

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ВУЗЕ

Научная статья

УДК 378.046.4

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-87-95>

Особенности реализации дополнительных профессиональных программ гибридного формата в контексте развития профессионализма педагога

Евгения Олеговна Французская

Томский государственный университет, Томск, Россия, franeo@yandex.ru

Аннотация

Целью исследования является выявление педагогических условий реализации дополнительной профессиональной программы, развивающей профессионализм педагога-слушателя средствами гибридных образовательных сред. Научная новизна исследования заключается в обобщении опыта Томского государственного университета и Томского государственного педагогического университета по проектированию и реализации дополнительных профессиональных программ педагогической направленности на основе актуализации развивающего потенциала гибридных образовательных сред. Предложены подходы по проектированию и реализации программы повышения квалификации, обеспечивающей профессионально-субъектное включение слушателя. Обозначены педагогические условия, развивающие профессионализм слушателей дополнительных профессиональных программ средствами гибридных образовательных сред. Доказано, что дополнительная профессиональная программа, реализуемая в условиях гибридных образовательных сред, выступает средством развития профессионализма педагога и обеспечивает формирование у него новой группы компетенций, относящихся к продуктивному осуществлению профессиональной деятельности в условиях гибридных образовательных сред, как то: способность проектировать образовательный контент с учетом его реализации в гибридных образовательных средах; способность реализовывать образовательное взаимодействие в гибридных образовательных средах; способность оценивать образовательные результаты обучающихся в гибридных образовательных средах.

Ключевые слова: *дополнительная профессиональная программа, профессионализм педагога, повышение квалификации, гибридная образовательная среда*

Для цитирования: Французская Е. О. Особенности реализации дополнительных профессиональных программ гибридного формата в контексте развития профессионализма педагога // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 87–95. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-87-95>

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT THE UNIVERSITY

Original article

Peculiarities of implementing additional professional training programs of hybrid format in the context of teacher professionalism development

Evgeniya O. Frantsuzskaya

Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation, franeo@yandex.ru

Abstract

The aim of the study is to identify the pedagogical conditions for implementing additional professional training program to develop the professionalism of a program attendee by means of hybrid educational environments. Scientific novelty of the research consists in generalizing the experience of Tomsk State University and Tomsk State Pedagogical University in the design and implementation of pedagogically-biased additional professional training programs based on the actualization of the developmental potential of hybrid educational environments. Approaches to the design and implementation of additional professional training program, providing professional-subjective inclusion of the program attendee, are proposed. Pedagogical conditions, which develop professionalism of program attendees of additional professional programs by means of hybrid educational environments, are outlined. As a result, the additional professional training program, implemented in hybrid educational environments, is proved to act as a means of professional development of an attendee-teacher and provides the formation of a new group of competencies related to the productive implementation of professional activity in hybrid educational environments, such as: the ability to design an educational course taking into account its delivery in hybrid educational environments; the ability to deliver an educational course in hybrid educational environments; the ability to assess an educational course delivered in hybrid educational environments.

Keywords: *additional professional training program, teacher's professionalism, professional development, hybrid educational environment*

For citation: Frantsuzskaya E. O. Peculiarities of implementing additional professional training programs of hybrid format in the context of teacher professionalism development [Особенности реализации дополнительных профессиональных программ гибридного формата в контексте развития профессионализма педагога]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 87–95. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-87-95>

Современные исследователи рассматривают гибридизацию современных образовательных систем как «последствие глобализационных процессов, представляющее собой взаимное проникновение идей, теорий, концепций и представлений различных стран в системы традиционного национального образования» [1]. Процессы гибридизации идут совместно с модернизацией образования, триггером для которой выступила пандемия COVID-19 и переход образовательных учреждений всех уровней образования на применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Модернизация высшего образования, по мнению [2], предполагает три направления развития: структурные, технологические и информационные. Структурные изменения направлены на обновление структуры образовательной организации, технологические и информационные изменения – на обновление технологического оснащения учебного процесса и содержания реализуемых образовательных программ [1].

Технологические изменения в большой степени обусловлены национальными проектами, в частности федеральным проектом «Цифровая образовательная среда», а также включением в учеб-

ный процесс всех технологических наработок, полученных за период пандемии. Обновление содержательного наполнения реализуемых образовательных программ ориентировано на актуальные образовательные повестки и учитывает значительные трансформации традиционных педагогических функций, усиление тенденции к смещению целей педагогической деятельности в область личностно-развивающих функций, а также появление новых видов педагогической деятельности в новых условиях гибридных образовательных сред. Исследователи отмечают высокий риск «массовой депрофессионализации педагогических работников» в условиях высоких темпов изменений [3].

Профессионализм педагога не может в современных условиях рассматриваться в традиционном понимании «достижения определенного качественно-количественного уровня личностных качеств, профессиональных знаний, умений, компетенций учителя» [4]. Понимание «профессионализма» педагога должно учитывать их тенденции к изменению позиции роли, функциям, взглядам на обучающихся, отношение к инновациям, профессиональные умения и компетенции, другими словами, их способность «становиться другими» при освоении новых профессиональных практик [4], развивать свою флексибельность в зависимости от изменившихся условий. В данном исследовании в след за О. Р. Нерадовской мы будем рассматривать профессионализм как «интегральное качество субъекта практико-преобразующей педагогической деятельности, отражающее способность к компетентному решению комплекса профессиональных задач» [5]. Развитие профессионализма педагогов лежит в основе подготовки педагогических кадров для всех уровней образования, и его становление возможно в системе дополнительного профессионального образования. Ведущие исследователи по вопросам подготовки кадров, топ-менеджеры образовательных организаций высшего образования, дополнительного профессионального образования глубоко вовлечены в решение проблем достижения цифровизации образования [6, 7]. Контекст становления цифровой образовательной среды в качестве постоянного компонента гибридных образовательных сред позволяет использовать ее средства для решения задач, стоящих перед дополнительным профессиональным образованием. Развитие профессионализма педагога средствами гибридных образовательных сред дополнительных профессиональных программ возможно через обновление субъектной позиции слушателей ресурсами цифровой образовательной среды и гибридным форматом как средством формирования и развития профессиональных компетенций. В. И. Слободчиков понимает субъектную позицию как «устойчивую систему отношений человека к миру, другим людям и самому себе, позволяющую ему сознательно, ответственно и свободно строить свою жизнь в мире людей, а также совершать жизненные выборы и поступки, основными критериями которых являются принятые личностью ценности» [8]. С опорой на его определение мы ставили целью развитие профессионализма педагога, составляющего систему его профессиональных компетенций, профессионального поведения и саморазвития. В процессе обучения по ДПП (ППК) применяли такую организацию педагогического взаимодействия, в которой инструменты новой нормальности – гибридной образовательной среды работают на развитие новых профессиональных компетенций педагога для дальнейшего продуктивного осуществления слушателями профессиональной деятельности в условиях гибридных образовательных сред.

На основе анализа современной научно-педагогической литературы и при использовании метода фокус-групп (43 педагога ТППУ, ТГУ, СПО) были сформулированы эти три новых профессиональных компетенций, как то: способность проектировать образовательный контент с учетом его реализации в гибридных образовательных средах (ПК1); способность реализовывать образовательное взаимодействие в гибридных образовательных средах (ПК2); способность оценивать образовательные результаты обучающихся в гибридных образовательных средах (ПК3).

Исследование развития профессионализма педагога в контексте дополнительных профессиональных программ (программ повышения квалификации) (ДПП (ППК), программа) с применением смешанного и гибридного форматов обучения было начато в 2013 г. в Томском политехническом

университете в рамках подготовки преподавателей вуза к реализации образовательных программ нелингвистического профиля на иностранном языке; была разработана модель использования образовательного потенциала повышения квалификации для подготовки преподавателей вуза к реализации образовательных программ нелингвистического профиля на иностранном языке [9].

В настоящем исследовании представляем опыт Национального исследовательского Томского государственного университета (ТГУ) и опыт Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) по проектированию и реализации дополнительных профессиональных программ с применением смешанного и гибридного форматов обучения. Разработанные и реализованные в 2021–2022 учебном году в рамках проекта, направленного на разработку и внедрение устойчивой системы иноязычной подготовки в ТГУ, и Национального проекта «Демография» и корпоративного обучения в ТГПУ, для педагогов различных ступеней образования были проведены обучающие ДПП (ППК). Средством развития профессионализма педагогов выступала гибридная образовательная среда, обеспечивающая такую организацию педагогического взаимодействия в процессе обучения по ДПП (ППК), в которую слушатель был бы включен субъектно, т. е. занимал профессионально-субъектную позицию.

Целью исследования являлось выявление педагогических условий реализации дополнительной профессиональной программы, развивающей профессионализм педагога-слушателя программы средствами гибридных образовательных сред. Для достижения указанной цели исследования были поставлены следующие задачи: а) спроектировать ДПП (ППК) с использованием гибридной образовательной среды; б) разработать комплект диагностических и развивающих заданий в ДПП (ППК), позволяющих педагогам-слушателям ДПП (ППК) выразить их субъектную позицию; в) выявить организационно-методические особенности организации гибридного формата ДПП (ППК), обеспечивающие развитие профессионализма преподавателей-слушателей ДПП (ППК).

Для решения поставленных задач применялись следующие методы исследования: анкетирование, обобщение педагогического опыта, анализ продуктов деятельности.

В рамках опытно-экспериментальной работы при планировании ДПП (ППК) с применением гибридной образовательной среды применялись принципы компетентного подхода при целеполагании через развитие и формирование компетенций, учет профессиональных дефицитов и особенностей комбинированной субъектности слушателей, ориентации на полисубъектность при целеполагании, состоящую из слушателей, преподавателей ДПП (ППК), работодателей, моделировании результатов как нормы качества и диагностики результативности через оценивание компетенций, а также при персонализации содержания образовательных программ посредством использования инструментов гибридной образовательной среды, мониторинге развития и формирования компетенций. Для измерения профессионализма был проведен мониторинг формирования профессиональных компетенций как диагностики результативности андрагогической программы [10, 11].

Проектирование ДПП (ППК) потребовало на начальном этапе провести анализ целевой аудитории. В рамках проекта, направленного на разработку и внедрение устойчивой системы иноязычной подготовки в ТГУ, проходили обучение 16 человек; в ТГПУ Национального проекта «Демография» – 281 слушатель и корпоративного обучения – 30. Слушатели ДПП (ППК) прошли опрос «Анализ потребностей» с целью выделить мотивы участия в программе, возможные профессиональные дефициты.

Руководители подразделений, направивших педагогов на обучения по ДПП (ППК), прошли опрос разработчиков и предъявили требования к результатам обучения по программе, например, для ДПП (ППК) ТГУ: разработка структуры и содержания профессиональной дисциплины, которая будет реализовываться на английском языке в рамках образовательных программ для бакалавриата и магистратуры в группах иностранных обучающихся, возможна дополнительная разработка электронного образовательного курса для сопровождения дисциплины. Диагностика результативности

проводилась посредством анализа продуктов деятельности: анализ портфолио готовых работ, включающих документацию по разработанному курсу на английском языке, учебно-методических разработок, выполненных в ходе обучения по курсу, презентации разработанного курса предметной дисциплины или модуля, планируемого к реализации на английском языке, результатов анкеты обратной связи.

Реализация программы в гибридном формате средствами электронного курса и вебинаров потребовала подготовки цифровой образовательной среды (ЦОС) как основного компонента гибридных образовательных сред (ГОС) для достижения запланированных результатов обучения и индивидуализации образовательного маршрута. Инструменты ЦОС имеют свои организационно-методические особенности использования в ГОС ДПП (ППК) и, по мнению слушателей ДПП (ППК), оказывают влияние на развитие профессионализма (таблица).

Развитие профессионализма педагогов средствами ГОС при реализации ДПП

№ п/п	Базовые инструменты ЦОС (направленность на развитие новой компетенции)	Организационно-методические особенности использования инструмента ЦОС в ГОС ДПП (ППК)	Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию профессионализма педагогов (с обозначением доли респондентов, обозначивших положительное влияние)
1	Онлайн-анкетирование, опрос (ПК1, ПК2, ПК3)	Используется для самостоятельного оценивания обучающимися каких-либо позиций, изменений и т. п.	1.1. Повышение образовательно-профессиональной мотивации освоения ДПП (ППК) (87 %) 1.2. Усиление рефлексивной активности при освоении ДПП (ППК) (62 %) 1.3. Активизация потребности в образовательно-профессиональном взаимодействии между обучающимися (76 %) 1.4. Активизация потребности в образовательно-профессиональном взаимодействии с преподавателем (65 %) 1.5. Влияние на формирование личностного компонента профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (92 %)
2.	Вебинары (ПК2)	Используются для информационных, обучающих встреч и тренингов в синхронном и(или) асинхронном режимах (в записи)	2.1. Повышение образовательно-профессиональной мотивации освоения ДПП (ППК) (90 %) 2.2. Активизация техники тайм-менеджмента (100 %) 2.3. Активизация навыков самообразования и самоорганизации (100 %) 2.4. Влияние на формирование когнитивного компонента профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (90 %)
3	Инструменты для совместной работы (задания для совместного оценивания, рецензирования, комментирования, создания общего продукта) (ПК2, ПК3)	Используются для работы в больших и малых группах для анализа изученного материала, совместной деятельности по структурированию знания	3.1. Повышение образовательно-профессиональной мотивации освоения ДПП (ППК) (65 %) 3.2. Усиление рефлексивной активности при освоении ДПП (ППК) (73 %) 3.3. Активизация потребности в образовательно-профессиональном взаимодействии между обучающимися (82 %) 3.4. Влияние на формирование когнитивного, деятельностного и личностного компонентов профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (92 %)

№ п/п	Базовые инструменты ЦОС (направленность на развитие новой компетенции)	Организационно-методические особенности использования инструмента ЦОС в ГОС ДПП (ППК)	Результаты опытно-экспериментальной работы по развитию профессионализма педагогов (с обозначением доли респондентов, обозначивших положительное влияние)
4	Инструкции, гайды, методические указания, критерии оценивания, рубрики (ПК1, ПК2, ПК3)	Используются для упрощения самонавигации в образовательном курсе	4.1. Активизация осмысленного понимания способов достижения результатов ДПП (ППК) (73 %) 4.2. Усиление рефлексивной активности при освоении ДПП (ППК) (62 %) 4.3. Влияние на формирование преимущественно когнитивного и деятельностного компонентов профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (80 %) 4.4. Активизация нацеленности на индивидуальную образовательную траекторию (50 %) 4.5. Активизация осмысленной мотивации к обучению (80 %) 4.6. Активизация осмысленного обоснования личной необходимости результата (75 %)
5	Задания на разработку собственного продукта (ПК2, ПК3)	Используются для проверки сформированности запланированных компетенций	5.1. Активизация самостоятельности целеполагания при освоении ДПП (ППК) (68 %) 5.2. Повышение образовательно-профессиональной мотивации освоения ДПП (ППК) (87 %) 5.3. Повышение сформированности навыков самообразования в контексте достижения итогового образовательного продукта ДПП (ППК) (74 %) 5.4. Активизация потребности в образовательно-профессиональном взаимодействии с преподавателем (65 %) 5.5. Влияние на формирование когнитивного, деятельностного, личностного компонентов профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (90 %)
6	Тьюторское сопровождение обучения (ПК1, ПК2, ПК3)	Используется для индивидуализации процесса обучения по ДПП (ППК)	6.1. Усиление нацеленности на индивидуализацию образовательной траектории (95 %) 6.2. Повышение использования результатов рефлексии в процессе освоения ДПП (ППК) (84 %) 6.3. Влияние на формирование когнитивного, деятельностного и личностного компонентов профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (92 %) 6.4. Активизация потребности в образовательно-профессиональном взаимодействии с преподавателем (65 %)
7.	Выбор модуля/задания (ПК1, ПК2, ПК3)	Используется для индивидуализации процесса обучения по ДПП (ППК)	7.1. Усиление нацеленности на индивидуализацию образовательной траектории (95 %) 7.2. Повышение сформированности навыков самообразования в контексте достижения итогового образовательного результата ДПП (ППК) (78 %) 7.3. Влияние на формирование преимущественно когнитивного и деятельностного компонентов профессиональных компетенций в рамках освоения ДПП (ППК) (92 %) 7.4. Усиление самостоятельности целеполагания при освоении ДПП (ППК) (78 %)

Процесс обучения в гибридном формате, где занятия проводились либо синхронно посредством вебинаров (записи для слушателей размещались в электронной среде) либо асинхронно в СДО MOODLE, позволял развивать у слушателей навыки самоорганизации, рассчитывать свое время на обучение индивидуально. Организаторы и преподаватели регулярно проводили рефлексивные встречи со слушателями для обсуждения прогресса в обучении, ответа на возникающие вопросы, при необходимости проводилась корректировка заданий или вопросов для обсуждения в курсе.

Электронный курс, в котором реализовывалось обучение ДПП (ППК), был наполнен развивающими заданиями, оформленными инструментами ГОС в соответствии с таблицей: слушателям были представлены форумы с заданиями для совместного комментирования, рецензирования и оценки; тестовые задания с закрытыми ответами на проверку усвоения материала, задания с открытыми ответами, направленные на рефлексивные ответы. Каждый раздел электронного курса был оснащен инструкциями и гайдами использования возможностей гибридных образовательных сред и цифровой образовательной среды как ее компонента. Использование ГОС ДПП и базовых инструментов ЦОС как основного компонента ГОС направлено на развитие новых компетенций (ПК1, ПК2, ПК3) педагогов для продуктивного осуществления профессиональной деятельности в условиях ГОС. Реализация ДПП (ППК) предполагала работу слушателей с преподавателями, специализирующихся на конкретных тематиках, заявленных в курсе и имеющих практический и научный опыт. Один из организаторов и разработчиков ДПП (ППК) обеспечивал тьюторское сопровождение процесса обучения, сопровождая слушателей как по вопросам организации обучения, так и по содержательным вопросам. Тьюторское сопровождение выступило важной частью обучения, поскольку ДПП (ППК), ориентированной на развитие всех трех ПК. Опрос слушателей показал высокие результаты использования инструментов ЦОС для развития профессионализма педагогов-слушателей ДПП (ППК).

Оценка эффективности реализации программы проводилась по четырем критериям: самостоятельность целеполагания при освоении ДПП, сформированность навыков самообразования в контексте достижения образовательного результата, рефлексивная активность и нацеленность на индивидуальную образовательную траекторию.

Опытно-экспериментальная работа позволила выявить следующие педагогические условия дополнительной профессиональной программы, развивающей профессионализм педагога-слушателя средствами гибридных образовательных сред:

- проектирование ДПП (ППК) в гибридном формате должно быть выполнено с позиций компетентностного подхода, принципов андрагогики и ориентации на активную субъектную позицию слушателя;

- разработка контента ДПП (ППК) должна учитывать имеющиеся у слушателей профессиональные дефициты для усиления индивидуализации образовательных маршрутов и активизации осмысленного обоснования личной необходимости получения образовательного результата;

- гибридная образовательная среда ДПП (ППК) требует тщательной подготовки всех используемых для организации образовательного взаимодействия инструментов ЦОС (четкая организация информационных, теоретических материалов, практических заданий, контрольных мероприятий в СДО MOODLE, дистанционных образовательных технологий и их комбинаций для активизации навыков самообразования и самоорганизации, активного профессионально-субъектного включения слушателей, осмысленного понимания способов достижения результатов, развития техник тайм-менеджмента);

- организация тьюторского сопровождения учебного процесса должна быть построена с учетом необходимости каждого слушателя во взаимодействии с преподавателями для усиления нацеленности на индивидуализацию образовательной траектории и повышения использования результатов рефлексии в процессе освоения ДПП (ППК). Тьюторское сопровождение выступило важной частью обучения, поскольку ДПП (ППК) ориентирована на развитие всех трех ПК.

Таким образом ДПП (ППК), спроектированная и реализованная в условиях гибридных образовательных сред с учетом приведенных педагогических условий, является средством развития профессионализма педагога-слушателя ДПП (ППК), вынужденного в современных реалиях образования продуктивно осуществлять профессиональную деятельность с применением гибридных образовательных сред. ДПП (ППК) формирует у педагога-слушателя новую группу профессиональных компетенций, относящихся к его профессиональной деятельности в условиях гибридизации образования.

Список источников

1. Senashenko V. S., Makarova A. Formation of Hybrid Educational Structures in Russian Engineering Education // *Linear and Nonlinear Programming*. 2019. P. 884–894.
2. Сенашенко В. С., Макарова А. Образовательные гибриды в высшем образовании России // *Высшее образование в России*. 2018. № 7. С. 24–42.
3. Голуб Г. Б., Фишман И. С., Арбузова С. А., Прудникова В. А. Технология и результаты моделирования перспективных трудовых функций педагогических работников системы общего образования // *Science for Education Today*. 2021. Т. 11, № 5. С. 57–83.
4. Поздеева С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача // *Вестник Томского гос. пед ун-та (TSPU Bulletin)*. 2016. Вып. 1 (166). С. 88–90.
5. Нерадовская О. Р. Использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2018. 180 с.
6. Макаренко А. Н., Смышляева Л. Г., Минаев Н. Н., Замятина О. М. Цифровые горизонты развития педагогического образования // *Высшее образование в России*. 2020. № 6. С. 113–121. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovye-gorizonty-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 19.06.2022).
7. Мирошниченко А. Г., Смышляева Л. Г., Сошенко И. И., Подкладова Т. Д., Огороков А. О. Проектирование изменений в системе высшего медицинского образования: педагогические фокусировки и контексты // *ПРАЭНМА*. 2022. Вып. 4 (34). С. 142–165.
8. Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010. 263 с.
9. Французская Е. О. Организационно-педагогическая модель подготовки преподавателя вуза для реализации образовательных программ нелингвистического профиля на иностранном языке // *Научно-педагогическое обозрение*. 2019. Вып. 6 (28). С. 161–171.
10. Смышляева Л. Г., Абаскалова Н. П. Реализация компетентного подхода в профессиональной подготовке муниципальных служащих: акме-эффекты // *Сибирский пед. журнал*. 2010. № 11. С. 163–172.
11. Смышляева Л. Г., Титова Г. Ю., Еварович С. А. Проектирование и реализация компетентностно ориентированных программ дополнительного профессионального образования // *Содержание и форма организации образовательной деятельности при подготовке педагога в высшей школе / Вахитова Г. Х., Еварович С. А., Милевская Н. И., Никитина Л. А., Никольская О. Л., Поздеева С. И., Семенова Н. А., Смышляева Л. Г., Титова Г. Ю., Шварева О. В., Яковлева А. Г. Томск, 2014. С. 113–133.*

References

1. Senashenko V. S., Makarova A. Formation of Hybrid Educational Structures in Russian Engineering Education. In: *Linear and Nonlinear Programming*. M.E. Auer, T. Tsiatsos (Eds.). 2019. Pp. 884–894.
2. Senashenko V. S., Makarova A. Obrazovatel'nyye gibridy v vysshem obrazovanii Rossii [Educational Hybrids in Russian Higher Education]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2018, no. 7, pp. 24–42 (in Russian).
3. Golub G. B., Fishman I. S., Arbuzova S. A., Prudnikova V. A. Tekhnologiya i rezul'taty modelirovaniya perspektivnykh trudovykh funktsiy pedagogicheskikh rabotnikov sistemy obshchego obrazovaniya [Technology of modeling current and prospective roles and responsibilities of teaching staff for general education settings]. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 5, pp. 57–83 (in Russian).
4. Pozdeyeva S. I. Razrabotka kontseptsii otkrytogo professionalizma pedagoga kak issledovatel'skaya zadacha [Development of the concept of open professionalism of a teacher as a research problem]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2016, vol. 1 (166), pp. 88–90 (in Russian).

5. Neradovskaya O. R. *Ispol'zovaniye obrazovatel'nogo potentsiala neformal'nogo professional'nogo soobshchestva dlya razvitiya professionalizma pedagogov. Dis ... kand. ped. nauk* [Using the educational potential of the informal professional community for the development of professionalism of teachers. Diss. ... cand. of ped. sci.]. Tomsk, 2018. 180 p. (in Russian).
6. Makarenko A. N., Smyshlyayeva L. G., Minayev N. N., Zamyatina O. M. Tsifrovyye gorizonty razvitiya pedagogicheskogo obrazovaniya [Digital Horizons of Pedagogical Education Development]. *Vysshneye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2020, no. 6, pp. 113–121 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovyye-gorizonty-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (accessed 19 June 2022).
7. Mirosnichenko A. G., Smyshlyayeva L. G., Soshenko I. I., Podkladova T. D., Okorokov A. O. Proyektirovaniye izmeneniy v sisteme vysshego meditsinskogo obrazovaniya: pedagogicheskiye fokusirovki i konteksty [Shaping changes in the system of higher medical education: pedagogical focal points and contexts]. *PRAXEMA – ПРАΞΗΜΑ. Journal of Visual Semiotics*, 2022, vol. 4 (34), pp. 142–165 (in Russian).
8. Slobodchikov V. I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya* [Anthropological perspective of national education]. Yekaterinburg, Information and Publishing Department of the Yekaterinburg diocese Publ., 2010. 263 p. (in Russian).
9. Frantsuzskaya E. O. Organizatsionno-pedagogicheskaya model' podgotovki prepodavatelya vuza dlya realizatsii obrazovatel'nykh program nelingvisticheskogo profilya na inostrannom yazyke [Organizational and pedagogical model of training of a university teacher to implement educational programs non-linguistic profile in a foreign language]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, no. 6 (28), pp. 161–171 (in Russian).
10. Smyshlyayeva L. G., Abaskalova N. P. Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda v professional'noy podgotovke munitsipal'nykh sluzhashchikh: akme-effekty [Realization of competent approach in professional training of municipal employees: acme-effects]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2010, no. 11, pp. 163–172 (in Russian).
11. Smyshlyayeva L. G., Titova G. Yu., Evarovich S. A. Proyektirovaniye i realizatsiya kompetentnostno oriyentirovannykh programm dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Design and implementation of competence-oriented additional professional education programs]. *Soderzhaniye i forma organizatsii obrazovatel'noy deyatel'nosti pri podgotovke pedagoga v vysshey shkole*. Vakhitova G. Kh., Evarovich S. A., Milevskaya N. I., Nikitina L. A., Nikol'skaya O. L., Pozdeyeva S. I., Semenova N. A., Smyshlyayeva L. G., Titova G. Yu., Shvareva O. V., Yakovleva A. G. [The content and form of the organization of educational activities in teacher training in higher education. Vakhitova G. H., Evarovich S. A., Milevskaya N. I., Nikitina L. A., Nikol'skaya O. L., Pozdeeva S. I., Semenova N. A., Smyslyayeva L. G., Titova G. Y., Shvareva O. V., Yakovleva A. G.]. Tomsk, 2014, pp. 113–133 (in Russian).

Информация об авторе

Французская Е. О., старший преподаватель, Томский государственный университет (пр. Ленина, 36, Томск, Россия, 634050).
E-mail: franeo@yandex.ru

Information about the author

Frantsuzskaya E. O., Senior Lecturer, Tomsk State University (pr. Lenina, 36, Tomsk, Russian Federation, 634050).
E-mail: franeo@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 03.04.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 03.04.2023; accepted for publication 03.07.2023