

На правах рукописи



АНДРЕЕВА Антонина Андреевна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОНЛАЙН
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Специальность 5.8.7.
Методология и технология профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Калининград – 2023

Работа выполнена в образовательно-научном кластере «Институт образования и гуманитарных наук» ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, доцент
Полупан Ксения Леонидовна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
Осипова Ольга Петровна

доктор педагогических наук, профессор, профессор Института филологии и межкультурной коммуникации ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
Фахрутдинова Резида Ахатовна

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского»

Защита состоится «27» февраля 2024 года в 10 часов 00 мин. на заседании диссертационного совета 24.2.273.02, созданного на базе Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта», по адресу: 236022, г. Калининград, ул. Чернышевского, 56а, аудитория «Скрипториум».

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта» (г. Калининград, ул. Университетская, д. 2).

Электронные версии диссертации и автореферата размещены на официальном сайте ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»: <https://kantiana.ru/postgraduate/dis-list/andreeva-antonina-andreevna/>

Автореферат разослан « » января 2024 г.

**Ученый секретарь
Диссертационного совета**

Парахина Олеся Владимировна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Изменения, происходящие в обществе, в науке, на рынке труда, стимулируют и изменения в требованиях к качественным характеристикам выпускников высших учебных заведений, определяемых через сформированность целого ряда компетенций, в том числе, связанных с применением специалистами разных направлений подготовки аппаратных и программных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). В этой ситуации профессиональная подготовка будущих преподавателей требует актуализации в связи с обновленными требованиями отечественных и международных нормативных документов, а профессионально-ориентированные дисциплины нуждаются в новых целевых установках и технологиях для подготовки современных конкурентоспособных специалистов.

В современном постиндустриальном обществе рост качества образования, возможен только при условии его модернизации за счет использования средств ИКТ с ориентацией на существующий социальный запрос. Являясь многомерным процессом, информатизация образования влияет на требования к компетентности преподавателей, учебному материалу и мотивации субъектов образовательного процесса. Долгосрочная перспектива развития отечественной системы образования заключается в повышении качества, конкурентоспособности и степени соответствия современным потребностям государства и общества (Ю.С. Зверева, М.А. Жданова, С.В. Титова, L. Cinganotto).

В настоящее время происходит переход от образовательной культуры, сформированной печатным словом и устной речью, к новой форме образовательной практики, в которой взаимодействие в рамках образовательного процесса посредством информационно-коммуникационной сети Интернет приобретает ключевое значение (В.М. Соловьева, А.П. Тряпицына). И эта новая образовательная реальность требует от преподавателей быть способными и готовыми выстраивать новые сетевые формы образовательного взаимодействия (М.А. Жданова, V. Zaiets). Для преподавателей это означает необходимость осваивать новые формы образовательного взаимодействия посредством сети Интернет.

В свете появления новых сетевых форм образовательного взаимодействия был проведен анализ отечественных и международных нормативных требований к результатам профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков, и выявлены новые требования к формированию *онлайн взаимодействия* – аспекта, не упоминавшегося в нормативной документации ранее (CEFR, 2018). Указанное позволило нам сделать вывод о том, что онлайн взаимодействие посредством сети Интернет стало значимой частью жизни общества. Онлайн взаимодействие играет решающую роль как в изучении, так и в преподавании иностранного языка, поскольку современные обучающиеся используют аппаратные и программные средства ИКТ во всех областях жизни. По этой причине они не могут не участвовать в онлайн взаимодействии, напротив, взаимодействие с окружающими посредством сети Интернет в режиме онлайн является для них повседневной практикой. Соглашаясь с выводами С.В. Титовой, Л. Чинганотто (С.В. Титова, L. Cinganotto), считаем, что онлайн взаимодействие следует рассматривать как важный аспект современного профессионального языкового образования. На наш взгляд эта значимая тема на сегодняшний день является в недостаточной степени изученной, что стало одной из предпосылок для проведения данного диссертационного исследования. Приведенные аргументы актуализируют овладение преподавателями иностранных языков *компетенцией профессионального онлайн взаимодействия*.

Степень разработанности проблемы исследования. С более чем 70-летней историей, использование компьютерных технологий в педагогике долгое время было предметом обсуждения исключительно узкого круга специалистов, но с приходом информационной эры, Интернета и развития мобильных и облачных технологий, все больше преподавателей осознают необходимость интеграции новейших технологий в образовательный процесс. Использование компьютерных технологий в обучении прошло через три основных этапа в развитии – бихевиористский (тренировка навыков путем повторения), коммуникативный (взаимодействие: студент – компьютер, студент – студент) и интеграционный (гармоничная и системная интеграция ИКТ в образовательный процесс) (С.В. Титова, М. Warschauer). В современных отечественных и международных нормативно-методических документах определено содержание типов профессиональной деятельности преподавателя, каждый из которых непосредственно связан с необходимостью формирования компетенции в области профессионального онлайн взаимодействия. ФГОС ВО 45.04.02 «Лингвистика» (2020) и 44.04.01 «Педагогическое образование» (2018) описывают типы профессиональной деятельности, к которым готовится обучающийся: педагогический, консультационный, переводческий, аналитический, научно-исследовательский и организационно-управленческий. На наш взгляд, профессиональная деятельность преподавателя главным образом направлена на решение задач педагогического типа. В условиях информатизации системы образования и перехода к новым формам взаимодействия с обучающимися этими задачами являются: общение с обучающимися посредством сети Интернет; разработка и педагогическое сопровождение электронных средств обучения иностранному языку; проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ. Ряд исследователей (М.Н. Евстигнеев, О.Ю. Самойленко, П.В. Сысоев, С.В. Титова, Н.А. Шегай) отмечают, что внедрение ИКТ в профессиональную деятельность педагогов действительно является приоритетным направлением модернизации российского образования. Это связано с введением новых образовательных стандартов вуза, которые требуют использования современных технологий для эффективной подготовки студентов. Также исследования (М.А. Бовтенко, А.Д. Гарцов, Д.А. Гарцова, С.В. Колядко) подтверждают важность освоения и применения современными преподавателями различных интерактивных методов обучения, онлайн-ресурсов, электронных учебников, образовательных игр и пр. Перечисленное помогает создать более практико-ориентированную и мотивирующую электронно-информационную образовательную среду, в которой студенты могут активно взаимодействовать с материалом и развивать свои навыки. Как отмечают М.Е. Вайндорф-Сысоева, О.Н. Гринвальд, Ф.В. Ивенин, Д.А. Карнаухов, Ю.А. Комарова, И.И. Медведев, А.Л. Назаренко, Е.С. Полат внедрение ИКТ в профессиональную деятельность педагогов также способствует повышению качества образования и улучшению профессиональной подготовки студентов. Современные ИКТ позволяют педагогам эффективнее организовывать учебный процесс, индивидуализировать образование, адаптировать его к потребностям каждого студента. В значительной степени рассмотренные исследования охватывают вопросы профессиональной подготовки специалистов, а также вопросы организации образовательного процесса в условиях электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) вуза (С.В. Калмыкова, Т.С. Томина, Н.А. Шегай). Однако остаются в недостаточной степени изученными вопросы профессионального онлайн взаимодействия преподавателей иностранных языков и вопросы формирования готовности к осуществлению этого взаимодействия в ходе профессиональной подготовки будущих преподавателей.

Вышеназванное обуславливает **актуальность исследования**, которая определяется:

- необходимостью проектировать и реализовывать новые технологии обучения в высшей школе, ориентированные на повышение качества профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков;

- существующим государственным и социальным заказом на информатизацию системы образования в целом и профессионального образования в частности;

- социальным запросом на преподавателей иностранных языков, владеющих в равной степени методическим, лингвистическим и информационно-коммуникационным аспектами профессиональной деятельности.

На основе анализа научной, методической и учебной литературы, действующих нормативных документов, опыта работы с будущими преподавателями иностранных языков, а также диссертационных исследований был выявлен следующий ряд **противоречий**:

- между существующим заказом общества и государства на использование ИКТ с целью оптимизации и повышения качества образования и отсутствием соответствующих научно-обоснованных и апробированных моделей и технологий, позволяющих в процессе профессиональной подготовки сформировать у будущих преподавателей иностранных языков компетенцию профессионального онлайн взаимодействия;

- между необходимостью интегративного формирования у будущих преподавателей иностранных языков иноязычного профессионального коммуникативного компонента и информационно-коммуникационного компонента, являющихся структурными компонентами компетенции профессионального онлайн взаимодействия, и реальными организационно-педагогическими условиями профессиональной подготовки, не всегда позволяющими сформировать искомую компетенцию на высшем уровне;

- между необходимостью повышения мотивации к формированию у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия и недостаточной функциональности иноязычной образовательной среды вуза.

Перечисленные противоречия позволили нам определить **проблему**, состоящую в необходимости теоретически обосновать и технологически разработать обеспечение процесса формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия. Тема настоящего исследования «**Формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия будущих преподавателей иностранных языков**» была сформулирована в соответствии с указанной проблемой.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и экспериментально апробировать структурно-содержательную модель и технологию формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки.

Объект исследования – процесс профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

Предмет исследования – структурно-содержательная модель и технология формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

Гипотеза исследования: формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия будет результативным, если:

– будет определено содержание у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия через способность к решению задач педагогического типа: общение с обучающимися посредством сети Интернет; разработка и педагогическое сопровождение электронных средств обучения иностранному языку; проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ;

– формирование искомой компетенции будет реализовано на основе разработанной структурно-содержательной модели, определяющей содержательные и организационные условия профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков;

– дидактическим ядром разработанных структурно-содержательной модели и технологии выступит дидактический ресурс нового типа, представленный как в электронном, так и традиционном форматах, содержание которого будет отобрано с опорой на принципы контекстного обучения, отражающие специфику формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия;

– в ходе педагогического эксперимента будет подтверждена результативность структурно-содержательной модели и технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей.

Идея данного диссертационного исследования заключается в том, что в условиях информатизации системы образования для профессиональной подготовки современных конкурентоспособных специалистов в области преподавания иностранных языков необходимо интегративное формирование у них методического, лингвистического и информационно-коммуникационного аспектов профессиональной деятельности, синергетически усиливающих друг друга и формирующих компетенцию профессионального онлайн взаимодействия.

Исходя из цели, объекта и предмета исследования были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1. Уточнить понятие, содержание и структуру компетенции профессионального онлайн взаимодействия преподавателей иностранных языков с учетом социальных запросов, педагогических и методических рекомендаций, а также современных требований образовательного процесса на уровне высшего образования.

2. Обосновать методологические основы формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков.

3. Разработать структурно-содержательную модель формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия, базирующуюся на подходах, принципах и методах обучения.

4. Разработать технологию формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия будущих преподавателей иностранных языков, содержательным ядром которой является авторский дидактический ресурс нового типа.

5. Проверить экспериментальным путем результативность предлагаемых структурно-содержательной модели и технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия будущих преподавателей иностранных языков.

Теоретико-методологической базой данного исследования послужили: исследования феномена сетевых форм образовательного взаимодействия (М.А. Жданова, К.Л. Полупан, О.Ю. Самойленко, С.В. Титова, А.П. Тряпицына, И.В. Харламенко, L. Cinganotto, D. Crystal); теоретические основы применения аппаратных и программных средств ИКТ в обучении (М.А. Бовтенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева, А.Д. Гарцов, О.Н. Гринвальд, М.Н. Евстигнеев, Ф.В. Ивенин, С.В. Калмыкова, Д.А. Карнаухов, С.В. Колядко, Ю.А. Комарова, И.И. Медведев, А.Л. Назаренко, Е.С. Полат, П.В. Сысоев, С.В. Титова, Н.А. Шегай); исследования информационно-коммуникационной компетенции (М.А. Бовтенко, А.Д. Гарцов, Д.А. Гарцова, М.Н. Евстигнеев, С.В. Колядко, П.В. Сысоев, С.В. Титова, И.В. Харламенко); основы социологической теории поколений (Ю.В. Асташова, А.А. Воскресенский, И.М. Гурова, С.Ш. Евдокимова, Е.П. Звягинцева, М.Р. Мирошкина, Е.А. Мухортова, Е.Л. Никонов, Е.М. Ожиганова, Н. Соколова, К.В. Султанов, Е.И. Хомякова, Е. Шамис, N. Howe, W. Strauss); положения коммуникативного подхода (А.В. Банарцева, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Н.Е. Кузовлева, Е.И. Пассов, К.Г. Чикнаверова, Е.А. Цимерман, M. Canale, M. Swain и др.); теоретические основы компетентностного подхода (Н.В. Баграмова, Е.С. Заир-Бек, Д.А. Иванов, А.Г. Каспржак, Е.Я. Коган, В.А. Козырев, М.К. Колкова, И.П. Мединцева, К.Г. Митрофанов, С.А. Морозова, И.Д. Рудинский, А.В. Хуторской, R.W. Burns, N. Chomsky, J.L. Klingstedt); положения контекстного обучения (А.А. Вербицкий) и предметно-языкового интегрированного подхода (Л.Л. Салехова, П.В. Сысоев, Ю.В. Токмакова, Е.А. Цимерман, D. Coyle, D. Marsh); положения когнитивно-деятельностного подхода (Т.И. Акатова, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Р.Х. Гильмеева, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, С.О. Хамдамова, Д.Б. Эльконин); вопросы технологии обучения (В.И. Боголюбов, А.А. Вербицкий, О.А. Григоренко, В.А. Слостенин, Е.А. Цимерман); положения теории профессионально-ориентированного обучения иностранным языкам (Н.В. Баграмова, А.О. Бударина, А.А. Колесников, Ю.А. Комарова, С.Н. Makeева, Н.В. Попова, П.В. Сысоев, Е.А. Цимерман, Н.В. Языкова); исследования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции (Э.Г. Азимов, М.В. Вятютнев, И.В. Гладкая, Т.В. Жеребило, Е.Е. Жуковская, И.А. Зимняя, Д.И. Изаренков, Ю.А. Комарова, А.В. Матиенко, С.В. Никитина, С.С. Пилосова, Е.Н. Соловова, А.Н. Щукин, L. Vachman, M. Canale, N. Chomsky, Van Ek, D. Hymes); теоретические основы организации образовательного процесса в формате смешанного обучения (И.Б. Государев, А.Л. Назаренко, С.В. Титова, Н.А. Шегай, E. Vanados).

Для достижения поставленной цели решения задач исследования и проверки гипотезы были использованы эмпирические и теоретические **методы научного исследования**, а именно: теоретические (методы анализа, синтеза, сопоставления, сравнения, обобщения научно-теоретической литературы и научно-методических работ отечественных и зарубежных исследователей по проблеме исследования); эмпирические (педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ педагогического опыта); статистические: методы статистического анализа и обработки экспериментальных данных).

Основные этапы исследования:

На протяжении первого этапа (2014–2018) были проанализированы нормативно-правовая документация и литературные источники по исследуемой теме; было изучено современное состояние профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков; были сформулированы проблема и цели исследования; была определена степень проработанности сформулированной проблемы и ее актуальность.

На протяжении второго этапа (2018–2020) была определена гипотеза исследования и проведена подготовка для её проверки; были представлены и конкретизированы основные понятия диссертационного исследования, а именно «онлайн взаимодействие», «профессиональное онлайн взаимодействие», «компетенция профессионального онлайн взаимодействия»; были выявлены методологические особенности эффективных структурно-содержательной модели и технологии обучения, ориентированных на формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия и осуществлена их разработка; был инициирован педагогический эксперимент по формированию у будущих преподавателей иностранных языков искомой компетенции.

На протяжении третьего этапа (2021–2023) был завершён педагогический эксперимент; результаты, полученные в ходе эксперимента, были обработаны и проанализированы; были уточнены теоретические и практические выводы; исследование было оформлено в виде диссертации на соискание степени кандидата педагогических наук.

Опытно-экспериментальной базой исследования выступили Гуманитарный институт СПбПУ Петра Великого и Образовательно-научный кластер «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. Канта. В эксперименте приняли участие 136 будущих преподавателей иностранных языков.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– научно обосновано и введено понятие «компетенция профессионального онлайн взаимодействия», представляющее собой интегративное качество преподавателя, позволяющее ему решать педагогические и другие типы профессиональных задач с обучающимися в режиме онлайн посредством сети Интернет, а также осуществлять разработку и педагогическое сопровождение электронных средств обучения;

– разработана структурно-содержательная модель формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия в условиях контекстного обучения с учетом особенностей ЭИОС и содержательно-деятельностного наполнения этой среды;

– научно обоснованы организационно-содержательные основы технологии, определяющей интегративный характер формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки в смешанном формате обучения;

– выявлены и научно обоснованы принципы организации ЭИОС, характеризующейся целевыми установками на формирование компетенции профессионального онлайн взаимодействия;

– предложен алгоритм адаптации образовательного контента формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия для конструктора индивидуальных образовательных траекторий (КИОТ) с целью создания дидактического ресурса нового типа.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– уточнены понятия «онлайн взаимодействие», «профессиональное онлайн взаимодействие», «профессиональное онлайн взаимодействие преподавателей иностранных языков»;

– теоретически обоснована необходимость расширения номенклатуры существующих дескрипторов, ориентированных на формирование онлайн взаимодействия, за счет дескрипторов, определяющих способность и готовность

будущих преподавателей иностранных языков решать задачи педагогического типа в рамках онлайн взаимодействия;

– обосновано применение положений контекстного обучения, актуализированного в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков для формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия;

– определены теоретические основы построения и реализации структурно-содержательной модели и технологии, определяющие целевые, структурно-содержательные, контрольно-диагностические ориентиры профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков с целью формирования у них компетенции профессионального онлайн взаимодействия;

– описаны частнометодические принципы разработанных структурно-содержательной модели и технологии, определяющие ее организационный и содержательный уровни: принцип интегрированности предметного и иноязычного профессионально-ориентированного взаимодействия, принцип мотивирующего характера ЭИОС, принцип цифровой насыщенности дидактических ресурсов, принцип технологичности образовательного процесса, принцип учета психолого-педагогических характеристик обучающихся, и принцип микромодульного обучения.

Практическая значимость заключается в следующем:

– внедрена структурно-содержательная модель формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия, определяемая социальными, психолого-педагогическими установками, регламентом образовательных стандартов, запросом на информатизацию образования;

– разработана технология, ориентированная на формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия, работающая на пяти уровнях: мотивационно-целевом, методологическом, содержательно-дидактическом, процессуальном и оценочном;

– разработан дидактический ресурс интегративного типа, включающий: предметную информацию; профессионально-ориентированные задания, связанные с выполнением педагогических видов деятельности; систему диагностики, направленной на экспертизу сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия;

– методически обосновано и апробировано образовательное программное обеспечение, сконструированное по микромодульному формату в рамках ЭИОС вуза и обеспечивающее выстраивание индивидуальной образовательной траектории обучающихся;

– результаты исследования могут быть использованы в рамках образовательных программ разных уровней высшего образования, а также на курсах повышения квалификации.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Компетенция профессионального онлайн взаимодействия представляет собой интегративное качество преподавателя, позволяющее ему решать педагогические и другие типы профессиональных задач с обучающимися в режиме онлайн посредством сети Интернет, а также осуществлять разработку и педагогическое сопровождение электронных средств обучения, что предполагает интегративную сформированность ключевых групп знаний и умений (методической, лингвистической и информационно-коммуникационной). Данное качество актуализируется на практике

в следующих видах деятельности: общение с обучающимися посредством сети Интернет (в т.ч. посредством чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты); проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ; разработка электронных средств обучения (в т.ч. онлайн курсов, вебсайтов, каналов в мессенджерах, групп в социальных сетях и мессенджерах) и их педагогическое сопровождение.

2. Структурно-содержательная модель, разработанная на подходах (компетентностный, коммуникативный, когнитивно-деятельностный, и предметно-языковой интегрированный), на принципах контекстного обучения, методах обучения (метод дискуссии, метод эвристической беседы, проблемно-поисковый метод и проектный метод обучения), определяют педагогические условия и проектирует процесс формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия. Мотивационно-целевой уровень модели отражает внешние мотивы и внутренние мотивы; методологический уровень отражает подходы к обучению, принципы обучения и методы обучения; содержательно-дидактический уровень включает информацию о содержании дидактического ресурса; процессуальный уровень определяет виды деятельности субъектов образовательного процесса и формы его организации; оценочный уровень отражает форму и содержание диагностических процедур по оценке уровня сформированности у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

3. Технология, компоненты которой на всех уровнях актуализируются на основе положений контекстного обучения, позволяет реализовать эффективное формирование у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия. В рамках технологии последовательно реализуются этапы формирования искомой компетенции: когнитивный этап, на котором осуществляется формирование знаниевой основы целевых ориентиров будущей профессиональной деятельности; деятельностно-имитативный этап, актуализирующий формирование умений профессионального онлайн взаимодействия на уровне усвоенных знаний и их применения в репродуктивно-продуктивном формате; а также деятельностно-творческий этап, на котором происходит продуктивное, творчески осмысленное применение всех компонентов компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

4. Организация учебного процесса с опорой на ЭИОС, включающую электронную часть авторского дидактического ресурса в конструкторе индивидуальных образовательных траекторий в системе дистанционного обучения на платформе Moodle, повышает эффективность формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия за счет её мотивирующего характера, обусловленного учетом психологических, психофизических и социологических особенностей обучающихся.

5. Ключевым элементом формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия является дидактический ресурс интегративного типа, представленный в электронном и традиционном форматах, содержательно связанный с контекстом профессиональной деятельности современных преподавателей иностранных языков, а также направленный на интегративное формирование и диагностику сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

Специальность, которой соответствует диссертация. Диссертационное исследование представляет собой законченный самостоятельный научный труд, отвечающий требованиям, предъявляемым к диссертациям на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования: п.4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции; п.5. Обновление содержания, методик и технологий профессионального образования в изменяющихся (современных) условиях. Обновление трудовых функций и компетенций специалистов как фактор влияния на профессиональное образование.

Обоснованность и достоверность полученных результатов исследования достигнуты благодаря углубленному изучению теоретического материала, опоре на положения зарекомендовавших себя подходов к обучению, применению методов исследования, адекватных заявленным целям и задачам, а также апробации разработанного дидактического ресурса в ходе педагогического эксперимента.

Личный вклад автора состоит в: разработке концептуальных положений исследования; разработке и апробации структурно-содержательной модели и технологии формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия; разработке дидактического ресурса, включающего электронную и печатную части; разработке диагностических процедур для проверки уровня сформированности искомой компетенции; проведении экспериментального обучения; теоретическом обобщении и анализе полученных результатов; популяризации идеи о важности формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

Апробация и внедрение полученных результатов происходили посредством:

– публикации научных работ по выполненному исследованию, в том числе: 6 статей в журналах, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ (авт. 3,5 п.л.); 1 статья в журнале, индексируемом в базе данных Scopus (авт. 0,3 п.л.); 2 статьи в журналах базы данных РИНЦ (авт. 0,3 п.л.);

– участия в научных мероприятиях различного уровня: форум «Неделя науки СПбПУ» (2014,2015,2018); конференция «Наука России: Цели и задачи» (2019); конференция «Перспективные направления развития отечественных информационных технологий» (2020,2021); конференция «Профессиональная культура специалиста будущего» (2020,2021); форум «Phygital Universe» (2022); форум «Гуманитарный форум в Политехническом» (2022,2023);

– внедрения в образовательный процесс Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург), Балтийского федерального университета им. Канта (г. Калининград), Самарского национального исследовательского университета им. Королева (г. Самара), Уральского федерального университета им. Ельцина (г. Екатеринбург) разработок автора;

– профессиональной деятельности соискателя в качестве старшего преподавателя Высшей школы лингвистики и педагогики Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (г. Санкт-Петербург).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав и выводов по ним, заключения, списка литературы объемом 224 наименований, 19 таблиц, 41 рисунок и 9 приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении дается обоснование актуальности темы исследования, определяются цель, объект и предмет исследования, выдвигаются гипотеза и задачи исследования, дается характеристика теоретико-методологической основы, раскрываются научная новизна, теоретическая значимость и практическая ценность, излагаются методы исследования, формулируются положения, выносимые на защиту, приводятся сведения об апробации полученных результатов, представляется структура работы.

В первой главе «Теоретико-методологические основы формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия в процессе профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков» на основе анализа теоретических работ, нормативно-методических документов, образовательной практики и существующих лакун в образовательной практике при подготовке преподавателей был сделан ряд выводов.

На основе анализа психологических, психофизических и социологических характеристик обучающихся были сформулированы методические рекомендации по организации образовательного процесса, повышающего эффективность формирования искомой компетенции в условиях ЭИОС, а именно: обеспечение большей наглядности и интерактивности по причине преобладающего у них клипового типа мышления; обеспечение ярко-выраженной практико-ориентированности обучения, поскольку в этом возрастном периоде ведущим типом деятельности является учебно-профессиональная деятельность, предполагающая овладение системой научных понятий и приобретение профессионально-ориентированных знаний и умений; фокусирование на знаниях и умениях, ориентированных на повышение их профессиональной мобильности, поскольку ведущими для них являются мотивы, связанные с саморазвитием и дальнейшей профессиональной деятельностью; применение заданий творческого характера, поскольку для обучающихся в этом возрастном периоде характерны саморефлексия и потребность в положительном поддерживающем эмоциональном опыте; обеспечение активного применения средств ИКТ, поскольку перед обучающимися стоит внутренняя задача планирования путей самореализации в условиях информатизации.

Базируясь на концепции контекстного обучения А.А. Вербицкого, был сделан вывод о том, что основным противоречием традиционного профессионального образования является принципиальное различие между учебно-познавательной деятельностью, которую осуществляют студенты в ходе обучения в вузе и той профессиональной деятельностью, которую им предстоит осуществлять по завершении обучения. Центральная идея контекстного обучения заключается в том, чтобы наложить усвоение студентами теоретических знаний на канву усваиваемой ими профессиональной деятельности (А.А. Вербицкий). Говоря о профессиональной подготовке будущих преподавателей иностранных языков, методически целесообразно исходить из того, что изучаемый профессиональный иностранный язык выступает не только целью обучения, но и в качестве средства овладения компетенцией профессионального онлайн взаимодействия (D. Marsh, Ю.В. Токмакова).

Понятие *компетенция профессионального онлайн взаимодействия* в данном исследовании понимается как интегративное качество преподавателя, позволяющее ему не только осуществлять профессиональное взаимодействие с обучающимися в режиме онлайн посредством сети Интернет, но и осуществлять разработку и педагогическое сопровождение различных электронных средств обучения. Данное качество актуализируется на практике в следующих видах деятельности: общение с

обучающимися посредством сети Интернет (в т.ч. посредством чатов, мессенджеров, социальных сетей, электронной почты); разработка электронных средств обучения (в т.ч. онлайн курсов, вебсайтов, каналов в мессенджерах, групп в социальных сетях и мессенджерах) и их педагогическое сопровождение; проведение лекций и практических занятий посредством ИКТ (Таб. 1).

Таблица 1 – Виды онлайн взаимодействия посредством сети Интернет

Форматы взаимодейств.	Виды деятельности	Дескрипторы онлайн взаимодействия	Коррелирующие компетенции по ФГОС
Синхронное	Проведение лекционного или практического занятия на иностранном языке посредством ИКТ	Может четко и точно выражать свои мысли в онлайн дискуссиях в режиме реального времени, гибко и чутко адаптируя язык к контексту, включая использование эмоций, намеков и шуток	УК-4 «способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия» ОПК-1 «способен применять систему теоретических и эмпирических знаний о функционировании системы изучаемого иностранного языка и тенденциях ее развития, учитывать ценности и представления, присущие культуре стран изучаемого иностранного языка»
Асинхронное	Общение на иностранном языке посредством чатов в социальных сетях и в мессенджерах; общение на иностранном языке посредством электронной почты; общение на иностранном языке посредством коммуникационного блока в электронных средствах обучения	Может предвидеть и эффективно справляться с возможными недопониманиями (в том числе культурными), проблемами общения и эмоциональными реакциями в онлайн дискуссиях	УК-5 «способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия»; ОПК-5 «способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие с носителями изучаемого языка в соответствии с правилами и традициями межкультурного профессионального общения, правилами речевого общения в иноязычном социуме»
Устное	Общение на иностранном языке посредством аудиосообщений или видеосообщений в социальных сетях и в мессенджерах; проведение лекционного или практического занятия на иностранном языке посредством ИКТ без демонстрационного материала и общения в чате	Может легко и быстро адаптировать свой регистр и стиль к различным онлайн средам, коммуникативным целям и речевым актам	ОПК-4 «способен создавать и понимать речевые произведения на изучаемом иностранном языке в устной и письменной формах применительно к официальному, нейтральному и неофициальному регистру общения»; ОПК-2 «способен учитывать в практической деятельности специфику иноязычной научной картины мира и научного дискурса в русском и изучаемом иностранном языках»
Письменное	Общение на иностранном языке посредством электронной почты; общение на иностранном языке посредством коммуникационного блока в электронных средствах обучения	Может разрешать недоразумения и эффективно справляться с трудностями, возникающими в процессе совместной работы	УК-2 «способен управлять проектом на всех стадиях его жизненного цикла»; УК-3 «способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели»
Устно-письменное	Общение на иностранном языке посредством чатов в социальных сетях и в мессенджерах; проведение лекционного или практического занятия на иностранном языке посредством ИКТ с демонстрационным материалом и общением в чате	Может предоставить руководство и повысить точность работы группы на этапах редактирования и совместной работы	УК-2 «способен управлять проектом на всех стадиях его жизненного цикла»; Созвучно, УК-3 «способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели»; ОПК-3 «способен применять в профессиональной деятельности общедидактические принципы обучения и воспитания, использовать современные методики и технологии организации образовательного процесса»

Анализ нормативных документов (ФГОС ВО, CEFR, ICT CFT (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers), DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators) и исследований специалистов в области педагогики высшей школы (М.Н. Евстигнеев, С.В. Колядко, К.Л. Полупан, П.В. Сысоев, С.В. Титова, Л. Чинганотто, Н.А. Шегай и др.) позволяет нам утверждать, что, для того, чтобы преподаватель иностранных языков был способен осуществлять профессиональное онлайн взаимодействие на иностранном языке, он должен овладеть определенными структурными компонентами, основанными на иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции и информационно-коммуникационной компетенции. Первый компонент обеспечит преподавателю возможность грамотно осуществлять иноязычную коммуникацию в ходе решения задач профессиональной деятельности. Второй компонент позволит преподавателю эффективно осуществлять профессиональную деятельность посредством сети Интернет в режиме онлайн с применением аппаратных и программных средств ИКТ. Интегративное формирование у преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия возможно в условиях контекстного обучения на основе взаимодействия различных подходов (коммуникативного, компетентностного, когнитивно-деятельностного, предметно-языкового интегрированного). Именно комбинацию различных подходов к формированию ключевых профессиональных компетенций будущих специалистов современная педагогическая наука признает наиболее эффективной формой организации образовательного процесса (Д.Я. Околот, И.Д. Рудинский).

Целевые установки и психолого-педагогические условия определяют образовательную практику, организационные формы и образовательный контент, ориентированный на формирование определенных знаний и умений, формирующих компетентностную основу профессионального онлайн взаимодействия. Содержательно-компетентностная основа профессионального онлайн взаимодействия преподавателя иностранных языков представлена в виде трех взаимосвязанных групп знаний и умений, которые необходимо сформировать для достижения обучающимися сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия, а именно: связанные с преподаваемым языком; связанные с методикой преподавания иностранных языков; связанные с применением средств ИКТ в обучении. Эти компоненты содержательно и организационно определили методологический и методический контекст образовательного процесса, ориентированного на формирование искомой компетенции.

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по формированию у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия» осуществлялись проектирование, разработка и внедрение структурно-содержательной модели и технологии формирования у преподавателей искомой компетенции.

При определении структуры формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия были выделены пять структурно-содержательных уровней (мотивационно-целевой; методологический; содержательно-дидактический; процессуальный; оценочный) и разработана включающая их структурно-содержательная модель (Рис. 1). Указанные уровни структурно-содержательной модели формирования у будущих преподавателей иностранных языков искомой компетенции профессионального онлайн взаимодействия реализуются на практике посредством технологии обучения,

представляющей алгоритм формирования искомой компетенции в ходе профессиональной подготовки преподавателей.

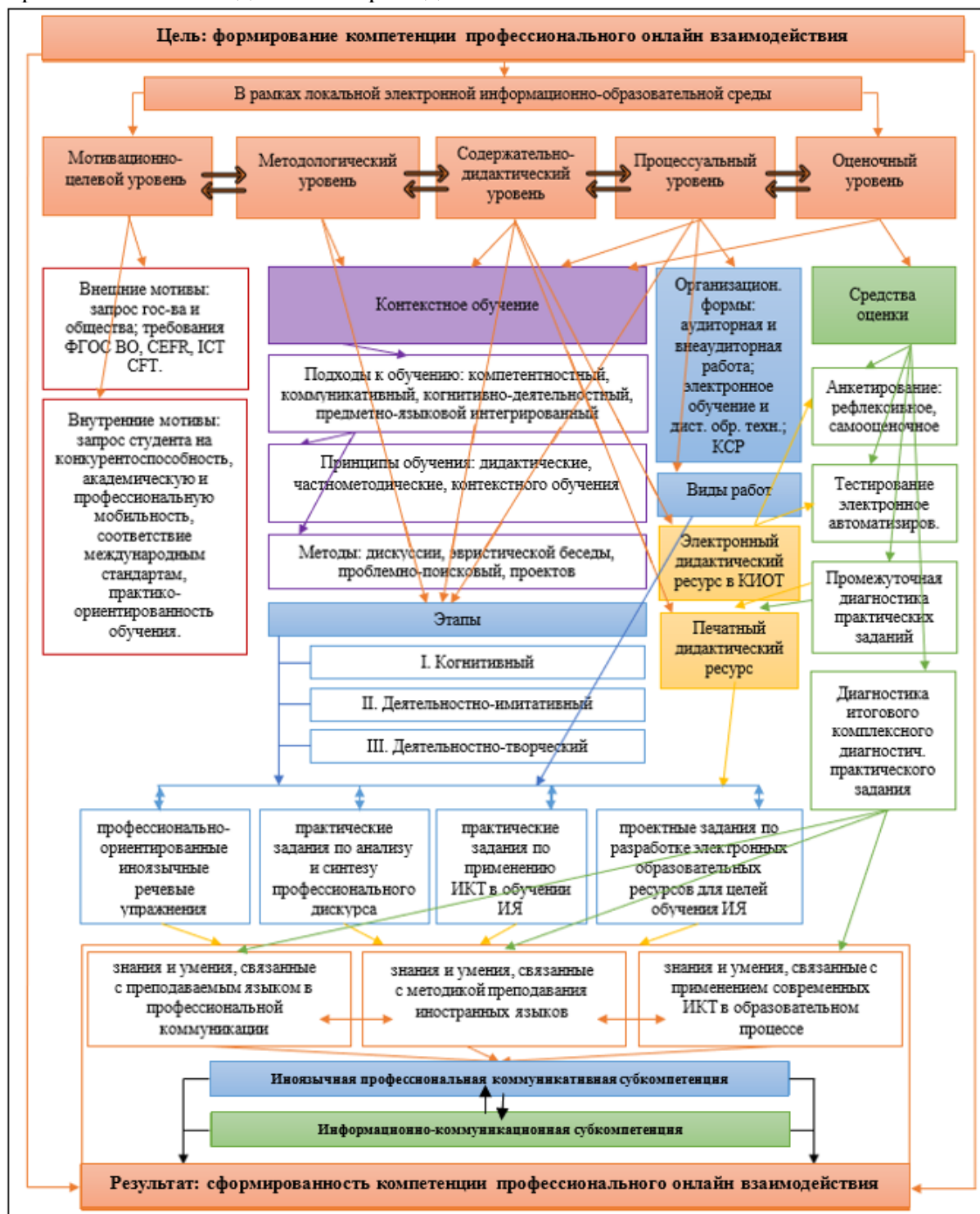


Рисунок 1 – Структурно-содержательная модель

На основании проведенного анализа положений рассмотренных подходов, принципов обучения, методов обучения, а также практического опыта профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков, представляется целесообразным при организации учебного процесса в целях формирования у преподавателей искомой компетенции использовать следующие виды работы: иноязычные профессионально-ориентированные речевые упражнения; индивидуальные и групповые практические задания по анализу и синтезу

профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов; индивидуальные и групповые практические задания по применению средств ИКТ в обучении иностранным языкам; проектные задания по разработке электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам. Перечисленные виды работ в рамках разработанных структурно-содержательной модели и технологии будут реализованы поэтапно: когнитивный, деятельностно-имитативный, и деятельностно-творческий этапы.

Дидактическим ядром структурно-содержательной модели и технологии формирования искомой компетенции в процессе профессиональной подготовки выступает разработанный дидактический ресурс нового типа «English for teaching purposes: professional online interaction», основу которого составили потребности будущих преподавателей иностранных языков в онлайн взаимодействии в профессиональной деятельности, а также базирующийся на них комплекс упражнений и заданий. Организационно дидактический ресурс спроектирован в формате микромодулей, электронная часть дидактического ресурса размещена в КИОТ, а дополняющая его печатная часть используется в фазе присутствия. Задания и виды деятельности в электронной части ориентированы на развитие методического, лингвистического и информационно-коммуникационного аспектов искомой компетенции. Способ организации дидактического ресурса в электронном и печатном форматах позволяет логично связывать аудиторную и внеаудиторную формы работы в процессе профессиональной подготовки преподавателей.

Разработанные в рамках данного исследования микромодули (минимальные дидактические единицы (МДЕ)) формируют определенные знания и умения, составляющие индикаторы сформированности компетенции (ИДК) профессионального онлайн взаимодействия, подробно описанные в диссертационном исследовании. Все шесть МДЕ содержат теоретический материал и автоматизированное тестирование, а также минимальные дидактические единицы содержат иноязычные речевые упражнения творческого характера (профессионально-ориентированные иноязычные речевые упражнения; индивидуальные и групповые практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов (профессионально-ориентированные публикации; нормативная документация; записи вебинаров); индивидуальные и групповые практические задания по применению средств ИКТ в обучении иностранному языку (общение в чатах, проведение вебинаров, разработка электронных средств обучения); проектные задания по разработке электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранному языку (сайты, онлайн курсы, мультиссылки, каналы, блоги). Перечисленные виды работ обеспечивают комплексную подготовку современных преподавателей иностранных языков к профессиональному онлайн взаимодействию на иностранном языке, ориентированному на решение задач педагогического типа, а именно: иноязычное общение с обучающимися посредством сети Интернет; разработка электронных средств обучения иностранному языку и их педагогическое сопровождение; проведение лекций и практических занятий на иностранном языке посредством ИКТ.

Спроектированный алгоритм адаптации содержания дисциплины в формате МДЕ состоит из пяти шагов: целеполагание дисциплины; определение ИДК; описание знаний и умений ИДК; разработка банка тестовых вопросов; формирование тематических МДЕ из описанных знаний и умений. Для проверки эффективности разработанных структурно-содержательной модели и технологии формирования у

преподавателей иностранных языков искомой компетенции было организовано экспериментальное обучение в 2018–2022гг. на базе Гуманитарного института СПбПУ и Образовательно-научного кластера «Института образования и гуманитарных наук» БФУ им. Канта. В эксперименте участвовало 136 обучающихся: 90 (контрольная группа – КГ) и 46 (экспериментальная группа – ЭГ). Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный (Таб. 2). В Таблице 2 представлены диагностические процедуры и методы статистического анализа, использованные на каждом из этапов экспериментального исследования.

Таблица 2 – Содержание этапов педагогического эксперимента

№	Этап	Диагностические процедуры
1	Констатирующий этап	Предэкспериментальное рефлексивное анкетирование в КГ и ЭГ для целей выявления влияния применения разработанной технологии на мотивацию. Внутренняя валидность анкеты определялась с применением α -Кронбаха. Результаты были проанализированы посредством t -критерия Стьюдента.
2		Входное анкетирование МДЕ0 в КГ и ЭГ, посвященное самооценке готовности обучающихся к осуществлению профессионального онлайн взаимодействия. Анализ результатов посредством формул расчета основных показателей согласно Д.А. Новикову и критерия Крамера-Уэлча.
3		Входное автоматизированное тестирование ЭГ и КГ перед экспериментом. Статистический анализ результатов посредством формул расчета основных показателей согласно Д.А. Новикову и критерия Крамера-Уэлча.
4	Формирующий этап	Автоматизированное тестирование ЭГ на входе и выходе из каждой МДЕ. Результаты проанализированы с использованием коэффициента ошибок и роста успешности Н.И. Алмазовой, а также t -критерия Стьюдента.
5	Контрольный этап	Итоговое автоматизированное тестирование ЭГ и КГ по окончании эксперимента. Статистический анализ результатов посредством формул расчета показателей согласно Д.А. Новикову и критерия Крамера-Уэлча.
6		Итоговое комплексное диагностическое практическое задание в ЭГ и КГ.
7		Постэкспериментальное рефлексивное анкетирование в КГ и ЭГ для выявления влияния на мотивацию. Внутренняя валидность анкеты определялась с применением критерия α -Кронбаха. Результаты проанализированы посредством t -критерия Стьюдента.

Констатирующий этап педагогического эксперимента.

1) В рефлексивной анкете для участников эксперимента были подготовлены две категории вопросов: к первой категории, опирающейся на принцип учета психолого-педагогических характеристик, относятся вопросы, имеющие своей целью подтвердить или опровергнуть выводы о потребностях будущих преподавателей иностранных языков, находящихся в периоде юношества и принадлежащих к поколениям миллениалов и центениалов; ко второй категории, опирающейся на принцип мотивирующего характера ЭИОС, относятся вопросы, призванные оценить уровень мотивации обучающихся к овладению компетенцией профессионального онлайн взаимодействия до и после экспериментального обучения. Респондентам было необходимо указать степень своего согласия с каждым из девяти вопросов по шкале от «1 – совсем не отмечаю/ совершенно не важно/ совершенно не характерно/ совершенно не нравится/ совершенно не готов» до «10 – однозначно отмечаю/ однозначно важно/ однозначно характерно/ однозначно нравится/ однозначно готов». Внутренняя валидность разработанной рефлексивной анкеты определялась с использованием критерия α -Кронбаха (1951). Значение α -Кронбаха составило 0.83 (6027), что считается надежным показателем внутренней согласованности анкеты.

В ходе анкетирования контрольной и экспериментальной групп было выявлено следующее: 56,5% опрошенных отмечают практико-ориентированность в процессе профессиональной подготовки как однозначно важную; профессиональная мобильность имеет высокий уровень важности для 86,9% респондентов; вопросы саморазвития и дальнейшей профессиональной деятельности однозначно важны для 52,2% опрошенных; положительный поддерживающий эмоциональный опыт в

процессе обучения имеет большое значение для опрошенных, 69,6% из них отметили его как однозначно важный; участники эксперимента продемонстрировали неоднозначное отношение к работе с ЭИОС в процессе обучения, однако большинство (69,4%) скорее оценивает свое отношение как позитивное нежели негативное; только 34,8% опрошенных склонны оценивать применение средств ИКТ в профессиональной деятельности преподавателя как однозначно важное; только 39,1% респондентов однозначно готовы к активному и регулярному использованию средств ИКТ в своей будущей профессиональной деятельности; менее половины опрошенных студентов (43,5%) ставят перед собой задачу планирования своего профессионального будущего и путей самореализации в условиях информатизации образования. Полученные результаты анкетирования позволяют подтвердить наши выводы о потребностях будущих преподавателей иностранных языков, находящихся в периоде юности. Анализ результатов рефлексивной анкеты также позволяет определить фокус эксперимента на: работе с ЭИОС; раскрытии важности активного и регулярного использования средств ИКТ в профессиональной деятельности современного преподавателя; планировании студентами профессионального будущего и путей самореализации в условиях информатизации.

2) Далее во входном анкетировании участников обеих групп, проводилась самооценка их готовности к решению задач педагогического типа на иностранном языке в соответствии с тремя уровнями сформированности компетенции профессионального онлайн взаимодействия: А, В, С (Таб. 3). Обучающиеся экспериментальной группы проходили тестирование в КИОТ, а участники контрольной группы в традиционном формате. Вопросы анкетирования были направлены на определение тех активностей, которые будущие преподаватели иностранных языков способны осуществлять на данном этапе в условиях онлайн взаимодействия и скоррелированы с индикаторами достижения компетенции (ИДК1-5), где: на высшем уровне С – способен самостоятельно осуществлять профессиональное онлайн взаимодействие; на среднем уровне В – способен осуществлять его, прибегая к помощи модератора; на низком уровне А – способен участвовать и ассистировать в профессиональном онлайн взаимодействии.

Таблица 3 – Результаты входного анкетирования в ЭГ и КГ

Индикатор достижения компетенции	КГ			ЭГ		
	А	В	С	А	В	С
ИДК1	58%	27%	16%	57%	26%	17%
ИДК2	51%	24%	24%	57%	17%	26%
ИДК3	62%	27%	11%	52%	30%	17%
ИДК4	62%	29%	9%	61%	30%	9%
ИДК5	69%	22%	9%	65%	26%	9%

Статистический анализ результатов входного анкетирования в экспериментальной и контрольной группах был проведен посредством методов, указанных в Таблице 2. Характеристики сравниваемых выборок совпадают на уровне значимости 0,05, что позволяет сделать вывод, что начальное состояние групп, участвующих в педагогическом эксперименте, совпадают, что повторно указывает на возможность проведения валидного эксперимента с участием данных групп обучающихся.

Сравнительный анализ ответов будущих преподавателей позволил нам выделить закономерность, связанную с индикаторами достижения искомой компетенции. Самооценка владения знаниями и умениями, связанными с преподаваемым

иностранным языком на высшем уровне С, а также владения знаниями и умениями, связанными с методикой преподавания иностранного языка на высшем уровне С значительно превосходит самооценку владения знаниями и умениями, связанными с использованием средств ИКТ в обучении. Это позволяет нам сделать вывод о том, что в экспериментальном обучении в экспериментальной группе целесообразно уделить особое внимание именно формированию компетентностной основы, связанной с использованием средств ИКТ в обучении.

3) Для первичной проверки у участников эксперимента знаниевой части компетенции профессионального онлайн взаимодействия было проведено автоматизированное тестирование. Разработанный тест содержит банк из 80 вопросов закрытого типа, по 5 уникальных вопросов на каждое из 16 знаний искомой компетенции, где преобладающее количество знаний (9 из 16) относятся к группе знаний и умений, связанных с иностранным языком в профессиональной коммуникации. В рамках входного тестирования, а далее и итогового тестирования, каждому студенту случайным образом были предложены 16 вопросов, по одному на каждое знание. По количеству верных ответов на вопросы теста участникам эксперимента были присвоены уровни А (0–6), В (7–11) и С (12–16). В Таблице 4 представлены результаты входного автоматизированного тестирования в обеих группах.

Статистический анализ результатов входного анкетирования в экспериментальной и контрольной группах был проведен посредством методов, указанных в Таблице 2. Характеристики сравниваемых выборок статистически совпадают на уровне значимости 0,05, это позволяет нам сделать методический вывод не только о низком уровне сформированности знаниевой части искомой компетенции у участников эксперимента, но и об однородности их фоновых знаний.

Таблица 4 – Результаты входного автоматизированного тестирования в КГ и ЭГ

Группа	Уровень сформированности	Процент ответов участников группы, соответствующих уровням сформированности
КГ	А	67%
	В	28%
	С	5%
ЭГ	А	65%
	В	31%
	С	4%

Формирующий этап педагогического эксперимента.

Для решения одной из задач исследования в экспериментальной группе была создана ЭИОС, в качестве компонентов которой выступили: преподаватель-экспериментатор и обучающиеся в качестве субъектов образовательного процесса; аудитории, оборудованные персональными компьютерами с выходом в Интернет и демонстрационным экраном в качестве технического инструментария; электронная часть авторского дидактического ресурса в КИОТ в системе дистанционного обучения (СДО) на платформе Moodle, а также печатная часть дидактического ресурса для фазы присутствия; формы и виды деятельности участников образовательного процесса, а именно: работа с профессионально-ориентированными иноязычными речевыми упражнениями; электронное автоматизированное тестирование на входе и выходе из МДЕ; индивидуальные и групповые практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов; индивидуальные и групповые практические задания по применению средств ИКТ в

обучении иностранным языкам; а также проектные задания по разработке иноязычных электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам; лекции на иностранном языке и практические занятия онлайн и офлайн; контроль знаний посредством электронного автоматизированного тестирования на входе и выходе из каждой МДЕ в ЭГ; итоговый тест для оценки сформированности знаний в КГ и ЭГ; итоговое комплексное диагностическое практическое задание для оценки сформированности умений в КГ и ЭГ. Эти компоненты содержательно и организационно определили методологический и методический контекст образовательного процесса, ориентированного на формирование искомой компетенции.

На протяжении всего периода обучения участники экспериментальной группы работали в онлайн фазе с электронной частью дидактического ресурса «English for teaching purposes: professional online interaction» в КИОТ, изучали содержание МДЕ, изучали содержание рекомендованной литературы. В фазе присутствия участники экспериментальной группы выполняли иноязычные речевые упражнения и практические задания на иностранном языке: иноязычные речевые упражнения творческого характера; профессионально-ориентированные иноязычные речевые упражнения; индивидуальные и групповые практические задания по анализу и синтезу профессионального дискурса на основе аутентичных иноязычных материалов; индивидуальные и групповые практические задания по применению средств ИКТ в обучении иностранным языкам; проектные задания по разработке иноязычных электронных образовательных ресурсов для целей обучения иностранным языкам.

4) На входе и на выходе из каждой разработанной минимальной дидактической единицы (МДЕ1-6), подробное описание каждой из которых приводится в диссертационном исследовании, обучающиеся из ЭГ проходили блоки контроля, представляющие собой электронные автоматизированные тесты для текущего контроля и диагностики развития компетенции профессионального онлайн взаимодействия согласно принципу микромодульного обучения. В КИОТ был создан банк из 150 вопросов закрытого типа с автоматизированной проверкой. На каждое знание и каждое умение искомой компетенции, входящие в состав МДЕ, были разработаны по 5 уникальных вопросов. Оценивание успешности выполнения тестов было проведено посредством методов, указанных в Таблице 2. В Таблице 5 представлены результаты тестов в экспериментальной группе.

Таблица 5 – Коэффициент ошибок в промежуточном тестировании в ЭГ

МДЕ	Количество вопросов	Коэффициент ошибок на входе в МДЕ	Коэффициент ошибок на выходе из МДЕ
МДЕ 1	25 вопросов	0,12	0,08
МДЕ 2	30 вопросов	0,16	0,1
МДЕ 3	30 вопросов	0,23	0,13
МДЕ 4	30 вопросов	0,1	0,03
МДЕ 5	20 вопросов	0,1	0,05
МДЕ 6	20 вопросов	0,15	0,1

Анализ результатов промежуточного тестирования участников экспериментальной группы на входе и выходе из каждой МДЕ с применением *t*-критерия Стьюдента показал, что можно сделать вывод о том, что изменения признака статистически значимы ($p=0.009$). Другими словами, это позволяет нам сделать вывод о росте успешности прохождения промежуточных тестирований в экспериментальной группе в ходе применения структурно-содержательной модели и технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

Контрольный этап педагогического эксперимента.

5) Далее, по окончании экспериментального обучения, участникам обеих групп были предложены: итоговый автоматизированный тест для проверки знаний и итоговое комплексное диагностическое практическое задание для проверки умений. В Таблице 6 представлены результаты итогового тестирования.

Статистический анализ результатов входного анкетирования в экспериментальной и контрольной группах был составлен на основе формул расчета основных показателей: среднего арифметического выборки, выборочной дисперсии по Д.А. Новикову (2004) и критерия Крамера-Уэлча (1975). Достоверность характеристик контрольной и экспериментальной групп после окончания эксперимента составляет 95%. Таким образом, начальные (до начала эксперимента) состояния обеих групп статистически совпадают, а конечные (после окончания эксперимента) – статистически различаются. Следовательно, можно сделать методический вывод о том, что эффект положительных изменений обусловлен именно применением разработанных структурно-содержательной модели и технологии обучения. Стоит отметить меньшее количество верных ответов в контрольной группе на вопросы автоматизированного теста, связанные со знанием базовой и специфической англоязычной педагогической терминологии, а также на вопросы, связанные со знанием нормативных документов, регулирующих профессиональную деятельность в части применения средств ИКТ в учебном процессе и знанием способов интеграции средств ИКТ в учебный процесс. Это свидетельствует об эффективности применения структурно-содержательной модели и технологии формирования искомой компетенции в профессиональной подготовке преподавателей.

Таблица 6 – Результаты итогового тестирования в КГ и ЭГ

Группа	Уровень сформированности	Процент ответов участников группы, соответствующих уровням сформированности
КГ	A	16%
	B	64%
	C	20%
ЭГ	A	0%
	B	9%
	C	91%

6) Далее проводилось и оценивалось итоговое комплексное диагностическое практическое задание (проект) в экспериментальной и контрольной группах «Create and present via webinar your electronic educational project (website, online course, blog, Telegram channel, etc.)». На первом этапе выполнения задания происходило обобщение знаний, касающихся электронного обучения иностранным языкам, полученным ранее в рамках профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков. На следующем этапе работы над проектом участниками эксперимента заполнялся опросный лист: какова цель проекта применительно к обучению иностранным языкам; кто целевая аудитория образовательного проекта; каково количество студентов, которых планируется обучить; какой срок обучения планируется; какие нормативные документы регулируют содержание образовательного проекта; какая структура планируется; какие средства обучения планируется использовать; как будет организован промежуточный и итоговый контроль. Далее происходила самостоятельная разработка участниками эксперимента электронных образовательных проектов, посвященных обучению иностранным языкам (в формате онлайн курса, вебсайта, мультиссылки, блога или канала,

представляющего из себя контейнер, наполненный инструментами и учебными материалами). На завершающем этапе проводилась презентация разработки в формате краткого вебинара (15–30 мин).

Данное итоговое комплексное диагностическое практическое задание оценивалось в экспериментальной группе приглашенной экспертной комиссией, а в контрольной группе, по индикаторам достижения компетенции (ИДК1-5). Комиссия оценивала презентации будущих преподавателей посредством заполнения, разработанного с учетом требований педагогической диагностики опросного листа. Результаты итогового комплексного диагностического практического задания в экспериментальной и контрольной группах представлены в Таблице 7.

Таблица 7 – Результаты итогового практического задания

Индикатор достижения компетенции	КГ			ЭГ		
	Уровень А	Уровень В	Уровень С	Уровень А	Уровень В	Уровень С
ИДК1	6%	38%	56%	5%	23%	72%
ИДК2	2%	35%	63%	1%	31%	68%
ИДК3	4%	43%	53%	2%	41%	57%
ИДК4	3%	29%	68%	2%	22%	76%
ИДК5	5%	25%	70%	1%	13%	86%

Как отмечалось ранее, участники контрольной группы демонстрируют более слабое владение базовой и специфической англоязычной педагогической терминологии. 66% участников контрольной и 78% участников экспериментальной группы демонстрируют владение базовой педагогической терминологией на высшем уровне С. Владение специфической педагогической терминологией на высшем уровне С экспертная комиссия оценила только у 58% участников контрольной и у 83% участников экспериментальной группы. Указанные результаты подтверждают вывод, сделанный ранее при обработке итогового автоматизированного теста, – применение разработанных структурно-содержательной модели и технологии формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия является необходимым для профессиональной подготовки будущих преподавателей иностранных языков. Комиссия оценила сформированность знаний и умений этого индикатора у участников обеих групп на схожем уровне. Такие результаты позволяют сделать вывод о том, что применение разработанных в рамках данного исследования структурно-содержательной модели и технологии обеспечивает высокий уровень сформированности знания социолингвистических и социокультурных особенностей иностранного языка и умений реализовывать речевое намерение при возникновении затруднений, планировать стратегию речевого взаимодействия, а также адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты. Экспертная комиссия оценила сформированность умений входящих в состав ИДК3 у участников экспериментальной (79%–80%) и контрольной групп (74%–75%) на высоком уровне: умение использовать высказывания для выполнения различных коммуникативных функций, умение выбрать лингвистические средства в зависимости от ситуации общения, коммуникативных задач. Оценка разительно отличается в отношении сформированности знания способов асинхронной и синхронной коммуникации при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранным языкам (88% в экспериментальной и 69% в контрольной группе), а также в отношении умения организовать асинхронную и синхронную коммуникацию при помощи средств ИКТ для целей обучения иностранному языку (90% в экспериментальной и 68% в контрольной группе). Такие результаты позволяют сделать вывод об эффективности

разработанных структурно-содержательной модели и технологии в отношении методического аспекта искомой компетенции. Комиссия оценила сформированность знаний и умений входящих в состав ИДК5 у участников экспериментальной (83%–96%) на более высоком, чем у контрольной группы (64%–78%) уровне. Такие результаты позволяют сделать однозначный вывод об эффективности разработанных структурно-содержательной модели и технологии в отношении информационно-коммуникационного аспекта компетенции профессионального онлайн взаимодействия.

7) В завершении педагогического эксперимента, участникам обеих групп была повторно предложена рефлексивная анкета с целью изучения возможностей ЭИОС вуза для мотивации обучающихся. Статистический анализ с применением *t*-критерия Стьюдента позволил сделать вывод о том, что изменения признака статистически значимы ($p=0.000$). Другими словами, анализ результатов рефлексивного анкетирования участников обеих групп показал рост мотивации будущих преподавателей из экспериментальной группы к применению средств ИКТ для решения профессиональных педагогических задач по результатам проведенного экспериментального обучения, что свидетельствует о мотивирующем характере ЭИОС.

Анализ данных, полученных в рамках педагогического эксперимента и демонстрирующих уровень сформированности всех составных элементов искомой компетенции, свидетельствует об эффективности предлагаемых структурно-содержательной модели и технологии и, следовательно, целесообразности их интеграции в процесс профессиональной подготовки преподавателей. Результатами анкетирования подтверждается достижение осознания будущими преподавателями иностранных языков важности формирования методического, лингвистического и информационно-коммуникационного аспектов искомой компетенции для успешного решения профессиональных педагогических задач. Результатами тестирования и практического задания подтверждается успешность формирования у преобладающего числа участников экспериментальной группы искомой компетенции профессионального онлайн взаимодействия на высшем уровне С. Разработанная в рамках данного диссертационного исследования структурно-содержательная модель является целостной управляемой интегративной системой, способствующей комплексному и эффективному формированию у преподавателей искомой компетенции за счет сочетания традиционного и инновационного инструментария и на основе положений контекстного обучения.

В заключении обобщаются основные результаты работы и определяются перспективы дальнейшего изучения темы. Проведенное исследование позволило в значительной степени разрешить обозначенные во введении противоречия. Для выполнения заказа общества и государства на использование аппаратных и программных средств ИКТ с целью оптимизации высшего образования, а также для обеспечения нарастающей потребности в преподавателях иностранных языков нового поколения были спроектированы, разработаны и внедрены научно-обоснованные структурно-содержательная модель и технология формирования у будущих преподавателей иностранных языков компетенции профессионального онлайн взаимодействия. Возможные перспективы исследования лежат в дальнейшем расширении теоретических основ профессионального онлайн взаимодействия, составлении атласа компетенций современного преподавателя иностранных языков в условиях информатизации образования, а также представляется актуальным

дальнейшая разработка электронных дидактических ресурсов с использованием технических возможностей КИОТ.

Основное содержание диссертации и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях автора, общим объемом 4,1 п.л.:

1. Научные статьи,

а) опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных положений кандидатской диссертации:

1. Андреева, А.А. Применение конструктора индивидуальных образовательных траекторий в обучении студентов педагогических направлений подготовки с целью формирования компетенции профессионального онлайн-взаимодействия / А.А. Андреева // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 5–1. – С. 638–647. – DOI 10.34670/AR.2023.50.80.067. – EDN YIPSNM. (авт. 0,8 п.л.)

2. Андреева, А.А. Компетенция профессионального онлайн-взаимодействия как компонент профессиональной подготовки студентов педагогических направлений подготовки / А.А. Андреева // Международный научный журнал. – 2023. – № 3(90). – С. 81–92. – DOI 10.34286/1995-4638-2023-90-3-81-92. – EDN SEMFKJ. (авт. 0,8 п.л.)

3. Андреева, А.А. Структурно-технологическая модель формирования компетенции профессионального онлайн взаимодействия у студентов педагогических направлений подготовки / А.А. Андреева // Современный ученый. – 2023. – № 5. – С. 166–171. – EDN YFLYEZ. (авт. 0,7 п.л.)

4. Андреева, А.А. Реализация принципа микромодульного обучения в конструкторе индивидуальных образовательных траекторий / А.А. Андреева, С.В. Калмыкова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 1. – С. 39. – DOI 10.17513/spno.32435. – EDN ABCPZJ. (0,8 п.л., авт. 0,4 п.л.)

5. Андреева, А.А. Место цифровой компетенции в структуре профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков / А.А. Андреева // Kant. – 2022. – № 2(43). – С. 204–211. – DOI 10.24923/2222-243X.2022-43.36. – EDN DPVUJF. (авт. 0,5 п.л.)

6. Андреева, А.А. Психолого-педагогические особенности обучения будущих преподавателей иностранных языков с точки зрения социологической теории поколений / А.А. Андреева, Д.О. Барина, С.И. Сарамаха // Успехи гуманитарных наук. – 2021. – № 1. – С. 59–65. – EDN HZUMCQ. (0,7 п.л., авт. 0,3 п.л.)

б) опубликованные в изданиях, включенных в базу данных Scopus:

7. Andreeva, A., Kalmykova, S., Shoshmina, I. Content Aspects of Professional Training of a Specialist in the Development of Individual Educational Trajectories. Educ. Sci. 2022, 12, 852. DOI:10.3390/educsci12120852. (1 п.л., авт. 0,3 п.л.)

в) опубликованные в российских и региональных периодических изданиях, журналах, сборниках статей, материалах научно-практических конференций:

8. Андреева, А.А. Дидактические материалы нового типа в современной высшей школе как необходимость / А.А. Андреева, Д.О. Барина // Перспективные направления развития отечественных информационных технологий, 2020. – С. 9–10. – EDN QUFCFM. (0,2 п.л., авт. 0,1 п.л.)

9. Андреева, А.А. Индивидуально-психологические аспекты обучения студентов-миллениалов с использованием ИКТ / А.А. Андреева, Д.О. Барина // Наука России: Цели и задачи, 2019. – С. 16–21. – DOI 10.18411/sr-10-04-2019-23. – EDN CRWGAW. (0,4 п.л., авт. 0,2 п.л.)

Андреева Антонина Андреевна

**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОНЛАЙН
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Подписано в печать
«___»_____ 2023г.
Формат 60×90 1/16. Усл. печ. л. 1,5
Тираж 150 экз. Заказ №___

Отпечатано в Полиграфическом центре
ОQ Копицентр
190020, г. Санкт-Петербург, Старо-Петергофский пр., 52