

УДК 37.013

DOI: 10.34670/AR.2023.66.24.081

Выявление компетенций для успеха дистанционного обучения**Камышева Анна Валерьевна**

Аспирант,

Сургутский государственный педагогический университет,
628417, Российская Федерация, Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, 10/2;

e-mail: annavip21@gmail.com

Аннотация

В этом предварительном исследовании изучалось поведение, отношение и убеждения преподавателей (называемые задачами), которые отражают потенциальные компетенции для успешного онлайн-обучения. В этом исследовании учебными задачами являются те задачи, которые выполняются во время проведения курса. Был разработан инструмент опроса по 7-балльной шкале Лайкерта, который был распространен среди опытных онлайн-преподавателей и сотрудников с просьбой оценить уровень важности списка учебных задач. На основе интервью с преподавателями и обзора соответствующих исследований были определены и включены в инструмент опроса 64 учебные задачи. Факторный анализ выявил семь надежных факторов. Три фактора содержали только два задания по каждому фактору, а половина учебных заданий не загружалась ни в одну из категорий. Интересным было то, что более половины учебных заданий имели оценку 6,0 по 7-балльной шкале и более половины заданий, получивших оценку 6,0 и выше, не загружались в категории с помощью факторного анализа. Требуется дальнейшее изучение результатов, чтобы определить, почему высоко оцененные учебные задания не попали (нагрузили) в какой-либо фактор. Результаты важности задач лягут в основу усилий по развитию преподавателей, направленных на обеспечение преподавателей критически важными компетенциями для обеспечения успеха онлайн-обучения.

Для цитирования в научных исследованиях

Камышева А.В. Выявление компетенций для успеха дистанционного обучения // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 5А. С. 753-769. DOI: 10.34670/AR.2023.66.24.081

Ключевые слова

Онлайн-преподавание и обучение, педагогические компетенции, дистанционное обучение, повышение квалификации преподавателей, электронное обучение, исследовательское сообщество, эффективность обучения.

Введение

Дистанционное образование быстро росло за последние несколько десятилетий, а количество онлайн-зачислений росло значительно быстрее, чем общее количество зачислений в высшие учебные заведения [Климов, 2022]. Все чаще учебные заведения должны предоставлять студентам гибкую среду обучения, чтобы удовлетворить спрос студентов на онлайн-обучение. Учитывая такой растущий рынок, для успеха учащихся крайне важно, чтобы качество онлайн-обучения было таким же или лучше, чем у традиционных методов обучения.

Некоторые исследования и неофициальные данные показывают, что процент отсева на онлайн-курсах часто намного выше, чем на очных курсах в кампусе [Пряжников, 2022]. Восприятие учащимися качества преподавания было одним из факторов, способствующих этим показателям отсева. Преподавание в среде, богатой технологиями, является сложным, поэтому онлайн-преподаватель должен обладать более широким набором навыков и компетенций, чтобы обеспечить успех учащегося.

Чтобы должным образом обеспечить онлайн-инструктора необходимыми навыками и компетенциями для успешного онлайн-обучения, необходимо определить и расставить приоритеты по конкретному поведению при обучении. Цель этого исследования состояла в том, чтобы определить и классифицировать критически важные компетенции для успеха онлайн-обучения с точки зрения опытных онлайн-преподавателей и профессионалов, таких как разработчики учебных пособий, менеджеры онлайн-программ, вспомогательный и технический персонал и администраторы. Затем эти компетенции могут быть учтены в программах повышения квалификации преподавателей, чтобы подготовить онлайн-инструктора к успешному онлайн-обучению. Это исследование было основано на следующем исследовательском вопросе: каковы ключевые компетенции (преподавательское поведение) для успешного онлайн-обучения?

Многие исследования были сосредоточены на эффективных методах обучения как в очной, так и в онлайн-среде обучения. Чикеринг и Гэмсон [Зеер, 2022] возглавили целевую группу, состоящую из университетских преподавателей, администраторов, исследователей и студентов, для изучения вопроса качества высшего образования. Они вывели, а затем применили семь принципов эффективного обучения, которые послужили оценочной основой для улучшения качества очного обучения [Львова, 2022]. Принципы таковы:

1. Поощряйте контакты между студентами и преподавателями,
2. Развивать взаимность и сотрудничество между учащимися,
3. Поощряйте активное обучение,
4. Дайте оперативную обратную связь,
5. Подчеркните время на задачу,
6. Сообщайте о больших ожиданиях,
7. Уважайте разнообразные таланты и способы обучения [Зеер, 2022].

С момента публикации этой статьи в 1987 году эти семь принципов в той или иной степени применялись к среде онлайн-обучения. Грэм и др. [Лесникова, 2020] оценили четыре онлайн-курса, используя семь принципов в качестве критериев оценки преподавания и обучения в онлайн-среде. Основываясь на своих выводах и отзывах студентов, исследователи разработали список извлеченных уроков, соответствующих каждому принципу. Результатом стал набор конкретных рекомендаций, связанных с каждым принципом, которые гораздо полезнее для преподавателей, желающих повысить эффективность своего обучения и нуждающихся в более

конкретных стратегиях для быстрого внедрения.

Баттс, Коларик и Макфадден [Лесникова, Леухова, 2021] обнаружили, что эти семь принципов воспринимались как очевидные как учениками, так и преподавателями, что способствовало повышению качества обучения. Кроме того, Целевая группа по качеству дистанционного образования Университетской системы Огайо сочла эти семь принципов основой эффективного онлайн-обучения [Иванова, 2021]. Дополнительные эмпирические данные показывают, что лучшие практики онлайн-обучения с точки зрения преподавателей могут быть связаны с применением семи принципов Чикеринга и Гамсона [Зеер, 2022] к онлайн-обучению [Кузембаева, 2022]. Согласно Watwood, Nugent и Deihl [Валитова, 2022], хорошее онлайн-обучение ничем не отличается от хорошего очного обучения; включение практик, основанных на семи принципах, обеспечивает хорошую основу для эффективного обучения. Уотвуд, Наджент и Дейл заявляют, что, хотя во многих отношениях «дизайн онлайн-курса отражает дизайн очного курса, фундаментальные методы предоставления инструкций и облегчения взаимодействия учащихся совершенно разные» [там же]. По их мнению, есть три основных различия. Чтобы онлайн-курс был эффективным, должны выполняться следующие условия:

1. Преподаватели должны социально присутствовать в учебной среде;
2. Студенты должны сформировать учебное сообщество;
3. Студенты должны быть активно вовлечены в учебную деятельность.

Семь принципов можно использовать с помощью технологий. Авторы сообщили о том, как эти принципы могут быть переведены из среды лицом к лицу в онлайн-среду. Таким образом, если качество обучения было улучшено за счет использования этих семи принципов в традиционном классе высшего образования, их применение в онлайн-среде также должно быть включено. Более того, говоря об эффективности обучения (один из столпов качества Sloan-C), Мур выражает то же намерение, что качество онлайн-обучения должно быть сопоставимо с качеством традиционных программ [Карпова, Найн, 2022].

Основная часть

В обширном исследовании, проведенном за последнее десятилетие по модели исследовательского сообщества [Буянова, 2021; Фирсова, 2021], семь принципов связаны со многими из 34 показателей исследовательского сообщества (КИ) опыта онлайн-обучения с точки зрения преподавания, социальной и когнитивные присутствия. Имеются убедительные доказательства сильной взаимосвязи между многими показателями социального, преподавательского и когнитивного присутствия и повторным зачислением учащихся [Пряжников, 2022]. Бостон и др. [там же], предполагают, что социальное взаимодействие остается решающим фактором для удержания студентов, тогда как и социальное, и преподавательское присутствие оказались важным фактором успеха учащихся с точки зрения лучшего понимания содержания [Лесникова, Леухова, 2021]. Арбо также обнаружил тесную связь между социальным присутствием и результатами обучения. Это исследование показало сильную эмпирическую поддержку структуры SOI и ее способности прогнозировать как воспринимаемое обучение, так и удовлетворенность от обучения на онлайн-курсах по менеджменту [Абайханова, 2022, 135]. В исследовании, проведенном Ши, Ли и Пикеттом, преподавательское присутствие было признано «многообещающим механизмом развития обучающего сообщества в онлайн-среде» [Иванова, 2021, 175]. Результаты опроса показали, что

респонденты (в возрасте от 15 до 65 лет) «значительно чаще сообщали о более высоком уровне обучения и сообщества, когда они также сообщали, что их инструкторы демонстрировали более заметное поведение «преподавательского присутствия»» [там же, 184]. Кроме того, Ричардсон и Суон [Батырева, 2021] обнаружили высокую положительную корреляцию между восприятием студентами социального присутствия инструкторов и их восприятием обучения и удовлетворенности инструктором. Показатели социального присутствия связаны с открытым общением, поощрением к сотрудничеству, безрисковым самовыражением, сильным чувством общности и улучшением социально-эмоционального климата. Это было описано как способность учащихся проецировать себя социально и эмоционально в среде онлайн-обучения так, чтобы они воспринимались как «настоящие люди» [Буянова, 2021; Фирсова, 2021], и «степень чувства, восприятия и реакции на другую интеллектуальную сущность». в среде СМС (computer-mediated Communication)» [Толканюк, 2022]. Ту и МакИсак также подтвердили, что присутствие в социальных сетях является жизненно важным элементом, влияющим на онлайн-взаимодействие.

1. Взаимодействие, общение и активное участие: обучение, ориентированное на учащегося

Более того, существуют доказательства, связывающие ценность взаимодействия между преподавателями и студентами и эффективной практикой преподавания. Янг [Аверкин, 2021] обнаружил, что учащиеся в среде онлайн-обучения высоко оценили поведение преподавателя, такое как эффективное проведение курса, эффективное общение, мотивирование студентов делать все возможное, а также заметность и активное участие в учебном процессе. По словам Янга, такое поведение, наряду с тем, что преподаватели проводят ценный курс и проявляют заботу и заботу об обучении студентов, могут укреплять связи между преподавателем, студентами и содержанием курса [там же, 73]. Эти высоко оцененные модели поведения при обучении могут быть связаны с обучением и социальным присутствием в рамках ИСП.

Если смотреть с другой точки зрения, исследования показали, что то, что онлайн-учащиеся упускают из виду при очном обучении, связано с недостатками в познании, обучении и социальном присутствии. В исследовании, проведенном Стоделем, Томпсоном и Макдональдом [Поваренков, Иванова, 2021], результаты того, что учащиеся воспринимают как недостающие в своем опыте онлайн-обучения, интерпретировались с точки зрения структуры СОІ. В этом исследовании возникли две темы: «восприятие и восприятие другим» и «узнавание других». Это явно относится к содействию социальному присутствию в онлайн-среде. Согласно Гаррисону и др. [Фирсова, 2021], их определение социального присутствия включает открытое общение как важный фактор эффективного онлайн-обучения. Стодел, Томпсон и Макдональд [Поваренков, Иванова, 2021] рекомендуют использовать различные технологии для улучшения коммуникации и социального присутствия. Еще одна возникшая тема, «надежность онлайн-диалога», явно связана с присутствием преподавателя, при котором ожидается, что преподаватель будет способствовать дискурсу [Фирсова, 2021], чтобы студенты получали поддержку и руководство со стороны преподавателей, которые активно моделируют эффективные фасилитативные и рефлексивные практики и которые способствуют интеллектуальному и научному лидерству, то есть содержательным знаниям и опыту учителей. Наконец, онлайн-учащиеся в этом исследовании упустили спонтанность и импровизацию, которые характеризуют диалог лицом к лицу, благодаря которому многое можно узнать, следуя касательным, не предусмотренным в программе курса. Учащиеся упустили некоторые потенциальные обучающие моменты, и это может быть связано с когнитивным присутствием, то есть возможностями для получения знаний более высокого уровня и более глубокого

мышления и обработки [там же].

Вышеупомянутое исследование, относящееся к структуре ИСП и семи принципам Чикеринга и Гэмсона, подтверждает важность методов обучения, в которых особое внимание уделяется общению и взаимодействию. Тесное соответствие можно увидеть с пятью из семи принципов Чикеринга и Гэмсона [Зеер, 2022] (1–4 и 6), обсуждавшихся выше, и с поведением при обучении в категориях обучения и социального присутствия в структуре ИСП. В исследовании о предпочтениях онлайн-учащихся в отношении взаимодействия, проведенном Northrup, были изучены различные атрибуты взаимодействия: взаимодействие контента, беседа и сотрудничество, внутриличностные/метакогнитивные навыки и потребность в поддержке. Участники исследования высоко оценили аспект внутриличностных/метакогнитивных навыков, связанных с самонаправленностью. Эта самонаправленность относится к когнитивному руководству ожиданиями от задания. Также высоко оценили своевременность ответов (в соответствии с инструктором/одноклассниками) и обсуждения с коллегами. Выводы этого исследования подтвердили важность различных аспектов взаимодействия в онлайн-обучении «в первую очередь потому, что это важно для удовлетворения и мотивации учащихся» [Антонова, Шмелева, 2022, 225].

За последние десять лет было проведено большое количество эмпирических исследований, подтверждающих эффективность обучения, основанную на общих принципах, выдвинутых Чикерингом и Гэмсоном [Зеер, 2022]; педагогические практики, основанные на теоретической основе/модели ИСП [Лесникова, 2020; Фирсова, 2021]; и компетенции инструкторов Международного совета по стандартам обучения, производительности и обучения (IBSTPI). Более того, многие эмпирические исследования подтвердили важность общения, взаимодействия, вовлечения учащихся, сотрудничества, активного обучения и ориентированных на учащегося подходов к обучению по таким переменным, как восприятие учащимися обучения, удовлетворенность и удержание. Смит предложил модель компетенций, которая определила ключевые компетенции, которые потребуются онлайн-инструкторам (а) до начала курса, (б) во время курса и (в) после курса. Его компетенции, хотя и несколько полезные для целей данного исследования, в широком смысле определяют компетенции как знания, отношения, навыки и ценности. Его подход заключался в создании контрольного списка компетенций, основанного на исследовательской литературе. Это исследование включало методы обучения, основанные на тех педагогических практиках, которые доказали свою эффективность, о чем свидетельствуют эмпирические исследования, обсуждаемые в этом обзоре литературы. Тем не менее, это исследование также включало педагогическое поведение, не изученное с точки зрения его влияния на эффективность преподавания в таких областях, как технологии, администрирование/лидерство и управление классом. Мы намерены составить список критически важных моделей поведения при обучении, которые станут основой комплексной программы развития преподавателей, которая приведет к онлайн-обучению и, как следствие, к успеху в обучении.

Чтобы обеспечить качественное онлайн-обучение, преподаватели должны быть надлежащим образом подготовлены для эффективного онлайн-обучения. Поскольку мы разьясняем, как выглядит качественное обучение с точки зрения преподавателей, сотрудников и администраторов, имеющих опыт онлайн-обучения, а также с помощью онлайн-студентов, нам необходимо включить обучение компетенциям, связанным с качественным обучением, в комплексную и эффективную программу развития преподавателей. Поскольку онлайн-зачисление в высшие учебные заведения росло темпами, которые намного превышают темпы

роста общего числа студентов высших учебных заведений, очевидно, что необходимы усилия по профессиональному развитию, которые будут обслуживать растущее количество онлайн-преподавателей. Удивительно, но Allen & Seaman обнаружили, что 19% из более чем 2500 опрошенных колледжей и университетов по всей стране, которые предлагали онлайн-курсы, сообщили об отсутствии программ обучения или наставничества для их онлайн-обучения. Необходимость качественного профессионального развития очевидна. Мур [Львова, 2022] указывает, что «подготовка преподавателей к онлайн-обучению заметно повышает эффективность обучения и удовлетворенность». Положительные последствия могут иметь место с точки зрения удовлетворенности преподавателей, удовлетворенности студентов и более высокого уровня удержания не только преподавателей, но и потенциальных студентов.

Seaman [Зеер, 2022] обнаружил, что преподаватели, работающие неполный рабочий день, больше занимаются онлайн-обучением, чем их коллеги, работающие полный рабочий день. Кроме того, Типпл [Иванова, 2021] утверждал, что значительное увеличение онлайн-зачисления тесно связано со «значительным увеличением дополнительных (неполных) преподавателей». Усилия по профессиональному развитию должны идти в ногу с тенденцией увеличения числа онлайн-преподавателей.

Препятствием для успешного профессионального развития является изоляция дополнительных онлайн-преподавателей, многие из которых работают удаленно и выполняют свою работу удаленно. Аллен и Симэн обнаружили, что большинство подходов к обучению онлайн-преподавателей – это внутреннее обучение (65%) и неформальное наставничество (59%). Таким образом, доступность обучения является потенциальной проблемой. Долан [Кузембаева, 2022] исследовал опасения преподавателей онлайн-адъюнктов по поводу чувства изоляции и отсутствия возможностей для развития навыков. Долан обнаружил, что коллегиальное сообщество, которое не только делится опытом обучения, но также использует каналы социальных сетей для поддержания открытого общения между преподавателями-резидентами и внештатными преподавателями. Сети высшего образования, такие как Сеть профессионального и организационного развития в высшем образовании (POD), предоставляют поддержку, услуги и ресурсы участникам, заинтересованным в повышении квалификации преподавателей (<http://www.podnetwork.org/index.htm>). Этот сетевой ресурс может помочь учреждениям в создании подходящей программы развития преподавателей для удовлетворения их соответствующих потребностей и предоставить онлайн-сообщество преподавателей, которые хотят общаться друг с другом.

Варвел, Линдеман и Стовалл [Валитова, 2022] сообщили об образцовой программе развития преподавателей, разработанной партнерством The Illinois Online Network (ION). Одна из целей программы ION «состоит в том, чтобы помочь преподавателям разрабатывать и проводить курсы в онлайн-формате, которые включают в себя лучшие практики вовлечения студентов в обсуждение и критическое мышление. Самым быстрорастущим компонентом ION является серия онлайн-курсов повышения квалификации преподавателей «Создание виртуального класса в реальности» (MVCR), которые знакомят преподавателей, сотрудников и администраторов с педагогически обоснованными принципами преподавания и обучения. Кроме того, программа сертификации Master Online Teacher (MOT) ION сертифицирует преподавателей, сотрудников и администраторов, которые демонстрируют знания во многих областях, связанных с проведением онлайн-курсов, таких как изменение характера ролей преподавателей и студентов, эффективные коммуникации, использование соответствующих технологий, оценка, учебная деятельность и оценка онлайн-курсов. Кроме того, богатый

ресурсами веб-сайт ION (<http://www.ion.uillinois.edu/resources/>) доступен для учреждений, разрабатывающих свои собственные программы повышения квалификации преподавателей. Использование успехов других программ профессионального развития поможет в принятии решений не только о том, какие важные темы следует охватить, но и о различных средствах проведения обучения.

Еще одна проблема связана с определением содержания (навыков, знаний и отношения) программы развития преподавателей, а также сроков предоставления инструкций для онлайн-преподавателей. То есть чему нужно учить на разных уровнях опыта? Palloff & Pratt [Львова, 2022] рекомендуют, чтобы преподаватели самостоятельно оценивали свой уровень потребностей в обучении, чтобы определить, где в континууме от новичков до более опытных преподавателей находятся преподаватели, чтобы удовлетворить свои потребности на соответствующем уровне. Они предоставляют примерную программу обучения новичков/новичков и продвинутых преподавателей, охватывающую широкие темы, которые служат очень хорошим началом. Однако содержание для конкретных институциональных потребностей может варьироваться. При разработке подходящей программы развития преподавателей необходимо учитывать институциональные контекстуальные переменные. В синтезе эффективных практик Sloan-C, проведенном Муром [там же], многие подходы были приняты колледжами и университетами, демонстрируя, что не существует универсального решения. Что отличает это исследование, так это то, что определены ключевые компетенции (например, поведение при обучении, отражающее знания, навыки и отношения), которые будут использоваться в программе развития преподавателей. Цель состоит в том, чтобы внести больше конкретики в содержание программы развития факультета. Такой подход может оказаться полезным для других учреждений. Кроме того, Фаза II этого исследования (в процессе) посвящена определению того, когда следует обучать ключевым компетенциям.

Чтобы определить ключевые компетенции, связанные с успехом онлайн-обучения, был проведен опрос участников, имеющих опыт онлайн-обучения. В ходе опроса были запрошены их взгляды на наиболее важные модели поведения при обучении, связанные с успешным онлайн-обучением. Инструмент состоял из 64 утверждений, каждое из которых определяло обучающее поведение. Следующее предложение служило ориентиром для ответов: «Укажите, насколько важным, по вашему мнению, является каждое поведение, убеждение или отношение для успеха онлайн-обучения». Участники ответили по шкале от 1 до 7, где один был описан как «неважно», а семь — как «очень важно». В одном открытом вопросе участников просили указать любые дополнительные ключевые компетенции, которые могли быть упущены, но считались важными. В ходе опроса также была собрана демографическая информация об участниках с просьбой указать количество лет опыта онлайн-преподавания, пол, нынешнее академическое положение и основную учебную дисциплину.

Приглашение принять участие в этом исследовательском проекте было разослано по электронной почте профессиональным спискам рассылки, таким как Penn State Department, Penn State Learning Design и Sloan-C, в число членов которых входят те, кто имеет опыт в области онлайн-образования. Кроме того, использовались обширные личные контакты руководителей данного исследования. Заинтересованным в участии были даны инструкции по запросу кода доступа; всего было получено 260 запросов. Для каждого участника был сгенерирован уникальный код доступа, который позволял ему или ей получить доступ к опросу. Код доступа также зафиксировал, что участник отправил опрос, что не позволило участнику отправить опрос более одного раза. Из 260 заявок на участие в опросе было подано 197 опросов. Опрос

проводился в режиме онлайн через защищенный веб-сайт и оставался открытым с октября 2009 г. по март 2010 г. Когда участник отправлял опрос, данные сохранялись в защищенной базе данных. Данные были экспортированы в Excel/SPSS для анализа.

Инструмент опроса был создан на основе обширного обзора литературы и интервью с опытными преподавателями и сотрудниками, документируя их передовой опыт онлайн-обучения. Обратите внимание, что это исследование было сосредоточено исключительно на обучении поведению; таким образом, любые задачи, связанные с учебным дизайном, были исключены. Были выявлены эффективные практики, связанные с поведенческими, философскими и поведенческими аспектами онлайн-обучения, в результате чего был составлен список примерно из 100 пунктов. С помощью нескольких фокус-групп, состоящих из опытных онлайн-преподавателей, разработчика учебных программ, оценщика программы и нескольких научных сотрудников, все собранные учебные задания были проверены на ясность, понятность и избыточность. Цель каждого занятия заключалась в том, чтобы прийти к консенсусу в отношении того, какие важные учебные задания следует включить в инструмент опроса, при этом помня о том, что соответствующее количество пунктов опроса повысит нашу вероятность получения лучшего ответа.

Было 197 участников (113 женщин, 64 мужчины и 20 не отчитывающихся) из самых разных должностей, академических дисциплин и опыта. Респондентам опроса была предоставлена возможность определить свои роли и обязанности в нескольких категориях. Было представлено восемь различных должностей, а также «другие» категории: профессор ($n = 55$), адъюнкт ($n = 46$), инструктор ($n = 34$), администратор ($n = 30$), лектор ($n = 21$), персонал ($n=21$), преподаватель-дизайнер ($n=18$), филиал ($n=2$) и другие ($n=33$). Всего было представлено шесть учебных дисциплин: профессии ($n=83$), гуманитарные науки ($n=33$), социальные науки ($n=33$), формальные науки ($n=20$), прикладные науки ($n=16$) и естественные науки ($n=16$). $n=13$). Остальные пятнадцать респондентов указали категорию «другое» ($n=15$). Стаж работы также был разным: без преподавательской деятельности ($n=17$), менее 1 года ($n=16$), от 1 до 3 лет ($n=57$), от 4 до 5 лет ($n=40$), 6 лет. до 9 лет ($n=40$), от 10 до 15 лет ($n=23$), от 16 до 20 лет ($n=2$) и более 20 лет ($n=1$).

Для изучения вопросов исследования было использовано несколько анализов. Сначала была рассчитана альфа Кронбаха для оценки надежности инструмента опроса (альфа = 0,94). Исследовательский факторный анализ был проведен для изучения исследовательского вопроса, связанного с компетенциями для успешного онлайн-обучения (см. Таблицу 1). Факторный анализ группирует элементы вместе на основе их взаимосвязей между элементами, чтобы увидеть, какое поведение соответствует друг другу на основе моделей ответов участников. Чтобы изучить силу элемента, были рассчитаны средние значения и стандартные отклонения. Тридцать три задачи не были объединены ни в одну из семи компетенций посредством факторного анализа.

Таблица 1 - Элементы, организованные по компетенциям

Элементы	Компетенции
Активное обучение (10 элементов, собственное значение = 14,00)	Преподаватель поощряет студентов взаимодействовать друг с другом, назначая командные задачи и проекты, где это уместно. ($r=0,819$) Преподаватель включает групповые/командные задания, где это уместно. ($r=0,766$) Преподаватель поощряет студентов делиться своими знаниями и опытом с обучающимся сообществом. ($r=0,721$)

Элементы	Компетенции
	Преподаватель поощряет студентов к участию в дискуссионных форумах, где это уместно. ($r=0,682$) Преподаватель предоставляет возможности для практической практики, чтобы студенты могли применять полученные знания в реальном мире. ($r=0,582$) Преподаватель предоставляет дополнительные ресурсы, которые побуждают студентов углубляться в содержание курса. ($r=0,574$) Преподаватель поощряет контент, созданный учащимися, по мере необходимости. ($r=0,531$) Преподаватель организует учебные действия, которые помогают учащимся создавать объяснения/решения. ($r=0,506$) Преподаватель использует оценку коллег при оценке работы учащихся, где это уместно. ($r=0,472$) Преподаватель проявляет уважение к студентам в общении с ними. ($r=0,427$)
Администрация/ Лидерство 5 пунктов, собственное значение = 3,79)	Преподаватель делает оценки видимыми для отслеживания учащихся. ($r=0,683$) Преподаватель ясно сообщает об ожидаемом поведении учащихся. ($r=0,682$) Преподаватель владеет выбранной системой управления курсом (CMS). ($r=0,591$)
Активное обучение/отзывчивост ь (5 пунктов, собственное значение = 2,99)	Преподаватель предоставляет быстрые и полезные отзывы о заданиях и экзаменах, что способствует обучению. ($r=0,741$) Преподаватель предоставляет четкие и подробные отзывы о заданиях и экзаменах, что повышает эффективность обучения. ($r=0,714$) Преподаватель проявляет заботу и заботу о том, чтобы студенты изучали содержание курса. ($r=0,514$) Преподаватель помогает участникам курса сосредоточиться на задании. ($r=0,429$) Преподаватель использует соответствующие стратегии для управления онлайн-рабочей нагрузкой. ($r=0,426$)
Мультимедийные технологии 2 пункта, собственное значение=2,44)	Преподаватель использует различные мультимедийные технологии для достижения целей курса. ($r=0,788$) Преподаватель использует мультимедийные технологии, подходящие для учебной деятельности. ($r=0,749$)
Классная обстановка (4 элемента, собственное значение = 2,38)	Преподаватель помогает учащимся разрешать конфликты, возникающие в совместной командной работе. ($r=0,761$) Преподаватель разрешает конфликты, когда они возникают в командной работе/групповых заданиях. ($r=0,680$) Преподаватель может эффективно управлять коммуникациями курса, предоставляя хорошую модель ожидаемого поведения для всех коммуникаций курса. ($r=0,533$) Преподаватель определяет области потенциального конфликта в рамках курса. ($r=0,431$)
Технологическая компетентность 2 балла, собственное значение = 2,14)	Преподаватель владеет технологиями, используемыми в онлайн-классе. ($r=0,884$) Преподаватель уверен в технологии, используемой в курсе. ($r=0,724$)
Применение политики (2 элемента, собственное значение = 1,93)	Преподаватель следит за соблюдением студентами политики в отношении плагиата. ($r=0,847$) Преподаватель следит за соблюдением учащимися политик и процедур академической честности. ($r=0,803$)

Так как эти пункты рассматривались впервые, был проведен предварительный факторный

анализ (основные компоненты, ротация варимакс). Выявлено семь надежных факторов (компетенций), хотя некоторые из этих компетенций оказались всего в двух пунктах в результате консервативных исследовательских процедур. Все факторы имели собственные значения выше принятого порогового значения 1,0; 6 из 7 имели собственные значения выше 2, а последний 1 приближался к двум (1,93, таблица 1). Были включены только элементы, которые имели межэлементную корреляцию 0,40 или выше, в результате чего 30 из 64 элементов нагружались одним фактором. В целом, 46 процентов дисперсии по пунктам приходилось на семь компетенций. Метки компетентности были разработаны для первых семи надежных факторов. Эти метки представляют собой общую тему включенных задач.

Первая компетенция была обозначена исследователями как «активное обучение» (собственное значение = 14,00) и включала десять вопросов с межпредметной корреляцией в диапазоне от 0,47 до 0,82. Надежность фактора составила 0,93 (альфа Кронбаха).

Вторая компетенция была названа «администрирование/лидерство» (собственное значение = 3,79). Эта компетенция включала пять заданий с межпредметной корреляцией от 0,45 до 0,68. Надежность фактора составила 0,46 (альфа Кронбаха).

Следующей была компетенция, обозначенная как «активное обучение/отзывчивость» (собственное значение = 2,99). Реагирование включало пять пунктов с межпунктовой корреляцией от 0,43 до 0,74. Надежность фактора составила 0,72 (альфа Кронбаха).

Четвертой компетенцией считались «мультимедийные технологии» (собственное значение = 2,44). Надежность фактора была 0,84 (альфа Кронбаха).

Пятая компетенция называлась «приличия в классе» (собственное значение = 2,38). Приличия в классе состояли из четырех предметов с межпредметной корреляцией от 0,43 до 0,76. Надежность фактора составила 0,77 (альфа Кронбаха).

Далее в качестве фактора выступила «технологическая компетентность» (собственное значение = 2,14). Надежность фактора составила 0,79 (альфа Кронбаха).

Наконец появилась компетенция «принудительного исполнения политики» (собственное значение = 1,93). Надежность фактора составила 0,82 (альфа Кронбаха).

На первые пять компетенций приходилось 40% дисперсии.

Тридцать три пункта не относились к семи компетенциям. Тем не менее, у девятнадцати из них средний балл выше среднего по опросу 6,0, и, следовательно, они все еще могут быть важными моделями поведения для онлайн-обучения сами по себе.

Первая закономерность, которую стоит отметить, как показано в разделе результатов, заключается в том, что все элементы опроса имели относительно высокие средние значения, набрав от 4,59 до 6,83 по 7-балльной шкале. Кроме того, более половины ($n = 37$) пунктов имели средний балл 6,0 или выше. Эти данные показывают, что участники опроса считали, что все пункты имеют относительную важность и должны быть рассмотрены в онлайн-программах подготовки преподавателей. Несмотря на то, что небольшое количество участников имело опыт онлайн-преподавания менее одного года ($n = 16$) или не имело опыта онлайн-преподавания ($n = 17$), казалось, существует консенсус в отношении того, какое поведение преподавателя занимает первое место в рейтинге, необходимое для успешного онлайн-преподавания. обучение. Поскольку данные о том, какой опыт преподавания у участников был не онлайн, не собирались, возможно, частичное объяснение консенсуса заключается во влиянии их предыдущего опыта преподавания. Тем не менее, этот результат не должен удивлять, учитывая, что большинство заявлений о поведении в опросе были получены из других опубликованных исследований компетенций в эффективных методах онлайн-обучения. Однако проблема, которую

представляют эти данные, заключается в том, как эффективно подготовить онлайн-инструктора к шестидесяти четырем различным моделям поведения, которые считаются важными для успеха онлайн-обучения.

Второй заслуживающий упоминания образец можно обнаружить, сравнивая средства, во-первых, ранжируя задачи в целом, а во-вторых, организуя их по компетенциям. При сравнении средних значений в целом двадцать три из тридцати семи пунктов (все со средним значением 6,0 или выше) могут быть связаны с различными аспектами общения. Это говорит о том, что общение в среде онлайн-обучения воспринимается как очень важное в соответствии с предыдущими опубликованными исследованиями [Аверкин, 2021; Батырева, 2021; Лесникова, Леухова, 2021; Аверкин, 2021].

При сравнении средств, организованных в компетенции, новые модели поддерживают существующие исследования эффективных методов обучения. Две из первых трех компетенций отражают текущие проблемы исследований в области высшего образования, связанные с активным обучением и активным обучением/отзывчивостью (см. Таблицу 1). Активное обучение, также называемое обучением, ориентированным на учащихся, рассматривалось как стратегия повышения вовлеченности и мотивации учащихся. Хотя универсального определения активного обучения еще нет, оно соответствует движению от обучения на основе лекций к активному участию учащегося. Это делает его актуальным для онлайн-среды, где строго лекционная модель обучения может оказаться более сложной и иметь сомнительный эффект.

Типы деятельности, стратегии и убеждения, часто связанные с активным обучением, также отражены в группах компетенций этого проекта. Например, часто упоминаемые учебные мероприятия, ориентированные на студента, являются открытыми и основанными на проблемах, включают критическое мышление, моделирование, ролевые игры, командную/групповую деятельность, демонстрации, письменные подсказки, визуальные диаграммы, дебаты, взаимное обучение [Аверкин, 2021]. Первая группа компетенций этого проекта, названная «Активное обучение», включает в себя такие задачи, как построение объяснений/решений, практическая практика, контент, созданный учащимися, групповые задачи и проекты, а также оценка коллег (см. Таблицу 1), все из которых упоминаются в Литература об активном обучении.

Вторая группа компетенций, озаглавленная «Администрирование/лидерство», признает важнейшую роль преподавателя как руководителя процесса преподавания и обучения. Конкретные задачи, сгруппированные в этой компетенции, отражают ту же степень лидерства, надзора и управления классом, которую можно было бы ожидать в традиционном очном классе, включая управление поведением, прозрачную политику оценивания и владение платформами обучения.

Третья компетенция, обозначенная как «Активное обучение/отзывчивость», отражает исследовательскую литературу, описывающую важную роль онлайн-преподавателя как «связующего звена» между учащимся и его или ее системой обучения. Поведение в рамках этой компетенции описывает аспекты отзывчивости, качество обратной связи и ценность заботливого подхода и заботы об успехах учащихся. Эта компетенция также отражена в таких моделях, как Сообщество по исследованию (COI). Измерение «Присутствие учителя» этой модели подчеркивает необходимость того, чтобы онлайн-преподаватель был видимым, активным и отзывчивым к онлайн-учащемуся, чтобы поддерживать прогресс ученика; это также связано с когнитивными и социальными аспектами обучения. Хотя компетенция «Активное обучение/отзывчивость» тесно связана с компетенцией «Активное обучение», она описывает

больше поведения и обязанностей инструктора и подчеркивает роль инструктора как видимого присутствия в занятиях в классе.

Одна интересующая компетенция, технологическая компетенция, обычно считающаяся критически важным аспектом подготовки инструкторов онлайн-курсов, заняла шестое место среди семи лучших компетенций. Два типа поведения, которые накладываются на эту компетенцию, отражают необходимость адекватной подготовки инструктора с помощью технологической системы обучения и последующее доверие инструктора к этим технологиям. Непонятно, почему эта компетенция не заняла бы более высокое место в списке, если бы участники опроса не предположили, что онлайн-инструктор уже обладает необходимыми техническими навыками.

Остальные три компетенции (мультимедийные технологии, приличия в классе и обеспечение соблюдения правил) представляют собой широкий спектр действий инструктора, необходимых для успешного завершения курса. В технологически зависимой системе доставки, такой как онлайн-обучение; неудивительно, что респонденты считают поведение, связанное с использованием и разнообразием мультимедийных технологий, важным. Остальные виды поведения включают задачи, которые, хотя и не являются исключительными для онлайн-обучения, усиливают их повышенную важность в онлайн-среде.

Использование факторного анализа для группировки поведения в онлайн-обучении является одним из методов изучения того, как опытные онлайн-эксперты организуют или классифицируют это поведение по темам. Таким образом, стоит отметить, что девятнадцать из тридцати семи индивидуальных моделей поведения не учитывались ни в одной из семи компетенций. Важно не обесценивать такое поведение как менее критическое для успеха преподавателя или ученика в онлайн-классе. По не вполне очевидным причинам они просто не попали в первые семь категорий компетенций. При рассмотрении этих девятнадцати пунктов, каждый из которых имел среднее значение 6,0 или выше, некоторые из них кажутся похожими на пункты, сгруппированные в компетенции, или отражают дух общих категорий компетенций. Хотя анализ поддерживает кластеризацию поведения в компетенции, он не выявляет причинно-следственных путей, которые могли бы описать, почему элементы сгруппированы вместе.

Результаты этого этапа исследования компетенций для успешного онлайн-обучения дают некоторое представление о необходимых навыках с точки зрения многих опытных онлайн-преподавателей. Эти данные исследования используются при разработке и разработке программ профессионального развития, сосредоточив внимание не только на широкой категории компетенций, но и, более конкретно, на подробных поведенческих задачах, необходимых для успешного обучения. Как и следовало ожидать, результаты подтверждают акцент в обучении стратегиям и методам обучения, связанным с коммуникациями. Этот критический аспект роли онлайн-инструктора определяется как критический аспект обучения и, возможно, впоследствии успех обучения. Когда двадцать три из тридцати семи основных пунктов могут быть связаны с различными аспектами общения, это предполагает, что навыки обучения для онлайн-инструктора должны включать в себя погружение в богатый коммуникативным опытом профессионального развития, а также адекватную практику и совершенствование этих навыков. навыки. Провайдеры профессионального развития должны тщательно продумать внедрение, выделение и демонстрацию лучших практик использования методов коммуникации.

При рассмотрении семи основных общих компетенций становится очевидным, что в любую программу профессиональной подготовки должен быть включен широкий спектр навыков и поведенческих задач. Другие исследования описательных компетенций, как правило, сосредоточены на развитии конкретных навыков онлайн-обучения. Хотя это действительно

имеет решающее значение для успеха онлайн-обучения, это исследование также раскрывает другие важные области для развития навыков, такие как необходимые административные (операционные), соблюдение политики и техническое поведение. Чтобы должным образом подготовить новичка или преподавателя среднего уровня к успешному онлайн-обучению, также необходимы способность отслеживать успеваемость учащихся, выставление оценки, выставление отметки за работы и управление списком курсов, а также другие функциональные навыки, необходимые для работы с общим курсом.

В этом исследовании также представлены различия, которые трудно объяснить или рационализировать. Больше всего озадачивает, например, почему девятнадцать из тридцати семи лучших моделей поведения, все со средней оценкой 6,0 или выше, не загружаются вместе с другими элементами в компетенции? Другим наблюдением является загрузка некоторых элементов в компетенции, которые кажутся неестественными; например, «Преподаватель использует соответствующие стратегии для управления онлайн-рабочей нагрузкой» ($r = 0,426$) загружается в компетенцию 3: Активное обучение/ Ответная реакция. Это может быть объяснено разнообразием интерпретаций этого пункта.

Также важно учитывать ценность этих компетенций как групп элементов, как указано участниками онлайн-опроса экспертов, но не интерпретировать их как окончательные компетенции, необходимые для успеха онлайн-обучения. Тем не менее, они обеспечивают организационную структуру, которая может помочь в разработке и разработке программ повышения квалификации преподавателей для надлежащей подготовки онлайн-инструкторов. Эксперты по профессиональному развитию должны учитывать контекст своих программ, включая тщательный анализ своей целевой аудитории, поскольку они разрабатывают учебные и обучающие решения для удовлетворения своих потребностей.

Как и следовало ожидать, эти первоначальные результаты исследований предполагают изучение большего количества вопросов. Главным из них является то, как программы развития преподавателей упорядочивают обучение этому поведению в течение карьеры профессионала. Попытка разработать шестьдесят четыре модели поведения для начинающего онлайн-инструктора, скорее всего, приведет к разочарованию из-за перегрузки, что приведет к неудаче инструктора, а затем и ученика.

Заключение

Данные, представленные в этой статье, представляют собой один этап многоэтапного исследовательского проекта, направленного на удовлетворение потребности в выявлении и обучении онлайн-инструкторов навыкам, необходимым им для успешного онлайн-обучения. Результаты этого исследования обеспечивают основу для подхода к содержанию в форме компетенций, которые должны быть включены в программы профессионального развития. Конкретные поведенческие задачи, описанные в исследовании, обеспечивают набор необходимых навыков. Индивидуальные программы профессионального развития, основанные на их институциональном контексте и уникальных характеристиках, должны создать свою собственную группу для удовлетворения местных потребностей своих онлайн-инструкторов. Подход, изложенный в этом исследовании, может оказаться полезным для других академических учреждений, поскольку они определяют, на какие компетенции ориентироваться в своих программах профессионального развития. Кроме того, инструмент опроса, используемый в этом исследовании, может служить основой инструмента оценки, который может быть предоставлен преподавателям для целей оценки потребностей.

Исследовательский вопрос этого проекта касался общей важности конкретных поведенческих задач и группировал их в компетенции, чтобы начать построение широких групп наборов навыков. Результаты могут начать информировать результаты обучения программ профессионального развития для онлайн-инструктора. Результаты показывают, что существует консенсус в отношении поведения при обучении, которое считается важным для успеха онлайн-обучения; т. е. более половины элементов поведения при обучении имели среднее значение 6,0 или более по шкале Лайкерта от 1 до 7. Несмотря на различия в уровне опыта участников, ролях, занятых в сфере онлайн-обучения, и дисциплинах, представленных в исследовании, отрядно видеть согласие в отношении того, что представляет собой важное поведение при обучении, которое может привести к успешному онлайн-обучению. Кроме того, модели поведения при обучении, которые очень тесно сгруппированы на основе результатов факторного анализа, обеспечивают некоторую структуру для разработки содержания семинара. Контент может более управляемо доставляться в значимых сегментах.

Следующий этап этого исследования будет направлен на определение наиболее эффективного времени, когда эти задачи должны решаться в карьере онлайн-инструктора: когда они новичок в обучении в онлайн-среде, когда они преподают онлайн в течение нескольких лет или когда их можно считать «опытными» или «опытными» онлайн-инструкторами. На третьем этапе будет изучена индивидуализация компетенций в соответствии с дисциплинами, стилями преподавания и характеристиками учащихся. В конечном счете, необходимо определить набор показателей для измерения индивидуальной подготовки онлайн-преподавателей в сравнении с набором определенных моделей поведения, которые приводят к успеху онлайн-обучения.

Библиография

1. Абайханова Д.Е. Профессиональная идентичность как междисциплинарный феномен // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4 (19). С. 9-11.
2. Аверкин М.Г. Экономические предпосылки формирования социальной идентичности в современном обществе // Вестник НГИЭИ. 2021. № 5 (60). С. 129-137.
3. Антонова Н.В., Шмелева Ж.Н. Формирование профессиональных компетенций и компетентности будущего менеджера в процессе преподавания иностранного (английского) языка в неязыковом вузе // Символ науки. 2022. № 9-2. С. 139-144.
4. Батырева М.В. Профессиональное самоопределение молодежи как одна из социальных проблем современности // Образовательная стратегия в начале XXI века и проектирование региональных образовательных систем. 2021. С. 106-108.
5. Буянова Г.В. Анализ подходов к изучению и формированию профессионального самоопределения студентов вуза // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2021. № 2. С. 13-22.
6. Валитова Е.Ю. Система педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 3 (26). С. 9-15.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий. М., 2022. 336 с.
8. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях // Вопросы психологии. 2021. № 1. С. 89-101.
9. Иванова Т.Н. Профессиональное самоопределение выпускников школ как фактор эффективного дальнейшего обучения в системе среднего профессионального и высшего образования // Карельский научный журнал. 2021. Т. 6. № 1 (18). С. 100-102.
10. Карпова О.Л., Найн А.Я. Развитие профессионального самоопределения студента на основе смыслообразовательной деятельности // Самарский научный вестник. 2022. Т. 6. № 2 (19). С. 230-233.
11. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2022. 304 с.
12. Кузмбаева А.М. Профессиональная идентичность преподавателя вуза: анализ отечественных и зарубежных концепций // Балтийский гуманитарный журнал. 2022. Т. 7. № 3 (24). С. 245-248.
13. Лесникова С.Л. Формирование профессионального самоопределения студентов классического университета в

процессе изучения предметов психолого-педагогического цикла: автореф. дис. канд. пед. наук. Кемерово, 2020. 23 с.

14. Лесникова С.Л., Леухова М.Г. Профессиональное самоопределение студентов вуза как условие профессиональной идентичности: аспект отношения к профессиональной карьере // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 7. № 3 (24). С. 253-256.
15. Львова С. В. Формирование профессионального самоопределения студентов педагогического вуза // Системная психология. 2022. № 4. Т. 12. С. 28-36.
16. Поваренков Ю.П., Иванова Н.Л. Самоопределение личности в бизнесе. М., 2021. 204 с.
17. Пряхников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. М.: Академия, 2022. 348 с.
18. Толканюк З.А. Профессиональное самоопределение молодежи как фактор подготовки компетентного специалиста // Балканско научно обозрение. 2022. Т. 3. № 2 (4). С. 57-59.
19. Фирсова Т.А. Профессиональное самоопределение студентов в условиях обучения в вузе // Самарский научный вестник. 2021. № 1 (6). С. 118-120.

Identifying competencies for the success of distance learning

Anna V. Kamysheva

Postgraduate,

Surgut State Pedagogical University,

628417, 10/2, 50 let VLKSM str., Surgut, Russian Federation;

e-mail: annavip21@gmail.com

Abstract

This exploratory study examined teaching behaviors, attitudes, and beliefs (referred to as tasks) that reflect potential competencies for online teaching success. In this study, teaching tasks are those tasks performed during course delivery. A 7-point Likert scale survey instrument was constructed and distributed to experienced online faculty and staff asking them to rate the level of importance of a list of teaching tasks. Based on faculty interviews and a review of relevant research, 64 teaching tasks were identified and included in the survey instrument. A factor analysis produced seven reliable factors. Three factors contained only two tasks under each factor and half of the teaching tasks did not load into any category. Of interest was the fact that over half of the teaching tasks had a rating of 6.0 on the 7-point scale and more than half of the tasks that were rated 6.0 or higher did not load into categories using factor analysis. Further examination of the results is required to determine why highly rated teaching tasks did not fall (load onto) into any factor. Results of the importance of the tasks will form the basis of faculty development efforts aimed at providing faculty with professional development in critical competencies to ensure online teaching success.

For citation

Kamysheva A.V. (2023) Vyyavlenie kompetentsii dlya uspekha distantsionnogo obucheniya [Identifying competencies for the success of distance learning]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 13 (5A), pp. 753-769. DOI: 10.34670/AR.2023.66.24.081

Keywords

Online teaching and learning, teaching competencies, distance learning, faculty development, e-learning, Community of Inquiry, learning effectiveness

References

1. Abaikhanova D.E. (2022) Professional'naya identichnost' kak mezhdistsiplinarnyi fenomen [Professional identity as an interdisciplinary phenomenon]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology], 4 (19), pp. 9-11.
2. Antonova N.V., Shmeleva Zh.N. (2022) Formirovanie professional'nykh kompetentsii i kompetentnosti budushchego menedzhera v protsesse prepodavaniya inostrannogo (angliiskogo) yazyka v neyazykovom vuze [Formation of professional competencies and competence of the future manager in the process of teaching a foreign (English) language in a non-linguistic university]. *Simvol nauki* [Symbol of Science], 9-2, pp. 139-144.
3. Averkin M.G. (2021) Ekonomicheskie predposylki formirovaniya sotsial'noi identichnosti v sovremennoy obshchestve [Economic prerequisites for the formation of social identity in modern society]. *Vestnik NGIEI* [Bulletin of the Knyaginino University], 5 (60), pp. 129-137.
4. Batyрева M.V. (2021) Professional'noe samoopredelenie molodezhi kak odna iz sotsial'nykh problem sovremennosti [Professional self-determination of youth as one of the social problems of our time]. In: *Obrazovatel'naya strategiya v nachale XXI veka i proektirovanie regional'nykh obrazovatel'nykh sistem* [Educational strategy at the beginning of the XXI century and the design of regional educational systems].
5. Buyanova G.V. (2021) Analiz podkhodov k izucheniyu i formirovaniyu professional'nogo samoopredeleniya studentov vuza [Analysis of approaches to the study and formation of professional self-determination of university students]. *Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki* [Bulletin of the Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Series No. 1. Psychological and pedagogical sciences], 2, pp. 13-22.
6. Firsova T.A. (2021) Professional'noe samoopredelenie studentov v usloviyakh obucheniya v vuze [Professional self-determination of students in the conditions of training at the university]. *Samarskii nauchnyi vestnik* [Samara Scientific Bulletin], 1 (6), pp. 118-120.
7. Ivanova N.L. (2021) Professional'naya identichnost' v sovremennykh issledovaniyakh [Professional identity in modern research]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1, pp. 89-101.
8. Ivanova T.N. (2021) Professional'noe samoopredelenie vypusknikov shkoly kak faktor effektivnogo dal'neishego obucheniya v sisteme srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya [Professional self-determination of school graduates as a factor of effective further education in the system of secondary vocational and higher education]. *Karel'skii nauchnyi zhurnal* [Karelian scientific journal], 6, 1 (18), pp. 100-102.
9. Karpova O.L., Nain A.Ya. (2022) Razvitiye professional'nogo samoopredeleniya studenta na osnove smysloobrazovatel'noi deyatel'nosti [Development of a student's professional self-determination based on sense-forming activity]. *Samarskii nauchnyi vestnik* [Samara Scientific Bulletin], 6, 2 (19), pp. 230-233.
10. Klimov E.A. (2022) *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Moscow.
11. Kuzembaeva A.M. (2022) Professional'naya identichnost' prepodavatelya vuza: analiz otechestvennykh i zarubezhnykh kontseptsii [Professional Identity of a University Teacher: Analysis of Domestic and Foreign Concepts]. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 7, 3 (24), pp. 245-248.
12. Lesnikova S.L. (2020) *Formirovanie professional'nogo samoopredeleniya studentov klassicheskogo universiteta v protsesse izucheniya predmetov psikhologo-pedagogicheskogo tsikla. Doct. Dis.* [Formation of professional self-determination of students of a classical university in the process of studying subjects of the psychological and pedagogical cycle. Doct. Dis.]. Kemerovo.
13. Lesnikova S.L., Leukhova M.G. (2021) Professional'noe samoopredelenie studentov vuza kak uslovie professional'noi identichnosti: aspekt otnosheniya k professional'noi kar'ere [Professional Self-Determination of University Students as a Condition of Professional Identity: Aspect of Attitude to Professional Career]. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 7, 3 (24), pp. 253-256.
14. L'vova S.V. (2022) Formirovanie professional'nogo samoopredeleniya studentov pedagogicheskogo vuza [Formation of professional self-determination of students of a pedagogical university]. *Sistemnaya psikhologiya* [Systemic psychology], 4, 12, pp. 28-36.
15. Povarenkov Yu.P., Ivanova N.L. (2021) *Samoopredelenie lichnosti v biznese* [Self-determination of personality in business]. Moscow.
16. Pryazhnikov N.S. (2022) *Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika* [Professional self-determination: theory and practice]. Moscow: Akademiya Publ.
17. Tolkanyuk Z.A. (2022) Professional'noe samoopredelenie molodezhi kak faktor podgotovki kompetentnogo spetsialista [Professional self-determination of youth as a factor in the preparation of a competent specialist]. *Balkansko nauchno obozrenie* [Balkan Scientific Review], 3, 2 (4), pp. 57-59.
18. Valitova E.Yu. (2022) Sistema pedagogicheskoi podderzhki professional'nogo samoopredeleniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza [The system of pedagogical support of professional self-determination of students in the educational space of the university]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya:*

Pedagogika, psikhologiya [Vector of Science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, psychology], 3 (26), pp. 9-15.

19. Zeer E.F. (2022) *Psikhologiya professii* [Psychology of professions]. Moscow.