

Оригинальная статья

УДК 316.74

<http://doi.org/10.32603/2412-8562-2022-8-5-55-67>

## Профессиональные практики методической работы в сфере высшего образования

**Надежда Васильевна Казаринова<sup>1✉</sup>, Валерия Александровна Суханова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Санкт-Петербургский государственный электротехнический университет «ЛЭТИ»  
им. В. И. Ульянова (Ленина), Санкт-Петербург, Россия

<sup>2</sup>Национальный исследовательский университет ИТМО, Санкт-Петербург, Россия

<sup>1✉</sup>[NVKazarinova@mail.ru](mailto:NVKazarinova@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5047-0022>

<sup>2</sup>[vasukhanova@itmo.ru](mailto:vasukhanova@itmo.ru), <https://orcid.org/0000-0002-5846-3126>

**Введение.** На материале анализа деятельности методического сообщества ИТМО.Expert рассмотрены особенности научно-коммуникационных практик методистов при взаимодействии с преподавателями университета.

**Методология и источники.** Методологическая рамка исследования – институциональный и структурно-функциональный подходы изучения деятельности университета. Метод сбора представленных в статье эмпирических данных – контент-анализ сообщений, отправленных участниками онлайн-интенсива «Технологии персонифицированного обучения» на платформе конференц-видеосвязи Zoom, проходившего 23–27 августа 2021 г. Проверяемая исследовательская гипотеза: инициированное университетскими методистами обсуждение новых педагогических практик и новых форматов проектирования вызывает у преподавателей скептическое отношение, недоверие и сопротивление; преподаватели могут демонстрировать уязвимость в обсуждении новых подходов в образовании.

**Результаты и обсуждение.** Проверка гипотезы о том, что обсуждение новых педагогических практик и подходов вызовет скептическое отношение и недоверие со стороны преподавателя, не получила подтверждения. Паттерны недоверия составили менее 5 % от общего массива сообщений. Сопротивление новой информации, поиск аргументов «против» или поиск несостоятельности информации носили единичный характер. Гипотеза об уязвимости преподавателей (особенно начинающих) при обсуждении новых подходов, проявлением которой признавались отказ от обсуждения собственного педагогического опыта и возникающих проблем, частично получила подтверждение. Вместе с тем благодаря организационным и коммуникативным действиям методистов – организаторов интенсива была сформирована атмосфера доверия и безопасности, участники могли делиться опытом или задавать вопросы без осуждения со стороны коллег.

**Заключение.** Деятельность педагогического дизайнера предстает одновременно как просветительская, нацеленная на обучение и продвижение новых образовательных технологий в преподавании, и организационно-управленческая, нацеленная на стимулирование активностей самих преподавателей по разработке и моделированию

© Казаринова Н. В., Суханова В. А., 2022



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 License.  
This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

знания в разнообразных форматах. Неслучайно исследователи предлагают характеризовать педагогический дизайн как социокультурную деятельность, а педагогических дизайнеров наделяют статусом агентов изменений в межличностных, профессиональных, социальных и институциональных сферах: при проектировании образовательного опыта и новых образовательных продуктов методист способствует развитию педагогических традиций и переосмыслению нормативов.

**Ключевые слова:** педагогический дизайн, методист высшей школы, паттерны коммуникативного взаимодействия

**Для цитирования:** Казаринова Н. В., Суханова В. А. Профессиональные практики методической работы в сфере высшего образования // ДИСКУРС. 2022. Т. 8, № 5. С. 55–67. DOI: 10.32603/2412-8562-2022-8-5-55-67.

Original paper

## Professional Practices of Methodical Work in Higher Education

**Nadezhda V. Kazarinova<sup>1</sup>✉, Valeria A. Sukhanova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>*Saint Petersburg Electrotechnical University, St Petersburg, Russia*

<sup>2</sup>*ITMO University, St Petersburg, Russia*

<sup>1</sup>✉*NVKazarinova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5047-0022>*

<sup>2</sup>*vasukhanova@itmo.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5846-3126>*

**Introduction.** In the article the peculiarities of scientific and communication practices of the methodologists in interaction with the university teachers are considered on the material of the analysis of the ITMO.Expert methodological community activity.

**Methodology and sources.** The theoretical framework of the research is institutional and structural-functional approaches to the study of university activities. The method used for collecting empirical data presented in the article is a content analysis of the co-messages sent by the participants of the online intensive “Personalized Learning Technologies” on the Zoom-conference, which was held on August 23–27, 2021. The research hypotheses are the following: discussions of new pedagogical practices and new design formats initiated by university methodologists provoke teachers' skepticism, distrust, and resistance. Also teachers may demonstrate vulnerability in discussing new approaches in education.

**Results and discussion.** Testing the hypothesis that discussing new pedagogical practices and approaches will cause skeptical attitudes and distrust on the part of teachers was not confirmed. The patterns of distrust accounted for less than 5 % of the total array of messages. The hypothesis of teachers (especially beginners) being vulnerable when discussing new approaches, a manifestation of which was their refusal to discuss their own pedagogical experience and the problems encountered, was partially confirmed. At the same time due to the organizational and communicative actions of the methodologists-organizers of the intensive there was formed an atmosphere of trust and safety, so the participants had an opportunity to share their experience or ask questions without being judged by their colleagues.

**Conclusion.** The activity of the pedagogical designer is both an educational activity, aimed at teaching and promoting new educational technologies in teaching, and an organizational and managerial activity, aimed at stimulating the activity of teachers in developing and modeling a variety of knowledge formats. Many researchers suggest characterizing pedagogical design as a sociocultural activity. When designing educational experience and new educational products, methodologists help develop pedagogical traditions and reconsider norms.

**Keywords:** pedagogical design, higher school methodologist, patterns of communicative interaction

**For citation:** Kazarinova, N.V. and Sukhanova, V.A. (2022), "Professional Practices of Methodical Work in Higher Education", *DISCOURSE*, vol. 8, no. 5, pp. 55–67. DOI: 10.32603/2412-8562-2022-8-5-55-67 (Russia).

**Введение.** Современное образование во всем мире переживает этап трансформации. Развитие междисциплинарных коллабораций, цифровых технологий и сервисов требует от высшей школы «перепридумать» способы обучения. Образовательная среда высшей школы – сложная социокультурная сфера, построенная на взаимодействии различных стейкхолдеров. Долгое время создателем и планировщиком процесса обучения выступал профессорско-преподавательский состав, но постиндустриальная эпоха поставила новые вопросы о форме и процедурах создания образовательных программ [1, 2], о характере сложившихся отношений внутри университетских коллективов, а также вызвала появление новых участников планирования и организации учебного процесса. Нетривиальность задачи новой концептуализации высшего образования обусловлена необходимостью согласовывать интересы всех акторов, вовлеченных в ее решение, – преподавателей, студентов, экспертов, методистов, методологов, дизайнеров, программистов-разработчиков, исследователей и др., а также потребностью в новых обучающих продуктах, а именно в образовательных программах по новым дисциплинам, программах дополнительного образования и переквалификации, разработке ранее не существовавших микроформатов обучения и т. д.

Происходящие изменения затрагивают такие фундаментальные (и потому кажущиеся вневременными) аспекты педагогической деятельности, как мотивация и вовлеченность студентов в процесс обучения; системы оценивания и обратной связи; верификация знаний в условиях информационной интенсивности; координация с рынком труда; условия, воспроизводящие ценность профессионального саморазвития преподавателей; внутриуниверситетские коммуникации. Вместе с тем все более очевидным становится поистине тектонический сдвиг в понимании и реализации организационно-методической работы в вузах: методист в современном университете становится востребованным не столько как субъект процедурно-организаторской деятельности, сколько как педагогический дизайнер и научный коммуникатор. Все чаще организационно-методическая деятельность в университетах нацелена на решение таких задач, как выстраивание коммуникации в разных форматах между преподавателями, транслирование лучших с точки зрения доказательной педагогики образовательных практик, формирование среды, вовлекающей преподавателей в диалог о своей профессиональной деятельности.

Беспрецедентный рост востребованности профессии методиста высшей школы стимулирован стремительным развитием дистанционного и онлайн-образования, изменением технологической составляющей учебного процесса и появлением рынка образовательных технологий (educational technologies, EdTech). Не менее значимое воздействие на восприятие деятельности методиста как проектировщика образования оказало укоренение в университетской среде тренда на «непрерывное обучение» (life long learning). «Атлас новых профессий» (проект «Форсайт компетенций», реализованный при поддержке Агентства стратегических инициатив) включает широкий диапазон специальностей, связанных с проектированием и организацией образовательной деятельности [3]. Конструируя эффективный

образовательный процесс, в котором качество обучения принципиально зависит от коммуникации студентов с преподавателями, другими студентами, административными службами, методист заинтересован в осмыслении своей собственной деятельности, ее возможностей, практических ролей и компетенций, выступая тем самым одним из ключевых носителей социальных изменений («agents of social change»). Посредством коллаборации в проектировании образовательного опыта и новых образовательных продуктов он способствует изменению социальных практик преподавателя, трансформации педагогических традиций и нормативов [4].

**Методология и источники.** Хотя, на первый взгляд, концепты «педагогический дизайн» и «научная коммуникация» отнесены к разным исследовательским областям, вместе с тем они фиксируют принципиальный момент вовлеченности субъектов в человеческую деятельность. Подобно научным коммуникаторам, сместившим фокус своего внимания к диалоговому взаимодействию экспертов и общественности, педагогические дизайнеры исходят из ценности построения прозрачного и вовлекающего диалога внутри учебного процесса.

В статье описывается коммуникативная составляющая компетентностной модели методиста, а также анализируется опыт проведения онлайн-интенсива «Технологии персонализированного обучения» на платформе конференц-видеосвязи Zoom для профессорско-преподавательского состава Университета ИТМО, проходившего 23–27 августа 2021 г., как пример возможной интерпретации деятельности методиста с использованием фрейма «научная коммуникация» или «педагогический дизайн».

Термин «педагогический дизайнер» (instructional designer) в англоязычной литературе нередко используется как эквивалентный понятиям learning designer, learning experience designer (LX designer), teachers' trainer, educationalist, instructional specialist, instructional developer и др. Исследователи отмечают, что в области проектирования образования терминологический аппарат постоянно эволюционирует, что неизбежно обнаруживается и в связи с интересующими нас понятиями «педагогический дизайн» и «педагогический дизайнер» [5, 6]. Подобная терминологическая неопределенность объясняется стремительным развитием технологий и цифровизацией образовательного процесса [7]. Обсуждая профиль специалиста, который проектирует образовательный продукт, мы будем использовать термины «методист» и «педагогический дизайнер» как синонимы.

**Результаты и обсуждение.** Начиная с середины XX в. авторы работ, изучающие образовательную среду, для описания процесса конструирования образовательного контента начали активно использовать концепт педагогического дизайна (instructional design) в значении «научная дисциплина, занимающаяся разработкой наиболее эффективных, рациональных и комфортных способов, методов и систем обучения, которые могут быть использованы в сфере профессиональной педагогической практики» [8]. Развернувшаяся интеллектуальная дискуссия по содержательному уточнению данного термина подтверждала неслучайность заявившего о себе аналитического поиска. Так, Лесли Бригс предложил определять педагогический дизайн как «целостный процесс анализа потребностей и целей обучения и разработку системы способов передачи знаний для удовлетворения этих потребностей» [9]; Рита Ричи подчеркивала, что речь идет о науке «подробного описания условий разработки, оценки и реализации ситуаций, способствующих обучению» [10]. Очевидным

был поиск исследователями концепта, который позволил бы реализовать системный подход к построению учебного процесса и разработать модели эффективного обучения и производства обучающихся ресурсов.

Нужно признать, что сама концепция педагогического дизайна не предлагает революционно нового решения того, как выстраивать учебный процесс. Ключевые принципы организации эффективного обучения можно обнаружить в работах великого средневекового педагога Яна Амоса Коменского. Толкуя идеи Коменского в контексте стремительного развития технологий и современной цифровизации, исследователи педагогического дизайна выстраивают современную парадигму построения учебного процесса.

К основным принципам педагогического дизайна Р. Ганье относит следующие [11]:

- Привлечение внимания.
- Четкое позиционирование цели обучения.
- Обращение к уже имеющимся знаниям обучающихся.
- Различные формы презентации изучаемого материала (текст, визуальные материалы, видео и т. д.).
- Руководство обучением и четкие инструкции.
- Проверка получаемых знаний в практической работе.
- Организация обратной связи.
- Организация сохранения знаний обучающихся.

К. Г. Кречетников делает акцент на следующих функциях [12]:

- Научность. Учебные материалы должны быть подобраны в соответствии с актуальным состоянием науки.
- Наглядность. Учебные материалы должны быть адекватны учебной ситуации, а сам процесс обучения должен быть деятельностным.
- Непрерывность и последовательность. Образовательный курс должен быть выстроен логично и последовательно, должна сохраняться последовательность между используемыми в учебном процессе методами и практиками.
- Доступность. Необходимо учитывать эргономичность восприятия, т. е. нацеленность воспринимающего на поиск информации, соответствующей поставленной задаче.

Несмотря на некоторые различия функционального описания, очевидно, что оба автора рассматривают в качестве важнейшей характеристики педагогического дизайна вовлеченность обучающихся в учебный процесс.

К числу моделей проектирования образовательного опыта, получивших признание в профессиональном педагогическом сообществе, относят модель ADDIE (Analysis. Design. Development. Implementation. Evaluation), которая была разработана в 1975 г. в национальном университете Флориды (США) и включала пять обязательных этапов [13]:

1. Анализ: изучение обучающей среды и потребностей будущих учащихся.
2. Проектирование: определение учебных целей с опорой на потребности и запрос целевой аудитории, планирование системы оценивания, заданий, подбор материалов и образовательных технологий.
3. Разработка: составление целостной тематической программы.
4. Внедрение: инструктаж ведущих курса, экспертов, преподавателей и слушателей, реализация курса преподавателем.

5. Оценка: формирующая обратная связь на каждом этапе, суммарная обратная связь в конце курса.

В предложенной канадскими исследователями Р. Тамблином и Г. Барроузом модели «The Pebble in the Pond» акцент был сделан на проектировании образовательного продукта, следуя принципу «обучение на основе решения реальных проблем» [14]. Согласно этой модели обучение включает следующие этапы:

- 1) фаза активации имеющихся знаний;
- 2) фаза демонстрации для обучающихся умений и навыков, которыми планируется овладеть;
- 3) фаза применения нового знания;
- 4) фаза интеграции нового знания в контекст знаний и навыков обучающегося.

Наконец, напомним еще одну популярную образовательную модель 4C/ID (four-component instructional design), разработанную профессорами из Нидерландов Е. В. Марриенбоером и П. Киршнером, методическая установка которой также ориентирована на проектирование образовательного опыта, максимально близкого к реальной жизни. Согласно этой модели для эффективного образования студенту недостаточно освоить комплекс знаний и навыков, но важно видеть их системную взаимосвязь и способы практического применения. Авторы выделяют четыре ключевых элемента [15]:

1. Обучающие задания-проблемы, решая которые слушатели овладевают нужными навыками.
2. Сопровождающая информация, необходимая для связи новых знаний с существующей системой знаний обучающегося.
3. Своевременная информация для решения задач во время занятий.
4. Частичная практика для отработки навыков.

Рассмотренные принципы и модели педагогического проектирования образовательного процесса можно применять к обучению любого типа, включая дистанционное или онлайн-обучение.

Разнообразие рассмотренных моделей и уверенность разработчиков в необходимости их внедрения в реальный учебный процесс проблематизировали задачу профессионализации деятельности по проектированию образовательного продукта. Иначе говоря, все более ясной становилась потребность в формировании профессионального поля методической работы. Сформулированы конкретные направления профессиональной деятельности педагогического дизайнера, включая управление профессиональной коммуникацией, редактирование методических материалов, развитие университетских медиа, графический дизайн, управление проектами, командообразование, обучение преподавателей и студентов образовательным технологиям [16]. М. Пацифьеро, описывая функционирование команды преподавателя-эксперта и методиста при подготовке цифрового образовательного продукта, задачи методиста определял следующим образом [17]:

- Подготовка дизайна курса и предоставление помощи в организации онлайн-преподавания.
- Проектный менеджмент и мониторинг этапов развития проекта.
- Контроль качества разработанного педагогического дизайна.

– Помощь преподавателю-эксперту в выборе образовательных инструментов для организации онлайн-обучения.

– Подготовка ресурсов и материалов для обучения (ссылки на подключение, презентации и т. д.).

В 2015 г. С. Миллер и Г. Стейн обратились к группе педагогических дизайнеров онлайн-обучения с просьбой определить решаемые ими профессиональные задачи. Были получены следующие результаты [18]:

– Организация тренингов по образовательным технологиям и онлайн-преподаванию.  
– Менеджмент курсов на LMS-платформах, перенос курса на другую платформу при необходимости.

– Разработка онлайн-курсов вместе с экспертами в данной области.

– Создание видео- и мультимедиаконтента.

– Техническая поддержка курса на LMS-платформах.

– Обучение преподавателей эффективным техникам преподавания.

– Поддержка обучающихся на LMS-платформах.

– Контроль качества разработанного курса.

– Помощь преподавателям в разработке системы оценивания.

Как видим, деятельность педагогического дизайнера оказывается одновременно просветительской, нацеленной на обучение и продвижение новых образовательных технологий в преподавании, и организационно-управленческой, нацеленной на стимулирование активности самих преподавателей по разработке и моделированию знания в разнообразных форматах. Неслучайно К. Кэмпбелл и ее коллеги предлагают характеризовать педагогический дизайн как социокультурную деятельность, а педагогических дизайнеров наделяют статусом агентов изменений в межличностных, профессиональных, социальных и институциональных сферах [4].

Интенсивное обсуждение методического аспекта высшего образования привело к созданию компетентностной модели методиста или педагогического дизайнера, в основе которой лежат профессиональные роли и задачи, решаемые методистами. Специалисты семинара EduTech «Педагогический дизайн в условиях Agile» предложили следующий перечень ключевых компетенций, составленный на основе данных, предложенных Ассоциацией по развитию таланта (Association for Talent Development) [19]:

1. Оценка потребностей в обучении. Выбор и анализ целевой аудитории, определение пробелов в знаниях и выявление необходимых образовательных результатов.

2. Выбор подхода к обучению. Анализ педагогической деятельности помогает сформировать понимание того, какое решение необходимо использовать, но оно не всегда должно быть обучающим.

3. Разработка образовательной программы. Умение проектировать для разных форматов (дистанционный, очный, смешанный форматы), разных целевых аудиторий с использованием различных подходящих образовательных инструментов.

4. Разработка учебно-методических материалов. Умение разрабатывать вовлекающие материалы и задания, мотивирующие обучающихся.

5. Взаимодействие со стейкхолдерами. Коммуникация с заказчиком обучения (который часто может быть представлен разными стейкхолдерами), выбор наиболее эффективного

решения, коллаборация и сотрудничество, умение вести переговоры о принятии необходимых решений.

Международный совет по стандартам обучения, приобретенного знания и исполнения (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) с 1986 г. публикует информацию о компетентностной модели педагогического дизайнера, выделяя так называемые основные, продвинутое и руководящие стандарты педагогической деятельности, представляющие собой индикаторы деятельности и поведения на рабочем месте [20]:

*Основные компетенции:*

1. Эффективная коммуникация в устной, визуальной или письменной формах.
2. Регулярное обновление и улучшение знаний, навыков и понимания педагогического дизайна.
3. Умение в своей работе идентифицировать этические, юридические и политические особенности проектирования и действовать соответственно.
4. Умение определять целевую аудиторию проектирования и ее характеристики.
5. Умение осуществлять выбор и использование инструментов анализа для определения педагогического содержания курса.
6. Анализ характеристик существующих образовательных технологий.
7. Использование соответствующего ситуации педагогического дизайна.
8. Умение организовать педагогический дизайн продукта или курса.
9. Организация педагогического решения.
10. Умение создавать, выбирать и модифицировать педагогические материалы.
11. Разработка педагогических материалов для обучения.
12. Использование технологии больших данных для ревизии существующих обучающих материалов.

*Продвинутое компетенции:*

1. Умение применять исследовательские методы и теории для проектирования образовательного продукта.
2. Умение применять собранные данные и аналитические инструменты в проектах педагогического дизайна.
3. Умение провести оценку потребностей пользователей и других стейкхолдеров для рекомендации соответствующего решения в области педагогического дизайна.
4. Умение искать и подбирать решения, не связанные с педагогическим дизайном или обучением.
5. Проектирование системы оценивания.
6. Умение характеризовать и оценивать учебные и внеучебные решения.
7. Умение применять и комбинировать учебные и внеучебные решения.
8. Умение планировать и управлять проектами в области педагогического дизайна.

*Руководящие компетенции:*

1. Умение применять предпринимательское мышление и ориентироваться на запросы рынка при управлении педагогическим дизайном.
2. Управление коммуникацией и процессами коллаборации.

Важнейшим следствием сложносоставного профессионального профиля методиста, его вовлеченности в систему профессиональных отношений со всеми университетскими

актерами – от преподавателя и студента до административных и финансовых служб – становится высокий риск появления проблемных коммуникативных зон. Работа педагогического дизайнера не может избежать, например, сознательного или бессознательного сопротивления слушателей при освоении нового, недоверия или отсутствия навыка диалогической коммуникации. По существу, на педагогического дизайнера неявно возлагается миссия по организации комфортного и безопасного взаимодействия между вовлеченными в учебный процесс сторонами, формированию партнерства. Несоответствие институциональных требований администрации и личных профессиональных желаний преподавателей нередко выражается в общем сопротивлении проектированию или коммуникации.

Нами было проведено исследование, в котором, в частности, проверялась следующая гипотеза: инициированное университетскими методистами обсуждение среди преподавателей новых педагогических практик и новых форматов проектирования вызывает у преподавателей скептическое отношение, недоверие и сопротивление. Преподаватели могут демонстрировать уязвимость в обсуждении новых подходов в образовании.

Объектом эмпирического исследования стала коммуникация участников онлайн-интенсива профессорско-преподавательского состава Университета ИТМО на платформе Zoom. Предметом исследования стали паттерны коммуникативного поведения участников интенсива при обсуждении предложенных методическим сообществом дискуссионных тем.

Методом сбора эмпирических данных стал контент-анализ сообщений, отправленных участниками онлайн-интенсива «Технологии персонифицированного обучения» на платформе конференц-видеосвязи Zoom, проходившего 23–27 августа 2021 г. Первые четыре дня были посвящены отдельным темам построения образовательного процесса, последний день проводился в формате проектной лаборатории, когда участники представляли разработанные командные проекты. Всего в интенсиве приняли участие 180 человек. Единицей анализа выбрано индивидуальное сообщение-высказывание, отправленное в чат платформы участником. Каждый участник мог отправить неограниченное количество сообщений. В организационной части онлайн-интенсива участникам было предложено маркировать свои высказывания с помощью системы хэштегов (#):

- #эмоция;
- #инсайт;
- #лайфхак;
- #вопрос;
- #help.

Всего было проанализировано 3317 контентных единиц.

Подводя итоги проведенного контент-анализа, отметим структурное и тематическое разнообразие сообщений, представленных в собранном корпусе. Общие результаты исследования можно охарактеризовать следующим образом.

Гипотеза о том, что обсуждение темы новых педагогических практик и подходов вызовет скептическое отношение и недоверие со стороны преподавателей, не получила подтверждения. И хотя были выявлены паттерны недоверия в том, как участники реагировали на сообщения, однако подобные сообщения составляли менее 5 % общего массива на протяжении всех дней. Сообщения, маркированные как сопротивление новой информации, поиск

аргументов «против» или поиск несостоятельности информации, действительно, были обнаружены, хотя, как и в случае с предыдущей гипотезой, нельзя говорить о массовости такого явления. Гипотеза об уязвимости преподавателей (особенно начинающих) при обсуждении новых подходов, проявлением которой признавались отказ от публичного обсуждения собственного педагогического опыта и возникающих проблем, частично получила подтверждение. Вместе с тем именно организационные и коммуникативные действия методистов-организаторов интенсива оказали решающее действие на трансформацию данного паттерна, а именно была сформирована атмосфера доверия и безопасности, участники могли поделиться своим опытом или задать вопросы без осуждения со стороны коллег. Во всем корпусе зафиксированных сообщений коммуникационная конфронтация не была доминирующим форматом. Если же подобные сообщения и появлялись, они почти никогда не были направлены на личность, а относились, скорее, к общей теме, общему контексту, общим проблемам. Исключением можно признать критику личности докладчика, тогда как посты, размещенные участниками чата, не критиковались. Разумеется, на характер коммуникативного взаимодействия между участниками интенсива существенное влияние оказывала закрытость данного сообщества: коммуникация происходила в среде коллег, в большинстве хорошо знакомых друг с другом.

**Заключение.** Современное образование, основываясь на больших данных и стремясь включить аналитику в проектирование образовательного продукта, остро нуждается в методистах (педагогических дизайнерах), которые смогут верифицировать лучшие педагогические решения и искать способы для их эффективной коммуникации. Рассмотрение деятельности методиста как научного коммуникатора может помочь систематизировать разноуровневые задачи данной деятельности и свести в единую интегрированную модель разные подходы к построению компетентностной модели методической деятельности. Трансляция изменений и построение коммуникации между преподавателями, студентами, администрацией обуславливают высокий запрос на специалистов, владеющих широким спектром инструментов коммуникации. Деятельность методиста – это сложный социокультурный процесс, характеризующийся богатым разнообразием ролей, задач и возможностей для профессиональной самоидентификации, включая умение создавать доступные и понятные обучающие материалы, использовать инструменты популяризации для трансляции изменений и лучших практик доказательной педагогики.

Противоречивость и сложность профессиональных задач, решаемых методистами, становятся факторами потенциальной конфликтной коммуникации в университете. С одной стороны, стремительное развитие сферы образования на всех его уровнях создает разрыв между профессиональным самоопределением и завышенными ожиданиями от деятельности педагогических дизайнеров. С другой стороны, существующий нередко в образовательных организациях разрыв между административными задачами и личными профессиональными целями преподавателей способен спровоцировать у последних чувство неприятия нового. Педагогический дизайнер в этих условиях призван играть деликатную роль агента социальных изменений, который через взаимодействие и коммуникацию способствует глубокой трансформации образовательного процесса.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ширинкина Е. В. Проектирование педагогического дизайна образовательной среды университета // Вестн. СПбГИК. 2021. № 1 (46). С. 156–162. DOI 10.30725/2619-0303-2021-1-156-162.
2. Клячко Т. Л. Вызовы профессионального образования. М.: Дело, 2014.
3. «Форсайт компетенций» и «Атлас новых профессий» // Сколково. URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/sedec-research-new-jobs/> (дата обращения: 26.05.2022).
4. Campbell K., Schwier R. A., Kenny R. F. The critical, relational practice of instructional design in higher education: An emerging model of change agency // Educational Technology Research and Development. 2009. Vol. 57, iss. 5. P. 645–663. DOI: 10.1007/s11423-007-9061-6.
5. Wagner E. D. Becoming a Learning Designer // Design for Learning. 2021. URL: [https://open.byu.edu/id/learning\\_designer](https://open.byu.edu/id/learning_designer) (дата обращения: 26.05.2022).
6. Ren X. The undefined figure: Instructional designers in the open educational resource (OER) movement in higher education // Education and Information Technologies. 2019. Vol. 24, iss. 6. P. 3483–3500. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09940-0>.
7. Rubley J. Instructional designers in higher ed: Changing the course of next-generation learning // Chronicle of Higher Education. 2016. URL: [https://interactive.holoniq.com/reports/2016\\_Instructional%20Designers\\_v9\\_Pearson\\_Interactive%20Final.pdf](https://interactive.holoniq.com/reports/2016_Instructional%20Designers_v9_Pearson_Interactive%20Final.pdf) (дата обращения: 26.05.2022).
8. Reclaiming instructional design / M. D. Merrill, L. Drake, M. J. Lacy, J. Pratt // Educational Technology. 1996. Vol. 36, no. 5. P. 5–7.
9. Briggs L. J., Gustafson K. L., Tillman M. H. Instructional Design, Principles and Application. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1991.
10. Badley G. The theoretical and conceptual bases of instructional design by Richey R.: Review // British J. of Educational Studies. 1988. Vol. 36, no. 1. P. 86–88. DOI: <https://doi.org/10.2307/3121609>.
11. Gagne R. M., Briggs L. J. Principles of instructional design. NY: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
12. Кречетников К. Г. Педагогический дизайн и его значение для развития информационных образовательных технологий. URL: <http://window.edu.ru/resource/930/55930/files/conf05p1.pdf> (дата обращения: 25.06.2022).
13. Interservice procedures for instructional systems development. Executive summary and model / R. K. Branson, G. T. Rayner, J. Lamarr Cox et al. Tallahassee: Florida State Univ., 1975.
14. Merrill D. M. A task-centered instructional strategy // J. of Research on Technology in Education. 2007. Vol. 40, iss. 1. P. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782493>.
15. Van Merriënboer J. J. G., Clark R. E., de Croock M. B. M. Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model // Educational technology research and development. 2002. Vol. 50, iss. 2. P. 39–61. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02504993>.
16. A review of what instructional designers do: Questions answered and questions not asked / R. Kenny, Z. Zhang, R. Schwier, K. Campbell // Canadian J. of Learning and Technology. 2005. Vol. 31, iss. 1. DOI: <https://doi.org/10.21432/T2JW2P>.
17. Puzifferro M., Shelton K. A model for developing high-quality online courses: Integrating a systems approach with learning theory // J. of Asynchronous Learning Networks. 2008. Vol. 12, iss. 3–4. P. 119–136. DOI:10.24059/olj.v12i3.58.
18. Miller S., Stein G. Finding our voice: Instructional designers in higher education // Educause Rev. 2016. URL: <https://er.educause.edu/articles/2016/2/finding-our-voice-instructional-designers-in-higher-education> (дата обращения: 26.05.2022).
19. Педагогический дизайн в условиях Agile // YouTube. 2020. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=wtkL76GseH4> (дата обращения: 24.05.2022).
20. Halupa C. Differentiation of Roles: Instructional Designers and Faculty in the Creation of Online Courses // International J. of Higher Education. 2019. Vol. 8, no. 1. P. 55–68. DOI: 10.5430/ijhe.v8n1p55.

### Информация об авторах.

**Казаринова Надежда Васильевна** – кандидат философских наук (1986), доцент (1992), доцент кафедры социологии и политологии Санкт-Петербургского государственного электротехнического университета «ЛЭТИ» им. В. И. Ульянова (Ленина), ул. Профессора Попова, д. 5Ф, Санкт-Петербург, 197022, Россия. Автор и соавтор 7 монографий и более 90 научных публикаций. Сфера научных интересов: методология социального знания, межличностная и межгрупповая коммуникация.

**Суханова Валерия Александровна** – ведущий инженер отдела образовательных технологий Национального исследовательского университета ИТМО, Кронверкский пр., д. 49, Санкт-Петербург, 197101, Россия. Сфера научных интересов: научная коммуникация, педагогический дизайн.

О конфликте интересов, связанном с данной публикацией, не сообщалось.  
Поступила 10.07.2022; принята после рецензирования 03.09.2022; опубликована онлайн 22.11.2022.

### REFERENCES

1. Shirinkina, E.V. (2021), "Designing the pedagogical design of the educational environment of the university", *Bulletin of Saint Petersburg State Univ. of Culture*, no. 1 (46), pp. 156–162. DOI: 10.30725/2619-0303-2021-1-156-162.
2. Klyachko, T.L. (2014), *Vyzovy professional'nogo obrazovaniya* [Challenges of professional education], Delo, Moscow, RUS.
3. "Foresight of competencies" and "Atlas of new professions", *Skolkovo*, available at: <https://www.skolkovo.ru/researches/sedec-research-new-jobs/> (accessed 26.05.2022).
4. Campbell, K., Schwier, R.A. and Kenny, R.F. (2009), "The critical, relational practice of instructional design in higher education: An emerging model of change agency", *Educational Technology Research and Development*, vol. 57, iss. 5, pp. 645–663. DOI: 10.1007/s11423-007-9061-6.
5. Wagner, E.D. (2021), "Becoming a Learning Designer", *Design for Learning*, available at: [https://open.byu.edu/id/learning\\_designer](https://open.byu.edu/id/learning_designer) (accessed 26.05.2022).
6. Ren X. (2019), "The undefined figure: Instructional designers in the open educational resource (OER) movement in higher education", *Education and Information Technologies*, vol. 24, iss. 6, pp. 3483–3500. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09940-0>.
7. Rubley, J. (2016), "Instructional designers in higher ed: Changing the course of next-generation learning", *Chronicle of Higher Education*, available at: [https://interactive.holoniq.com/reports/2016\\_Instructional%20Designers\\_v9\\_Pearson\\_Interactive%20Final.pdf](https://interactive.holoniq.com/reports/2016_Instructional%20Designers_v9_Pearson_Interactive%20Final.pdf) (accessed 26.05.2022).
8. Merrill, M.D., Drake, L., Lacy, M.J. and Pratt, J. (1996), "Reclaiming instructional design", *Educational Technology*, vol. 36, no. 5, pp. 5–7.
9. Briggs, L.J., Gustafson, K.L. and Tillman, M.H. (1991), *Instructional Design, Principles and Application*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ, USA.
10. Badley, G. (1988), "The theoretical and conceptual bases of instructional design by Richey R.: Review", *British J. of Educational Studies*, vol. 36, no. 1, pp. 86–88. DOI: <https://doi.org/10.2307/3121609>.
11. Gagne, R.M. and Briggs, L.J. (1974), *Principles of instructional design*, Holt, Rinehart & Winston, NY, USA.
12. Krechetnikov, K.G. (2005), *Pedagogical design and its importance for the development of informational educational technologies*, available at: <http://window.edu.ru/resource/930/55930/files/conf05p1.pdf> (accessed 25.06.2022).
13. Branson, R.K., Rayner, G.T., Lamarr Cox J. et al. (1975), *Interservice procedures for instructional systems development. Executive summary and model*, Florida State Univ., Tallahassee, USA.

14. Merrill, D.M. (2007), "A task-centered instructional strategy", *J. of Research on Technology in Education*, vol. 40, iss. 1, pp. 5–22. DOI: <https://doi.org/10.1080/15391523.2007.10782493>.

15. Van Merriënboer, J.J.G., Clark, R.E. and de Croock, M.B.M. (2002), "Blueprints for complex learning: The 4C/ID-model", *Educational technology research and development*, vol. 50, iss. 2, pp. 39–61. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02504993>.

16. Kenny, R., Zhang, Z., Schwier, R. and Campbell, K. (2005), "A review of what instructional designers do: Questions answered and questions not asked", *Canadian J. of Learning and Technology*, vol. 31, iss. 1. DOI: <https://doi.org/10.21432/T2JW2P>.

17. Puziferro, M. and Shelton, K. (2008), "A model for developing high-quality online courses: Integrating a systems approach with learning theory", *J. of Asynchronous Learning Networks*, vol. 12, iss. 3–4, pp. 119–136. DOI:10.24059/olj.v12i3.58.

18. Miller, S. and Stein, G. (2016), "Finding our voice: Instructional designers in higher education", *Educause Review*, available at: <https://er.educause.edu/articles/2016/2/finding-our-voice-instructional-designers-in-higher-education> (accessed 26.05.2022).

19. "Pedagogical Design in the Conditions of Agile" (2020), *YouTube*, available at: <https://www.youtube.com/watch?v=wtkL76GseH4> (accessed 24.05.2022).

20. Halupa, C. (2019), "Differentiation of Roles: Instructional Designers and Faculty in the Creation of Online Courses", *International J. of Higher Education*, vol. 8, no. 1, pp. 55–68. DOI:10.5430/ijhe.v8n1p55.

#### **Information about the authors.**

**Nadezhda V. Kazarinova** – Can. Sci. (Philosophy) (1986), Docent (1992), Associate Professor at the Department of Sociology and Political Science, Saint Petersburg Electrotechnical University, 5F Professor Popov str., St Petersburg 197022, Russia. The author and coauthor of 7 monographs and more than 90 scientific publications. Area of expertise: methodology of social knowledge, interpersonal and intergroup communication.

**Valeria A. Sukhanova** – Leading Engineer, Department of Educational Technologies, ITMO University, 49 Kronverksky pr., St Petersburg 197101, Russia. Area of expertise: scientific communication, pedagogical design.

*No conflicts of interest related to this publication were reported.*

*Received 10.07.2022; adopted after review 03.09.2022; published online 22.11.2022.*