

А.В. Лейфа, Е.В. Павлова

Амурский государственный университет,
675027 г. Благовещенск, Амурская обл., Российская Федерация

Обоснование модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования

Одной из ключевых проблем современного высшего образования является разработка программ и методов обучения, релевантных условиям цифровой образовательной среды, характеризующейся открытостью, вариативностью, поликультурностью, полимодальностью и динамичностью. При этом на первый план выходит вопрос о психологической готовности преподавателей к деятельности в новых условиях. В статье дается краткий обзор работ по проблеме готовности. Описываются предикторы готовности преподавателя вуза к деятельности в электронной информационно-образовательной среде. Показана роль вариативного и инвариантного аспектов готовности педагогов к изменениям, происходящим в системе высшего образования. Предложена модель готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования, включающая саморегуляционный, мотивационный, ценностно-смысловой и операциональный компоненты; описаны возможные методы диагностики указанных компонентов.

Ключевые слова: цифровизация образования, электронная информационно-образовательная среда, психологическая готовность, компоненты психологической готовности, предикторы готовности, инвариантный и вариативный аспекты готовности

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Лейфа А.В., Павлова Е.В. Обоснование модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 78–93. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-78-93

© Лейфа А.В., Павлова Е.В., 2020

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



A. Leifa, E. Pavlova

Amur State University,
Blagoveshchensk, Amur Region, 675027, Russian Federation

Substantiation of the model of research of the readiness of teachers of higher education institution to professional activity in the context of digitalization of education

One of the key problems of modern higher education is the development of programs and teaching methods relevant to the conditions of the digital educational environment, characterized by openness, variability, multiculturalism, polymodality and dynamism. At the same time, the question of the psychological readiness of teachers for activities in the new conditions comes to the fore. The article gives a brief overview of the works on the issue of readiness. The predictors of the university teachers' readiness for activities in the electronic informational and educational environment are described. The role of the variative and invariant aspects of teachers' readiness for changes in the system of higher education is shown. A model of the university teachers' readiness for professional activities in the context of digitalization of education is proposed, which includes self-regulatory, motivational, value-semantic, and operational components; possible methods for diagnosing these components are described.

Key words: digitalization of education, electronic information and educational environment, psychological readiness, components of psychological readiness, predictors of readiness, invariant and variable aspects of readiness.

CITATION: Leifa A.V., Pavlova E.V. Substantiation of the model of research of the readiness of teachers of higher education institution to professional activity in the context of digitalization of education. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2020. No. 1. Pp. 78–93. (In Russ.) DOI: 10.31862/2500-297X-2020-1-78-93

Реформы в системе высшего образования России происходят регулярно, и каждый раз встает вопрос о готовности преподавателей к двум основным аспектам происходящих изменений. Во-первых, речь идет о готовности к принятию изменений на уровне смыслов и ценностей, понимания происходящего. Во-вторых, педагог должен быть предрасположен к включению новшеств в собственную педагогическую деятельность, к перестройке привычного хода деятельности. Фактически, речь идет о классической триаде усвоения новой информации: формирование знаний о явлении – интериоризация знаний и формирование умений – субъективация усвоенной информации, готовность оперировать ею как «своей собственной», глубоко личностной. При этом, чем глубже изменения, происходящие в системе образования, тем большая требуется перестройка профессионального образа мира педагога для принятия их. На сегодняшний день феномен готовности изучен достаточно глубоко. Также описаны требования и направления формирования готовности преподавателей к отдельным изменениям, происходящим в системе образования (дистанционное образование, использование информационных технологий и т.д.). В то же время открытым остается вопрос о готовности преподавателей к профессиональной деятельности в цифровой среде, которая является принципиально новой для реализации образовательного процесса.

Целью статьи является обоснование структурных компонентов модели готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования и методов их исследования.

Феномен готовности человека к различным новациям, к определенным аспектам деятельности и т.д. достаточно глубоко изучен в психологии и педагогике. При этом в историческом аспекте можно выделить широкий диапазон трактовки термина «готовность»: от понимания ее как психического (шире – функционального) состояния индивида в контексте конкретной деятельности (например, состояние предстартовой готовности у спортсменов) [8] до интерпретации как совокупности качеств личности, обеспечивающих высокую результативность деятельности [1]. Следует подчеркнуть, что правомерность того или иного подхода определяется характером, масштабом, содержанием деятельности, о готовности к которой идет речь.

Так, С.С. Бетанова, ссылаясь на работы ряда российских ученых, пишет, что «состояние профессиональной готовности у субъектов труда неоднородно», «определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности, и усиливается в том случае, если личность является активным субъектом трудовой деятельности» [2, с. 5]. Ю.В. Борисенко подчеркивает важную роль установок

и мотивов личности в структуре готовности [3]. Н.Д. Джига говорит о важности созидания «продуктивного субъекта образования» [5]. Использование категории субъектности, а также обращение к установкам и ценностям личности, позволяют вывести «готовность» за рамки инструментального, функционалистского понимания, включить ее в контекст исследования сознания субъекта труда и, в конечном итоге, изучать с позиции системной антропологической психологии [9].

Структура и требования к готовности к определенной деятельности задаются спецификой самой этой деятельности. В научной литературе традиционно выделяется трехчастная модель готовности личности к определенному виду деятельности, включающая, по данным различных источников, мотивационно-ценностный, эмоционально-волевой и практико-ориентированный [2]; аксиологический (ценностный), рефлексивно-регулятивный и праксиологический компоненты [3] и др. В структуре готовности личности к взаимодействию с образовательной средой образовательной организации высшего образования О.Н. Локаткова выделяет четыре компонента: эмоциональный, когнитивный, личностный и социально-психологический [13]. Д.С. Дмитриев, анализируя готовность преподавателя вуза к применению средств электронного обучения в профессиональной деятельности, также выделяет четыре ее компонента: ценностно-мотивационный, когнитивный (методическая готовность), методико-операционный (технологическая готовность) и оценочно-рефлексивный (экспертная готовность) [6]. В работах других авторов число компонентов готовности варьирует от трех до семи. Однако, на наш взгляд, увеличение числа компонентов в структуре готовности не всегда является теоретически и методологически оправданным.

Анализ работ по педагогике и педагогической психологии позволяет заключить, что компоненты готовности личности авторы выделяют схожим образом, но, в зависимости от специфики предмета исследования, смещаются акценты и значимость отдельных подкомпонентов. Соответственно, рассматривая готовность преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования, необходимо понимать, какие именно требования предъявляет цифровая образовательная среда к субъектам образования.

По мере развития информационных технологий исследовались и исследуются различные аспекты их применения в образовательном процессе, такие как: готовность студентов к дистанционному обучению [14], к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности и образовании [17], информационно-компьютерная готовность [4] и т.д. Однако указанные направления

исследований призваны решить частные вопросы, касающиеся цифровизации образовательного пространства.

Одной из важнейших составляющих процесса цифровизации образования является создание и внедрение электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС). При формировании готовности преподавателей к вхождению и профессиональной деятельности в ЭИОС необходимо учитывать, что электронная информационно-образовательная среда – это не просто новый педагогический инструментарий. Это принципиально новая среда реализации образовательного процесса, характеризующаяся: открытостью, вариативностью, поликультурностью, полимодальностью, динамичностью. При этом каждый субъект ЭИОС может выступать одновременно в нескольких функциях (преподаватель, студент, модератор, тьютор и т.д., как, например, при реализации работы различных образовательных платформ).

Готовность к вхождению в ЭИОС включает, на наш взгляд, два основных параметра:

1) готовность работать в имеющейся среде, принятие ее как пространства реализации образовательного процесса (включая использование образовательных платформ, информационных ресурсов и т.д.);

2) готовность создавать ЭИОС (предполагает наличие мотивационной и операциональной готовности).

Эти параметры также могут быть рассмотрены как уровни готовности преподавателя к профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде.

Если понимать электронную информационно-образовательную среду как принципиально новую среду реализации образовательного процесса, то в структуре готовности преподавателя к вхождению в ЭИОС можно выделить два ключевых аспекта:

1) инвариантный – определяющий принципиальную готовность преподавателя к принятию перемен;

2) вариативный – обусловленный спецификой происходящих изменений (определяется, в первую очередь, смысловой составляющей – тем, насколько происходящие изменения соотносятся с системой представлений педагога об образовательном процессе, и во вторую – операционально-деятельностной составляющей готовности).

Также можно выделить условия формирования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в ЭИОС. Они могут быть разделены на две группы. Первая – объективные условия, определяемые системными характеристиками системы образования и условиями функционирования конкретного вуза (технологическая база, информационно-правовая база и т.д.). Вторая группа – субъективные

условия – отражение в общественном сознании процесса «цифровизации» высшего образования. Если нормативно-правовая база, определяющая процесс цифровизации, формируется во многом на федеральном уровне, то материально-техническая база и представления субъектов образовательного процесса задаются преимущественно спецификой региона.

Немаловажным, на наш взгляд, является и анализ предикторов (прогностических параметров) готовности преподавателей вуза к вхождению в ЭИОС. Одним из основополагающих предикторов, на наш взгляд, является образ мира субъекта образовательного процесса. Понятие «образ мира» было введено в научный обиход А.Н. Леонтьевым для обозначения отражения мира в сознании человека, непосредственно включенного во взаимодействие человека и мира. А.С. Обухов трактует образ мира как систему представлений человека [16]. Именно в таком контексте категория «образ мира» фигурирует в современных исследованиях, посвященных, в том числе, и восприятию студентами образовательной ситуации ([21] и др.).

Если в «образе мира» преподавателя вуза есть представления об электронной образовательной среде (она представляется «принципиально возможной», в терминологии М.М. Решетникова), то он будет готов (хотя бы на минимальном уровне) к происходящим изменениям. В данном контексте значимым является совпадение (или хотя бы соотносимость) тех условий, в которых протекает профессиональная деятельность преподавателя вуза, и тех целей и задач, которые ставятся перед ним в связи с цифровизацией образования.

Следующие предикторы готовности включают в себя характеристики опыта профессиональной деятельности и их отражения в сознании преподавателя. К ним относятся: профессиональное самосознание (включая представления о себе как преподавателе и отношение к себе), опыт трансформации педагогической деятельности (в условиях реформирования системы образования) и опыт самопрезентации в виртуальной среде. Важным является тот факт, что опыт деятельности может как способствовать дальнейшему профессиональному росту, так и препятствовать ему. В связи с этим исследование опыта профессиональной деятельности преподавателя позволяет прогнозировать успешность его вхождения в электронную информационно-образовательную среду.

В электронной информационно-образовательной среде можно условно выделить те же компоненты, что и в традиционной:

1) социальное окружение – субъекты информационного поля, представители разных социальных слоев, культур, возрастов, профессий и т.д.;

2) пространственно-предметное окружение – собственно информационный контент, характеризующийся полимодальностью, разнонаправленностью, множеством смысловых наполнений.

Вследствие разнообразия социального окружения, электронная среда, с одной стороны, создает дополнительные возможности для развития личности, а с другой – лишает личность инвариантных социальных и культурных ориентиров, присутствующих в традиционной среде взросления. Наличие множества ориентиров (их поливариантность) повышает требования к ряду качеств личности: толерантность к неопределенности, критичность мышления, способность оперировать большими объемами информации и т.д.

Все это позволяет обосновать следующие компоненты психологической готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности в ЭИОС и наполнение данных компонентов. Мы предлагаем рассматривать четыре компонента готовности: саморегуляционный, мотивационный, ценностно-смысловой и операциональный. Рассмотрим содержание указанных компонентов более подробно.

Саморегуляция как общая способность человека сохранять внутреннюю стабильность при разнообразных внешних воздействиях может проявляться на различных уровнях: от психофизиологического до духовного [12]. В контексте формирования готовности преподавателя вуза к деятельности в электронной информационно-образовательной среде важны такие аспекты саморегуляции, как способность определять цели деятельности, планировать время, ориентироваться на свое мнение в процессе реализации деятельности. Соответственно, в рамках данного компонента предполагается диагностировать стиль саморегуляции поведения, уровень субъективного контроля личности, личностные дезорганизаторы времени преподавателей и уровень ригидности.

Стиль саморегуляции поведения включает в себя несколько составляющих: индивидуальные особенности выдвижения и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности; развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, степень их осознанности; развитость осознанного программирования человеком своих действий; развитость и адекватность оценки себя и результатов своей деятельности и поведения; уровень сформированности регуляторной гибкости, т.е. способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий; развитость регуляторной автономности [15]. Поскольку разработка нормативно-правовой и методической базы для создания и внедрения электронных образовательных ресурсов еще не завершена, данный вид деятельности предъявляет высокие

требования к способности преподавателя к проявлению инициативы и автономии в деятельности.

Уровень субъективного контроля определяет степень готовности человека нести ответственность как за свою жизнь в целом, так и за ее отдельные стороны. Люди с высоким уровнем интернальности считают большинство жизненных событий результатом своих действий. Они достаточно ясно осознают цели и смыслы собственной жизни. К инновациям в профессиональной деятельности люди с высоким уровнем субъективного контроля относятся как к задаче, которую необходимо решить, приступают к действиям (или отказываются от них), ориентируясь на собственную внутреннюю позицию профессионала.

Личностные дезорганизаторы времени рассматриваются в научной литературе как характеристики личности, приводящие к неэффективному использованию времени и непродуктивной организации деятельности [11]. В работах О.В. Кузьминой выделяется пять групп таких дезорганизаторов: ценностно-смысловые, организационные, мотивационные, наличие эмоциональной апатии и эмоциональной напряженности. Последние два зачастую являются следствием сверхнагрузок, которые человек в ряде случаев создает для себя сам, отсутствия чередования периодов рабочего напряжения и отдыха. В контексте формирования готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности в условиях ЭИОС необходимо, чтобы уровень ежедневной нагрузки педагога не приводил к формированию у него эмоциональной апатии и напряженности. Оба эти состояния проявляются, в том числе, в неприятии человеком любых изменений, интерпретации их как дополнительного усложнения деятельности. Также преподаватель должен понимать, зачем необходимы данные изменения, и разделять их на уровне личностных смыслов и ценностей. Отсутствие организационных дезорганизаторов времени проявляется в способности человека распределять собственные усилия, определять конечные и промежуточные цели, этапы и критерии их достижения.

Ригидность является устойчивой чертой личности, проявляющейся в неспособности в той или иной мере воспринимать новый опыт и включать его в систему личности. Г.В. Залевский также связывает ригидность человека (и социальных систем в целом) со склонностью повторять одни и те же формы поведения, даже если они становятся дезадаптивными, с «закрытостью» от среды и происходящих в ней изменений [7]. В контексте готовности к вхождению в ЭИОС представляется целесообразным исследование сенситивной ригидности личности (эмоциональная реакция на ситуации, требующие каких-либо изменений), установочной ригидности (отношение, установка на принятие либо неприятие

нового) и актуальной ригидности (ригидности как текущего состояния) [7]. Предполагается, что преподаватель с высоким уровнем ригидности будет воспринимать необходимость работы в ЭИОС как нечто неприятное, угрожающее ему лично (сенситивная ригидность), как нечто нецелесообразное, способное снизить эффективность образовательного процесса (установочная ригидность), как то, что требует дополнительных усилий на фоне достаточно высокого хронического профессионального стресса (актуальная ригидность). В то же время каждый из указанных показателей ригидности может быть снижен в процессе реализации программы формирования готовности преподавателя вуза к профессиональной деятельности в ЭИОС.

Мотивационный компонент готовности включает факторы, способствующие началу и поддержанию деятельности. В контексте изменения условий реализации образовательного процесса первоочередное значение, на наш взгляд, имеет готовность педагога к инновационной деятельности как таковой. В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева полагают, что «психологическая готовность к инновационной деятельности отражает динамические характеристики многомерного жизненного мира человека», включающие «инициативность как готовность человека действовать в условиях непредсказуемости результатов деятельности, полагаться на свои силы (доверие к себе) и отвечать за результаты; открытость к изменениям; готовность к переменам; легкость перестройки» [10].

Готовность к инновационной деятельности взаимосвязана с такой характеристикой, как «толерантность к неопределенности». В работах Т.В. Корниловой толерантность к неопределенности рассматривается как один из предикторов принятия решений, проявляющийся как «позитивное отношение к неопределенности (как вызову со стороны условий, задающему новые возможности проявления себя), умение действовать и принимать решения при неполноте ориентировки в ситуации, принимать неясное и иное» [9, с. 22]. С точки зрения Т.В. Корниловой, толерантность к неопределенности выступает скорее как «условие внутренней регуляции познавательных стратегий» [9], т.е. влияет на принятие человеком решений в условиях неопределенности. В то же время, интолерантность к неопределенности как сравнительно независимая характеристика ближе к личностным свойствам, что позволяет рассматривать ее в контексте личностных диспозиций (например, мотивации достижения успеха и избегания неудач). В целом же отнесение «толерантности и интолерантности к неопределенности» к саморегуляционному либо мотивационному компоненту психологической готовности преподавателя к деятельности в условиях ЭИОС требует дополнительного анализа.

В качестве мотивационных факторов, определяющих ход деятельности, также могут выступать переживания, возникающие в процессе ее выполнения, и являющиеся, по словам Д.А. Леонтьева, субъективной репрезентацией деятельности в сознании субъекта. Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев полагают, что в процессе текущей деятельности человек более или менее осознанно соотносит ее с критериями удовольствия, смысла, усилия, пустоты [18]. Деятельность воспринимается человеком как насыщенная и приносящая удовольствие в тех случаях, когда она достаточно продуктивна. Ощущение пустоты деятельности может быть вызвано переживанием собственной невовлеченности в нее. В контексте готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования необходимо, чтобы переживания смысла и удовольствия были выражены у них ярче, чем усилия и пустоты. Если же преподаватель испытывает преимущественно негативные эмоции в отношении изменений в собственной деятельности, либо это требует непомерных нагрузок, у него, вероятнее всего, возникнет стойкое отрицание данных нововведений.

В рамках мотивационного компонента готовности целесообразным является изучение личностных мотивационных диспозиций и социально-психологических установок в мотивационной сфере. Мотивация достижения успеха определяет склонность человека пробовать себя в различных видах деятельности, при этом цели ставятся преимущественно реалистичные, с учетом внешних и внутренних ресурсов. Соответственно, процесс цифровизации образования преподаватель, ориентированный на успех, может рассматривать как новую возможность саморазвития, как новую нишу профессиональной деятельности, в которой он может быть эффективен и успешен. В то же время потребность в избегании неудач, тесно связанная с потребностью в безопасности, может привести скорее к пассивности, к занятию оборонительной позиции по отношению к изменениям в организации образовательного процесса и образовательного пространства в целом.

К основным социально-психологическим установкам в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкина относит восемь дихотомически организованных ориентаций: процесс–результат, альтруизм–эгоизм, свобода–власть, труд–деньги (<http://test-metod.ru/index.php/metodiki-itesty/3/60-metodika-diagnostiki-sotsialno-psikhologicheskikh-ustanovok-lichnosti-v-motivatsionno-potrebnostnoj-sfere-o-f-potemkinov>). На наш взгляд, в рамках формирования готовности педагога к деятельности в условиях электронной информационно-образовательной среды особое значение имеют первая и последняя пары диспозиций. Электронная среда по своим характеристикам процессуальна, учебный процесс здесь

имеет более подвижные временные и организационные рамки. Соответственно, в ней затруднено переживание завершенности отдельных этапов и подэтапов трудовой деятельности (например, четких временных границ рабочего дня и т.п.). Более того, информационная составляющая читаемых курсов требует постоянного обновления и доработки, что повышает «процессуальность» деятельности. Что касается установок «труд–деньги», то при создании преподавателем цифрового продукта процесс получения оплаты за него отсрочен: продукт должен быть создан, размещен в сети; требуется время, чтобы он стал востребованным. При этом значительный объем работы (например, освоение цифровых технологий и т.д.) остается как бы без непосредственного материального вознаграждения. Таким образом, на наш взгляд, оптимальными для преподавателей в условиях цифровизации являются установки на процесс и на труд.

Наибольшую трудность как в методологическом, так и в методическом плане представляет исследование ценностно-смыслового компонента готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования. Данный компонент отражает преимущественно вариативный аспект готовности. Следовательно, для его изучения наиболее релевантны методы изучения сознания индивидуальных и групповых субъектов образовательного пространства.

Традиционно для изучения содержания сознания используются методы психосемантики, в частности различные модификации семантического дифференциала и контент-анализа [19]. В первую очередь, необходимо выявить, как именно педагоги представляют «цифровое образовательное пространство» и «цифровизацию образования». Для ответа на данный вопрос респондентам могут быть предложены вербальный и невербальный семантические дифференциалы, с помощью которых предлагается описать «образовательное пространство своего вуза», «цифровое образовательное пространство» и т.п. Использование невербальных оценочных шкал позволяет прояснить имплицитные составляющие представлений о рассматриваемых явлениях.

Следующим шагом в исследовании является выявление смысловых дефицитов применительно к различным аспектам функционирования ЭИОС. Имеется в виду отношение преподавателей к различным составляющим профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде, понимание их необходимости. Поскольку деятельность в ЭИОС многими преподавателями воспринимается как вынужденная, требующая дополнительных усилий, результаты анализа смысловых дефицитов позволят сформировать более полную программу развития готовности преподавателей к данному виду изменений

в образовании. Параллельно с анализом дефицитов исследуются ожидания преподавателей в отношении цифровизации образования. Вопросы представляются респондентам в форме анкеты, для их обработки могут быть использованы частотный анализ и контент-анализ естественных категорий по Б.А. Еремееву.

Операционально-деятельностный компонент готовности отражает конкретные компетенции, опыт работы, которыми обладает преподаватель. В данном случае, мы, вслед за О.Н. Локатковой [13], предлагаем различать потенциальную готовность – до вхождения в среду (например, после прохождения курсов повышения квалификации) и реальную (непосредственно деятельность в ЭИОС вуза). В качестве объективных показателей реальной операционально-деятельностной готовности выступают: количество созданных цифровых продуктов, работа в информационно-образовательных средах, степень использования возможностей «личного кабинета» на сайте образовательной организации и т.д. Важной является оценка уровня использования ИКТ каждым преподавателем (в соответствии с моделью SAMR), понимания ими операциональной составляющей профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде, а также способности вычленять профициты и дефициты в собственных компетенциях, касающихся профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования.

Таким образом, психологическая готовность преподавателя вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования – это многоуровневый и многоаспектный феномен, включающий как объективные (операционально-деятельностные), так и субъективные (личностные и смысловые) составляющие. Основными компонентами готовности в данном случае являются: саморегуляционный, мотивационный, ценностно-смысловой и операционально-деятельностный. Наполнение каждого компонента определяется спецификой реализации высшего образования в условиях цифровизации. При этом в качестве предикторов готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования выступают образ мира педагога, а также характеристики опыта профессиональной деятельности и их отражение в сознании преподавателя.

Библиографический список / References

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. Т. 1 / Под ред. А.А. Бодалева, Б.Ф. Ломова; Сост. В.П. Лисенкова. М., 1980. [Ananyev B.G. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy: v 2 t. [Selected psychological works:

- in 2 vol.]. A.A. Bodalev, B.F. Lomov (eds.). V.P. Lisenkova (compiler). Moscow, 1980. Vol. 1.]
2. Бетанова С.С. Детерминанты профессиональной готовности психолога к работе с детьми-инвалидами: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2017. [Betanova S.S. Determinants of the psychologist's professional preparedness for working with children with disabilities]. PhD theses. Moscow, 2017.]
 3. Борисенко Ю.В. Возможности формирования у детей дошкольного возраста основ готовности к отцовству // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2018. № 2 (33). С. 65–70. [Borisenko Yu.V. The possibility of formation of the principles of readiness for paternity among the preschool children. *Science Vector of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology*. 2018. No. 2 (33). Pp. 65–70. (In Russ.)]
 4. Горохова Ю.А. Формирование основных компонентов базовой информационно-компьютерной готовности выпускников экономических специальностей // Экономический анализ: теория и практика. 2009. № 10 (139). С. 56–61. [Gorokhova Yu.A. The formation of the main components of the basic information and computer readiness of graduates of economic specialties. *Economic Analysis: Theory and Practice*. 2009. No. 10 (139). Pp. 56–61. (In Russ.)]
 5. Джига Н.Д. Психолого-акмеологические основания мониторинга созидательной продуктивности образовательных средств // Акмеология. 2017. № 2. С. 14–19. [Dzhiga N.D. Psycho-acmeological foundations of educational means creative productivity monitoring. *Acmeology*. 2017. No. 2. Pp. 14–19. (In Russ.)]
 6. Дмитриев Д.С. Система формирования готовности преподавателя вуза к применению средств электронного обучения // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2016. № 2. С. 98–101. [Dmitriev D.S. University teachers' readiness formation system to the use of e-learning tools. *Vestnik of Samara University. History, Pedagogics, Philology*. 2016. No. 2. Pp. 98–101. (In Russ.)]
 7. Залевский Г.В. Фиксированные формы поведения индивидуальных и групповых систем (в культуре, образовании, науке, норме и патологии) // Залевский Г.В. Избранные труды: в 6 т. Томск, 2013. Т. 2. С. 3–326. [Zalovsky G.V. Fixed forms of behavior of individual and group systems (in culture, education, science, the norm and pathology). *Zalovsky G.V. Izbrannyye trudy*. Tomsk, 2013. Vol. 2. Pp. 3–326. (In Russ.)]
 8. Ильин Е.П. Состояние наивысшей готовности и работоспособности спортсмена // Спортивная психология в трудах отечественных специалистов / Под ред. И.П. Волкова. СПб., 2002. С. 253–260. [Ilyin E.P. State of the highest readiness and operability of the athlete. *Sportivnaya psikhologiya v trudakh otechestvennykh spetsialistov*. I.P. Volkov (ed.). St. Petersburg, 2002. Pp. 253–260. (In Russ.)]

9. Корнилова Т.В. Толерантность к неопределенности и эмоциональный интеллект при принятии решений в условиях подсказки // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 19–36. [Kornilova T.V. Tolerance for uncertainty and emotional intelligence and the use of hints in decision-making. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2014. Vol. 11. No. 4. Pp. 19–36. (In Russ.)]
10. Краснорядцева О.М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды // Вестник Томского университета. 2012. № 358. С. 152–157. [Krasnoriadtseva O.M. Preparedness for innovative activity of students and teachers as educational environment feature. *Tomsk State University Journal*. 2012. No. 358. Pp. 152–157. (In Russ.)]
11. Кузьмина О.В. Методика диагностики личностных дезорганизаторов времени // Психологические исследования. 2011. № 6 (20). URL: <http://psystudy.ru/num/2011n6-20/569-kuzmina20> (дата обращения: 26.07.2019) [Kuzmina O.V. The technique of diagnostics of personal time disorganizers. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2011. No. 6 (20). URL: <http://psystudy.ru/num/2011n6-20/569-kuzmina20> (In Russ.)]
12. Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 18–37. [Leontiev D.A. Autoregulation, resources, and personality potential. *Siberian Journal of Psychology*. 2016. No. 62. Pp. 18–37. (In Russ.)]
13. Локаткова О.Н. Структурно-динамические характеристики психологической готовности личности к взаимодействию с образовательной средой вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Саратов, 2017. [Lokatkova O.N. *Strukturno-dinamicheskiye kharakteristiki psikhologicheskoy gotovnosti lichnosty k vzaimodeystviyu s obrazovatel'noy sredoy vuza* [Structural and dynamic characteristics of the psychological readiness of the individual to interact with the educational environment of the university]. PhD theses. Saratov, 2017.]
14. Милохин Д.Б. Оценка готовности студентов вузов к реализации дистанционного обучения // Вестник Оренбургского государственного университета. 2010. № 9 (115). С. 172–177. [Milokhin D.B. Assessment of the readiness of university students to implement distance learning. *Vestnik of the Orenburg State University*. 2010. No. 9 (115). Pp. 172–177. (In Russ.)]
15. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. М., 2010. [Morosanova V.I. *Samoregulyatsiya i individual'nost' cheloveka* [Self-regulation and individuality of a person]. Moscow, 2010.]
16. Обухов А.С. Исторически обусловленные модификации образа мира // Развитие личности. 2003. № 4. С. 51–68. [Obukhov A.S. Historically conditioned modifications of the image of the world. *Personal Development*. 2003. No. 4. Pp. 51–68. (In Russ.)]
17. Опыт и перспективы использования информационных технологий в образовании: Монография / Рогановская Е.Н., Жилина Е.В., Кручинин М.В. и др.; Под общ. ред. Н.В. Лалетина. Красноярск, 2013.

- [Roganovskaya E.N., Gilina E.V., Kruchinin M.V. et al. Opyt i perspektivy ispol'zovaniya informatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii [Experience and prospects of using information technology in education]. N.V. Laletin (ed.). Krasnoyarsk, 2013.]
18. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики // Организационная психология. 2017. Т. 7. № 2. С. 30–51. [Osin E.N., Leontiev D.A. Assessment of subjective experiences at work: Validation of an instrument. *Organizational Psychology*. 2017. Vol. 7. No. 2. Pp. 30–51. (In Russ.)]
 19. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб., 2005. [Petrenko V.F. Osnovy psikhosemantiki [The basics of psychosemantics]. St. Petersburg, 2005.]
 20. Системная антропологическая психология: понятийный аппарат / Ключко В.Е., Галажинский Э.В., Красноядцева О.М., Лукьянов О.В. // Сибирский психологический журнал. 2015. № 56. С. 9–20. [Klochko V.E., Galajinsky E.V., Krasnoryadtseva O.M., Lukyanov O.V. System anthropological psychology: Framework of categories. *Siberian Journal of Psychology*. 2015. No. 56. Pp. 9–20. (In Russ.)]
 21. Ситникова М.А. Динамика развития образа мира современных студентов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 6 (203). Вып. 25. С. 193–203. [Sitnikova M.A. The dynamics of the world image of modern students. *Belgorod State University Scientific Bulletin. Series: Humanities Sciences*. 2015. No. 6 (203). Iss. 25. Pp. 193–203. (In Russ.)]

Статья поступила в редакцию 11.09.2019, принята к публикации 20.11.2019

The article was received on 11.09.2019, accepted for publication 20.11.2019

Сведения об авторах / About the authors

Лейфа Андрей Васильевич – доктор педагогических наук, профессор; заведующий кафедрой психологии и педагогики; временно исполняющий обязанности ректора, Амурский государственный университет, г. Благовещенск Амурской обл.

Andrey V. Leyfa – Dr. Pedagogy Hab., head at the Department of Psychology and Pedagogy, Rector, Amur State University, Blagoveshchensk, Amur Region, Russian Federation

E-mail: aleifa@mail.ru

Павлова Екатерина Викторовна – кандидат психологических наук, доцент; доцент кафедры психологии и педагогики, Амурский государственный университет, г. Благовещенск Амурской обл.

Ekaterina V. Pavlova – PhD in Psychology; associate professor at the Department of Psychology and Pedagogy, Amur State University, Blagoveshchensk, Amur Region, Russian Federation

E-mail: katal75@mail.ru

Заявленный вклад авторов

Лейфа А.В. – общее руководство направлением исследования, консультации при написании статьи, участие в подготовке текста статьи.

Павлова Е.В. – разработка модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования, подготовка текста статьи.

Contribution of the authors

Leifa A.V. – general direction of research, advice on writing the article, participation in the preparation of the text of the article.

Pavlova E.V. – development of the model of research of the readiness of teachers of higher education institution to professional activity in the context of digitalization of education, preparation of the text of the article.