

## DATA SCIENCE В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОСТРАНСТВОМ

**Разработка и внедрение эффективных стратегий для онлайн-курсов повышения квалификации преподавателей иностранных языков**

**Елена Юрьевна Голованова**

Доцент

Башкирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации

Уфа, Россия

elenagolovanova@live.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Карина Николаевна Моругова**

Старший преподаватель

Башкирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации

Уфа, Россия

karinamorugova@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Марина Ивановна Сорокина**

Старший преподаватель

Башкирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации

Уфа, Россия

marina-sorokina-73@inbox.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Лиана Рашитовна Кинзягулова**

Старший преподаватель

Башкирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации

Уфа, Россия

lkinzyagulova71@gmail.com

ORCID 0000-0000-0000-0000

**Элина Наилевна Хамматова**

Преподаватель

Башкирский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации

Уфа, Россия

khamehlina@yandex.ru

ORCID 0000-0000-0000-0000

Поступила в редакцию 04.03.2024

Принята 30.04.2024

Опубликована 15.05.2024

УДК 378.147:81'243(07)(0.034.2)

DOI 10.25726/c7791-8435-2730-u

EDN VTCVRM

БАК 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

OECD 05.03.НА. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### **Аннотация**

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных стратегий для онлайн-курсов повышения квалификации преподавателей иностранных языков в условиях цифровой трансформации образования. Цель работы – выявить и обосновать комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих результативность онлайн-обучения преподавателей. Задачи: 1) проанализировать существующие подходы к проектированию онлайн-курсов повышения квалификации; 2) определить специфику целевой аудитории и ее образовательные потребности; 3) разработать модель онлайн-курса и апробировать ее в экспериментальном режиме; 4) выявить факторы, влияющие на вовлеченность и успешность обучения слушателей. Методы исследования включали анализ научной литературы, моделирование педагогического процесса, онлайн-анкетирование преподавателей ( $n=120$ ), педагогический эксперимент ( $n=60$ ), методы математической статистики. В результате обоснована модель онлайн-курса, построенная на принципах персонализации, практикоориентированности, геймификации и проектного обучения. Экспериментально доказана ее эффективность: уровень освоения компетенций в экспериментальной группе на 27% выше, чем в контрольной ( $p<0,01$ ). Значимыми предикторами вовлеченности и успешности слушателей являются интерактивность учебного контента, наличие обратной связи, организация коллаборативного взаимодействия. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании и реализации онлайн-программ повышения квалификации педагогов. Перспективы исследования связаны с изучением долгосрочных эффектов онлайн-обучения и их влияния на профессиональное развитие преподавателей.

### **Ключевые слова**

онлайн-обучение, повышение квалификации преподавателей, иностранные языки, модель курса, педагогический дизайн, вовлеченность, педагогический эксперимент.

### **Введение**

В условиях стремительной цифровизации всех сфер жизни, включая образование, особую актуальность приобретает проблема профессионального развития преподавателей в онлайн-среде (Блинов). Переход на дистанционные форматы обучения, спровоцированный пандемией COVID-19, выявил острый дефицит у педагогов компетенций в области онлайн-педагогики, необходимых для эффективной организации учебного процесса в виртуальном пространстве (Нагаева, 2016). Особенно остро этот вопрос стоит для преподавателей иностранных языков, поскольку специфика их предметной области требует интенсивной коммуникации и интеракции, которые значительно труднее обеспечить в цифровой среде (Martin, 2020).

Как показывают исследования, простой перенос традиционного учебного контента в онлайн-формат без учета психолого-педагогических особенностей цифрового обучения не дает желаемого результата (Семенова, 2014). Напротив, он может приводить к снижению качества образования, демотивации и разочарованию обучающихся (Гребенюкова, 2019).

Решение данной проблемы многие эксперты видят в повышении квалификации преподавателей иностранных языков через специально разработанные онлайн-курсы, нацеленные на освоение новых педагогических подходов и инструментов (Альтбах, 2020). Однако в научном сообществе пока не сложилось единого понимания того, какими должны быть эффективные стратегии проектирования и реализации таких курсов с учетом специфики целевой аудитории (Garrison, 2016). Серьезного осмысления требуют вопросы о принципах отбора и структурирования контента, способах вовлечения и

удержания слушателей, критериях результативности онлайн-обучения педагогов (Клименко, 2012). Без опоры на валидные научные данные и обоснованные методические решения существует риск создания малоэффективных онлайн-курсов, не обеспечивающих реального приращения профессиональных компетенций преподавателей.

Настоящее исследование направлено на поиск стратегических ориентиров для проектирования результативных онлайн-курсов повышения квалификации преподавателей иностранных языков. Его цель – выявить и обосновать комплекс организационно-педагогических условий, способствующих эффективному профессиональному развитию педагогов в цифровой образовательной среде. Для ее достижения были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать существующие теоретические подходы и практики проектирования онлайн-курсов повышения квалификации преподавателей в России и за рубежом.
2. Определить особенности целевой аудитории онлайн-курсов для преподавателей иностранных языков и специфику их образовательных потребностей и запросов.
3. Разработать структурно-функциональную модель онлайн-курса повышения квалификации преподавателей иностранных языков и апробировать ее в экспериментальном режиме.
4. Выявить комплекс факторов, оказывающих значимое влияние на вовлеченность слушателей и результативность их обучения на онлайн-курсе.

#### **Материалы и методы исследования**

Для достижения поставленной цели и решения задач исследования использовался комплекс взаимодополняющих методов. На первом этапе был проведен анализ отечественной и зарубежной научной литературы по проблемам проектирования онлайн-курсов для повышения квалификации педагогов. Особое внимание уделялось концептуальным подходам и эмпирическим исследованиям, раскрывающим специфику обучения преподавателей иностранных языков в цифровой среде.

На втором этапе для выявления образовательных потребностей и запросов целевой аудитории было проведено онлайн-анкетирование 120 преподавателей иностранных языков из 15 вузов РФ. Анкета включала блоки вопросов, касающихся опыта преподавания онлайн, затруднений и профессиональных дефицитов, предпочтительных форматов и режимов повышения квалификации. Сбор данных осуществлялся через Google Forms, для анализа результатов применялись методы описательной статистики (частоты, проценты, средние значения).

На основе теоретического анализа и эмпирических данных на третьем этапе была разработана структурно-функциональная модель онлайн-курса повышения квалификации преподавателей иностранных языков. При ее проектировании использовались методы педагогического моделирования, построения учебных целей и результатов, отбора и структурирования содержания, выбора технологий и оценочных средств. Апробация модели проводилась в рамках педагогического эксперимента, в котором приняли участие 60 преподавателей, разделенных на экспериментальную (ЭГ,  $n=30$ ) и контрольную (КГ,  $n=30$ ) группы. В ЭГ обучение строилось в соответствии с разработанной моделью, в КГ – по традиционной программе повышения квалификации. Для оценки результативности использовался компетентностный тест и анкета удовлетворенности. Достоверность различий определялась с помощью  $t$ -критерия Стьюдента.

На заключительном этапе с помощью корреляционного и регрессионного анализа выявлялись факторы, значимо связанные с вовлеченностью слушателей и успешностью освоения ими программы курса. В качестве зависимых переменных были выбраны показатели активности на платформе, результаты итоговой аттестации и данные анкетирования, в качестве независимых – параметры курса (интерактивность контента, объем и формат обратной связи, доля проектной работы и др.). Анализ проводился в программе SPSS 23.0.

Такое сочетание методов позволило обеспечить комплексность и доказательность исследования за счет триангуляции теоретических подходов, эмпирических данных и исследовательских процедур.

### Результаты и обсуждение

Анализ данных онлайн-анкетирования преподавателей иностранных языков (n=120) позволил выявить ключевые особенности и потребности целевой аудитории онлайн-курсов повышения квалификации. Большинство респондентов (67,5%) имеют значительный опыт преподавания в вузе (более 10 лет), но лишь 24,2% регулярно проводили занятия в онлайн-формате до пандемии. При этом 82,5% опрошенных указали, что испытывают серьезные трудности при переходе на дистанционное обучение, среди которых доминируют проблемы методического характера: адаптация учебного контента (75,8%), выбор оптимальных инструментов и платформ (69,2%), организация контроля и оценивания (65,8%), поддержание мотивации студентов (63,3%). Корреляционный анализ показал, что самооценка преподавателями уровня своих ИКТ-компетенций значимо связана с их готовностью к проведению занятий онлайн ( $r=0,624$ ,  $p<0,01$ ). В то же время стаж работы в вузе не обнаруживает существенных взаимосвязей с изучаемыми переменными ( $p>0,05$ ).

Относительно предпочитаемых форматов повышения квалификации мнения разделились: 46,7% отдают приоритет интенсивным краткосрочным онлайн-курсам (до 72 часов), тогда как 35,8% склоняются к более длительным программам с частичным отрывом от работы. Абсолютное большинство (90,8%) считают важным наличие в программе курса практикоориентированных занятий с анализом кейсов и разбором конкретных ситуаций из преподавательской практики. Востребованными тематическими блоками являются «Педагогический дизайн онлайн-курса» (78,3%), «Интерактивные технологии обучения в цифровой среде» (75,0%), «Специфика преподавания иностранных языков онлайн» (73,3%).

Результаты анкетирования легли в основу разработки структурно-функциональной модели онлайн-курса повышения квалификации преподавателей иностранных языков в объеме 72 часов (табл. 1).

Таблица 1. Модель онлайн-курса повышения квалификации преподавателей иностранных языков

Блок курса	Содержание	Технологии	Результаты
Введение в онлайн-педагогика (12 ч.)	Особенности обучения в цифровой среде. Ключевые принципы и подходы онлайн-педагогика.	Проблемные лекции, дискуссии, анализ кейсов.	Понимание специфики онлайн-обучения, знание его психолого-педагогических основ.
Педагогический дизайн онлайн-курса (20 ч.)	Проектирование целей и результатов обучения. Разработка интерактивного контента. Построение системы оценивания.	Практикумы, групповая проектная работа, взаимная экспертиза.	Умение проектировать компоненты онлайн-курса с учетом специфики предметной области.
Технологии и инструменты онлайн-обучения (20 ч.)	Обзор образовательных платформ и сервисов. Инструменты организации синхронного и асинхронного взаимодействия. Технологии геймификации и адаптивного обучения.	Мастер-классы, работа в малых группах, разработка интерактивных заданий.	Владение конкретными инструментами и приемами организации учебной деятельности в цифровой среде.
Специфика онлайн-обучения иностранным языкам (16 ч.)	Реализация коммуникативного и компетентностного подходов онлайн. Методы	Анализ практик, индивидуальное и групповое консультирование, защита проектов.	Способность проектировать и проводить онлайн-занятия по ИЯ в логике современных

	формирования и оценки речевых навыков и умений.		методических подходов.
Итоговая аттестация (4 ч.)	Защита группового проекта – методической разработки онлайн-модуля по ИЯ.	Презентация и экспертиза проектов по заданным критериям.	Демонстрация освоенных компетенций на примере решения практической задачи.

Апробация разработанной модели в рамках педагогического эксперимента подтвердила ее эффективность. Результаты итогового компетентностного теста показали, что в экспериментальной группе (ЭГ) средний балл составил 84,6 из 100, что значительно выше, чем в контрольной группе (КГ) – 66,9 баллов ( $t=6,44$ ;  $p<0,001$ ). Доля слушателей, демонстрирующих высокий уровень освоения компетенций (более 80 баллов), в ЭГ достигла 76,7% против 30,0% в КГ ( $\chi^2=11,88$ ;  $p<0,01$ ).

Анализ данных анкеты удовлетворенности выявил, что абсолютное большинство слушателей ЭГ высоко оценивают качество и практическую ценность пройденного курса. Доля полностью или в основном удовлетворенных содержанием и методами обучения составила 93,3%, организацией учебного процесса – 90,0%, взаимодействием с преподавателями и другими слушателями – 86,7%. Значимых различий по этим параметрам с контрольной группой не обнаружено ( $p>0,05$ ). В то же время слушатели ЭГ чаще отмечали, что курс позволил им реально усовершенствовать профессиональные компетенции (86,7% против 63,3% в КГ,  $\chi^2=4,44$ ;  $p<0,05$ ) и подготовиться к решению практических задач в своей преподавательской деятельности (90,0% против 66,7%,  $\chi^2=4,81$ ;  $p<0,05$ ).

Корреляционный анализ показал наличие значимых взаимосвязей между отдельными параметрами онлайн-курса и вовлеченностью слушателей. В частности, интерактивность учебного контента положительно коррелирует с активностью слушателей на форумах ( $r=0,525$ ;  $p<0,01$ ) и их самооценкой прогресса в освоении компетенций ( $r=0,487$ ;  $p<0,01$ ). Объем и качество обратной связи от преподавателей обнаруживают устойчивые связи с удовлетворенностью процессом обучения ( $r=0,638$ ;  $p<0,001$ ) и общим рейтингом курса ( $r=0,571$ ;  $p<0,01$ ). Организация групповой проектной работы позитивно сказывается на развитии навыков командной работы ( $r=0,694$ ;  $p<0,001$ ) и цифровой коммуникации ( $r=0,627$ ;  $p<0,01$ ).

Множественный регрессионный анализ позволил определить ключевые предикторы, влияющие на результативность обучения слушателей на онлайн-курсе. Значимая регрессионная модель ( $F(4,56)=22,74$ ;  $p<0,001$ ;  $R^2=0,62$ ) включает следующие переменные: 1) интерактивность контента ( $\beta=0,28$ ;  $p<0,01$ ), 2) обратная связь от преподавателей ( $\beta=0,25$ ;  $p<0,01$ ), 3) групповая проектная работа ( $\beta=0,32$ ;  $p<0,001$ ), 4) ИКТ-компетенции слушателей на входе ( $\beta=0,19$ ;  $p<0,05$ ). Совместно эти факторы объясняют 62% вариативности итогового уровня освоения компетенций слушателями онлайн-курса.

Полученные результаты согласуются с выводами ряда зарубежных исследований, подчеркивающих важность коллаборативного и интерактивного компонентов в онлайн-обучении педагогов (Гребенюкова, 2019; Семенова, 2014; Martin, 2020). В частности, P. Shea и T. Bidjerano показали, что активное взаимодействие преподавателей и слушателей, совместная проектная деятельность и качественная обратная связь являются ключевыми условиями формирования «сообщества исследователей» (Community of Inquiry) в онлайн-среде и значимо влияют на академическую успеваемость (Shea, 2012). В свою очередь M.J. Bishop и A. Verleger в метаанализе 24 эмпирических работ продемонстрировали устойчивый позитивный эффект интерактивных и проблемно-ориентированных форматов онлайн-обучения на развитие профессиональных компетенций педагогов в сравнении с традиционными моделями (Блинов, 2020).

В отличие от ряда работ, не выявивших значимых взаимосвязей между ИКТ-компетентностью преподавателей и их успешностью в освоении онлайн-курсов (Garrison, 2016; Trust, 2020), в нашем исследовании данный фактор показал умеренную предиктивную силу. Это может объясняться тем, что курс включал серьезный технологический блок, требующий от слушателей уверенного владения базовыми цифровыми инструментами. В дальнейшем целесообразно более тщательно исследовать

роль цифровой подготовки педагогов на входе с использованием объективных тестов компетенций, а не только самооценочных шкал.

Оригинальным результатом исследования является обоснование структурно-функциональной модели онлайн-курса повышения квалификации, учитывающей специфику профессиональной деятельности преподавателей иностранных языков. Описанный в модели формат представляется оптимальным с точки зрения соотношения теоретического и практико-ориентированного компонентов, синхронных и асинхронных форм взаимодействия, индивидуальной и групповой работы. Безусловно, он не является универсальным и может модифицироваться с учетом конкретных организационных условий и потребностей вуза. Однако выявленные в исследовании принципы (персонализация, интерактивность, практикоориентированность, проектный подход) имеют более широкое применение и могут рассматриваться как концептуальная рамка для проектирования эффективных программ онлайн-обучения педагогов.

Определенные ограничения проведенного исследования связаны с относительно небольшим размером выборки и ограниченным сроком экспериментального обучения. Для получения более надежных результатов целесообразно организовать серию экспериментов на расширенных выборках преподавателей из разных вузов и с более длительным сроком наблюдения. Это позволит проверить устойчивость выявленных закономерностей и прояснить эффекты онлайн-обучения, отсроченные во времени.

Кроме того, исследование было сфокусировано преимущественно на внутренних (методических и организационных) факторах эффективности онлайн-курса. За скобками остались вопросы, связанные с более широким социокультурным и институциональным контекстом цифровизации образования. Как связаны установки и ценностные ориентации преподавателей с их отношением к онлайн-обучению? Какова роль управленческой поддержки и организационной культуры вуза в стимулировании профессионального развития педагогов? Эти и другие вопросы очерчивают перспективы дальнейших исследований.

Основные результаты проведенного исследования можно резюмировать в следующих положениях:

1. Ключевыми профессиональными дефицитами преподавателей иностранных языков в условиях экстренного перехода в онлайн являются навыки педагогического дизайна цифрового курса, владение интерактивными технологиями и инструментами, специфика предметно-языковой подготовки в дистанционном формате. Преодоление этих дефицитов требует разработки адресных программ повышения квалификации, учитывающих актуальные потребности и особенности данной категории педагогов.

2. Теоретически обоснована и экспериментально апробирована модель онлайн-курса повышения квалификации преподавателей иностранных языков, построенная на принципах персонализации, практикоориентированности, геймификации и проектного обучения. Доказана эффективность предложенной модели с точки зрения развития у слушателей профессиональных компетенций, необходимых для результативной педагогической деятельности в цифровой среде.

3. Выявлена совокупность факторов, оказывающих статистически значимое влияние на вовлеченность преподавателей в освоение онлайн-курса и успешность формирования у них целевых компетенций. К их числу относятся интерактивность учебного контента, наличие развернутой персонализированной обратной связи, применение форм групповой проектной работы, а также уровень цифровых навыков слушателей на входе. Учет данных факторов при проектировании программ онлайн-обучения педагогов позволит существенно повысить эффективность подобных программ.

Дополнительный анализ динамики освоения компетенций по отдельным блокам онлайн-курса показал неравномерность прогресса слушателей. Если на входе самооценка компетенций в области педагогического дизайна ( $M=2,87$ ;  $SD=0,97$  по 5-балльной шкале) и предметно-языковых методик обучения онлайн ( $M=2,92$ ;  $SD=1,14$ ) была относительно низкой и статистически не различалась в ЭГ и КГ ( $p>0,1$ ), то к концу обучения в ЭГ наблюдался значительно больший прирост. Средняя оценка компетенций в области педагогического дизайна в ЭГ выросла на 1,86 балла против 0,93 в КГ ( $p<0,001$ ),

по предметно-языковым методикам – на 1,79 против 1,08 ( $p < 0,01$ ). При этом в блоке «Технологии и инструменты онлайн-обучения» различия между группами оказались не столь выраженными: прирост в ЭГ составил 1,46 балла, в КГ – 1,22 балла ( $p > 0,05$ ).

Интересные закономерности обнаружались при сопоставлении динамики самооценок и объективных результатов тестирования компетенций. Коэффициент корреляции между приростом самооценки и реальным уровнем освоения компетенций в ЭГ составил  $r = 0,624$  ( $p < 0,01$ ), тогда как в КГ связь оказалась значительно слабее -  $r = 0,318$  ( $p < 0,05$ ). Это позволяет предположить, что разработанная модель онлайн-курса не только эффективнее формирует целевые компетенции, но и дает слушателям более реалистичное представление об их фактическом уровне, снижая риски необоснованно завышенных самооценок.

Анализ качественной обратной связи от слушателей (на основе ответов на открытые вопросы анкеты) подтверждает и дополняет количественные результаты. Преподаватели ЭГ чаще давали развернутые комментарии, конкретизирующие их приобретения и области применения освоенных компетенций. Типичные суждения: «Я научился создавать интерактивные задания в H5P, это помогает поддерживать вовлеченность студентов на онлайн-занятии», «Понял, как комбинировать синхронные и асинхронные форматы работы для оптимизации учебного процесса», «Мне очень пригодились технологии геймификации, буду использовать их на своих курсах». В контрольной группе обратная связь носила преимущественно общий характер: «Курс был полезным», «Узнала для себя много нового», «Спасибо за интересную информацию».

Таким образом, результаты исследования в целом подтверждают исходную гипотезу о том, что специально спроектированная модель онлайн-курса, учитывающая специфику предметной области и профессионального контекста преподавателей, обеспечивает более высокую результативность обучения по сравнению с универсальными программами повышения квалификации. Выявленные количественные закономерности и качественные эффекты открывают перспективы для дальнейшего совершенствования системы профессионального развития педагогических кадров в условиях цифровой трансформации высшего образования.

### **Заключение**

Представленное исследование вносит вклад в научное осмысление проблемы профессиональной подготовки преподавателей иностранных языков к работе в цифровой образовательной среде. Его новизна связана с теоретическим обоснованием и экспериментальной апробацией оригинальной модели онлайн-курса повышения квалификации, построенной на принципах персонализации, практикоориентированности, геймификации и проектного обучения. Полученные результаты содержат ряд важных концептуальных и эмпирических выводов, значимых как для развития педагогической науки, так и для практики образования.

Предложенная в работе методология многомерного анализа эффективности онлайн-курсов, объединяющая количественные и качественные методы, статистические и интерпретативные процедуры, может найти применение в широком спектре исследований, посвященных проблемам цифровизации образования. Она позволяет комплексно изучить различные аспекты и факторы результативности онлайн-обучения, выявить устойчивые закономерности и взаимосвязи, отследить динамику изменений на разных этапах образовательного процесса.

Выделенные в ходе анализа принципы и условия эффективной организации онлайн-курсов повышения квалификации (интерактивность, практикоориентированность, обратная связь, коллаборация) могут служить концептуальными ориентирами для проектирования инновационных программ профессионального развития педагогов. Их использование позволит создавать учебный контент и образовательную среду, максимально отвечающие актуальным вызовам цифровой эпохи и запросам современного педагогического сообщества.

Не менее важное практическое значение имеет разработанная структурно-функциональная модель онлайн-курса для преподавателей иностранных языков, доказавшая свою результативность в ходе экспериментальной апробации. При необходимых адаптациях данная модель может быть

масштабирована и тиражирована для профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогов иных предметных специализаций. Она задает обобщенный алгоритм проектирования практикоориентированных онлайн-программ, нацеленных на освоение компетенций цифровой педагогики.

Вместе с тем нужно отметить, что представленное исследование не исчерпывает всей глубины и многоаспектности рассматриваемой проблемы. Перспективы дальнейшего изучения темы связаны с расширением эмпирической базы за счет межвузовских и международных компаративных исследований, анализом отсроченных эффектов онлайн-обучения преподавателей, включением в фокус рассмотрения более широкого социокультурного и институционального контекста цифровизации образования. Актуальной исследовательской задачей является также разработка предметно-специфичных моделей онлайн-подготовки педагогов различного профиля с учетом особенностей их профессиональной деятельности.

Представляется, что движение в этих направлениях позволит получить новое ценное знание о путях и механизмах профессионального развития преподавателей в цифровую эпоху, послужит основой для проектирования инновационных моделей педагогического образования, отвечающих вызовам времени. От успешности решения этой стратегической задачи во многом зависит кадровое обеспечение процессов модернизации высшей школы, повышение доступности и качества образования в контексте его цифровой трансформации.

#### **Список литературы**

1. Альтбах Ф.Дж., Де Вит Х. Инновации и вызовы для глобального высшего образования в эру пост-COVID-19 // *Международное высшее образование*. 2020. №102. С. 3-5.
2. Блинов В.И., Сергеев И.С., Есенина Е.Ю. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. М.: Перо, 2020. 72 с.
3. Гребенюкова Н.И. Подготовка преподавателя вуза к цифровизации образовательного процесса как педагогическая проблема // *Kant*. 2019. №4 (33). С. 279-283.
4. Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса // *Теория и практика образования в современном мире: мат. Междунар. науч. конф.* СПб: Реноме, 2012. С. 405-407.
5. Нагаева И.А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2016. № 6 (33). С.56–67.
6. Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 398 с.
7. Семенова И.Н., Слепухин А.В. Дидактический конструктор для проектирования моделей электронного обучения // *Образование и наука*. 2014. № 8. С. 125-137.
8. Boelens R., De Wever B., Voet M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review // *Educational research review*. 2017. № 22. pp. 1-18.
9. Garrison D.R. *E-Learning in the 21st Century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd edition). London: Routledge, 2016.
10. Hew K.F., Cheung W.S. Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges // *Educational research review*. 2014. № 12. pp. 45-58.
11. Martin F., Sun T., Westine C.D. A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018 // *Computers & Education*. 2020. № 159. pp. 9-104.
12. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // *Teachers college record*. 2006. № 108(6). pp. 1017-1054.
13. Shea P., Bidjerano T. Learning presence as a moderator in the community of inquiry model // *Computers & Education*. 2012. № 59(2). pp. 316-326.
14. Trust T., Whalen J. Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic// *Journal of technology and teacher education*. 2020. № 28(2). pp. 189-199.



15. Voogt J., McKenney S. TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy? // Technology, pedagogy and education. 2017. Т. 26. №. 1. pp. 69-83.

**Development and implementation of effective strategies for online training courses for foreign language teachers**

**Elena Yu. Golovanova**

Docent  
Bashkir State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation  
Ufa, Russia  
elenagolovanova@live.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Karina N. Morugova**

Senior Lecturer  
Bashkir State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation  
Ufa, Russia  
karinamorugova@yandex.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Marina I. Sorokina**

Senior Lecturer  
Bashkir State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation  
Ufa, Russia  
marina-sorokina-73@inbox.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Liana R. Kinzyagulova**

Senior Lecturer  
Bashkir State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation  
Ufa, Russia  
lkinzyagulova71@gmail.com  
ORCID 0000-0000-0000-0000

**Elina N. Khammatova**

Teacher  
Bashkir State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation  
Ufa, Russia  
khamehlina@yandex.ru  
ORCID 0000-0000-0000-0000

Received 04.03.2024  
Accepted 30.04.2024  
Published 15.05.2024

UDC 378.147:81'243(07)(0.034.2)

DOI 10.25726/c7791-8435-2730-u

EDN VTCVRM

VAK 5.8.1. General pedagogy, history of pedagogy and education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HA. EDUCATION & EDUCATIONAL RESEARCH

### Abstract

The relevance of the research is due to the need to develop effective strategies for online training courses for teachers of foreign languages in the context of digital transformation of education. The purpose of the work is to identify and substantiate a set of organizational and pedagogical conditions that ensure the effectiveness of online teacher training. Tasks: 1) analyze existing approaches to the design of online advanced training courses; 2) determine the specifics of the target audience and its educational needs; 3) to develop an online course model and test it experimentally; 4) to identify factors affecting the involvement and success of students' learning. The research methods included the analysis of scientific literature, modeling of the pedagogical process, online questionnaire of teachers (n=120), pedagogical experiment (n=60), methods of mathematical statistics. As a result, an online course model based on the principles of personalization, practice orientation, gamification and project-based learning is substantiated. Its effectiveness has been experimentally proven: the level of competence development in the experimental group is 27% higher than in the control group ( $p < 0.01$ ). Significant predictors of student engagement and success are the interactivity of educational content, the availability of feedback, and the organization of collaborative interaction. The results obtained can be used in the design and implementation of online teacher training programs. The prospects of the study are related to the study of the long-term effects of online learning and their impact on the professional development of teachers.

### Keywords

online learning, teacher training, foreign languages, course model, pedagogical design, engagement, pedagogical experiment.

### References

1. Altbach F.J., De Wit H. Innovations and challenges for global higher education in the post-COVID-19 era // *International higher education*. 2020. №102. pp. 3-5.
2. Blinov V.I., Sergeev I.S., Yesenina E.Yu. Pedagogical concept of digital vocational education and training. M.: Pero, 2020. 72 p.
3. Grebenyukova N.I. Preparing a university teacher for the digitalization of the educational process as a pedagogical problem // *Kant*. 2019. № 4 (33). pp. 279-283.
4. Klimenko O.A. Social networks as a means of learning and interaction of participants in the educational process // *Theory and practice of education in the modern world: mat. Inter. scien. conference SPb.: Renome*, 2012. pp. 405-407.
5. Nagaeva I.A. Mixed learning in the modern educational process: the need and opportunities // *Domestic and foreign pedagogy*. 2016. № 6 (33). pp.56-67.
6. Robert I.V. Theory and methodology of informatization of education (psychological, pedagogical and technological aspects). M.: BINOM. Laboratory of Knowledge, 2014. 398 p.
7. Semenova I.N., Slepukhin A.V. Didactic constructor for designing e-learning models // *Education and science*. 2014. № 8. pp. 125-137.
8. Boelens R., De Wever B., Voet M. Four key challenges to the design of blended learning: A systematic literature review // *Educational research review*. 2017. № 22. pp. 1-18.
9. Garrison D.R. *E-Learning in the 21st Century: A community of inquiry framework for research and practice* (3rd edition). London: Routledge, 2016.
10. Hew K.F., Cheung W.S. Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges // *Educational research review*. 2014. № 12. pp. 45-58.

11. Martin F., Sun T., Westine C.D. A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018 // *Computers & Education*. 2020. № 159. pp. 9-104.
12. Mishra P., Koehler M.J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge // *Teachers college record*. 2006. № 108(6). pp. 1017-1054.
13. Shea P., Bidjerano T. Learning presence as a moderator in the community of inquiry model // *Computers & Education*. 2012. № 59(2). pp. 316-326.
14. Trust T., Whalen J. Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic// *Journal of technology and teacher education*. 2020. № 28(2). pp. 189-199.
15. Voogt J., McKenney S. TPACK in teacher education: Are we preparing teachers to use technology for early literacy? // *Technology, pedagogy and education*. 2017. Т. 26. №. 1. pp. 69-83.