучения [70]. Иначе говоря, это навык, который используется преподавателем в повседневной жизни и профессиональной деятельности в качестве минимального знания работы с компьютерной техникой, цифровыми устройствами и сетевыми технологиями [114; 161; 174; 176].

Интеграция инноваций в учебный процесс будет во многом зависеть от базовых умений работы преподавателя с компьютерной техникой [26; 167; 176]. Зарубежные авторы цифровую грамотность отражают как совокупность управления информацией, творческого подхода к решению инновационных проблем, организации цифрового обучения и цифровой коммуникации [170].

С точки зрения А.В. Хуторского, цифровая грамотность (в монографии ученого используется дефиниция «компьютерная подготовка») является необходимым условием деятельности преподавателя в условиях применения цифрового обучения, но при этом недостаточным. Образовательный процесс, основанный на применении цифровой дидактики в режиме дистанционного обучения, имеет свои особенности в области применения методики и дидактики. Цифровое обучение предполагает применение таких форм, методов и способов обучения слушателей, которые будут иметь принципиальное отличие от очной формы. Преподаватель должен не только уметь вести занятие, но и организовать их в цифровом формате, осуществлять консультирование обучающихся, уметь

скорректировать работу с учетом индивидуальных предпочтений и мотивов обучающихся [142; 164].

В качестве одного из организационно-педагогических условий, способствующих эффективной реализации модели формирования профессиональной готовности преподавателей к реализации дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения, выступает наличие цифровой грамотности преподавателя в части общего цифрового навыка.

Систематичность, структурированность и наполнение образовательного ресурса организации дополнительного профессионального образования крайне важны для качественной организации учебного процесса в условиях цифрового обучения слушателей [110], а умение преподавателя создать электронный образовательный контент, быть замотивированным к постоянной его актуализации в части учебной информации, как и совершенствование собственных навыков применения цифровых технологий, а также умение ориентироваться в инновационных продуктах, определяет цифровую компетенцию преподавателя. В соответствии с разработанной в данном диссертационном исследовании структурно-функциональной моделью развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения и компонентами профессиональной готовности (мотивационный, рефлексивный, когнитивный, креативный, оценочный, социально-профессиональный), определенными на основании анализа работ российских авторов [38; 81; 122; 126], безусловно, преподаватель организации дополнительного профессионального образования должен применять теоретические, методические и технологические знания, а также иметь креативность в части формирования электронного образовательного контента.

В рамках деятельности по выявлению профессиональной готовности преподавателя к реализации дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения была проведена опытно-поисковая работа. Описание результатов проанализировано в следующем параграфе диссертационного исследования.

2.3 Результаты опытно-поисковой работы по развитию профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения

Изучение трудов ученых, чья область научных интересов связана с обучением взрослого населения, послужило методологической базой для перехода к практической части исследования по развитию профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

Опытно-поисковая работа состояла из трех этапов: констатирующий, формирующий и контрольный [50]. Этапы проведения опытно-поисковой работы представлены в таблице 2.3.

Таблица 2.3 – Этапы опытно-поисковой работы по проверке результативности модели развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения

Цель опытно-поисковой работы	Содержание опытно-поисковой работы	Методы опытно-поисковой работы
Констатирующий этап		
Диагностика профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения	Определение основных компонентов профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения	Анализ педагогической и научной литературы
	Изучение уровня профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения	Анкетирование преподавателей
	Изучение наполнения ЭОК, используемого при реализации дополнительных профессиональных программ	Анализ электронных образовательных контентов

Продолжение таблицы 2.3

Цель опытно-поисковой работы	Содержание опытно-поисковой работы	Методы опытно-поисковой работы
Формирующий этап		
Развитие профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения	Разработка и внедрение образовательного модуля «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения»	Анализ нормативных правовых актов и методических рекомендаций формированию рабочей программы; разработка образовательного модуля
	Организация образовательной деятельности преподавателя организации дополнительного профессионального образования в соответствии со структурно-функциональной моделью	Педагогическое наблюдение
Контрольный этап		
Анализ и оценка результатов реализации модели профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения	Определение уровня профессиональной готовности преподавателя организации ДПО к деятельности в условиях цифрового обучения по итогам освоения образовательного модуля «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения». Анализ полученных результатов	Анкетирование преподавателей, сравнительный анализ и статистическая обработка результатов

На основе структурно-функциональной модели развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения на базе ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения» и АНО ДПО «Учебный центр «Развитие» проведена исследовательская работа. Отметим, что ввиду недостаточного количества респондентов на контрольном этапе диссертационного исследования было проведено дополнительное анкетирование на базе ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации. Результаты опытно-поисковой работы описаны далее в соответствии с проведенными этапами.

На констатирующем этапе была сформулирована цель опытно-поисковой работы – изучение уровня профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения на примере создания электронного образовательного контента и проведена сама работа на базе образовательных организаций, состоящая из двух ступеней, с последующим описанием результатов исследования.

В рамках первой ступени констатирующего этапа была разработана онлайн-анкета, выявляющая совокупность компонентов профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения (приложение Б), и изучено содержание электронных образовательных контентов, используемых в реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации. В опытно-поисковой работе на констатирующем этапе приняли участие 72 преподавателя, задействованных в реализации дополнительных профессиональных программ; изучено 24 электронных образовательных контента.

Первый вопрос анкеты был направлен на определение стажа педагогической деятельности опрашиваемого с целью выявления возможной взаимосвязи между продолжительностью педагогической деятельности преподавателя и практикой реализации программ дополнительного профессионального образования в условиях цифрового обучения. Результаты ответов показали, что 28% респондентов имеют опыт работы в должности преподавателя более 20 лет; 22% – 15-20 лет; 11% – 10-15 лет; 17% – 5-10 лет; 22% – менее 5 лет.

Следующий вопрос позволил выявить, какая доля преподавателей использует в профессиональной деятельности цифровое обучение при реализации программ дополнительного профессионального образования. Утвердительно ответили 61% опрошенных, отрицательно – 39%.

В таблице 2.4 отражена взаимосвязь между стажем педагогической деятельности респондентов и их возможностью реализовать дополнительные профессиональные программы (далее – ДПП) в условиях цифрового обучения.

Таблица 2.4 – Зависимость реализации ДПП в условиях цифрового обучения от стажа преподавательской деятельности

Применение ЭО и ДОТ при реализации ДПП	Доля респондентов с разным стажем педагогической деятельности, %				
	менее 5 лет	5-10 лет	10-15 лет	15-20 лет	более 20 лет
Да	18	10	18	27	27
Нет	29	29	0	13	29

Анализ ответов на данные вопросы позволил выявить, что тенденция к использованию в собственной педагогической практике возможностей цифрового обучения у преподавателей с минимальным стажем (как более молодых и прогрессивных в части готовности к инновациям) не наблюдается. Напротив, использование цифровых технологий при реализации дополнительных профессиональных программ наиболее часто встречается у педагогов со стажем профессиональной деятельности более 15 лет. Результаты такой взаимосвязи показаны на рисунке 2.3.

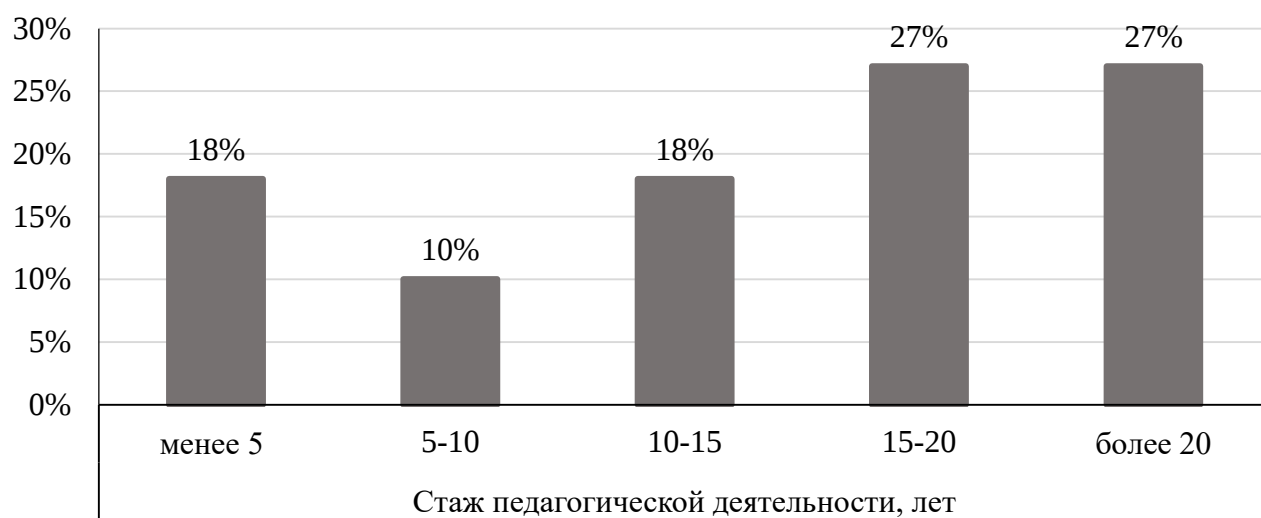


Рисунок 2.3 – Взаимосвязь применения возможностей цифрового обучения при реализации ДПП и стажа педагогической деятельности

На вопрос анкеты «Принимали ли Вы участие в разработке электронного образовательного контента для обучающихся по программам дополнительного профессионального образования?» утвердительно ответили 67% опрошенных,

отрицательно – 33%. Отметим, что данный вопрос был сконструирован с использованием настроек онлайн-формы анкетирования. При выборе отрицательного ответа респонденту предлагался вопрос «Укажите причину, по который Вы не принимали участия в разработке электронного образовательного контента». Участники анкетирования указывали следующие причины, по которым участие в разработке не принималось: «не участвую в реализации программ дополнительного профессионального образования», «спрос на них был ранее невысок», «не привлекали к этому виду деятельности». Сравнительный анализ показал, что только 6% преподавателей принимают участие в создании электронного образовательного контента, но ведут деятельность в условиях цифрового обучения.

При положительном ответе на вопрос об участии в разработке электронного образовательного контента для обучающихся по программам дополнительного профессионального образования респондентам предлагался следующий вопрос: «Что входило в состав электронного образовательного контента?». Этот вопрос помог выявить наличие понимания педагогов о наполнении электронного контента, знания методических принципов создания образовательного контента и творческого подхода к такому виду деятельности. Данный вопрос содержал следующие предложенные варианты ответа: «текстовые файлы», «тестовые материалы», «практические работы и методические рекомендации к их выполнению», «электронные учебники и пособия», «рисунки, схемы, таблицы», «аудио и/или видеозаписи», «другой вариант».

Респонденты имели возможность выбрать несколько вариантов ответов на данный вопрос, а также предложить собственный вариант ответа. Результаты показаны на рисунке 2.4.

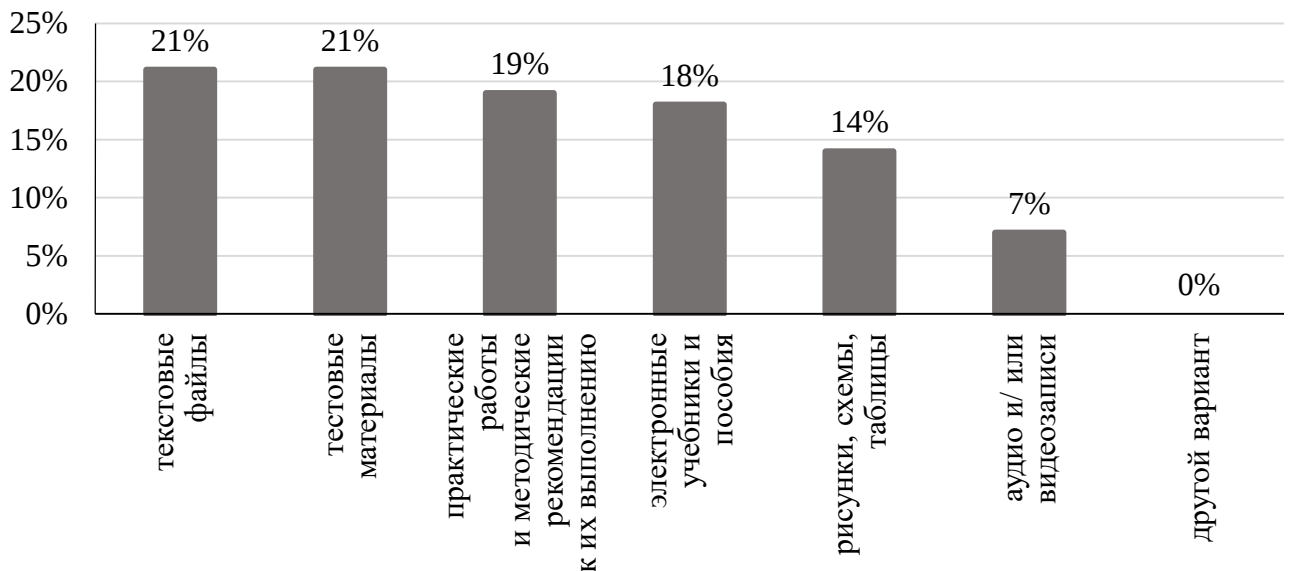


Рисунок 2.4 – Состав электронного образовательного контента

Из рисунка 2.4 видим, что в составе электронного образовательного контента доля печатных материалов в три раза больше аудио и/или видео наполнения. Таким образом, выявлено, что в образовательных организациях, на базе которых проводилось исследование, реализация дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения основана на предоставлении обучающимся текстовых материалах. Также в перечне ответов на вопрос анкеты нами преднамеренно не были указаны такие формы синхронного взаимодействия между участниками образовательного процесса, как онлайн-конференции, видеочаты и пр. Предполагалось, что применение таких форм реализации цифрового обучения будет отражено в свободно сконструированном ответе, но, к сожалению, никто из респондентов не указал собственного ответа на вопрос. Данный факт позволяет сделать вывод, что преподавателями, принимающими участие в реализации дополнительных профессиональных программ, не используются формы проведения занятий в удаленном формате в режиме реального времени.

Для сопоставления проблематики использования цифровых технологий в образовательном процессе преподавателями зарубежных образовательных организаций на примере исследования Т. Близнюк видим, что по итогам опроса

большинство педагогических работников оценили себя как опытных в части онлайн-общения. Конечно, у преподавателей имеются некоторые способности в обработке информации, но при этом отсутствуют знания, умения и навыки, связанные с созданием образовательного контента (например, текстов, таблиц, изображений и иллюстрации, аудиофайлы, видео и учебники), безопасности и образовательных проблем [159].

Следующий этап исследовательской работы был связан с анализом электронных образовательных контентов, используемых для реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации. Перед нами стояла задача сопоставить результаты анкетирования и наполнение электронных ресурсов, используемых при реализации дополнительных профессиональных программ с использованием возможностей цифрового обучения.

Изучение электронных образовательных контентов, используемых для реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, показало следующие результаты, представленные в таблице 2.5.

Таблица 2.5 – Результаты анализа состава электронных образовательных контентов

Наименования элемента состава контента	Доля от общего числа изученных контентов, %
Текстовые файлы	100
Тестовые материалы	100
Практические работы и методические рекомендации к их выполнению	4
Электронные учебники и пособия	88
Рисунки, схемы, таблицы	79
Аудио- и/или видеозаписи	42
Презентации	47

Результаты анализа состава электронных образовательных контентов, используемых при реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации представлены на рисунке 2.5.

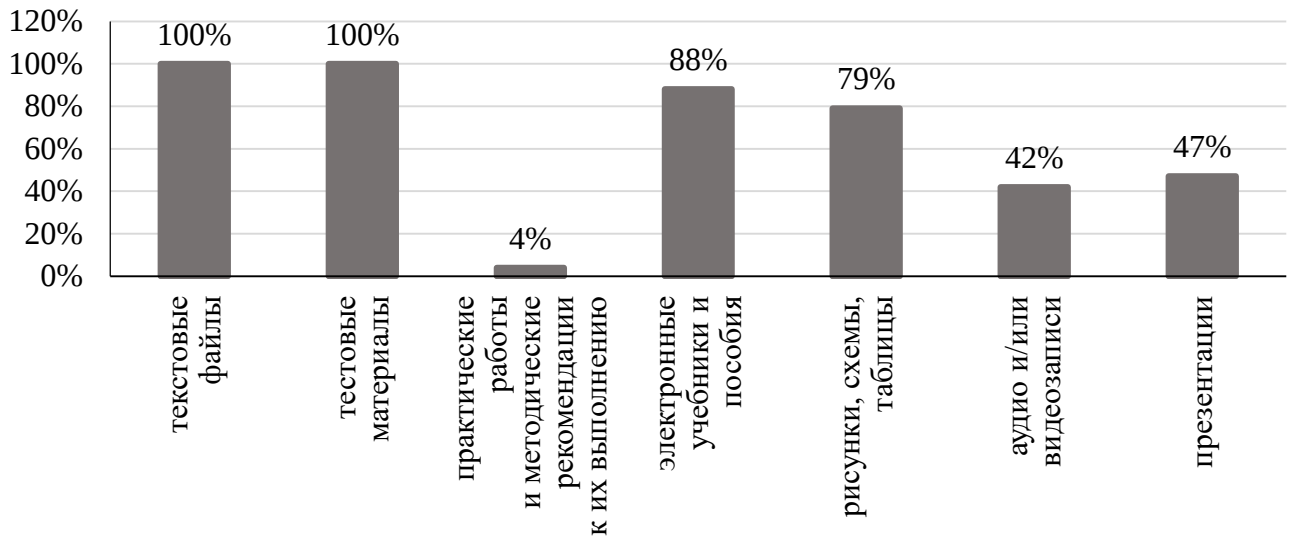


Рисунок 2.5 – Диаграмма состава электронных образовательных контентов

Из рисунка 2.5 видим, что текстовые и тестовые материалы чаще всего используются в части образовательно-методического наполнения контента. Эти же элементы электронного образовательного контента имели высокие показатели по результатам анкетирования преподавателей. Преподаватели в большинстве случаев не проявляют творческой активности при реализации дополнительных профессиональных программ в рамках цифрового обучения, а работают по «упрощенной схеме»: обучающимся предлагается изучение печатного варианта лекции и последующее проведение проверки усвоения материала с помощью электронных средств контроля в виде тестов.

Результаты изучения профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к созданию электронного образовательного контента, используемого для реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации, показали, что нет возможности определить уровень профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения. Определенные нами критерии профессиональной готовности при формировании электронного образовательного контента не отражены в полном объеме, а именно: неполноценно выражен мотивационный компонент готовности – отсутствие мотивации у педагогических

работников использовать в работе новизну. Ввиду этого может полностью отсутствовать и элемент творчества в профессиональной деятельности, что влечет за собой в большинстве случаев примитивность модели электронного образовательного контента, минимизируя его до таких материалов, как текстовые файлы и тесты. Соответственно, мы не можем определить наличие таких компонентов профессиональной готовности преподавателя, как когнитивный, рефлексивный и креативный. При этом предположим, что социально-профессиональный компонент готовности, который отражает знания преподавателя об особенностях работы с категорией взрослых, присутствует, но проверить эмпирически данное предположение не получилось. До сих пор нередко организации дополнительного профессионального образования сталкиваются с компьютерной безграмотностью обучающихся, либо недостаточным техническим оснащением со стороны потребителей образовательных услуг.

Анализ результатов констатирующего этапа свидетельствует о необходимости приобретения и совершенствования цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования для полноценного участия в реализации дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения.

На формирующем этапе исследования был разработан образовательный модуль «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения» для программы повышения квалификации «Педагогические и психофизические основы деятельности преподавателя (психолого-педагогический минимум)» (далее – модуль). Проведено обучение преподавателей организаций дополнительного профессионального образования, нацеленное на приобретение и совершенствование цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования в рамках реализации дополнительных профессиональных программ. Отметим, что данный модуль унифицирован под категорию обучающихся, ведущих профессиональную деятельность не только в рамках дополнительного профессионального образования. Специфика формирования электронного

образовательного контента для разных видов образования не имеет существенной разницы (методы, формы, технологии), различие заключается в контингенте обучающихся, для которых будет разработан такой контент. Отличительной чертой в формировании электронного образовательного контента для обучающихся по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки являются иные цели, мотивы и возможности обучения (вопросы мотивации обучающихся рассмотрены в предыдущей главе диссертационного исследования). Но в целом обучение преподавателей по разработанному модулю не зависит от формата образовательной организации, в которой ими ведется педагогическая деятельность, следовательно, данный модуль может быть использован при обучении всех преподавателей.

Следует признать, что наличие цифровых компетенций – необходимость и данность современности. Модернизация экономики в области развития цифровых технологий затронула и сферу образования всех уровней, что отражается в достижении национальных целей и стратегических задач развития Российской Федерации [136].

Новый подход к реализации образовательных программ с привнесением в деятельность преподавателей осуществления образовательного процесса с использованием цифровых технологий, а в некоторых случаях полный переход на цифровое обучение направлен на соответствие всем инновационным разработкам в области преподавания, что находит отражение в Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы [137]. Использование цифрового обучения в сфере дополнительного профессионального образования является востребованной формой организации учебного процесса в силу удовлетворения потребностей работодателя исполнять требования законодательства в части приобретения и совершенствования работниками профессиональных компетенций, не нарушая ход рабочего процесса, то есть без отрыва от производственной деятельности. Таким образом, формирование электронной образовательной среды для цифрового обучения – одна из первоочередных задач организаций дополнительного профессионального

образования. Как понимаем, качественная реализация дополнительных профессиональных программ не ограничивается наполнением электронного образовательного контента текстовыми материалами, фондами оценочных средств, основанных только на тесах, и оцифрованными источниками литературы. Использование в образовательном процессе цифрового обучения, а именно современных и интересных методик и технологий, является возможным при наличии у преподавателя организации дополнительного профессионального образования цифровых компетенций.

Цифровая компетенция преподавателя востребована в рамках развития экономики на основании паспорта федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» [100]. Умение преподавателя организации дополнительного профессионального образования абстрагироваться от действующих установок и шаблонов в педагогической деятельности, раскрывать свой творческий потенциал в части применения цифровых технологий при реализации образовательного процесса позволит обучающимся более эффективно и качественно освоить дополнительные профессиональные программы при возможной экономии времени и средств на обучение [24, 57]. Наличие цифровой компетенции преподавателя организации дополнительного профессионального образования, являющейся актуальным ресурсом для педагогической деятельности при организации взаимодействия между участниками образовательного процесса на расстоянии, помогает в создании электронного образовательного контента [54], умении разбираться в образовательных программных продуктах и построении образовательного процесса на их основе [158], учитывать мотивы и возможности взрослых обучающихся.

Следовательно, говорить о том, что планируемые результаты освоения дополнительных профессиональных программ будут достигнуты обучающимися в полном объеме, можно в случае профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

Таким образом, на формирующем этапе опытно-поисковой работы была определена цель – развитие профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

Итак, для достижения целевых установок на данном этапе исследования был разработан и апробирован образовательный модуль «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения» для программы повышения квалификации «Педагогические и психофизические основы деятельности преподавателя (психолого-педагогический минимум)» (приложение В). В результате обучения преподаватели организаций дополнительного профессионального образования приобретают навыки формирования и актуализации электронного образовательного контента для реализации программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, умение реализовать дополнительную профессиональную программу в условиях цифрового обучения, применяя в педагогической деятельности разработанный контент.

При разработке модуля были определены наименования цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования, которые приобретаются и/или совершенствуются в рамках обучения [46]. Основными нормативными документами для установления наименований компетенций стали федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования для магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» и приказ Минэкономразвития России «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [108; 109].

На основании анализа названных нормативных документов были сопоставлены компетенции федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и ключевые компетенции цифровой экономики [45], что отражено в таблице 2.6.

Таблица 2.6 – Сопоставление компетенций ФГОС ВО и ключевых компетенций цифровой экономики

Компетенции ФГОС ВО		Компетенции цифровой экономики	
Категория	Компетенция	Категория	Компетенция
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий	Критическое мышление	Способен проводить оценку информации, ее достоверность, строить логические умозаключения на основании поступающих информации и данных
		Креативное мышление	Способен генерировать новые идеи для решения задач цифровой экономики, абстрагироваться от стандартных моделей: перестраивать сложившиеся способы решения задач, выдвигать альтернативные варианты действий с целью выработки новых оптимальных алгоритмов
Самоорганизация и саморазвитие	УК-6. Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки	Саморазвитие в условиях неопределенности	Способен ставить себе образовательные цели под возникающие жизненные задачи, подбирать способы решения и средства развития (в том числе с использованием цифровых средств) других необходимых компетенций
Разработка основных и дополнительных образовательных программ	ОПК-2. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации	Управление информацией и данными	Способен искать нужные источники информации и данные, воспринимать, анализировать, запоминать и передавать информацию с использованием цифровых средств, а также с помощью алгоритмов при работе с полученными из различных источников данными с целью эффективного использования полученной информации для решения задач
Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности	ОПК-6. Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями		
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	ОПК-7. Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений	Коммуникация и кооперация в цифровой среде	Способен использовать в цифровой среде различные цифровые средства, позволяющие во взаимодействии с другими людьми достигать поставленных целей

В результате сравнения компетенций федерального государственного образовательного стандарта высшего образования для магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» и ключевых компетенций цифровой экономики, на основании разработанной структурно-функциональной модели развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования были выделены цифровые компетенции преподавателя организации дополнительного профессионального образования, которые должны быть приобретены или усовершенствованы по итогам освоения образовательного модуля (таблица 2.7). Нами принято обозначить цифровые компетенции преподавателя организации дополнительного профессионального образования как дополнительные профессиональные компетенции, т.е. ДПК. Каждой ДПК присвоен собственный код.

Таблица 2.7 – Выделенные ДПК модуля

Код цифровой компетенции	Наименование цифровой компетенции
ДПК-1	Способность к изучению инновационных образовательных процессов и реализации собственной деятельности в части цифровых средств обучения
ДПК-2	Способность проектировать и использовать электронный образовательный контент с учетом особенностей восприятия и усвоения информации взрослыми обучающимися
ДПК-3	Способность анализировать проблемные ситуации и абстрагироваться от стандартных моделей

Цифровые компетенции преподавателя организации дополнительного профессионального образования будут сформированы в случае совокупного присутствия всех компонентов, входящих в разработанную структурно-функциональную модель развития профессиональной готовности преподавателя.

Таким образом, каждая цифровая компетенция организации дополнительного профессионального образования, приобретаемая или совершенствуемая в результате освоения модуля, отражает наличие определенных компонентов

профессиональной готовности преподавателя. Данное соотношение схематически отображено на рисунке 2.6.

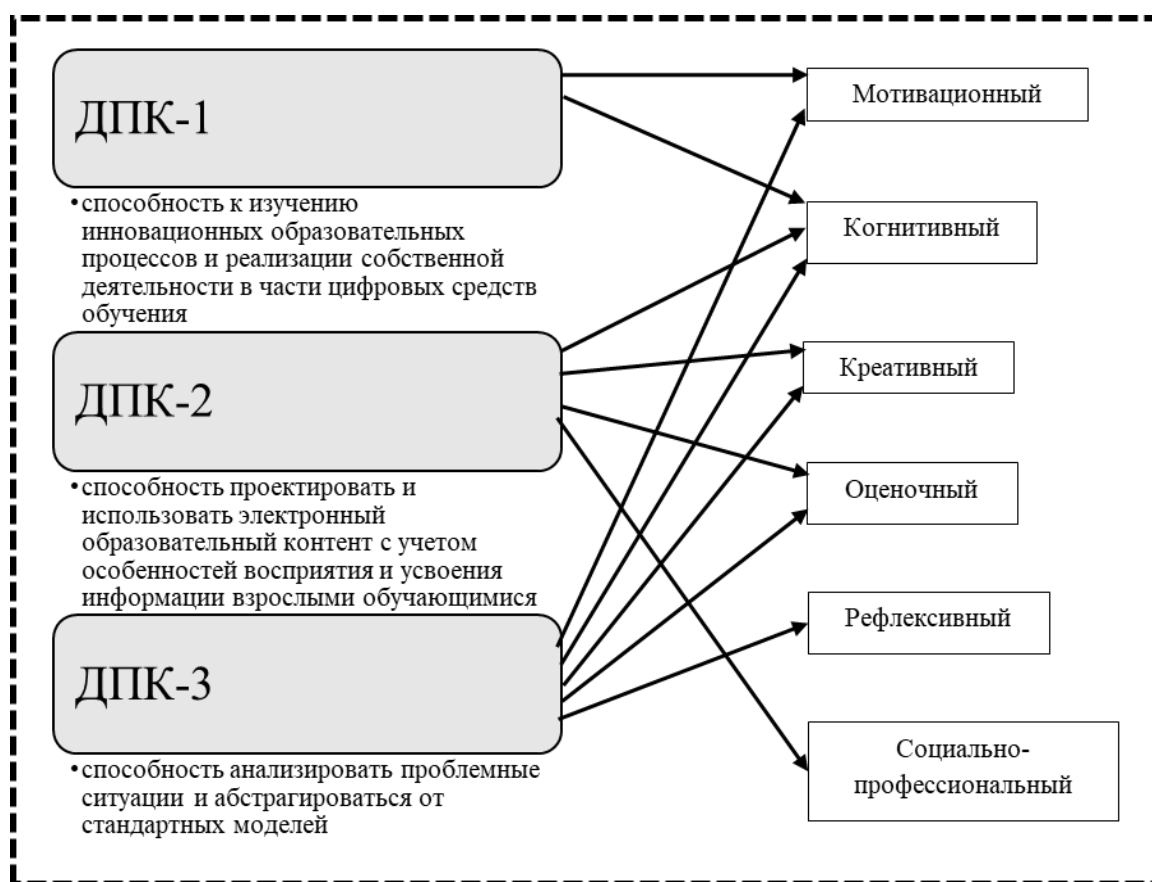


Рисунок 2.6 – Соотношение цифровых компетенций и компонентов профессиональной готовности

Успешность реализации любой образовательной программы основывается на достижении планируемых результатов обучения. По итогам освоения образовательного модуля для преподавателей организации дополнительного профессионального образования определены планируемые результаты обучения. Сопоставление планируемых результатов обучения, цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования и компонентов профессиональной готовности преподавателя представлено в таблице 2.8.

Таблица 2.8 – Соответствие планируемых результатов обучения и компонентов профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования

№ п/п	Планируемый результат	Код цифровой компетенции	Компонент профессиональной готовности
<i>Знать</i>			
1	Основные особенности инновационных образовательных процессов и создания актуального ЭОК	ДПК-1, ДПК-3	Мотивационный, когнитивный
2	Особенности проектирования ЭОК с использованием инновационных технологий	ДПК-2, ДПК-3	Когнитивный, креативный
3	Особенности создания контрольно-измерительных материалов	ДПК-2	Оценочный
4	Особенности установления взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных и интеллектуальных аспектов обучающихся	ДПК-2	Социально-профессиональный
<i>Уметь</i>			
1	Проектировать электронный образовательный контент с использованием инновационных технологий с учетом возраста обучающихся	ДПК-2, ДПК-3	Когнитивный, креативный
2	Оценивать наполнение и техническую работоспособность ЭОК	ДПК-2, ДПК-3	Оценочный
3	Проектировать формы и методы контроля освоения образовательной программы	ДПК-2	Оценочный
4	Корректировать собственную деятельность при создании ЭОК	ДПК-3	Рефлексивный
5	Адаптировать наполнение ЭОК с учетом потребностей обучающихся	ДПК-2	Социально-профессиональный
<i>Владеть</i>			
1	Навыками применения инновационных технологий, основываясь на возрасте и опыте обучающихся	ДПК-2, ДПК-3	Когнитивный, креативный, социально-профессиональный
2	Навыками корректировки наполнения ЭОК с учетом мотивов обучающихся	ДПК-2	Социально-профессиональный

На основании определенных цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования был разработан образовательный модуль «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения» с учетом вариативности тем для программы

повышения квалификации «Педагогические и психофизические основы деятельности преподавателя (психолого-педагогический минимум)» в объеме 36 часов, учебный план которого представлен в таблице 2.9.

Таблица 2.9 – Учебный план образовательного модуля

№ п/п	Наименование темы	Количество часов
Теоретическая часть		
1	Дополнительное образование взрослых в России	2
2	Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании	4
3	Электронный образовательный контент в системе дополнительного профессионального образования	4
4	Создание электронного образовательного контента: обзор сервисов	6
Практическая часть		
5	Базовый уровень. Создание интерактивной презентации в MS Powerpoint	6
	Повышенный уровень. Создание электронного образовательного контента с использованием цифровых инструментов и сервисов	
6	Практическое задание	10
7	Итоговая аттестация	4
	ИТОГО часов	36

В качестве уточнения отметим, что ввиду отсутствия общепринятого понимания и использования термина «цифровое обучение» в данном тематическом планировании применены термины «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии», закрепленные в нормативных правовых актах.

На контрольном этапе опытно-поисковой работы было проведено анонимное онлайн-анкетирование преподавателей, задействованных в реализации дополнительных профессиональных программ (приложение Г). Для выявления уровня развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения было рассмотрено наличие цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования через сформированность компонентов профессиональной готовности.

В анкетировании принимали участие 205 преподавателей организаций дополнительного профессионального образования, имеющих опыт создания электронного образовательного контента. Для наглядности проводимого исследования преподавателей поделили на группы. В состав экспериментальной группы вошло 110 преподавателей, принявших участие в обучении по программе повышения квалификации, направленной на совершенствование цифровых компетенций (ЭГ). Контрольная группа состояла из 95 преподавателей, которые не обучались по программе приобретения и развития цифровых компетенций (КГ).

В соответствии с выделенными шестью компонентами профессиональной готовности преподавателя анкета была разделена на соответствующее количество частей. Каждая часть состояла из пяти вопросов. Участники анкетирования могли выбрать один из предложенных вариантов ответа, который впоследствии оценивался по шкале (таблица 2.10).

Таблица 2.10 – Шкала оценивания ответов респондентов

Вариант ответа	Количество баллов
Всегда	2
Часто	1
Никогда	0

Ответы респондентов на вопросы анкеты были изучены с помощью иерархического кластерного анализа с использованием метода «самый дальний сосед». Данный метод использовался в диссертационном исследовании с целью проверки рациональности формирования структуры анкеты, т.е. распределения вопросов по блокам. Это было необходимо для обоснования соотношения вопросов анкеты к изучаемому компоненту профессиональной готовности и, как следствие, верной интерпретации эмпирического исследования.

Результаты кластерного иерархического анализа представлены на дендрограмме с использованием метода «дальнего соседа» (рисунок 2.7). Каждый этап иерархического кластерного анализа (от 1 до 30) соответствует вопросу анкеты.

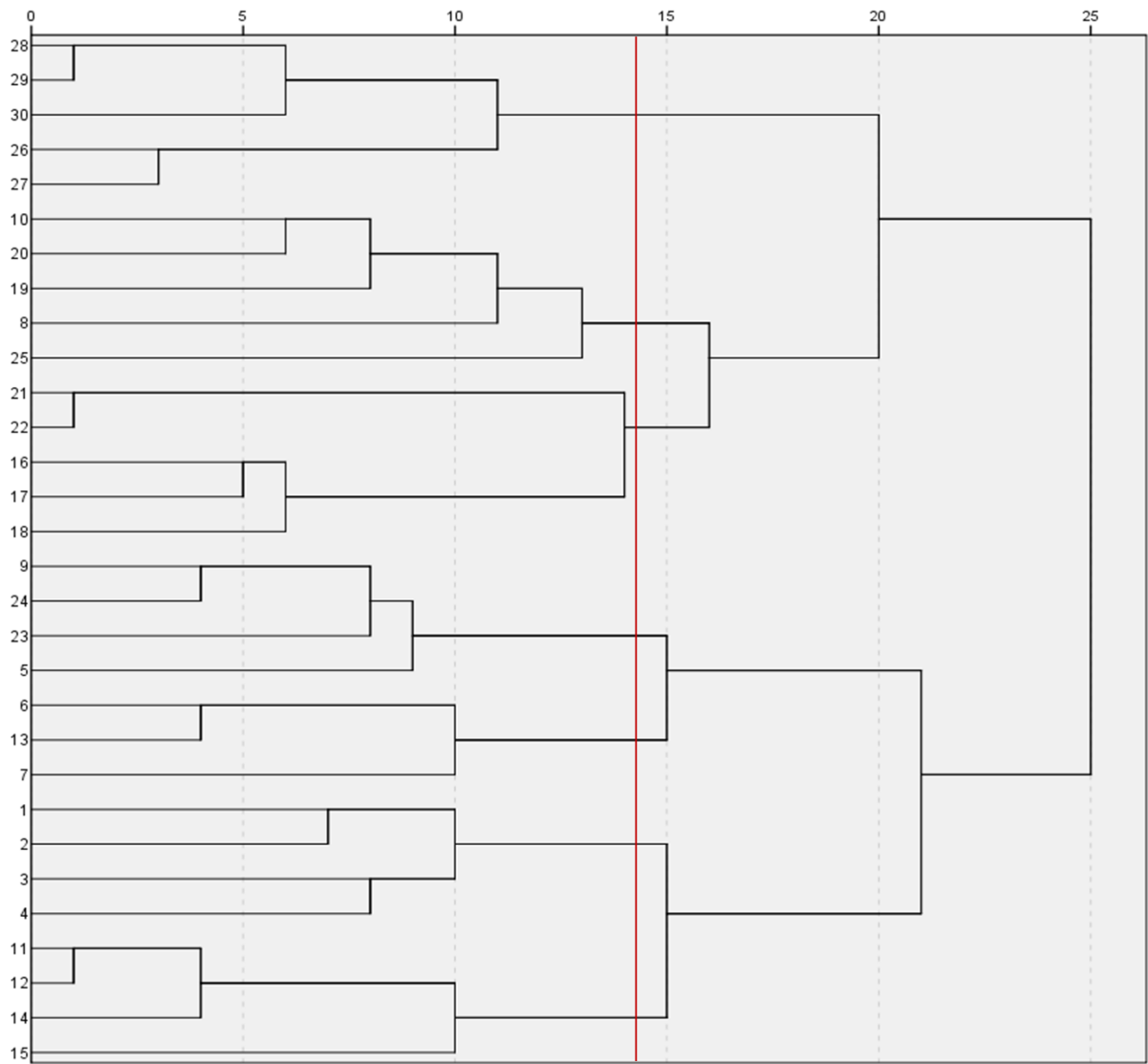


Рисунок 2.7. – Дендрограмма с использованием метода «дальнего соседа»

В приложении Д показаны наименования этапов иерархического кластерного анализа и порядок агломерации. Как было отражено ранее, опросник состоял из шести блоков по пять вопросов в каждом. На дендрограмме виден порядок формирования кластеров: от этапов к общему кластеру. Анализ дендрограммы показал, что на шаге 14 этапы объединяются в семь кластеров, которые коррелируются с компонентами профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования в следующем виде: социально-профессиональный, оценочно-рефлексивный, когнитивно-креативный, мотивационный, креативный; а далее формируются в один кластер. Данная дендрограмма подтверждает рациональность структуризации блоков анкеты, а

также позволяет сделать вывод, что профессиональная готовность является совокупностью всех ее компонентов.

Чтобы анализировать деятельность преподавателей организаций дополнительного профессионального образования в части создания электронного образовательного контента, используемого при освоении обучающимися дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения, разработана критериальная шкала, на основании которой определялись уровни сформированности компонентов готовности в зависимости от набранного респондентами количества баллов по каждому блоку анкеты (таблица 2.11).

Таблица 2.10 – Уровни сформированности компонентов готовности

Уровень	Диапазон ответов, балл	Доля от всех ответов, %
Высокий	9-10	81-100
Выше среднего	6-8	51-80
Средний	3-5	21-50
Ниже среднего	1-2	1-20
Низкий	0	0

Обработка результатов исследования основывалась на применении сравнительного анализа U-критерия Манна – Уитни. Данный непараметрический критерий сравнительного анализа выбран ввиду того, что, согласно анализу асимметрии и эксцесса, распределение данных отличается от нормального. Результаты описательной статистики приведены в приложении Ж.

Анализируя ответы респондентов экспериментальной и контрольной групп по U-критерию Манна – Уитни, видим, что при асимптотической значимости менее 0,05 имеются статистически значимые различия по нескольким критериям (приложение И). Ввиду существенных ограничений объема диссертационного исследования в тексте диссертации изложены самые значимые параметры сравнительного анализа (таблица 2.12).

Таблица 2.12 – Результаты сравнительного анализа

Параметр диагностики	U Манна – Уитни	W Вилкок- сона	Z	Асимптотическая значимость (2-сторонняя)
Мотивационный компонент				
Желание быть по достоинству оцененным	4175,000	10280,000	-2,799	0,005
Когнитивный компонент				
Проектирование структуры образовательного контента	4262,500	8822,500	-2,505	0,012
Креативный компонент				
Проявление творческих способностей при реализации задач по созданию электронного образовательного контента	4300,000	8860,000	-2,601	0,009
Личная значимость творческой деятельности при работе в условиях ЭО и ДОТ	3925,000	8485,000	-3,543	0,000
Стремление к риску: принятие нестандартных решений при создании электронного образовательного ресурса	3950,000	8510,000	-3,587	0,000
Оценочный компонент				
Оценка технической работоспособности образовательного контента	4412,500	8972,500	-2,146	0,032
Достаточность наполнения электронного образовательного контента учебными и методическими материалами	4400,000	8960,000	-2,233	0,026
Оценка эффективности усвоения материала обучающимися	4275,000	8835,000	-2,586	0,010
Разработанный курс соответствует требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ	4100,000	8660,000	-3,163	0,002
Социально-профессиональный компонент				
Способность учитывать индивидуальные особенности обучающихся при организации учебной деятельности	4100,000	8660,000	-2,902	0,004
Умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности на момент начала реализации образовательной программы	4000,000	8560,000	-3,213	0,001
Учет взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных и интеллектуальных способностей обучающихся	3725,000	8285,000	-3,849	0,000

Обработка данных показала, что асимптотическая значимость по 12 параметрам имеет значение менее 0,05, что говорит о наличии статистически значимых различий, основные из которых представлены в таблице 2.13.

Таблица 2.13 – Статистически значимые различия

Параметр диагностики	Группа	Количество респондентов	Средний ранг	Сумма рангов
Мотивационный компонент				
Желание быть по достоинству оцененным	ЭГ	110	114,05	10835,00
	КГ	95	93,45	10280,00
Когнитивный компонент				
Проектирование структуры образовательного контента	ЭГ	110	111,75	12292,50
	КГ	95	92,87	8822,50
Креативный компонент				
Проявление творческих способностей при реализации задач по созданию электронного образовательного контента	ЭГ	110	111,41	12255,00
	КГ	95	93,26	8860,00
Личная значимость творческой деятельности при работе в условиях ЭО и ДОТ	ЭГ	110	114,82	12630,00
	КГ	95	89,32	8485,00
Стремление к риску: принятие нестандартных решений при создании электронного образовательного ресурса	ЭГ	110	114,59	12605,00
	КГ	95	89,58	8510,00
Оценочный компонент				
Оценка технической работоспособности образовательного контента	ЭГ	110	110,39	12142,50
	КГ	95	94,45	8972,50
Достаточность наполнения электронного образовательного контента учебными и методическими материалами	ЭГ	110	110,50	12155,00
	КГ	95	94,32	8960,00
Оценка эффективности усвоения материала обучающимися	ЭГ	110	111,64	12280,00
	КГ	95	93,00	8835,00
Разработанный курс соответствует требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ	ЭГ	110	113,23	12455,00
	КГ	95	91,16	8660,00
Социально-профессиональный компонент				
Способность учитывать индивидуальные особенности обучающихся при организации учебной деятельности	ЭГ	110	113,23	12455,00
	КГ	95	91,16	8660,00
Умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности на момент начала реализации образовательной программы	ЭГ	110	114,14	12555,00
	КГ	95	90,11	8560,00
Учет взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных и интеллектуальных способностей обучающихся	ЭГ	110	116,64	12830,00
	КГ	95	87,21	8285,00

Сравнение результатов экспериментальной и контрольной групп по U-критерию Манна – Уитни после проведения формирующего этапа диссертационного исследования показало, что произошло формирование следующих компонентов профессиональной готовности по указанным показателям:

– мотивационный: сформировано стремление к изучению инновационных образовательных процессов для реализации цифрового обучения, анализ показал наличие желания быть по достоинству оцененным, что показывает готовность к участию в инновационных процессах и получению знаний для использования цифровых технологий.

– когнитивный: формирование навыков проектирования структуры электронного образовательного контента, используемого для реализации образовательного процесса в условиях цифрового обучения;

– креативный: проявляются творческие способности при реализации педагогических задач в условиях цифрового обучения, сформированы способность отказа от стереотипов в педагогической деятельности в условиях цифрового обучения и навыки использования инновационных технологий в организации учебного процесса в условиях цифрового обучения;

– оценочный: сформировано умение оценить техническую работоспособность электронного образовательного контента при реализации образовательных программ с использованием цифрового обучения; качество наполнения методическими и учебными материалами, структура и доступность разработанного курса соответствуют требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ; производится оценка освоения учебного материала обучающимися;

– социально-профессиональный: сформированы умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности в условиях цифрового обучения и навыки установления взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных особенностей и интеллектуальных способностей обучающихся, а также умение адаптировать учебные материалы с учетом потребностей обучающихся в условиях

цифрового обучения, однако возникают трудности с проведением корректирующих мероприятий по его наполнению.

Данные изменения выявлены по итогам осуществления образовательной деятельности преподавателей организаций дополнительного профессионального образования, направленной на развитие их профессиональной готовности к деятельности в условиях цифрового обучения в соответствии с разработанной структурно-функциональной моделью.

В соответствии с результатами диагностики ответов респондентов (приложении Е) соотношение сформированности компонентов профессиональной готовности у преподавателей организаций дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения в разрезе двух групп, отражено в таблице 2.14 и схематично показана на рисунке 2.8.

Таблица 2.14 – Уровень сформированности компонентов профессиональной готовности у преподавателей организаций ДПО

Уровень	Сформированность компонента, %											
	Мотивационный		Когнитивный		Креативный		Оценочный		Рефлексивный		Социально-профессиональный	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	22,72	12,73	36,36	21,58	18,18	10,53	45,45	21,05	18,18	15,79	31,82	21,05
Выше среднего	54,55	34,64	40,91	27,37	54,55	42,11	40,91	52,63	45,46	47,37	27,27	21,05
Средний	22,73	21,05	22,73	19,47	27,27	22,1	13,64	11,06	36,36	36,84	36,36	31,34
Ниже среднего	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	4,55	10,53
Низкий	0,00	31,58	0,00	31,58	0,00	25,26	0,00	15,26	0,00	0,00	0,00	16,03

Итоги освоения программы повышения квалификации по усовершенствованию цифровых компетенций экспериментальной группой представлены в следующих результатах:

– отсутствие низкого уровня развития у всех компонентов профессиональной готовности;

– более высокий уровень показателей;

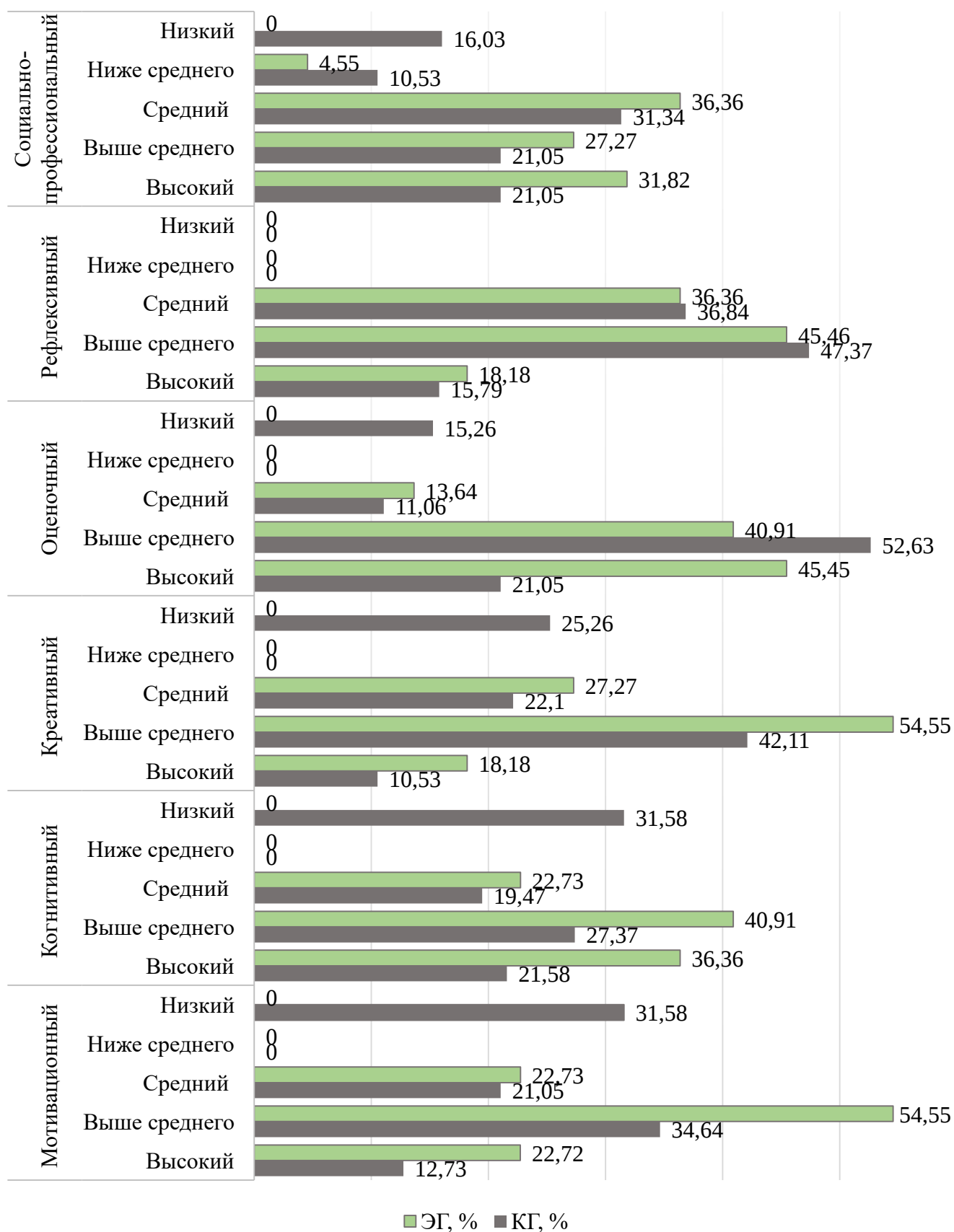


Рисунок 2.8 – Компоненты профессиональной готовности в сравнении КГ и ЭГ

– социально-профессиональный компонент, имеющий важность для реализации дополнительной профессиональной программы, направленной на обучение категории взрослых, на низком уровне сформирован лишь у 4,55% опрошенных; таким образом, преподаватели учитывают в своей деятельности возрастные особенности и мотивы обучающихся.

Результаты анкетирования респондентов контрольной группы имеют результаты, представленные низким уровнем развития таких компонентов, как мотивационный, когнитивный, креативный, оценочный, социально-профессиональный.

При этом отметим, что рефлексивный компонент развит во всех группах и не имеет уровней «низкий» и «ниже среднего». Это свидетельствует о том, что преподаватели все же осуществляют систематическую коррекцию собственной деятельности при создании электронного образовательного контента, что естественным образом отражается на качестве реализации дополнительных профессиональных программ, так как экспертиза образовательного материала в части актуальности, трудоемкости и креативности преподавателем проводится. Осмелимся предположить, что это связано с проведением рефлексии, уже ставшей для преподавателей частью их профессиональной деятельности.

Таким образом, по итогам освоения модуля «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения» для программы повышения квалификации «Педагогические и психофизические основы деятельности преподавателя (психолого-педагогический минимум)» наличие сформированных компонентов профессиональной готовности свидетельствует о том, что у преподавателей, освоивших данный модуль, развиваются цифровые компетенции, такие как способность к изучению инновационных образовательных процессов и реализации собственной деятельности в части цифровых средств обучения, способность проектировать и использовать электронный образовательный контент с учетом особенностей восприятия и усвоения информации взрослыми обучающимися, способность анализировать проблемные ситуации и абстрагироваться от стандартных моделей [45]. Наличие таких

цифровых компетенций поможет преподавателю в успешной организации собственной педагогической деятельности в части реализации дополнительных профессиональных программ.

Как было определено в разработанной структурно-функциональной модели развития профессиональной готовности преподавателя, неотъемлемым условием ее состоятельности является совокупность всех компонентов. Анализ ответов участников анкетирования, основанный на суммарном результате по всем блокам анкеты, помог выявить уровни профессиональной готовности преподавателей организаций дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения. Для интерпретации результатов проведенного исследования примем шкалу оценивания уровней профессиональной готовности преподавателей, показанные в таблице 2.15.

Таблица 2.15 – Шкала оценивания уровней профессиональной готовности

Уровень профессиональной готовности, %	Показатель уровня профессиональной готовности
90-100	Высокий
60-89	Выше среднего
30-59	Средний
10-29	Ниже среднего
Менее 10 либо отсутствие одного и более компонентов	Низкий

На основании разработанной шкалы в таблице 2.16 и на рисунке 2.9 отображены результаты анкетирования обеих групп.

Таблица 2.16 – Результаты диагностики развития профессиональной готовности преподавателя организации ДПО

Группа	Распределение по степени сформированности профессиональной готовности, %				
	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
ЭГ	14,09	54,55	31,40	0,00	0,00
КГ	0,00	53,16	26,32	0,00	20,53

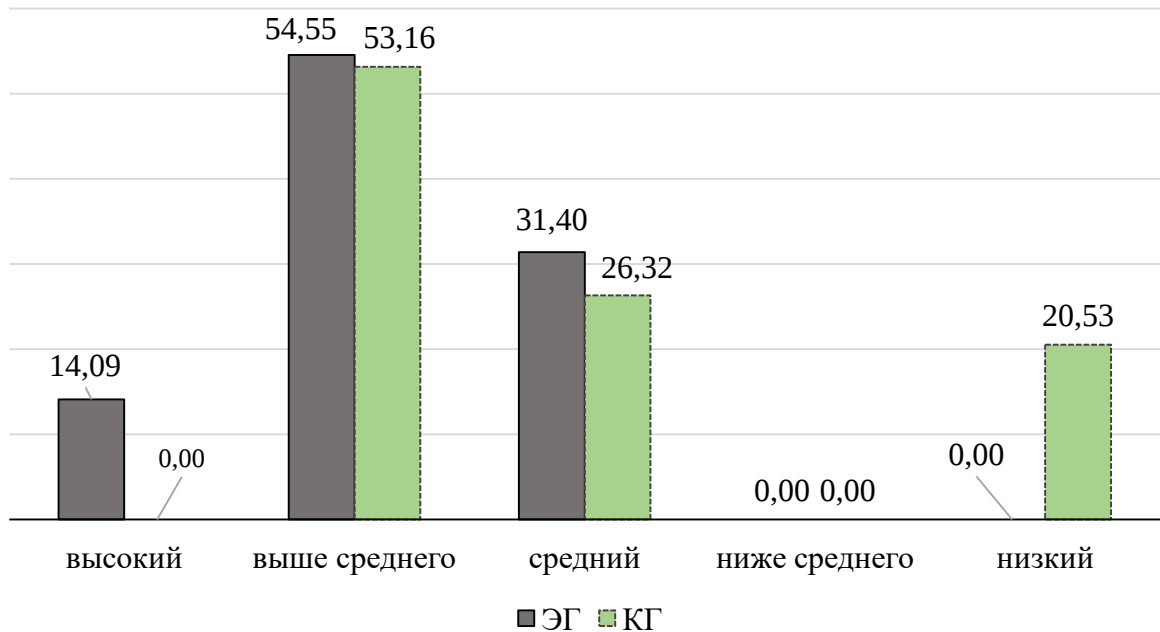


Рисунок 2.9 – Уровень развития профессиональной готовности преподавателей

Анализ показателей уровней развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения показал, что по итогам реализации структурно-функциональной модели в экспериментальной группе виден результат. По итогам обучения по образовательному модулю у части респондентов определяется высокий уровень развития профессиональной готовности (14,09%), при этом низкий уровень не выявлен.

Данные результаты свидетельствуют о том, что совершенствовать цифровые компетенции преподавателя организации дополнительного профессионального образования необходимо систематически, поскольку процесс развития и появления новых цифровых технологий подвержен постоянному изменению, а такие технологии должны активно использоваться при реализации дополнительных профессиональных программ для повышения качества образования в организациях дополнительного профессионального образования.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения осуществляется при

реализации модуля «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения» для программы повышения квалификации «Педагогические и психофизические основы деятельности преподавателя (психолого-педагогический минимум)» и с учетом организационно-педагогических условий, обеспечивающих успешное развитие профессиональной готовности. Данный вывод сделан на основании результатов опытно-поисковой работы, подтверждающих комплексное формирование компонентов профессиональной готовности, а, следовательно, и развитие профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения. Также подтверждена результативность разработанной нами структурно-функциональной модели развития профессиональной готовности преподавателя.

Выводы по второй главе

Во второй главе диссертационного исследования «Опытно-поисковая работа по развитию профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения» решены следующие задачи:

- разработана и описана структурно-функциональная модель развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения;
- определены организационно-педагогические условия внедрения структурно-функциональной модели развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения;
- осуществлена практическая часть опытно-поисковой работы по развитию профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного

профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения и описаны ее результаты.

1. Разработанная структурно-функциональная модель развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения в тексте диссертационного исследования показана схематически, состоит из пяти блоков: целевой (определен целевой компонент развития профессиональной готовности преподавателя), теоретико-методологический (определены системный, личностно-деятельный, андрагогический и контекстный подходы к развитию профессиональной готовности преподавателя), содержательный (направлен на формирование и совершенствование цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования путем освоения программы повышения квалификации), процессуальный (определены технологии, средства и методы обучения преподавателей организаций дополнительного профессионального образования, направленные на формирование и совершенствование цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования); оценочно-результативный (содержит компоненты, критерии и уровни, в результате которых осуществляется развитие профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения).

2. Профессиональная готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения основывается на внедрении структурно-функциональной модели развития профессиональной готовности. Для реализации данной модели в организации дополнительного профессионального образования необходимо создать определенные организационно-педагогические условия. В диссертационном исследовании выделяются и описываются в тексте работы следующие организационно-педагогические условия:

– наличие в образовательной организации цифровой образовательной среды для реализации дополнительных профессиональных программ. На базе АНО ДПО «Учебный центр «Развитие» была изучена и проанализирована цифровая образовательная среда. Сформирована унифицированная структура цифровой образовательной среды организации дополнительного профессионального образования.

– наличие электронного учебно-методического обеспечения подготовки обучающихся в условиях цифрового обучения. Данным обеспечением являются платформы для онлайн-обучения, включающие электронный образовательный контент, наполненный актуальными интерактивными материалами с учетом возраста обучающихся, и контрольно-измерительные материалы, на основании которых осуществляется проверка результатов освоения программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

– цифровая грамотность преподавателя организации дополнительного профессионального образования. Цифровая грамотность определена как наличие базовых умений работы преподавателя с компьютерной техникой, а именно такие, которые используются преподавателем в повседневной жизни и профессиональной деятельности в качестве минимального знания работы с компьютерной техникой, цифровыми устройствами и сетевыми технологиями.

При наличии в организации дополнительного профессионального образования всех организационно-педагогических условий можно судить об уровне профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

3. Опытно-поисковая работа проводилась в три этапа.

На констатирующем этапе была сформулирована цель опытно-поисковой работы – диагностика развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения. Изучены уровни профессиональной готовности преподавателя к деятельности в условиях цифрового обучения взрослых; изучено наполнения электронных образовательных контентов, используемых при

реализации дополнительных профессиональных программ; определены основные компоненты профессиональной готовности преподавателей к деятельности в условиях цифрового обучения взрослых. По результатам констатирующего этапа сделан вывод, что отсутствует возможность определения профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения. Определенные нами критерии профессиональной готовности при формировании электронного образовательного контента не отражены в полном объеме.

На формирующем этапе исследования был разработан и внедрен образовательный модуль «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения» для программы повышения квалификации «Педагогические и психофизические основы деятельности преподавателя (психолого-педагогический минимум)», определены и описаны цифровые компетенции преподавателя организации дополнительного профессионального образования, представлен учебный план данного модуля. В результате обучения преподаватели организаций дополнительного профессионального образования приобретают навыки формирования и актуализации электронного образовательного контента, умение применять цифровое обучение при реализации дополнительной профессиональной программы.

На контрольном этапе опытно-поисковой работы было проведено анонимное онлайн-анкетирование преподавателей, задействованных в реализации дополнительных профессиональных программ в условиях цифрового обучения. Обработка данных исследования основывалась на применении сравнительного анализа U-критерия Манна – Уитни и с помощью иерархического кластерного анализа с использованием метода самый дальний сосед. Анализ показателей уровней развития профессиональной готовности преподавателя показал, что по итогам реализации структурно-функциональной модели у части респондентов ЭГ определяется высокий уровень развития профессиональной готовности (14,09%), при этом низкий уровень не выявлен.

Заключение

Цифровое обучение в настоящее время является наиболее востребованным форматом на всех уровнях обучения, но особую актуальность находит в сфере дополнительного профессионального образования. Необходимость повышения квалификации работников организаций регламентируется на законодательном уровне, а перед работодателем остро стоит вопрос о выполнении требований и условий совершенствования компетенций работников без отрыва от профессиональной деятельности. Применение цифрового обучения в полной мере соответствует потребностям государства и общества в повышении квалификации кадров для всех отраслей экономики. Однако на социально-педагогическом уровне существует основное противоречие между потребностью государства и общества в преподавателях организаций дополнительного профессионального образования, готовых к применению в профессиональной деятельности технологий цифрового обучения взрослых, и недостаточным уровнем профессиональной готовности преподавателей организаций дополнительного профессионального образования к данному виду деятельности. Данное диссертационное исследование раскрывает проблему развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

В работе раскрыто понятие «профессиональная готовность преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения», которое рассматривается как целостное личностное качество, выражающееся в сформированности цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования, направленное на использование дистанционных технологий и применение цифровой дидактики, основанной на инновационных методах и способах электронного обмена данными, через качественное формирование электронного образовательного контента с учетом профессионального опыта обучающихся.

Определены компоненты профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения: мотивационный, когнитивный, оценочный, креативный, рефлексивный, социально-профессиональный. Разработана структурно-функциональная модель развития профессиональной готовности преподавателя, которая основана на системном, личностно-деятельностном, андрагогическом и контекстном подходах. Данная модель состоит из пяти блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательного, процессуального, оценочно-результативного. Взаимосвязь всех компонентов между собой, их формирование и совершенствование в условиях использования цифровых технологий и методик обучения взрослых отражаются в оценочно-результативном блоке в виде уровней развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

Успешное развитие профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения основано на наличии следующих организационно-педагогических условий: цифровая грамотность преподавателя; наличие в организации дополнительного профессионального образования среды, обеспечивающей возможность использования цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ; наличие электронного учебно-методического обеспечения для подготовки обучающихся по программам дополнительного профессионального образования в условиях цифрового обучения.

Особенностью исследования является совокупное наличие всех компонентов профессиональной готовности преподавателя при равных организационно-педагогических условиях, а также введение такого компонента, как социально-профессиональный, который отражает умение работать со взрослыми обучающимися.

В ходе опытно-поисковой работы подтверждена выдвинутая гипотеза исследования, а также эффективность разработанной структурно-функциональной

модели развития профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения.

Полученные и обобщенные результаты позволяют расширить теоретические представления о развитии профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения. Результаты исследования могут служить основой для продолжения работы в области выбора подходов к экспертизе дополнительных профессиональных программ, реализуемых с применением цифрового обучения, в части разработанного преподавателями организаций дополнительного профессионального образования электронного образовательного контента.

Список литературы

1. Адольф, В.А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: монография / В.А. Адольф, Н.Ф. Ильина. – Красноярск, 2007. – 204 с.
2. Аймалетдинов, Т.А. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т.А. Аймалетдинов, Л.Р. Баймуратова, О.А. Зайцева [и др.] – М.: НАФИ, 2019. – 84 с.
3. Акмеологические аспекты сетевого взаимодействия в системе профессионально-педагогического образования: монография / О.Б. Акимова [и др.]; под ред. О.Б. Акимовой. – Екатеринбург: РГППУ, 2017. – 157 с.
4. Алдошина, М. И. Потенциал дистанционного обучения системы дополнительного профессионального образования педагога /М. И. Алдошина // Профессиональное образование в современном мире. – 2022 – Т. 12, № 4 – С. 741-749. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2022-4-15>.
5. Алексеева, У.С. Современное дистанционное образование: проблемы и перспективы развития / У.С. Алексеева // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. – 2015. – № 4.1. – С. 55-61.
6. Англо-русский универсальный дополнительный практический переводческий словарь И. Мостицкого. – URL: https://mostitsky_en_ru.academic.ru/7774 (дата обращения: 22.05.2020).
7. Андреева, А.В. Содержательные аспекты готовности преподавателей к инновационной деятельности / А.В. Андреева // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_23703876_76601540.pdf (дата обращения: 17.05.2020).
8. Андриади, И.П. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И.П. Андриади. – М.: Академия, 1999. – 160 с.

9. Башинова, С.Н. Влияние дистанционного обучения на развитие профессионального мышления обучающихся по программам профессиональной переподготовки / С.Н. Башинова, О.И. Кокорева, А.М. Гарифуллина, А. А. Сухарев. – Текст: непосредственный // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 1 (50). – С. 74-83.

10. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. – 192 с.

11. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

12. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П.Н. Биленко [и др.]; под науч. ред. В.И. Блинова. – 2020. – 98 с.

13. Большая российская энциклопедия: электронная версия. – 2017. –URL: <https://bigenc.ru/education/text/3659510> (дата обращения: 16.12.2020).

14. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Теоретические подходы к проектированию информационной образовательной среды технологического образования: Монография / М.Л. Субочева, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Г.Н. Некрасова и др. / под общей редакцией М.Л. Субочевой и М.Е. Вайндорф-Сысоевой. – М.: «Спутник+», 2018. – 207 с

15. Вайндорф-Сысоева, М.Е. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2018. – № 3. – С. 25-36.

16. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Цифровое образование: особенности терминологии / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Виртуальная реальность современного образования: идеи, результаты, оценки: материалы Международной Интернетконференции «Виртуальная реальность современного образования. VRME 2018» (Москва, 8–11 октября 2018 г.). – М.: МПГУ, 2019. – 101 с.

17. Валеева, Г. В. Преимущества и недостатки дистанционного обучения (на примере реализации дисциплины «Философия» с применением цифровых технологий) / Г. В. Валеева // Наука, образование, общество: актуальные вопросы,

достижения и инновации: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пенза, 23 марта 2021 года / Издательство: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.). – Пенза, 2021. – С. 75-77.

18. Валявский, А. Ю. Педагогическая цифровая компетентность / А. Ю. Валявский, Н. В. Учеваткина // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XIII международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24-28 февраля 2020 г. – Екатеринбург: РГППУ, 2020. – С. 470-477.

19. Вахтеров, В.П. Внешкольное образование народа / В.П. Вахтеров. – М.: тип. т-ва И. Д. Сытина. 1896. – 380 с.

20. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. Учеб. Заведений / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др.; под ред. А. С. Роботовой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

21. Вербицкий, А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А. А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus". 2019. – № 1 (6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (Дата обращения: 03.09.2021).

22. Вершловский, С.Г. Преподаватель системы постдипломного образования как андролог / С.Г. Вершловский // Человек и образование. 2014. – № 1 (38). – С. 4-7.

23. Витвицкая, С.С. Структура и критерии готовности магистров образования к педагогической деятельности / С.С. Витвицкая // Вектор науки Тольяттинского Государственного Университета: Педагогика, психология. – 2013. – № 2 (13). – С. 59-63.

24. Владыко, А. В. Компетенции педагога для эффективной работы в цифровой образовательной среде / А. В. Владыко // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы VI Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 27-28 апреля 2020 г. в двух томах. / Издательство Уральского университета: Екатеринбург, 2020. – Т. 1. – С. 263-266.

25. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций): монография / Б. С. Гершунский. М.: Совершенство, 1998. – 680 с.

26. Гладилина, И. П. Цифровая грамотность и цифровые компетенции как фактор профессионального успеха / И. П. Гладилина, Н. Н. Кадыров, Е. В. Строганова // Инновации и инвестиции. 2019. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovayagramotnost-i-tsifrovye-kompetentsii-kak-faktorprofessionalnogo-uspeha> (дата обращения: 30.07.2021).

27. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200053103> (дата обращения: 15.11.2019).

28. Гринченков, Д. В. Методологические, технологические и правовые аспекты использования электронных образовательных ресурсов / Д. В. Гринченков, Д. Н. Куций // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Технические науки. 2013. – № 2 (171). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-tehnologicheskie-i-pravovye-aspekty-ispolzovaniya-elektronnyh-obrazovatelnyh-resursov> (дата обращения: 23.01.2020).

29. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М. Т. Громкова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 495 с.

30. Громова, Т. В. Теория и технология подготовки преподавателей вуза к деятельности в системе дистанционного образования: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Громова Татьяна Владимировна. – Тольятти, 2011. – 43 с.

31. Девтерова, З. Р. Организационные формы дистанционного обучения и специфика их применения в информационно-образовательной среде / З. Р. Девтерова // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsionnye-formy-distantsionnogo-obucheniya-i-spetsifika-ih-primeneniya-v-informatsionno-obrazovatelnoy-srede> (дата обращения: 23.01.2020).

32. Дейч, Б. А. К вопросу о периодизации процесса развития дополнительного образования детей в России / Б. А. Дейч // Вектор науки ТГУ. – 2013. – № 3. – С. 412-416.

33. Дейч, Б. А. Воскресные школы в России в 50-60-е годы XIX века / Б. А. Дейч // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/voskresnye-shkoly-v-rossii-v-50-60-e-gody-xix-veka> (дата обращения: 29.06.2019).

34. Дейч, Б. А. От внешкольного до дополнительного образования: динамика сущности понятия / Б. А. Дейч // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная Работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – № 4. – С. 145-148.

35. Декрет Комиссариата народного просвещения, отдел по внешкольному образованию, № 1038/8 от 28 ноября 1918 г. URL: <https://www.prilib.ru/item/1170909> (дата обращения: 27.12.2020).

36. Дударева, О. Б. Использование дистанционных образовательных технологий в обучении слушателей / О. Б. Дударева, Т. В. Таран // Научное обеспечение системы повышения квалификации. – 2012. – № 4 (13). – С. 31-39.

37. Ельцова, О. В. К вопросу о понятии цифровой грамотности / О. В. Ельцова, М. В. Емельянова // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2020. – № 1 (106). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatii-tsifrovoy-gramotnosti> (дата обращения: 27.12.2021).

38. Жуков, Г. Н. Формирование готовности студентов к профессионально-педагогической деятельности мастера производственного обучения: Теоретико-методологический аспект: монография / Г. Н. Жуков, Е. М. Дорожкин, П. Ф. Кубрушко. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 227 с.

39. Жукова, С. А. Актуальность использования дистанционной технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования в посткризисных условиях / С. А. Жукова, Ю. Ю. Логинова // Охрана и экономика труда. – 2011. – № 1. – С.52-54.

40. Журавлёва, И. А. Цифровая экономика и дистанционные технологии в дополнительном профессиональном образовании – симбиоз для повышения конкурентоспособности трудовых ресурсов / И. А. Журавлёва, К. Д. Николаев, Н. В.

Черноножкина // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2020. – Т. 14. – № 4. – С. 194-204.

41. Журавлева, Е. Е. Влияние зарубежного опыта на становление дополнительного образования в Императорском Казанском университете / Е. Е. Журавлева, М. Р. Марданшина // Alma Mater. – 2017. – № 3. – С. 88-92.

42. Зайцев, В. С. Современные педагогические технологии: учебное пособие. / В. С. Зайцев. В 2-х книгах. – Книга 1. Челябинск, ЧГПУ, 2012. – 411 с.

43. Завьялова, В.А. Историко-педагогический анализ возникновения термина «дополнительное образование» в России / В.А. Завьялова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2019. – № 6(69). – С. 18-25.

44. Завьялова, В.А. Профессиональная готовность преподавателей к созданию электронного образовательного контента (на примере программ повышения квалификации) / О.Б. Акимова, В.А. Завьялова // Современная высшая школа: инновационный аспект / Contemporary higher education: innovative aspects. 2020. – № 3 (49). – С. 71-80.

45. Завьялова, В.А. Совершенствование цифровых компетенций преподавателя организации дополнительного профессионального образования / В.А. Завьялова // Управление устойчивым развитием. 2021. – №5 (36). – С. 101-107.

46. Завьялова, В.А. Формирование цифровых компетенций у преподавателей организаций дополнительного профессионального образования / О.Б. Акимова, В.А. Завьялова // Человеческий капитал. 2021. – № 12(156), том 1. – С. 229-239.

47. Завьялова, В.А. Проблематика цифрового обучения в условиях реализации дополнительных профессиональных программ / В.А. Завьялова // Известия ВГПУ. – 2022. – №1(164). – С. 116-122.

48. Завьялова, В.А. Модель профессиональной готовности преподавателя к применению цифрового обучения при реализации дополнительных профессиональных программ / В.А. Завьялова // "The World of Academia: culture and education" ("Мир университетской науки: культура, образование"). 2022. – № 6. – С. 72-78.

49. Завьялова, В.А. Роль профессионального мышления в формировании профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования / В.А. Завьялова, Н.В. Ронжина // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2023. – №1(88). – С. 11-15.

50. Завьялова, В.А. К вопросу о развитии профессиональной готовности преподавателя к деятельности в условиях цифрового обучения взрослых / В.А. Завьялова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2023. – №11. – С. 69-73.

51. Закон Российской Федерации от 10.07.1992 № 3266-1 «Об образовании». URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 17.05.2019).

52. Звягинцев, Е. А. Принципы внешкольного образования и его живые силы / Е. А. Звягинцев. М.: Мир воспитания, 1918. – 76 с.

53. Звягинцев, Е. А. Словарь внешкольного образования: с ил. в тексте / Е. А. Звягинцев. Москва: Изд-во журн. "Народный учитель", 1918. – 80 с.

54. Зеер, Э. Ф. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования / Э. Ф. Зеер, Н. В. Ломовцева, В. С. Третьякова // Педагогическое образование в России. 2020. – № 3. – С. 26-39.

55. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. Екатеринбург: «Рос. гос. проф.-пед. ун-т» 2006. – 170 с.

56. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. Второе, доп., испр. И перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.

57. Зинченко, В. О. Цифровизация как приоритетное направление развития дополнительного профессионального образования / В. О. Зинченко // Вестник Луганской академии внутренних дел имени Э.А. Дидоренко. 2019. – №2(7). – С. 160-167.

58. Змеев, С. И. Технология обучения взрослых: учебное пособие для студ. высш. учеб. Заведений / С. И. Змеев. М.: Академия, 2002. – 128 с.

59. Змеев, С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

60. Ибрагимов, Г. И. О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи / Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова, А. А. Калимуллина // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. – № 2(92). – С. 20-34.

61. Ибрагимова, О.В. Дистанционные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании / О.В. Ибрагимова, Н.В. Кузнецова // ОТО. – 2015. – №и3. – С. 421-435.

62. Иванова, Л. Б. Использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в создании учебного контента / Л. Б. Иванова, Н. Н. Сокол // Informatization of society: socio-economic, socio-cultural and international aspects: material sof the X international scientific conference on January 15–16, 2020. Prague: Vědeckovyda-vatelské centrum «Sociosféra-CZ», 2020. – 63 p.

63. Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: коллективная монография / Авторы составители: Геворкян Е.Н., Подуфалов Н.Д., Стриханов М.Н. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2023. – 549 с. ISBN 978-5-907681-41-5.

64. Каптерев, П. Ф. Современные задачи народного образования в России / проф. П. Ф. Каптерев; [предисловие: Николай Румянцев]. Москва: изд-во жур. "Народный учитель", 1913. – 80 с.

65. Качественное дополнительное профессиональное образование взрослых как социальная ответственность федерального университета: монография / [Е. И. Михайлова, О. М. Чоросова, Р. Е. Герасимова, Т. А. Макаренко и др.]; СВФУ им. М.К. Аммосова, Ин-т непрерывного проф. Образования. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2015. – 388 с.

66. Киселев, Г. М. Теория и практика подготовки студентов психолого-педагогического образования к профессиональной деятельности в информационной образовательной среде: монография / Г. М. Киселев. Москва, 2014. – 139 с.

67. Кислов, А.Г. Цифровой урок пандемии / А.Г. Кислов // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. – № 2. – С. 42-43.

68. Кихтан, В. В. Образовательный контент в интернет-медиа: история становления и тенденции развития: автореферат диссертации ... доктора филологических наук: 10.01.10 / Кихтан Валентина Вениаминовна; [Место защиты: Ин-т повышения квалификации работников телевидения и радиовещания]. Москва, 2011. – 44 с.

69. Коблева, А. Л. Мотивация образовательной деятельности обучающихся взрослых как одна из актуальных проблем системы дополнительного профессионального образования / А. Л. Коблева // Вестник СКФУ: научный журнал. 2016. – № 4 (55). – С. 186-190.

70. Колыхматов, В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования: учеб-метод. пособие – СПб.: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 135 с.

71. Колыхматов В. И. Цифровая грамотность и навыки современного педагога/ В. И. Колыхматов // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. – №8 (186). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-i-navyki-sovremennogo-pedagoga> (дата обращения: 10.04.2023).

72. Константинова, Д. С. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования / Д. С. Константинова, М. М. Кудаева // Экономика труда. 2020. – Том 7. – № 11. – С. 1055-1072.

73. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года (проект) // Союз руководителей учреждений и подразделений дополнительного профессионального образования и работодателей (Союз ДПО). 2013. URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения 11.02.2018).

74. Коростелева, С. Г. Развитие педагогического мышления в профессиональной подготовке будущего учителя /С. Г. Коростелева // Наука и школа. 2020. – №4. – С.73-82.

75. Котлярова, И. О. Дополнительное образование через всю жизнь: развитие личных ресурсов человека: монография / И. О. Котлярова, С. Г. Сериков. – Челябинск: Изд-во «Уральская академия», 2011. – 188 с.

76. Котлярова, И. О. Развитие инноваций в дополнительном профессиональном образовании / И. О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2021. – Т. 13, № 3. – С. 6-22.

77. Кравченко, Ю. В. К вопросу о системе дополнительного образования взрослых / Ю. В. Кравченко // Тенденции и перспективы создания региональных систем дополнительного образования взрослых: материалы Международной научно-практической конференции, Витебск, 03–04 июня 2015 г. УО «ВГТУ». Витебск, 2015. – С. 186-189.

78. Краснов, Г. А. Электронное образование в эпоху трансформации / Г. А. Краснов, Г. В. Можаяева. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. - 200 с.

79. Кривко-Красько, А. В. Проблемы разработки электронных учебных курсов на программах дополнительного образования взрослых / А. В. Кривко-Красько // Актуальные проблемы бизнес-образования: сб. науч. ст. – Минск: Национальная библиотека Беларуси, 2017. – С. 92-94.

80. Кротенко, Т. Ю. Риски, опасности, угрозы «непрерывного» электронного образования / Т. Ю. Кротенко // Вестник университета. 2020. – № 2. – С. 58–62.

81. Кукуев, А. И. Андрагогическая подготовка преподавателя мегавуза: содержательный аспект. Учебно-методическое пособие / А. И. Кукуев. Ростов-на-Дону: «Булат», 2008. – 160 с.

82. Кукуев, А. И. Андрагогический подход в образовании взрослых / А. И. Кукуев; Юж. Федер. Ун-т, Пед. Ин-т. – Ростов-на-Дону: Булат, 2008 – 175 с.

83. Кускова, М. В. Актуальные проблемы образования взрослых в системе дополнительного профессионального образования / М. В. Кускова // Вестник ТОГИРРО. 2016. – № 1. – С. 69-71.

84. Ломаско, П. С. Роль интерактивного цифрового контента при реализации онлайн-обучения в современном университете / П. С. Ломаско // Современное образование. 2017. – № 4. – С. 143-151.

85. Лопанова, Е. В. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза в условиях информатизации образования: монография / Е. В. Лопанова. – Омск: Изд-во ОмГА, 2019. – 240 с.

86. Малис, Ю. Г. Н. И. Пирогов / Ю. Г. Малис. СПб.: Тип. хром.-лит. П. П. Сойкина, 1893. – 101 с.

87. Мандель, Б. Р. Андрагогика: история и современность, теория и практика: учебное пособие для обучающихся в магистратуре /Б. Р. Мандель. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 412 с.

88. Медынский, Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е. Н. Медынский. 2-е изд., доп. и перераб. М.: Наука, 1916. – VIII. – 327 с.

89. Медынский, Е. Н. Методы внешкольной просветительской работы / Е. Н. Медынский. 2-е изд. М.: Книгоиздательство «Наука», 1918. – 176 с.

90. Международная стандартная классификация образования. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-ru.pdf> (дата обращения: 17.05.2019).

91. Мельникова, К. А. Преимущества и недостатки использования цифровых технологий в процессе обучения студентов иностранному языку / Н. А. Морева, К. А. Мельникова // Инновационные процессы в современном образовании: от идеи до практики: материалы I международной научно-практической конференции с использованием дистанционных технологий, Ярославль, 25–26 февраля 2021 г. / Издательство: ООО "Цифровая типография". Ярославль, 2021. – С. 18-21.

92. Митина, А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Митина Анна Мееровна. Волгоград: 2005. – 43 с.

93. Морозова, Н. А. Российское дополнительное образование как многоуровневая система: развитие и становление: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Морозова Нонна Антоновна. Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2003. – 41 с.

94. Мухина, Т. Г. История развития и перспективы развития отечественной системы дополнительного профессионального образования в условиях высшей

школы: монография / В. В. Бородачев, Е. В. Копосов, Т. Г. Мухина. Нижний Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2013. – 289 с.

95. Народное образование в СССР: Сборник нормативных актов. – М.: Юрид.лит., 1987. – 336 с.

96. Невдах, С. И. Развитие менталитета педагогов в процессе подготовки в системе дополнительного образования взрослых / С. И. Невдах // Социально-психологические проблемы ментальности/менталитета. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Смоленский государственный университет. 2014. № 11. – С. 158-161.

97. Новиков, А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

98. Носкова, Н. В. Цифровая компетентность современного педагога: от теории к инновационной практике/ Н. В. Носкова, Л. А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. – № 68-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-kompetentnost-sovremennogo-pedagoga-ot-teorii-k-innovatsionnoy-praktike> (дата обращения: 22.10.2022).

99. О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы: Указ президента от 09.05.2017 № 203. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919/page/1> (дата обращения: 27.03.2021).

100. Паспорт федерального проекта «Кадры для цифровой экономики». URL: <https://digital.ac.gov.ru/poleznaya-informaciya/material/Pasport-federalnogo-proekta-Kadry-dlya-tsifrovoy-ekonomiki.pdf> (дата обращения: 30.07.2021).

101. Педагогика взрослых: организация профессионального обучения граждан старшего возраста: монография / Л. И. Воронина, Т. И. Касьянова, Т. Е. Радченко, Т. М. Резер [и др.]; под общ. ред. проф. Т. М. Резер. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – 248 с.

102. Педагогическая акмеология: монография / под. ред. О. Б. Акимовой; ФГАОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т». Екатеринбург, 2012. – 251 с.

103. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Академия, 2008. – 352 с.

104. Персонализированное образование в проекции профессионального будущего: методология, прогнозирование, реализация: монография / под ред. Э. Ф. Зеера, В. С. Третьяковой; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2021. – 120 с.

105. Погодина, И. А. Цифровое образование: новые образовательные отношения / И. А. Погодина, И. В. Соловьева // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 9-2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoe-obrazovanie-novye-obrazovatelnye-otnosheniya> (дата обращения: 06.09.2021).

106. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов — 100 ответов: учеб. пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. М.: Изд-во ВЛАДОС ПРЕСС, 2006. – 365 с.

107. Подчалимова, Г.Н. Построение и реализация индивидуального образовательного маршрута учителя в условиях цифровой трансформации дополнительного профессионального образования / Г.Н. Подчалимова, С.Н. Белова // Человеческий капитал. – 2022. – № 12-2 (168). – С. 65-73.

108. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 126 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование». – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_17062021.pdf (дата обращения 10.08.2021 г.).

109. Приказ Министерства экономического развития Российской Федерации от 24.01.2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: https://www.economy.gov.ru/material/file/bd31fe31b5135c35e402b702c346f304/41_24012020.pdf (дата обращения 10.08.2021).

110. Приоритеты и модели цифровизации педагогического образования / под ред. Г.И.Кириловой, В.К.Власовой – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – 118 с.

111. Природова, О. Ф. Структура цифровой образовательной среды: нормативно-правовые и методические аспекты / О. Ф. Природова, А. В. Данилова, А. Н. Моргун // Педагогика и психология образования. – 2020. – № 1. – С. 9-30.

112. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». URL: <http://static.government.ru/media/files/9gFM4FHj4PsB79I5v7yLVuPgu4bvR7M0.pdf> (дата обращения: 07.08.2021).

113. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М.: Из-во ЭГВЕС, 2009.

114. Профессионально-педагогическое образование: научный поиск и решения XXI века: монография / А. В. Феоктистов, В. А. Федоров, Л. М. Андрюхина [и др.]; под науч. ред. Л. М. Андрюхиной. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2023. – 167 с.

115. Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / под науч. ред. А.А. Вербицкого. – М.; СПб.: Нестор-История, 2018. – 416 с.

116. Ракова, Н. А. Андрагогическая модель обучения: учебно-методический комплекс / Н. А. Ракова. – Витебск: УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2012. – 78 с.

117. Рождественский, С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения: 1802-1902 / Сост. С. В. Рождественский. СПб.: М-во нар. прос., 1902.

118. Ронжина, Н. В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика: монография / Н. В. Ронжина; под науч. ред. Г. М. Романцева. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2019. – 138 с.

119. Садеков, Р. Р. Современные перспективы применения дистанционных технологий обучения в сфере дополнительного профессионального образования /

Р. Р. Садеков, О. Ю. Сенаторова // Гуманитарные и социальные науки. 2016. – № 3. – С.187-194.

120. Сергеев, А. Г. Введение в электронное обучение: монография / А. Г. Сергеев, И. Е. Жигалов, В. В. Баландина; Владим. гос ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2012. – 182 с.

121. Серякова, С. Б. Дополнительное профессиональное образование в России и странах Западной Европы: сопоставительный анализ: монография / С. Б. Серякова, В. В. Кравченко; Под науч. ред. д. п. н., профессора С. Б. Серяковой. Москва: Прометей, 2016. – 164 с.

122. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 224 с.

123. Сластенин, В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

124. Словарь терминов профессионально-педагогической акмеологии / Сост. О. Б. Акимова, Е. Ю. Бычкова, Н. К. Чапаев; Под ред. О. Б. Акимовой. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2020. – 105 с.

125. Соловова, Н. В. Инновационные подходы к проектированию и реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования: монография / Н. В. Соловова; под ред. Т. И. Рудневой. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. – 220 с.

126. Соловова, Н. В. Управление методической работой вуза в условиях реализации инновационных методических задач: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Соловова Наталья Валентиновна. – Самара, 2012. – 51 с.

127. Стариченко, Б. Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б. Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 49-58.

128. Сухомлин, В. А. Методологические аспекты концепции цифровых навыков / В. А. Сухомлин, Е. В. Зубарева, А. В. Якушин // Современные

информационные технологии и ИТ-образование. – 2017. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-aspekty-kontseptsii-tsifrovyyh-navukov> (дата обращения: 22.10.2022).

129. Тарасенко, Л. В. Становление института дополнительного образования и его роль в социальном управлении: российский и зарубежный опыт: монография / Л. В. Тарасенко, М. А. Васьков; отв.ред. П. С. Самыгин. Москва: РУСАЙНС, 2006. – 256 с.

130. Татаринов, К. А. Развитие цифровых компетенций у преподавателей и студентов / К. А. Татаринов, С. М. Музыка // БГЖ. – 2020. – № 4 (33). – С. 171-174.

131. Тебекин, А. В. Перспективы и риски цифровизации дополнительного профессионального образования / А. В. Тебекин // Профессиональное образование в современном мире. 2019. – Т. 9, № 1. – С. 2558-2566.

132. Теория и практика профессионально-педагогического образования : коллектив, моногр. / под. ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2007. – Т. 1. – 305 с.

133. Тимофеева, Ю. С. Дополнительное образование взрослых в системе современного образования / Ю. С. Тимофеева, С. Б. Ситранова // Современные научные исследования и инновации. – 2016. – № 10. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/10/72553> (дата обращения: 29.06.2019).

134. Толковый словарь русского языка. Т.1. А – Кюрины / сост.: Г. О. Винокур, Б. А. Ларин, С. И. Ожегов [и др.]; под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: ОГИЗ: Гос. ин-т "Сов. энцикл.", 1935. – LXXXV. – 1565 с.

135. Тумим, Г. Азбука внешкольного образования / Г. Тумим, О. Тумим. – Петроград: Культурно-просветительное товарищество «Начатки Знаний», 1922. – 105 с.

136. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (Дата обращения 27.04.2021).

137. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы». URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/ukaz_203.pdf (Дата обращения: 28.07.2021).

138. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 08.09.2021).

139. Фопель, К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов: Пер. с нем. / К. Фопель. М.: Генезис, 2010. – 360 с.

140. Харченко, Л. Н. Современные тренды развития непрерывного педагогического образования: монография / Л. Н. Харченко [и др.]. Изд. 2-е. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2021. – 150 с.

141. Хмызова, Н. Г. Формирование профессионального мышления как вектор личностного развития будущих педагогов / Н. Г. Хмызова // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2021. – № 2 (91). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-professionalnogo-myshleniya-kak-vektor-lichnostnogo-razvitiya-buduschih-pedagogov> (дата обращения: 19.02.2023).

142. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

143. Чарнолуский, В. И. Основные вопросы организации внешкольного образования в России / В. И. Чарнолуский. СПб.: Знание, 1909. – 90 с.

144. Чехов, Н. В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века / Н. В. Чехов. М.: Книгоиздательство "Польза", 1912. – 224 с.

145. Шарапов, А. О. О перспективах и рисках цифровизации образования и электронного обучения / А. О. Шарапов, Ю. П. Деревянко, В. А. Швецова // Искусственный интеллект и цифровизация образования : материалы междунар. круглого стола, Белгород, 14 апр. 2020 г. / М-во образования и науки РФ, НИУ БелГУ ; отв. ред. Т. Н. Разуваева. Белгород, 2020. – С. 117-131.

146. Шестак, Н. В. Андрагогика и дополнительное профессиональное образование / Н. В. Шестак, С. Ю. Астанина, Е. В. Чмыхова. М.: Изд-во СГУ, 2008. – 201 с.
147. Шилова, О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О. Н. Шилова // Человек и образование. – 2020. – № 2. – С. 36-41.
148. Ширшов, Е. В. Информация, образование, дидактика, история, методы и технологии обучения. Словарь ключевых понятий и определений: учебное пособие / Е. В. Ширшов. М.: Издательский дом Академии Естествознания, 2017. – 138 с.
149. Шляпникова, О. А. Мотивация образовательной деятельности: учебное пособие / О. А. Шляпникова. Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2014. – 124 с.
150. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / АН СССР. Институт истории естествознания и техники. Составители: А. П. Огурцов, Б. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.
151. Яруллина, Л. Р. Цифровое обучение в высшей школе: психологические риски и эффекты / Л. Р. Яруллина // Мир науки. Педагогика и психология, 2020. – № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN620.pdf> (дата обращения: 09.09.2021).
152. Дилтс Р. НЛП: навыки эффективного лидерства: пер. с англ. СПб.: Питер, 2003. – 224 с.
153. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: Пер. с англ. / Дж. Равен. М., «Когито-центр», 2002. – 396 с.
154. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь. Т. 1 (А-О): Пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 2000. – 592 с.
155. Anderson, T. Theory and practice of online learning / T. Anderson // Published by AU Press, Athabasca University, 2008. – 472 p.
156. Arghode, V. Adult learning theories: implications for online instruction / V. Arghode, E. W. Brieger, G. N. McLean // European Journal of Training and Development. 2017. - Vol. 41, № 7. - P. 593-609.

157. Berns, R. G. Contextual teaching and learning: Preparing students for the new economy. / R. G. Berns, P. M. Erickson. – Columbus, OH: National Dissemination Center for Career and Technical Education. 2001.

158. Borthwick, A.C. Digital Literacy in Teacher Education: Are Teacher Educators Competent? / Arlene C. Borthwick, Randall Hansen // Journal of Digital Learning in Teacher Education 2017. – P. 46-48.

159. Blyznyiuk, T. Formation of teachers' digital competence: domestic challenges and foreign experience / T. Blyznyiuk // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. – 2018. – № 5. – Retrieved from: DOI: 10.15330/jpnu.5.1.40-46.

160. Cockrell, K A context for learning: "Collaborative groups in the problembased learning environment" / K. Cockrell, J. Caplow, J.A. Donaldson // The Review of Higher Education. – 2000. – № 23 (3). – P. 347-363.

161. Elaine, B., Johnson. (2002). Contextual teaching and learning : what it is and why it's here to stay / Elaine B. Johnson. 2002 (2002):1-99.

162. From, J. Pedagogical Digital Competence-Between Values / Knowledge and Skills / J. From // Higher Education Studies. – 2017. – Vol. 7, № 2. – URL: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/hes/article/view/67799> (дата обращения: 30.07.2021).

163. Godhe, A.-L. Digital Literacies or Digital Competence: Conceptualizations in Nordic Curricula / Anna-Lena Godhe // Media and Communication. – 2019. – Vol. 7, iss. 2. – P. 25–35.

164. Gómez-Pablos, V. B. Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review / V. B. Gómez-Pablos, L.-A. Casado-Aranda, M. Matarranz, A. Otto // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2022. – 19. DOI: 10.1186/s41239-021-00312-8.

165. Kirschner, P. Pedagogic benchmarks for information and communications technology in teacher education / P. Kirschner, N. Davis // Technology, Pedagogy and Education. – 2003. – 12(1). – P. 125-147. DOI: 10.1080/14759390300200149.

166. Kirschner, P. Benchmarks for Teacher Education Programs in the Pedagogical Use of ICT / P. Kirschner, T. Wubbels, M. Brekelmans // International Handbook of

Information Technology in Primary and Secondary Education. – 2008. – P. 435-447.
DOI: 10.1007/978-0-387-73315-9_26.

167. Krumsvik, R. Digital competence in the Norwegian teacher education and school / R. Krumsvik // Högre Utbildning. – 2011. – 1. – P. 39-51.

168. Lázaro-Cantabrana, J.L. Assessing teacher digital competence: the construction of an instrument for measuring the knowledge of pre-service teachers / J.L. Lázaro-Cantabrana, M. Usart-Rodríguez, M. Gisbert-Cervera // Journal of New Approaches in Educational Research. – 2019. – V. 8, № 1. – P. 73-78.

169. Morrison, F. Utilization of E-learning in The Learning Activities in Higher Education / F. Morrison, E.P. Raya, P.R. Tarucan // International Journal of Science Education and Cultural Studie. – 2022. – Vol. 1, № 2. – P. 80-93.

170. Nascimbeni, F. Rethinking digital literacy for teachers in open and participatory societies / F. Nascimbeni // International Journal of Digital Literacy and Digital Competence. – 2020. – DOI:10.4018/IJDLDC.2018070101

171. Ooi, T. Teacher readiness and perception of blended learning/ T. Ooi, E. Balan, M.Saeed // Jamshedpur Research Review- Govt. – 2020. – P.2320-2750.

172. Ottestad, G. Professional digital competence in teacher education / G. Ottestad, M. Kelentrić, G.B. Guðmundsdóttir // Universitetsforlaget Nordic Journal of Digital Literacy. – 2014. – Vol. 9, № 4. – P. 243-249.

173. Philipsen, B. Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review / B. Philipsen, J. Tondeur, R.N. Pareja, S. Vanslambrouck, C. Zhu // Educational Technology Research and Development. – 2019. – DOI: 10.1007/s11423-019-09645-8.

174. Rubach, C. Exploring the link between basic ICT competence beliefs and technology use for student teachers and teachers: A use of bifactor exploratory structural equation models / C. Rubach, J. Quast, R. Porsch, M. Arndt // Unterrichtswissenschaft. – 2024. DOI: 10.1007/s42010-023-00188-9.

175. Sarva, E. Educators' Perspectives on the Main Challenges and Opportunities for Implementing Digital Solutions in Learning and Teaching / E. Sarva, K. Purina-Bieza

// International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET). – 2023. – № 18. – P. 62-80. DOI: 10.3991/ijet.v18i24.44745.

176. Vidosavljevic, M. The importance of teachers' digital literacy / M. Vidosavljevic, S. Vidosavljevic // Иновативни приступ васпитању и образовању: стaње, дилеме и перспективе. – 2019. – P. 415-426.

177. Zurkowski, P. The information service environment relationships and priorities. Related paper no. 5 / P. Zurkowski // National Commission on Libraries and Information Science, Washington, D.C. National Program for Library and Information Services, 1974. – 30 p. – URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf> (Дата обращения: 14.12.2021).

Приложение А

Выявление позиции и отношения к дополнительному профессиональному образованию участников образовательного процесса

Просим Вас принять анонимное участие в исследовании и ответить на вопросы данной анкеты. Отметьте вариант ответа, который соответствует Вашему мнению. Если ни один из представленных ответов не отражает вашей точки зрения, напишите свое мнение в свободных строках в конце перечня представленных ответов.

1. Ваш статус:

- ☐ обучающийся
- ☐ преподаватель организации дополнительного образования

2. Как, по Вашему мнению, соотносятся понятия «дополнительное образование» и «непрерывное образование»?

- ☐ «дополнительное образование» - самостоятельный вид образования
- ☐ «дополнительное образование» и «непрерывное образование» обозначают одно и то же
- ☐ «дополнительное образование» уже, чем «непрерывное образование»
- ☐ другое _____

3. Цель, по которой принимается решение пройти обучение по программам дополнительного образования:

- ☐ совершенствование знаний и навыков в своей сфере деятельности
- ☐ совершенствование знаний и навыков в смежных сферах деятельности
- ☐ смена сферы деятельности
- ☐ для общего развития
- ☐ другое _____

4. Укажите причину, в связи с которой принимается решение пройти обучение по программам дополнительного образования:

- ☐ изменение сферы деятельности
- ☐ изменение обстоятельств, требующих дополнительного обучения
- ☐ изменение стоимости обучения
- ☐ изменение законодательства, затрагивающего сферу деятельности
- ☐ требование работодателя
- ☐ изменение перечня интересующих программ обучения
- ☐ личная позиция: необходимость профессионального развития, повышение культурного уровня
- ☐ другое _____

5. Наиболее привлекательный, с Вашей точки зрения, способ обучения:

- ☐ аудиторная работа
- ☐ частично аудиторная работа с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий
- ☐ самостоятельная работа с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий
- ☐ другое _____

Благодарим Вас за сотрудничество!

Приложение Б

Совокупность компонентов профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения

Добрый день, просим Вас принять анонимное участие в исследовании и ответить на вопросы данной анкеты.

* Укажите стаж педагогической деятельности

- ☐ до 5 лет
- ☐ 5-10 лет
- ☐ 10-15 лет
- ☐ 15-20 лет
- ☐ более 20 лет

* Имеет место в Вашей профессиональной деятельности реализация программ дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) с использованием дистанционных образовательных технологий?

- ☐ Да
- ☐ Нет

* Принимали ли Вы участие в разработке электронного образовательного контента для обучающихся по программам ДПО?

- ☐ да
- ☐ нет

* Укажите причину, по которой Вы не принимали участия в разработке электронного образовательного контента?

Отправить

* Что входило в состав электронного образовательного контента?

- ☐ текстовые файлы
- ☐ рисунки, схемы, таблицы
- ☐ аудио и/или видеозаписи
- ☐ электронные учебники и пособия
- ☐ тестовые материалы
- ☐ самостоятельные практические работы и методические рекомендации к их выполнению
- ☐ другой вариант

Отправить

Приложение В

Фрагмент программы повышения квалификации «Педагогические и психофизические основы деятельности преподавателя (психолого-педагогический минимум)»

Уровень образования лиц, допущенных к освоению ДПП ПП: лица, имеющие или получающие среднее профессиональное и (или) высшее образование.

Форма обучения: заочная.

Программа модуля «Разработка электронного образовательного контента в условиях электронного обучения»

Всего часов – 36, в том числе аудиторных с использованием ЭО и ДОТ – 15.

№ п/п	Наименование раздела, темы	Вид занятий	Количество часов		Ком- петен- ция
			аудитор- ных	самосто- ятельных	
Теоретическая часть					
1	Дополнительное образование взрослых в России	Работа с ЭОК, учебными изданиями	2	-	ДПК-1
2	Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании	Работа с ЭОК, учебными изданиями	4	-	ДПК-1
3	Электронный образовательный контент в системе дополнительного профессионального образования	Работа с ЭОК, учебными изданиями	3	1	ДПК-1 ДПК-3
4	Создание электронного образовательного контента: обзор сервисов	Работа с ЭОК, учебными изданиями	6	-	ДПК-1 ДПК-3
Практическая часть					
5	Базовый уровень. Создание интерактивной презентации в MS Powerpoint	Практическое занятие	-	6	ДПК-2 ДПК-3
	Повышенный уровень. Создание электронного образовательного контента с использованием цифровых инструментов и сервисов				
6	Практическое задание	Практическое занятие	-	10	ДПК-1 ДПК-2 ДПК-3
7	Итоговая аттестация		-	4	
	ИТОГО		15	21	

Приложение Г

Уровень профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения

Компонент профессиональной готовности		Критерий профессиональной готовности
Мотивационный		Наличие выраженных оснований для реализации эффективной деятельности по созданию электронного образовательного контента
Вопросы для анкеты	1. Желание усовершенствовать достигнутые образовательные результаты путем создания электронного образовательного пространства для обучающихся. 2. Ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе. 3. Желание быть по достоинству оцененным. 4. Потребность в исследовании инновационных образовательных процессов. 5. Желание создать эффективную электронную образовательную среду с целью повышения образовательных результатов обучающихся	
Когнитивный		Владение знаниями методических основ создания электронного образовательного контента
Вопросы для анкеты	1. Проектирование структуры образовательного контента. 2. Изучение возможности включения тех или иных учебных и методических материалов на этапе формирования образовательного контента. 3. Содержание контента представляет собой наличие учебной информации в различных видах: текст, графика, видеоконференции и другие. 4. Формирование единой смысловой структуры образовательного контента разделено на логические части. 5. Соответствие учебных материалов, входящих в образовательный контент, реализуемой образовательной программе	
Креативный		Наличие творческой активности при реализации деятельности по созданию электронного образовательного контента
Вопросы для анкеты	1. Использование инновационных технологий в организации учебного процесса. 2. Проявление творческих способностей при реализации задач по созданию электронного образовательного контента 3. Личная значимость творческой деятельности при работе в условиях дистанционного обучения. 4. Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления 5. Стремление к риску: принятие нестандартных решений при создании электронного образовательного ресурса	

Компонент профессиональной готовности		Критерий профессиональной готовности
Оценочный		Оценивание результатов освоения слушателями образовательных программ с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий
Вопросы для анкеты	1. Оценка технической работоспособности образовательного контента. 2. Оценка комфортности работы обучающихся с учебными и методическими материалами электронного образовательного контента. 3. Достаточность наполнения электронного образовательного ресурса учебными и методическими материалами. 4. Оценка эффективности усвоения материала обучающимися. 5. Разработанный курс соответствует требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ	
Рефлексивный		Способность анализировать собственную деятельность при разработке электронного образовательного контента
Вопросы для анкеты	1. Способность к самоанализу, рефлексии. 2. Способность к коррекции своей деятельности. 3. Удовлетворение результатом работы над созданием электронного образовательного контента. 4. Самоанализ уровня профессиональной компетентности в части создания электронного образовательного контента. 5. Достаточность знаний, умений и навыков в работе над созданием электронного образовательного контента	
Социально-профессиональный		Владение знаниями об индивидуальных особенностях восприятия и усвоения информации взрослыми обучающимися
Вопросы для анкеты	1. Способность учитывать возрастные особенности обучающихся при формулировании цели и задач занятия. 2. Способность учитывать индивидуальные особенности обучающихся при организации учебной деятельности. 3. Умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности на момент начала реализации образовательной программы. 4. Учет взаимосвязи содержания учебных материалов и уровень возрастных и интеллектуальных способностей обучающихся. 5. Проведение корректировок наполнения образовательного контента с учетом потребностей обучающихся	

Приложение Д

Иерархический кластерный анализ (метод «Самый дальний сосед»)

Таблица Д.1 – Наименование этапов иерархического кластерного анализа

Этап	Наименование этапа
Мотивационный компонент	
1	Желание усовершенствовать достигнутые образовательные результаты путем создания электронного образовательного пространства для обучающихся
2	Ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе
3	Потребность в исследовании инновационных образовательных процессов
4	Желание создать эффективную электронную образовательную среду с целью повышения образовательных результатов обучающихся
5	Желание быть по достоинству оцененным
Когнитивный компонент	
6	Проектирование структуры образовательного контента
7	Изучение возможности включения тех или иных учебных и методических материалов на этапе формирования образовательного контента
8	Содержание контента представляет собой наличие учебной информации в различных видах: текст, графика, видеоконференции, элементы геймификации и другие
9	Формирование единой смысловой структуры образовательного контента разделено на логические части
10	Соответствие учебных материалов, входящих в образовательный контент, реализуемой образовательной программе
Креативный компонент	
11	Использование инновационных технологий в организации учебного процесса
12	Проявление творческих способностей при реализации задач по созданию электронного образовательного контента
13	Личная значимость творческой деятельности при работе в условиях ЭО и ДОТ
14	Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления
15	Стремление к риску: принятие нестандартных решений при создании электронного образовательного ресурса
Оценочный компонент	
16	Оценка технической работоспособности образовательного контента
17	Оценка комфортности работы обучающихся с учебными и методическими материалами электронного образовательного контента

Этап	Наименование этапа
18	Достаточность наполнения электронного образовательного контента учебными и методическими материалами
19	Оценка эффективности усвоения материала обучающимися
20	Разработанный курс соответствует требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ
Рефлексивный компонент	
21	Способность к самоанализу, рефлексии
22	Способность к коррекции своей деятельности
23	Удовлетворение результатом работы над созданием электронного образовательного контента
24	Самоанализ уровня профессиональной компетентности в части создания электронного образовательного контента
25	Достаточность знаний, умений и навыков в работе над созданием электронного образовательного контента
Социально-профессиональный компонент	
26	Способность учитывать возрастные особенности обучающихся при формулировании цели и задач занятия
27	Способность учитывать индивидуальные особенности обучающихся при организации учебной деятельности
28	Умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности на момент начала реализации образовательной программы
29	Учет взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных и интеллектуальных способностей обучающихся
30	Проведение корректировок наполнения электронного образовательного контента с учетом потребностей обучающихся

Таблица Д.2 – Порядок агломерации (кластеров)

Этап	Объединенный кластер		Коэффициент	Этап первого появления кластера		Следующий этап
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
1	28	29	0,767	0	0	9
2	21	22	0,752	0	0	23
3	11	12	0,728	0	0	6
4	26	27	0,636	0	0	20
5	6	13	0,614	0	0	19
6	11	14	0,613	3	0	18
7	9	24	0,603	0	0	15
8	16	17	0,584	0	0	11

Этап	Объединенный кластер		Коэффициент	Этап первого появления кластера		Следующий этап
	Кластер 1	Кластер 2		Кластер 1	Кластер 2	
9	28	30	0,533	1	0	20
10	10	20	0,532	0	0	14
11	16	18	0,514	8	0	23
12	1	2	0,491	0	0	17
13	3	4	0,447	0	0	17
14	10	19	0,426	10	0	21
15	9	23	0,403	7	0	16
16	5	9	0,370	0	15	24
17	1	3	0,346	12	13	25
18	11	15	0,324	6	0	25
19	6	7	0,319	5	0	24
20	26	28	0,286	4	9	27
21	8	10	0,275	0	14	22
22	8	25	0,179	21	0	26
23	16	21	0,158	11	2	26
24	5	6	0,105	16	19	28
25	1	11	0,104	17	18	28
26	8	16	0,052	22	23	27
27	8	26	-0,145	26	20	29
28	1	5	-0,168	25	24	29
29	1	8	-0,376	28	27	0

Приложение Е

Результаты диагностики ответов респондентов

Вопрос анкеты	Доля респондентов, ответивших, %					
	«никогда»		«часто»		«всегда»	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Мотивационный компонент						
Желание усовершенствовать достигнутые образовательные результаты путем создания электронного образовательного пространства для обучающихся	0,00	0,00	63,64	63,16	36,36	36,84
Ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе	0,00	0,00	54,55	63,16	45,45	36,84
Потребность в исследовании инновационных образовательных процессов	0,00	5,26	72,73	68,42	27,27	26,32
Желание создать эффективную электронную образовательную среду с целью повышения образовательных результатов обучающихся	0,00	0,00	45,45	42,11	54,55	57,89
Желание быть по достоинству оцененным	4,55	5,26	59,09	36,84	36,36	57,89
Когнитивный компонент						
Проектирование структуры образовательного контента	4,55	26,32	59,09	42,11	36,36	31,58
Изучение возможности включения тех или иных учебных и методических материалов на этапе формирования образовательного контента	0,00	5,26	63,64	47,37	36,36	47,37
Содержание контента представляет собой наличие учебной информации в различных видах: текст, графика, видеоконференции, элементы геймификации и другие	4,55	0,00	50,00	52,63	45,45	47,37
Формирование единой смысловой структуры образовательного контента разделено на логические части	0,00	0,00	36,36	26,32	63,64	73,68
Соответствие учебных материалов, входящих в образовательный контент, реализуемой образовательной программе	0,00	0,00	36,36	31,58	63,64	68,42
Креативный компонент						
Использование инновационных технологий в организации учебного процесса	4,55	10,53	68,18	63,16	27,27	26,32
Проявление творческих способностей при реализации задач по созданию электронного образовательного контента	0,00	5,26	59,09	68,42	40,91	26,32

Вопрос анкеты	Доля респондентов, ответивших, %					
	«никогда»		«часто»		«всегда»	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Личная значимость творческой деятельности при работе в условиях ЭО и ДОТ	0,00	10,53	54,55	63,16	45,45	26,32
Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления	0,00	5,26	59,09	52,63	40,91	42,11
Стремление к риску: принятие нестандартных решений при создании электронного образовательного ресурса	4,55	31,58	77,27	52,63	18,18	15,79
Оценочный компонент						
Оценка технической работоспособности образовательного контента	4,55	10,53	45,45	52,63	50,00	36,84
Оценка комфортности работы обучающихся с учебными и методическими материалами электронного образовательного контента	4,55	5,26	40,91	42,11	54,55	52,63
Достаточность наполнения электронного образовательного контента учебными и методическими материалами	0,00	5,26	50,00	57,89	50,00	36,84
Оценка эффективности усвоения материала обучающимися	0,00	5,26	36,36	47,37	63,64	47,37
Разработанный курс соответствует требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ	0,00	5,26	27,27	42,11	72,73	52,63
Рефлексивный компонент						
Способность к самоанализу, рефлексии	0,00	10,53	63,64	47,37	36,36	42,11
Способность к коррекции своей деятельности	0,00	0,00	63,64	57,89	36,36	42,11
Удовлетворение результатом работы над созданием электронного образовательного контента	0,00	0,00	68,18	73,68	31,82	26,32
Самоанализ уровня профессиональной компетентности в части создания электронного образовательного контента	0,00	0,00	54,55	57,89	45,45	42,11
Достаточность знаний, умений и навыков в работе над созданием электронного образовательного контента	4,55	0,00	72,73	68,42	22,73	31,58
Социально-профессиональный компонент						
Способность учитывать возрастные особенности обучающихся при формулировании цели и задач занятия	4,55	5,26	54,55	52,63	40,91	42,11
Способность учитывать индивидуальные особенности обучающихся при организации учебной деятельности	13,64	15,79	36,36	57,89	50,00	26,32

Вопрос анкеты	Доля респондентов, ответивших, %					
	«никогда»		«часто»		«всегда»	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности на момент начала реализации образовательной программы	4,55	26,32	59,09	47,37	36,36	26,32
Учет взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных и интеллектуальных способностей обучающихся	13,64	21,05	36,36	57,89	50,00	21,05
Проведение корректировок наполнения электронного образовательного контента с учетом потребностей обучающихся	9,09	15,79	45,45	42,11	45,45	42,11

Приложение Ж

Результаты описательной статистики по U-критерию Манна – Уитни

Параметр диагностики	N		Среднее значение	Медиана	Мода	Стандартное отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Стандартная ошибка асимметрии	Экссесс	Стандартная ошибка эксцесса	Диапазон	Минимум	Максимум
	Допустимо	Пропущенные												
Мотивационный компонент														
Желание усовершенствовать достигнутые образовательные результаты путем создания электронного образовательного пространства для обучающихся	205	0	1,37	1,00	1	0,483	0,233	0,561	0,170	-1,702	0,338	1	1	2
Ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе	205	0	1,41	1,00	1	0,494	0,244	0,349	0,170	-1,897	0,338	1	1	2
Потребность в исследовании инновационных образовательных процессов	205	0	1,24	1,00	1	0,484	0,234	0,526	0,170	-0,245	0,338	2	0	2
Желание создать эффективную электронную образовательную среду с целью повышения образовательных результатов обучающихся	205	0	1,56	2,00	2	0,497	0,247	-0,248	0,170	-1,958	0,338	1	1	2
Желание быть по достоинству оцененным	205	0	1,41	1,00	1	0,585	0,342	-0,406	0,170	-0,706	0,338	2	0	2
Когнитивный компонент														
Проектирование структуры образовательного контента	205	0	1,20	1,00	1	0,672	0,452	-0,252	0,170	-0,802	0,338	2	0	2

Параметр диагностики	N		Среднее значение	Медиана	Мода	Стандартное отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Стандартная ошибка асимметрии	Экссесс	Стандартная ошибка эксцесса	Диапазон	Минимум	Максимум
	Допустимо	Пропущенные												
Изучение возможности включения тех или иных учебных и методических материалов на этапе формирования образовательного контента	205	0	1,39	1,00	1	0,537	0,288	-0,032	0,170	-1,032	0,338	2	0	2
Содержание контента представляет собой наличие учебной информации в различных видах: текст, графика, видеоконференции, элементы геймификации и другие	205	0	1,44	1,00	1	0,545	0,297	-0,215	0,170	-1,049	0,338	2	0	2
Формирование единой смысловой структуры образовательного контента разделено на логические части	205	0	1,68	2,00	2	0,466	0,218	-0,792	0,170	-1,386	0,338	1	1	2
Соответствие учебных материалов, входящих в образовательный контент, реализуемой образовательной программе	205	0	1,66	2,00	2	0,475	0,226	-0,674	0,170	-1,562	0,338	1	1	2
Креативный компонент														
Использование инновационных технологий в организации учебного процесса	205	0	1,20	1,00	1	0,552	0,305	0,061	0,170	-0,118	0,338	2	0	2
Проявление творческих способностей при реализации задач по созданию электронного образовательного контента	205	0	1,32	1,00	1	0,516	0,267	0,242	0,170	-0,801	0,338	2	0	2
Личная значимость творческой деятельности при работе в условиях ЭО и ДОТ	205	0	1,32	1,00	1	0,562	0,316	-0,078	0,170	-0,632	0,338	2	0	2
Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления	205	0	1,39	1,00	1	0,537	0,288	-0,032	0,170	-1,032	0,338	2	0	2
Стремление к риску: принятие нестандартных решений при создании электронного образовательного ресурса	205	0	1,00	1,00	1	0,586	0,343	0,000	0,170	-0,043	0,338	2	0	2

Параметр диагностики	N		Среднее значение	Медиана	Мода	Стандартное отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Стандартная ошибка асимметрии	Экссесс	Стандартная ошибка эксцесса	Диапазон	Минимум	Максимум
	Допустимо	Пропущенные												
Оценочный компонент														
Оценка технической работоспособности образовательного контента	205	0	1,37	1,00	1	0,617	0,380	-0,426	0,170	-0,651	0,338	2	0	2
Оценка комфортности работы обучающихся с учебными и методическими материалами электронного образовательного контента	205	0	1,49	2,00	2	0,591	0,349	-0,672	0,170	-0,502	0,338	2	0	2
Достаточность наполнения электронного образовательного контента учебными и методическими материалами	205	0	1,41	1,00	1	0,541	0,293	-0,123	0,170	-1,054	0,338	2	0	2
Оценка эффективности усвоения материала обучающимися	205	0	1,54	2,00	2	0,547	0,299	-0,601	0,170	-0,772	0,338	2	0	2
Разработанный курс соответствует требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ	205	0	1,61	2,00	2	0,537	0,288	-0,928	0,170	-0,231	0,338	2	0	2
Рефлексивный компонент														
Способность к самоанализу, рефлексии	205	0	1,34	1,00	1	0,569	0,324	-0,158	0,170	-0,689	0,338	2	0	2
Способность к коррекции своей деятельности	205	0	1,39	1,00	1	0,489	0,239	0,453	0,170	-1,812	0,338	1	1	2
Удовлетворение результатом работы над созданием электронного образовательного контента	205	0	1,29	1,00	1	0,456	0,208	0,918	0,170	-1,169	0,338	1	1	2
Самоанализ уровня профессиональной компетентности в части создания электронного образовательного контента	205	0	1,44	1,00	1	0,497	0,247	0,248	0,170	-1,958	0,338	1	1	2
Достаточность знаний, умений и навыков в работе над созданием электронного образовательного контента	205	0	1,24	1,00	1	0,484	0,234	0,526	0,170	-0,245	0,338	2	0	2

Параметр диагностики	N		Среднее значение	Медиана	Мода	Стандартное отклонение	Дисперсия	Асимметрия	Стандартная ошибка асимметрии	Экссесс	Стандартная ошибка эксцесса	Диапазон	Минимум	Максимум
	Допустимо	Пропущенные												
Социально-профессиональный компонент														
Способность учитывать возрастные особенности обучающихся при формулировании цели и задач занятия	205	0	1,37	1,00	1	0,575	0,331	-0,239	0,170	-0,719	0,338	2	0	2
Способность учитывать индивидуальные особенности обучающихся при организации учебной деятельности	205	0	1,24	1,00	1	0,692	0,479	-0,366	0,170	-0,886	0,338	2	0	2
Умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности на момент начала реализации образовательной программы	205	0	1,17	1,00	1	0,661	0,436	-0,200	0,170	-0,733	0,338	2	0	2
Учет взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных и интеллектуальных способностей обучающихся	205	0	1,20	1,00	1	0,708	0,501	-0,298	0,170	-0,972	0,338	2	0	2
Проведение корректировок наполнения электронного образовательного контента с учетом потребностей обучающихся	205	0	1,32	1,00	1	0,680	0,463	-0,493	0,170	-0,788	0,338	2	0	2

Приложение И

Результаты сравнительного анализа по U-критерию Манна – Уитни

Таблица И.1 – Статистически значимые различия параметров

Параметр диагностики	U Манна – Уитни	W Вилкок- сона	Z	Асимпто- тическая значимость (2-сторонняя)
Мотивационный компонент				
Желание усовершенствовать достигнутые образовательные результаты путем создания электронного образовательного пространства для обучающихся	5200,000	11305,000	-0,071	0,944
Ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе	4775,000	9335,000	-1,245	0,213
Потребность в исследовании инновационных образовательных процессов	4975,000	9535,000	-0,746	0,456
Желание создать эффективную электронную образовательную среду с целью повышения образовательных результатов обучающихся	5050,000	11155,000	-0,481	0,631
Желание быть по достоинству оцененным	4175,000	10280,000	-2,799	0,005
Когнитивный компонент				
Проектирование структуры образовательного контента	4262,500	8822,500	-2,505	0,012
Изучение возможности включения тех или иных учебных и методических материалов на этапе формирования образовательного контента	4825,000	10930,000	-1,089	0,276
Содержание контента представляет собой наличие учебной информации в различных видах: текст, графика, видеоконференции, элементы геймификации и другие	5000,000	11105,000	-0,607	0,544
Формирование единой смысловой структуры образовательного контента разделено на логические части	4700,000	10805,000	-1,538	0,124
Соответствие учебных материалов, входящих в образовательный контент, реализуемой образовательной программе	4975,000	11080,000	-0,719	0,472
Креативный компонент				
Использование инновационных технологий в организации учебного процесса	4950,000	9510,000	-0,779	0,436

Параметр диагностики	U Манна – Уитни	W Вилкок- сона	Z	Асимпто- тическая значимость (2-сторонняя)
Проявление творческих способностей при реализации задач по созданию электронного образовательного контента	4300,000	8860,000	-2,601	0,009
Личная значимость творческой деятельности при работе в условиях ЭО и ДОТ	3925,000	8485,000	-3,543	0,000
Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления	5125,000	9685,000	-0,272	0,785
Стремление к риску: принятие нестандартных решений при создании электронного образовательного ресурса	3950,000	8510,000	-3,587	0,000
Оценочный компонент				
Оценка технической работоспособности образовательного контента	4412,500	8972,500	-2,146	0,032
Оценка комфортности работы обучающихся с учебными и методическими материалами электронного образовательного контента	5112,500	9672,500	-0,302	0,763
Достаточность наполнения электронного образовательного контента учебными и методическими материалами	4400,000	8960,000	-2,233	0,026
Оценка эффективности усвоения материала обучающимися	4275,000	8835,000	-2,586	0,010
Разработанный курс соответствует требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ	4100,000	8660,000	-3,163	0,002
Рефлексивный компонент				
Способность к самоанализу, рефлексии	5175,000	9735,000	-0,135	0,893
Способность к коррекции своей деятельности	4925,000	11030,000	-0,838	0,402
Удовлетворение результатом работы над созданием электронного образовательного контента	4937,500	9497,500	-0,861	0,389
Самоанализ уровня профессиональной компетентности в части создания электронного образовательного контента	5050,000	9610,000	-0,481	0,631
Достаточность знаний, умений и навыков в работе над созданием электронного образовательного контента	4600,000	10705,000	-1,864	0,062
Социально-профессиональный компонент				
Способность учитывать возрастные особенности обучающихся при формулировании цели и задач занятия	5187,500	11292,500	-0,101	0,920

Параметр диагностики	U Манна – Уитни	W Вилкок- сона	Z	Асимпто- тическая значимость (2-сторонняя)
Способность учитывать индивидуальные особенности обучающихся при организации учебной деятельности	4100,000	8660,000	-2,902	0,004
Умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности на момент начала реализации образовательной программы	4000,000	8560,000	-3,213	0,001
Учет взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных и интеллектуальных способностей обучающихся	3725,000	8285,000	-3,849	0,000
Проведение корректировок наполнения электронного образовательного контента с учетом потребностей обучающихся	4875,000	9435,000	-0,908	0,364

Таблица И.2 – Сравнение средних значений статистически значимых различий

Параметр диагностики	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Мотивационный компонент				
Желание усовершенствовать достигнутые образовательные результаты путем создания электронного образовательного пространства для обучающихся	ЭГ	110	102,77	11305,00
	КГ	95	103,26	9810,00
	Всего	205		
Ощущение собственной готовности участвовать в инновационных процессах, уверенность в себе	ЭГ	110	107,09	11780,00
	КГ	95	98,26	9335,00
	Всего	205		
Потребность в исследовании инновационных образовательных процессов	ЭГ	110	105,27	11580,00
	КГ	95	100,37	9535,00
	Всего	205		
Желание создать эффективную электронную образовательную среду с целью повышения образовательных результатов обучающихся	ЭГ	110	101,41	11155,00
	КГ	95	104,84	9960,00
	Всего	205		
Желание быть по достоинству оцененным	ЭГ	110	93,45	10280,00
	КГ	95	114,05	10835,00
	Всего	205		
Когнитивный компонент				
Проектирование структуры образовательного контента	ЭГ	110	111,75	12292,50
	КГ	95	92,87	8822,50
	Всего	205		

Параметр диагностики	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Изучение возможности включения тех или иных учебных и методических материалов на этапе формирования образовательного контента	ЭГ	110	99,36	10930,00
	КГ	95	107,21	10185,00
	Всего	205		
Содержание контента представляет собой наличие учебной информации в различных видах: текст, графика, видеоконференции, элементы геймификации и другие	ЭГ	110	100,95	11105,00
	КГ	95	105,37	10010,00
	Всего	205		
Формирование единой смысловой структуры образовательного контента разделено на логические части	ЭГ	110	98,23	10805,00
	КГ	95	108,53	10310,00
	Всего	205		
Соответствие учебных материалов, входящих в образовательный контент, реализуемой образовательной программе	ЭГ	110	100,73	11080,00
	КГ	95	105,63	10035,00
	Всего	205		
Креативный компонент				
Использование инновационных технологий в организации учебного процесса	ЭГ	110	105,50	11605,00
	КГ	95	100,11	9510,00
	Всего	205		
Проявление творческих способностей при реализации задач по созданию электронного образовательного контента	ЭГ	110	111,41	12255,00
	КГ	95	93,26	8860,00
	Всего	205		
Личная значимость творческой деятельности при работе в условиях ЭО и ДОТ	ЭГ	110	114,82	12630,00
	КГ	95	89,32	8485,00
	Всего	205		
Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления	ЭГ	110	103,91	11430,00
	КГ	95	101,95	9685,00
	Всего	205		
Стремление к риску: принятие нестандартных решений при создании электронного образовательного ресурса	ЭГ	110	114,59	12605,00
	КГ	95	89,58	8510,00
	Всего	205		
Оценочный компонент				
Оценка технической работоспособности образовательного контента	ЭГ	110	110,39	12142,50
	КГ	95	94,45	8972,50
	Всего	205		
Оценка комфортности работы обучающихся с учебными и методическими материалами электронного образовательного контента	ЭГ	110	104,02	11442,50
	КГ	95	101,82	9672,50
	Всего	205		

Параметр диагностики	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Достаточность наполнения электронного образовательного контента учебными и методическими материалами	ЭГ	110	110,50	12155,00
	КГ	95	94,32	8960,00
	Всего	205		
Оценка эффективности усвоения материала обучающимися	ЭГ	110	111,64	12280,00
	КГ	95	93,00	8835,00
	Всего	205		
Разработанный курс соответствует требованиям стандартов к результатам освоения образовательных программ	ЭГ	110	113,23	12455,00
	КГ	95	91,16	8660,00
	Всего	205		
Рефлексивный компонент				
Способность к самоанализу, рефлексии	ЭГ	110	103,45	11380,00
	КГ	95	102,47	9735,00
	Всего	205		
Способность к коррекции своей деятельности	ЭГ	110	100,27	11030,00
	КГ	95	106,16	10085,00
	Всего	205		
Удовлетворение результатом работы над созданием электронного образовательного контента	ЭГ	110	105,61	11617,50
	КГ	95	99,97	9497,50
	Всего	205		
Самоанализ уровня профессиональной компетентности в части создания электронного образовательного контента	ЭГ	110	104,59	11505,00
	КГ	95	101,16	9610,00
	Всего	205		
Достаточность знаний, умений и навыков в работе над созданием электронного образовательного контента	ЭГ	110	97,32	10705,00
	КГ	95	109,58	10410,00
	Всего	205		
Социально-профессиональный компонент				
Способность учитывать возрастные особенности обучающихся при формулировании цели и задач занятия	ЭГ	110	102,66	11292,50
	КГ	95	103,39	9822,50
	Всего	205		
Способность учитывать индивидуальные особенности обучающихся при организации учебной деятельности	ЭГ	110	113,23	12455,00
	КГ	95	91,16	8660,00
	Всего	205		
Умение определить мотивы обучающихся к учебной деятельности на момент начала реализации образовательной программы	ЭГ	110	114,14	12555,00
	КГ	95	90,11	8560,00
	Всего	205		

Параметр диагностики	Группа	N	Средний ранг	Сумма рангов
Учет взаимосвязи содержания учебных материалов и уровня возрастных и интеллектуальных способностей обучающихся	ЭГ	110	116,64	12830,00
	КГ	95	87,21	8285,00
	Всего	205		
Проведение корректировок наполнения электронного образовательного контента с учетом потребностей обучающихся	ЭГ	110	106,18	11680,00
	КГ	95	99,32	9435,00
	Всего	205		