

DOI 10.31483/r-110137

*Новоселов Кирилл Андреевич*

*Силина Светлана Николаевна*

## **ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ В МОРСКОМ ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ**

*Аннотация:* исследование посвящено инструменту, который используют при формировании мотивационного компонента курсантов морского вуза, что оказывает огромное значение на формирование их профессиональной компетентности, особенно, когда профессиональная подготовка проводится в смешанном формате. В разработанной авторами модели формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения в качестве инструмента оценки и диагностики применяется профессиографический мониторинг, который мало изучен в настоящее время. С помощью него становится возможным не только динамичная количественная оценка уровня мотивационного компонента, но и корректировка образовательного процесса.

*Ключевые слова:* модель, профессиональная компетентность, смешанное обучение, курсанты, мотивационный компонент, морской вуз, профессиографический мониторинг.

*Abstract:* the study is devoted to a tool used in the formation of the motivational component of cadets of a maritime university, which has a great importance on the formation of their professional competence, especially when professional training is conducted in a mixed format. In our model of formation of the motivational component of professional competence of cadets of a maritime university in a blended learning environment, profессиographic monitoring is used as an assessment and diagnostic tool, which is little studied at present. With its help, it becomes possible not only to dynamically quantify the level of the motivational component, but also to adjust the educational process.

**Keywords:** *professional competence, model, blended learning, cadets, professional monitoring, motivational component, maritime university.*

В условиях, когда образовательный процесс может быть нестабильным, когда в нашей жизни появились новые обстоятельства, которые мы не можем игнорировать, возникает вопрос о применении новых способов оценки и формирования компонентов профессиональной компетентности. При проведении занятий в дистанционном формате основная нагрузка по поиску информации и ее изучению возлагалась на студентов в формате самостоятельной работы. При переходе к смешанному обучению доля самостоятельной работы снизилась, но все еще остается высокой. А для успешного освоения образовательной программы сами студенты должны быть заинтересованы и мотивированы на приобретение знаний, навыков и умений.

Несмотря на существование программ, направленных на цифровизацию высшего образования, в течение длительного периода времени ни один другой формат обучения, кроме традиционного очного, не рассматривался как равнозначная замена. Пандемия ускорила внедрение новых инструментов и более активное их использование. В исследованиях, проводимых с 2020 года, отмечается, что студенты и преподаватели адаптировались к новому формату занятий, однако важно определить эффективность и качество образования, получаемого будущим специалистом в таком формате обучения, и оценить уровень мотивационного компонента профессиональной компетентности обучающихся в смешанной образовательной среде, поскольку обучающийся становится более самостоятельным, более отделенным от студенческого коллектива и профессорско-преподавательского состава, более ответственным за свое обучение и развитие. В связи с этим проблема качества образования в условиях смешанного обучения, его эффективности и формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности студента становится часто обсуждаемым, дискуссионным вопросом [2, 5].

Учитывая специфику реализации профессиональной подготовки к будущей морской деятельности в современных условиях, возрастает научно-практический интерес к вопросу мониторинга и оценки уровня профессиональной компетентности в целом и ее составляющих в частности. В связи с пандемией произошло резкое и динамичное изменение образовательного процесса, стал активно развиваться и внедряться смешанный формат обучения.

После окончания обучения курсанты будут носителями и трансляторами определенной квалификации, компетентности и мотивации, в связи с чем становится необходимым такой процесс в рамках профессионального образования и обучения, который будет направлен на процесс формирования мотивационной составляющей профессиональной компетентности. У курсантов, проходящих профессиональную подготовку, получающих образование в смешанном формате должен быть высокий уровень мотивационного компонента, так как большую часть времени они работают самостоятельно с учебными материалами. Если мотивационный компонент профессиональной компетентности не сформирован или находится на низком уровне, то выпускник становится неконкурентоспособным на рынке труда, так как в процессе обучения он был слабо заинтересован в получении знаний, не взаимодействовал с сокурсниками, преподавателями, членами коллектива, экипажа судов в ходе практики, не получил и не овладел в должной степени необходимыми навыками и умениями, а значит, не получил необходимой профессиональной компетентности.

Большинство работодателей в настоящее время рассматривают выпускников морских специальностей не только по наличию у них необходимого набора профессиональных компетенций, но и на определённые социально-психологические качества и способности будущего морского специалиста. Основным требованием является наличие у специалиста возможности и желания к самообучению для совершенствования своей деятельности, поскольку от морского специалиста требуется не только выполнение профессиональных обязанностей, но и постоянное обновление своих знаний, отработка навыков и умений на протяжении всей

деятельности, а это становится возможным, если у него сформирован мотивационный компонент профессиональной компетентности. Если у выпускника данный компонент не сформирован, то он становится невостребованным на рынке труда, не может полноценно реализовать себя в сфере профессиональной деятельности, так как не имеет желания, потребности для постоянного саморазвития и самообучения.

Современные цифровые технологии, используемые в образовательном процессе, помогают решить задачу качественной и всесторонней профессиональной подготовки морских специалистов. Использование смешанного формата обучения курсантов морских специальностей позволяет строить индивидуальные образовательные траектории, однако при реализации смешанного обучения требуются новые форматы оценки, в том числе и компонентов профессиональной компетентности. Мотивационный компонент динамичен, изменяется под воздействием внешних и внутренних факторов, что обуславливает необходимость использования новых методов и способов его оценки. Нужен инструмент, который позволит наблюдать динамику его изменения у курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения на протяжении всего образовательного процесса.

В своей работе Т.С. Аканкина указывает, что развитие новых инновационных цифровых технологий необходимо для развития и эффективного функционирования образования, а также необходима их интеграция и взаимодействие с образовательной системой [1]. И.Ю. Старчикова говорит о важности оценки результатов обучения студентов с помощью средств электронной образовательной среды, позволяющей строить учебный процесс с учетом индивидуальных способностей студентов [18]. Период пандемии привел к кардинальным изменениям в системе образования, потребовав усилий как обучающихся, так и преподавателей, и позволил людям задуматься о себе, своих целях, отношениях и личностных смыслах [17].

В работе Э. Харгиттая [22] отмечаются нерешённые психологические проблемы, несмотря на использование средств дистанционного обучения, что согласуется с мнением А.А. Андреева, который считал, что с увеличением объёма

учебного материала при дистанционном обучении, потери неизбежно увеличат потери в качестве усвоения информации [3].

Затронув понятие профессиональной компетентности, необходимо рассмотреть его определение. Его рассматривали многие исследователями и дали ему различные определения. И.А. Зимняя говорит, что компетентность – это «интегральная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза к осуществлению деятельности в определенных областях... Выражается в готовности осуществлять какую-либо деятельность в конкретных профессиональных ситуациях» [8].

В работе С.Э. Шишова под ним понимается: «способность и желание работать на основе знаний, умений, опыта, ценностных ориентаций и склонностей, приобретенных в результате обучения» [20]. Готовность к деятельности рассматривается как психофизическое явление – «настрой человека на деятельность, в том числе учебную или профессиональную» [10].

А.А. Деркач определяет готовность к деятельности как «систему таких мотивов, отношений, знаний, умений и навыков, которые при активации обеспечивают специалисту возможность эффективно выполнять свои функции» [7]. А у А.В. Хуторского – «совокупность взаимосвязанных качеств личности, установленных по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [21]. В трудах А.М. Аронова – «готовность специалиста заниматься определенной деятельностью» [4].

Ранее мы отметили, что процесс профессиональной подготовки становится все более динамичным и изменчивым. В условиях реализации смешанного формата обучения необходим особый подход к определению качества и эффективности данного вида обучения, оценке и мониторингу компонентов профессиональной компетентности, в том числе мотивационной составляющей. На формирование мотивационного компонента оказывает большое влияние учебно-профессиональная мотивация, особенно в условиях смешанного обучения (и тем бо-

лее при дистанционном обучении), поскольку при смешанном обучении, курсанты должны изучать материалы самостоятельно, искать необходимую информацию, а значит должны иметь потребность в обучении и становлении квалифицированным специалистом, а для этого, в свою очередь, необходимо развивать мотивационный компонент. Необходимо отслеживать и оценивать динамику формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза, иными словами, проводить его мониторинг.

Понятие «мониторинг» не сразу стало применяться в педагогической науке [4]. А.А. Андреев отмечает: «смысл педагогического мониторинга состоит в усилении и осуществлении систематического контроля качества функционирования и устойчивости образовательной системы... появляется возможность делать определенные прогнозы и управлять качеством образовательного процесса как целое» [3]. По мнению Л.В. Шибяевой, мониторинг является элементом «совершенствования системы обеспечения качества руководством образовательного учреждения» [19]; А.И. Галагян, А.Я. Савельева, В.М. Зуева – одно из средств «повышения эффективности планирования стратегии развития профессионального образования» [11]. В.А. Кальней, Н.Н. Михайлова, Н.А. Селезнева видели в нем один из способов оценки качества образовательного процесса [9], а И.Ф. Голованова занималась мониторингом как средством оценки внедрения инновационных решений в учебный процесс [6].

В своей докторской диссертации С.Н. Силина вводит новый термин: «профессиографический мониторинг», под которым понимается мониторинг, используемый при профессиональной подготовке в высших учебных заведениях [12]. Затем, практически 20 лет, не было исследований, посвященных изучению профессиографического мониторинга и возможностей его применения в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. В настоящее время, мы вновь обращаемся к данному инструменту и рассматриваем его возможности [13–16].

Научное творчество в педагогической науке, новые условия профессиональной подготовки и образовательного процесса привели к тому, что контроль,

оценка, формирование профессиональной компетентности становятся более сложными и вариативными, что приводит к необходимости изучения отдельных аспектов для совершенствования образовательной системы и обогащения сферы профессиональной педагогики новыми знаниями.

В мотивационном компоненте профессиональной компетентности мы выделяем три уровня (низкий, средний, высокий), причем чем выше уровень, тем сильнее внутренние и внешние связи между субъектами педагогического взаимодействия.

Низкий уровень мотивационного компонента связан с отсутствием сформулированных целей при поступлении в вуз. Отмечается негативное отношение к учебному процессу и учебному заведению, отсутствует психологическая, эмоциональная готовность к взаимодействию с преподавателями и сокурсниками. У обучающихся на этом уровне нет желания и потребности повышать свой уровень знаний. Часто им не хватает фундаментальных теоретических знаний, вместо этого они имеют общее представление о тех или иных процессах или явлениях.

Средний уровень мотивационного компонента можно считать наиболее распространенным среди обучающихся вузов, поскольку все абитуриенты обладают определенным набором теоретических, а иногда и практических знаний; имеют некоторое представление о будущей профессиональной деятельности, понимают цели обучения, стремятся соответствовать тем требованиям, которые будут предъявляться к ним, как к будущим специалистам конкретной профессиональной отрасли. Они обычно успешно справляются с учебной деятельностью, у них нет проблем в общении в учебной группе и с преподавателями, но в то же время они не проявляют инициативы к участию в дополнительных образовательных и научных мероприятиях.

Высокий уровень мотивационного компонента характеризуется активностью в учебном и профессиональном аспектах; у студентов появляются мотивы к познавательной, научной и профессиональной деятельности; они в заданные сроки выполняют задания; ответственно подходят к решению необходимых задач в процессе обучения, добросовестно относятся к практике. Кроме того, они

проявляют дополнительную инициативу при выполнении вне учебной нагрузки: принимают участие в дополнительных занятиях, кружках, секциях; участвуют в конкурсах и конференциях). У них большой набор теоретических знаний, и они понимают цель своего обучения, стремятся к ее достижению, чтобы реализовать себя в выбранной профессиональной сфере. Обучающиеся с высоким уровнем мотивационного компонента обладают развитой эмоциональной и волевой устойчивостью; у них нет проблем в общении, как со сверстниками, так и с профессорско-педагогическим составом.

Дифференциация мотивационного компонента по уровням позволяет четко выявить необходимые воздействия в рамках образовательного процесса, поскольку обучающиеся с высоким уровнем не нуждаются в дополнительных воздействиях со стороны преподавателей, но в то же время могут помочь им с обучающимися со средним и низким уровнями мотивации. Определить уровень мотивационного компонента, учебно-профессиональной мотивации можно с помощью специальных эмпирических методик (например, методика Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе»).

В 2021–2022 учебном году в формирующем эксперименте приняли участие две группы курсантов 3-го курса, обучающихся по специальности «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматизации» по дисциплине «Элементы и функциональные устройства корабельной автоматики». А в 2022–2023 учебном году экспериментальные группы контрольного эксперимента составили курсанты, обучающиеся по специальностям «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматизации» и «Эксплуатация судовых энергетических установок», а также, что немаловажно, студенты-заочники, поскольку в связи с тем, что они часто находятся в рейсе, они часто взаимодействуют в формате смешанного обучения.

В 2021–2022 годах одна исследуемая группа стала экспериментальной (15 человек, 100% – юноши), обозначим ее ЭГ; а другой – контрольный (20 человек, 100% – юноши), обозначим ее КГ.



Занятия в ЭГ проводились в смешанном формате, то есть помимо очных занятий в аудиториях или лабораториях также активно использовались: электронная информационно-образовательная среда вуза, электронные платформы и социальные сети для взаимодействия с курсантами, видео материалы, QR-коды. Итоговая аттестация также прошла в электронном формате. Занятия в контрольной группе проводились в традиционном формате.

Результаты опроса в ЭГ показали, что после прохождения дисциплины положительное отношение к обучению с использованием электронных и цифровых средств увеличилось на 13,4%. Количество курсантов, желающих прослушать лекцию с элементами электронного и цифрового обучения, увеличилось на 20%. Число тех, кто предпочитает традиционную лекцию, сократилось на 20%. Количество людей, предпочитающих онлайн-лекции образовательного ресурса, не изменилось. Число желающих сдать экзамен в форме тестирования с использованием электронных платформ выросло на 20%. А мотивация к изучению дисциплины выросла на 20%.

После завершения обучения КГ количество курсантов, желающих прослушать лекцию с элементами электронного (цифрового) обучения, увеличилось на 10%, соответственно количество курсантов, желающих прослушать традиционную лекцию, уменьшилось на 10%, поскольку количество курсантов, желающих прослушать онлайн-лекцию с образовательного ресурса, не изменилось и составило 20%. Количество желающих сдать экзамен в форме тестирования с использованием электронных площадок увеличилось на 5%, соответственно количество желающих сдать экзамен по билетам сократилось на 5%. Уровень мотивации не изменился. Как до, так и после курса 70% курсантов отметили, что у них высокий уровень мотивации, а 30% – средний.

Также в рамках данного этапа было проведено исследование мотивации курсантов по опроснику Т.И. Ильиной «Мотивация к обучению в вузе», целью которого был анализ динамики уровня мотивации к учебе в вузе. Для этого опрос проводился дважды: в начале и в конце учебного семестра в обеих группах (ЭГ и КГ).

В методике три шкалы: №1 «Приобретение знаний», которая позволяет оценить стремление к приобретению знаний; №2 «Овладение профессией», оценивающая стремление к приобретению профессиональных знаний и формирование профессионально важных качеств; №3 «Получение диплома» – оценивает стремление получить диплом при формальном отношении к обучению.

Если сумма баллов по шкалам «Приобретение знаний» и «Овладение профессией» преобладает, это свидетельствует о том, что студент адекватно оценивает выбор своей профессии и удовлетворенность ею. По шкале «Приобретение знаний» максимальный балл составляет 12,6 баллов, по шкалам «Овладение профессией» и «Получение диплома» – 10 баллов. Методика позволяет количественно выразить доминирование того или иного мотива.

Каждая из трех шкал была разделена на показатели, показывающие уровень выраженности соответствующей шкалы. По шкале «Приобретение знаний» низкий балл (0,0–4,2 балла); средний балл (4,3–8,4 балла); высокий балл (8,5–12,6 баллов). По шкалам «Овладение профессией» и «Получение диплома» деление идентичное, так как у них одинаковый максимальный балл – низкий показатель (0,0–3,3 балла); средний балл (3,4–6,7 балла); высокий балл (6,8–10,0 баллов).

Анализ результатов показывает, что: мотивация к получению знаний в ЭГ увеличилась на 26,59%, а в КГ на 13,34%, что почти в 2 раза меньше; мотивация к освоению профессии в ЭГ увеличилась на 12%, а в КГ снизилась на 0,5%.

По шкале мотивации «Получение диплома» показатели улучшились в ЭГ, снизившись на 18%, а в КГ снижение произошло лишь на 3,2%.

Дальнейшее исследование заключалось в выяснении распределения показателей уровня мотивации курсантов к учебе. Из полученных данных следует, что в ЭГ по шкале «Приобретение знаний» до начала обучения преобладал высокий показатель, после обучения он увеличился на 20%. По шкале «Овладение профессией» доминировал средний показатель выраженности мотивации, который к концу года также увеличился на 33,34%. По шкале «Получение диплома» также произошли положительные изменения – если до момента обучения преобладал

высокий уровень показателя выраженности мотивации (66,67%), то после окончания обучения стал преобладать средний уровень – 46,67%.

Следует отметить, что обе группы показали положительные результаты в повышении мотивации курсантов к учебе. При этом ЭГ показала лучшие результаты: уровни показателей мотивации по шкалам №1 и №2 увеличились на 20% и 33,34% соответственно, а уровень показателей мотивации по шкале №3 снизился на 20% и перешел от высокого показателя к среднему. В ЭГ после завершения периода обучения стало отчетливо выражено преобладание мотивов по шкалам №1 и №2, что свидетельствует об адекватной оценке курсантами выбранной профессии, заинтересованности в продолжении образования и желание получать знания, как общетеоретические, так и профессиональные.

В 2022–2023 учебном году экспериментальные группы контрольного эксперимента составили курсанты 3 и 4 курсов дневной формы обучения и студенты-заочники специальностей «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматизации» и «Эксплуатация судовых энергетических установок». Общее количество респондентов составило 196 человек.

Были проведены опросы (первый – до начала обучения; второй – после его завершения), а исследование по методике изучения мотивации в вузе Т.И. Ильиной.

#### *Результаты первого опроса.*

На вопрос «Знаете ли вы, что такое смешанное обучение?» положительно ответили 71,9% респондентов, при этом к смешанному обучению положительно относятся 41,8% от общего числа респондентов, а доли негативного и нейтрального отношения равны и составляют 29,1%. Почти половина (49,5%) респондентов отдадут предпочтение очному обучению, еще 29,1% – дистанционному и остальные (21,4%) – смешанному. 63,3% выразили заинтересованность в ознакомлении с устройствами и устройствами посредством использования 3-D моделей. На вопрос о формате прохождения контрольного теста или экзамена 58,7% ответили, что предпочли бы классический экзамен (по билетам), остальные выразили желание выполнять подобные задания через цифровые сервисы, онлайн.

41,3% респондентов оценили уровень своей мотивации как средний, 32,1% – как высокий и 26,5% – как низкий.

*Результаты второго опроса.*

Практически все участники поняли материалы пройденного курса (92,9%). У 75,5% отношение к технологии смешанного обучения изменилось в положительную сторону, еще у 12,8% отношение не изменилось, у 11,7% отношение изменилось в отрицательную сторону. Заинтересованы в проведении занятий в смешанном формате 70,9%, считающие его более интересным, 15,3% предпочли бы занятия только в очном формате, а 13,8% – только в дистанционном формате. Почти две трети респондентов дают положительную оценку эффективности обучения с использованием смешанной технологии обучения (40,3% поставили оценку «5» и 36,2% – оценку «4»). Образовательным контентом, загруженным в электронную информационно-образовательную среду, пользовались 42,9% респондентов, иногда – 42,3%. Положительную оценку электронной платформе для сдачи экзамена (прохождения итогового теста) дали 43,4% (оценка «5») и 33,7 (оценка «4») респондентов. 79,6% предпочли бы сдавать экзамен с использованием цифровых технологий, остальные 20,4% выбрали вариант сдачи экзамена с использованием билетов. У 71,4% респондентов мотивация повысилась, еще у 17,3% не изменилась и у 11,2% снизилась. На момент окончания обучения респонденты оценили свой уровень мотивации следующим образом: 75% – высокий, 17,9% – средний и 7,1% – низкий.

Анализ результатов по методике Т.И. Ильиной показывает, что после окончания учебы: по шкале №1 «Приобретение знаний» показатель мотивации увеличился на 26,83%; по шкале №2 «Овладение профессией» показатель мотивации увеличился на 13,3%; по шкале №3 «Получение диплома» показатель снизился на 34,4% (снижение в данном случае является положительным результатом).

Изучение изменения распределения показателей уровня мотивации курсантов к учебе показало, что по шкале №1 «Приобретение знаний» показатель низкого уровня снизился на 6,12%, среднего – на 5,61%, а показатель высокого

уровня увеличился на 11,74%; по шкале №2 «Овладение профессией» показатель низкого уровня снизился на 7,14%, среднего уровня увеличился на 0,51%, высокого уровня увеличился на 6,63%; по шкале №3 «Получение диплома» наблюдается снижение показателя высокого уровня на 10,21%, тогда как показатели низкого уровня мотивации практически не меняются – наблюдался рост на 1,01%, а показатель среднего уровня увеличился на 9,18%.

В завершение отметим, что период пандемии послужил «спусковым крючком» для начала активной цифровой трансформации вузов и всей образовательной сферы, что полностью соответствует одной из стратегических задач развития Российской Федерации, целью которой является обеспечение глобальной конкурентоспособности отечественного образования. Разработка, апробация и внедрение смешанного обучения позволит обучающимся и преподавателям взаимодействовать друг с другом с минимальной задержкой по времени, а также обеспечит плавный и взаимобратный переход между дистанционным обучением и очными занятиями. В условиях, когда в цифровую среду вовлекается все большее количество субъектов образовательного процесса, становится необходимым новый подход к оценке и диагностике компонентов профессиональной компетентности, в том числе и мотивационного компонента.

При сформированном мотивационном компоненте профессиональной компетентности будут более эффективно формироваться способности, умения и навыки, в результате чего будет повышаться уровень профессиональной компетентности, что необходимо для становления курсанта морского вуза будущим высококвалифицированным специалистом.

Профессиографический мониторинг становится инструментом оценки и диагностики мотивационного компонента профессиональной компетентности, позволяющий проводить его комплексную диагностику, позволяя добиться максимальной эффективности обучения и освоения курсантами профессиональных компетенций.

### *Список литературы*

1. Аканькина Т.С. Состояние проблемы дистанционного обучения в современном высшем образовании / Т.С. Аканькина // Глобальный научный потенциал. – 2020. – №8 (113). – С.16–21. – EDN YMVVIZ
2. Амбарова П.А. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П.А. Амбарова, Г.Е. Зборовский, В.С. Никольский [и др.] // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. №12. – С. 9–30. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30. – EDN JEGVWY
3. Андреев А.А. Онлайн курсы в высшем образовании и их качество / А.А. Андреев // Вестн. Моск. ун-та. Серия 20: Педагогическое образование. – 2017. – №3. – С. 77–85. – DOI 10.51314/2073-2635-2017-3-86-97. – EDN ZJFCPD
4. Аронов А.М. Психология и педагогика / А.М. Аронов. – Красноярск: СФУ, 2007. – 171 с.
5. Гарашкина Н.В. Когнитивная вовлечённость как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений / Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. №1. – С. 93–109. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109. – EDN JDKTOD
6. Голованова И.Ф. Формирование профессиональной компетентности курсантов военного вуза на основе учебного проектирования в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ульяновск, 2008. – 195 с. – EDN NQHQRZ
7. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач. – Кн. 1–5. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2. – М.: РАИС, 2006. – 596 с.
8. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. – Кн. 2. – М., 2004. – С. 6–12.
9. Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования / В.А. Кальней. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.

10. Миролюбова Г.С. Готовность субъекта к инструментальному использованию нормы как психологический фактор культурной компетентности: дис. ... канд. психол. наук / Г.С. Миролюбова. – Екатеринбург, 2006. – EDN NNQNEF
11. Савельев А.Я. Прогнозирование развития и мониторинг состояния высшего и среднего профессионального образования: (Теория, методология, практика) / А.Я. Савельев, В.М. Зуев, А.И. Галаган [и др.]. – М.: НИИВО, 1999. – 192 с.
12. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг формирования специалиста в образовательном процессе педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2002. – 500 с. – EDN NMDZYR
13. Силина С.Н. Аспекты профессиографического мониторинга при реализации смешанного обучения в морском вузе / С.Н. Силина, К.А. Новоселов // Приоритетные направления развития высшего образования в Российской Федерации: коллективная монография. – Ульяновск: Зебра, 2023. – С. 234–243.
14. Силина С.Н. Применение технологии профессиографического мониторинга в морском вузе / С.Н. Силина, К.А. Новоселов // Балтийский морской форум: Материалы XI Международного Балтийского морского форума (Калининград, 25–30 сентября 2023 г.). – в 8 т. – Калининград: Калининградский государственный технический университет, 2023. – С. 118–122. – EDN HJEENJ
15. Силина С.Н. К вопросу теории профессиографического мониторинга формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения / С.Н. Силина, К.А. Новоселов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – №3 (65). – С. 12–16. – DOI 10.46845/2071-5331-2023-3-65-12-16. – EDN QMLGUZ

16. Силина С.Н. Результаты эмпирического исследования профессиографического мониторинга формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения / С.Н. Силина, К.А. Новоселов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – №4 (66). – С. 72–78. – DOI 10.46845/2071-5331-2023-4-66-72-78. – EDN UAGXVB

17. Сорокоумова Е.А. Студенты в период пандемии COVID 19: понимание ситуации самоизоляции / Е.А. Сорокоумова, Е.И. Чердымова [и др.]. // Научное обозрение. Серия 1: Экономика и право. – 2020. – №3. – С. 196–205. – DOI 10.26653/2076-4650-2020-3-18. – EDN ABVFXQ

18. Старчикова И.Ю. Управление электронной образовательной средой в процессе обучения иностранному языку в техническом университете / И.Ю. Старчикова // Глобальный научный потенциал. – 2020. – №6 (111). – С. 114–116. – EDN XEUVZJ

19. Шibaева Л.В. Система отслеживания успешности и продуктивности основных направлений образовательной деятельности школы / Л.В. Шibaева, Н.М. Кузнецова, Т.Г. Гранкина // Стандарты и мониторинг. – 2000. – №1. – С. 56–62. – EDN YHUCFB

20. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с. – EDN RPRTSX

21. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 14.02.2024).

22. Hargittai E. and Y. P. Hsieh. Digital Inequality. Chapter 7 in The Oxford Handbook of Internet Studies. Edited by William H. Dutton. Oxford UK: Oxford University Press. 2013.



**Новоселов Кирилл Андреевич** – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет», Калининград, Россия.

**Силина Светлана Николаевна** – д-р пед. наук, начальник отдела организации обучения педагогов Федерального методического центра по финансовой грамотности, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия.

---