

**ЧОУ ВО «КАЗАНСКИЙ ИННОВАЦИОННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. В.Г. ТИМИРЯСОВА (ИЭУП)» Г. КАЗАНЬ**

На правах рукописи



СТОЯНОВА Дарья Николаевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ
«КОЛЛЕДЖ – ВУЗ» В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор

Фахрутдинова Резида Ахатовна

Казань – 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ» В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	25
1.1. Педагогическое сопровождение профессионального становления педагога как объект педагогического исследования.....	25
1.2. Цифровая образовательная среда в системе «колледж – вуз» в условиях трансформации образования.....	65
Выводы по первой главе.....	101
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ» В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	105
2.1. Модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации.....	105
2.2. Содержание интегрированных программ профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации	134
2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по педагогическому сопровождению профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации.....	160
Выводы по второй главе.....	191
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	294
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	202
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	238

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Трансформация отечественной системы образования направлена на обеспечение кадрового суверенитета, поддержку интеллектуального развития личности и соответствия требованиям цифровой экономики. Непрерывное образование обеспечивает формирование необходимых профессиональных компетенций и квалификаций и, как следствие, приобретение и усвоение новых профессиональных ресурсов и возможностей, повышение трудовой мобильности и ликвидности. Возникает вопрос, который стал серьезным интеллектуальным вызовом современности: «Как трансформировать образование, чтобы оно становилось не просто одним из основных обязательств государства, а двигателем социального и экономического развития страны?» Такой запрос к отечественной системе образования требует внимательного изучения самой сферы образования, ее достижений и проблем. Ни одна стратегия не может строиться без видения будущего, места образования в целостном общественном развитии. Трансформация системы непрерывного образования характеризуется изменениями в определении высшего образования как базового и средне-профессионального, так и специального, что повлечет, несомненно, обновление их структурно-содержательных характеристик, траекторий получения педагогического образования, рост микроквалификаций и фокуса на практические навыки обучающихся для адаптации к быстроменяющемуся рынку труда. Именно система непрерывного образования обеспечивает формирование необходимых профессиональных компетенций и квалификаций и, как следствие, повышение трудовой мобильности, приобретение и усвоение новых профессиональных умений и навыков.

В этих условиях формируется новый социальный заказ на педагога, готового не только действовать в стандартных условиях, но и способного к непрерывному профессиональному развитию. Педагог нового типа

рассматривается как высокотехнологичный наставник, «навигатор» и «модератор» в мире знаний, который не просто транслирует информацию, а развивает критическое мышление и навыки обучающихся, постоянно совершенствуясь в своем профессиональном становлении. Вместе с тем, анализ современной образовательной практики выявляет системную проблему: недостаточная преемственность между уровнями среднего профессионального и высшего педагогического образования. Традиционная организация педагогического образования нередко замыкается на определенном уровне (СПО или ВО), что приводит к некоторой фрагментарности в профессиональном становлении педагога.

Более того, слабая интеграция всех уровней педагогического образования создает барьеры развития значимых качеств и профессиональных компетенций будущего педагога. Отсюда возникает потребность в создании системы непрерывного педагогического образования «колледж – вуз», в которой бы профессиональное становление педагога соответствовало социальному заказу общества. Реализация данной идеи в образовательной практике требует не просто обновления содержания педагогического образования, а качественного обновления структурно-содержательных характеристик и механизмов взаимодействия данных уровней образования. При этом, именно педагогическое сопровождение профессионального становления педагога становится тем механизмом, который позволит обеспечить преемственность обоих уровней педагогического образования, создать индивидуальные образовательные траектории для каждого обучающегося.

На необходимость развития профессиональных компетенций указывает федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования (ФГОС СПО) по специальности 44.02.01 Дошкольное образование, а также федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, в котором установлено

требование к созданию условий для организации профессионального образования в целях обеспечения формирования компетенций, связанных с профессиональной самоорганизацией на основе самообразования в течение жизни.

Обсуждаются изменения в области цифровых технологий и образовательного процесса, которые станут доминантами развития образования в ближайшем десятилетии. Цифровизация экономической и образовательной сфер общества определяет инновационный вектор профессионального становления педагога, а также предъявляет новые требования к организации непрерывного образования. Ключевым нормативным документом, регулирующим процесс цифровизации образования, становится Указ президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в РФ на 2017–2030 годы». Профессиональный стандарт «Педагог» показывает, что объем и содержание трудовых функций будущих педагогов весьма обширны, а необходимые для развития знания, умения и трудовые действия требуют тщательной подготовки будущих специалистов, в том числе в условиях цифровизации. Проектирование интегрированной ЦОС «колледж – вуз» можно рассматривать как сложный и масштабный стратегический подход в образовании, который позволяет создать единый цифровой контур управления образованием, повышающий сотрудничество с работодателями. Однако, идея непрерывного педагогического образования в условиях цифровизации решается не в полной мере. Отсюда, необходима реализация педагогической диагностики и аудита в системе «колледж – вуз», выбор тактических и стратегических целей и задач объединения данных уровней образования в единый цифровой контур и обеспечение взаимодействия между ее субъектами. В связи с этим, возникает необходимость разработки системы педагогического сопровождения профессионального становления педагогов в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации. Это обеспечит рост ее привлекательности для обучающихся за счет инновационных форматов обучения, повышение

востребованности выпускников на рынке труда и качества образования, в целом.

Степень научной разработанности проблемы. Теоретико-методологические основы педагогического сопровождения образовательного процесса нашли свое отражение в трудах М.Р. Битяновой, О.С. Газмана, Е.И. Казаковой, Е.В. Коротаевой, А.В. Мудрика, которые рассматривают педагогическое сопровождение как специфический вид профессиональной деятельности, направленный на создание условий для развития личности. Психолого-педагогические аспекты педагогического сопровождения рассматривались в трудах Е.А.Бауэра, О.С. Газмана, А.В.Малышева, Е.А. Салахудиновой, М.М.Семаго, А.П. Тряпициной, Т.В. Чередниковой, выделивших ключевые механизмы данного процесса, педагогическое сопровождение И.В. Аркусовой, Э.Ф. Зеера, Э.П. Комаровой, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, Н.С. Глуханюк и др.

Положения концепции непрерывного образования и интеграции разных образовательных ступеней отражены в трудах И.А. Артемьева, В.С. Басюка, А.О. Бударинной, А.О. Гавриловой, В.Б. Ефловой, М.В. Лазаревой, Р.А. Фахрутдиновой и др.; компетентностный подход в подготовке специалистов – в работах Д.З. Ахметовой, В.И. Байденко, Л.В. Ергазиной, О.А. Затеякина, И.Д. Рудинского, А.В. Саморского, А.В. Хуторского и др.; идеи цифровизации и аспекты внедрения цифровых технологий в образовательный процесс раскрываются в работах Г.А. Афанасьева, Е.В. Барановой, Е.А. Барахсановой, А.В. Бобылева, Н.В. Быстровой, Е.З. Власовой, В.В. Гринскуна, Е.Ю. Игнатъевой, Г.А. Красновой, О.В. Лебедевой, И.В. Роберт, К.Л. Полупан и др.; особенности подготовки педагогов в условиях цифровизации в работах В.В. Гришкуна, О.В. Китикарь, Л.И. Корнеевой, Т.Е. Пахомовой, Т.И. Чербы; подходы к организации многоуровневой подготовки педагогических кадров в цифровой образовательной среде в работах М.Е. Вайндорф-Сысоевой; основы антропоцентризма отражены в современном профессиональном образовании в работах Н.И. Авдошиной, М.Ю. Ашенковой, О.М. Бал, К.С. Гордеева, Н.А. Дубровина, А.А. Жидкова, Ж.Б. Литвиновой, А.С. Саликовой и др.

Общие тенденции трансформации системы образования в зарубежных странах и вопросы цифровизации представлены авторами С. Беденлер (S. Bedenlier), Д. Бельшоу (D. Belshaw), Б. Бигстад (B. Bygstad), М. Бонд (M. Bond), М. Вит (M. Wit), Э. Гэйбл, М. Дэллен (M. Dahlen), К. Дольч (C. Dolch), Х. Домпселер (H. Domseler), С. Людвигсен (S. Ludvigsen), О. Лян, В. Марин (V. Marín), Дж. К. Х. Мок (J.K.H. Mok), Е. Оврелид (E. Ovrelid), С. Столтон (S. Stolton), В. Цой.

Таким образом, анализ научной литературы, посвящённой педагогическому сопровождению профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации в современных реалиях отечественного образования, показал, что, несмотря на большое количество исследований отдельных аспектов, данная система не в полной мере выступала объектом глубокого научного исследования.

Потребность в восполнении указанного пробела в научном знании об обеспечении педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации определяет актуальность нашего исследования. Среди многих проблем, возникающих при изучении процесса профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации, можно выделить такие, как раскрытие содержания понятия «педагогическое сопровождение профессионального становления педагога», с уточнением характеристик понятия «профессиональное становление педагога в системе “колледж – вуз”»; «цифровая образовательная среда непрерывного педагогического образования», с выделением структурно-содержательных компонентов данных процессов; с разработкой модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» и ряд других.

Источником этих проблем в педагогической практике является **противоречие** между необходимостью обеспечения системы непрерывного педагогического образования «колледж – вуз» в условиях цифровой

трансформации и недостаточной разработанностью в педагогической науке теоретических оснований для разработки модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в цифровой образовательной среде. Проблема данного исследования определена стремлением найти пути решения данного противоречия. В теоретическом плане – это проблема разработки модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации. В практическом плане – проблема определения педагогических условий, содержания, методов и форм педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз», а также учебно-методического обеспечения цифровой образовательной среды как средства профессионального становления педагога.

Необходимость решения данных проблем и определила тему настоящего диссертационного исследования: **«Педагогическое сопровождение профессионального становления педагога в системе “колледж – вуз” в условиях цифровизации».**

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать и экспериментально доказать эффективность модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации.

Объект исследования: процесс педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз».

Предмет исследования: модель, педагогические условия, методы и формы педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации.

Гипотеза исследования: педагогическое сопровождение профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации будет более эффективным, если:

- выявлен педагогический потенциал цифровой образовательной среды (ЦОС) «колледж – вуз» и определены методы и формы её реализации на разных уровнях образования;
- разработана и спроектирована модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в цифровой образовательной среде (концептуальный, содержательный, организационно-деятельностный, результативно-оценочный блоки);
- определена и обоснована структура, содержание и компоненты интегрированных программ профессиональной подготовки педагога на разных уровнях системы образования;
- определён комплекс диагностического инструментария по выявлению уровня сформированности профессиональных (СПО) и общепрофессиональных (ВО) компетенций, включающий соответствующие авторские методики, демонстрационные экзамены, разработанные и апробированные тестовые задания, контрольные кейсы, оценочные листы в соответствии с потребностями работодателей и экспертов в сфере педагогического образования.

Задачи исследования:

1. Раскрыть теоретико-методологические основы и структурно-содержательные характеристики педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации.
2. Выявить педагогический потенциал цифровой образовательной среды и способы его реализации в системе непрерывного педагогического образования «колледж – вуз».
3. Разработать модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации.

4. Определить содержание интегрированных программ профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации.

5. Оценить результаты опытно-экспериментальной работы по педагогическому сопровождению профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Педагогическое сопровождение профессионального становления педагога – целостный, динамичный и технологически организованный процесс субъект-субъектного взаимодействия участников педагогического процесса, направленный на создание оптимальных условий для непрерывного развития профессиональных компетенций педагога в системе «колледж – вуз». Профессиональное становление педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации заключается в повышении профессионализма, компетентности, востребованности и конкурентоспособности педагогических кадров. Данная система учитывает многообразие компетенций каждой ступени системы образования (ФГОС СПО, ФГОС ВО), вопросы усиления взаимодействия организаций среднего профессионального и высшего образования, определения инновационных технологий, методов и форм профессионального становления педагога. Разработанные интегрированные программы профессиональной подготовки будущих специалистов соответствуют требованиям новых стандартов и преемственности содержания в системе непрерывного образования «колледж – вуз».

2. Профессиональному становлению педагогов в системе непрерывного образования «колледж – вуз» способствует разработанная и реализованная модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации. Цифровая образовательная среда обеспечивает содержательную и технологическую преемственность уровней педагогического образования на основе сквозных образовательных траекторий и интеграции образовательного контента

(образовательные программы, педагогическая лаборатория, педагогические пробы и мастер-классы). Инновационный формат цифровой образовательной среды в системе «колледж – вуз» обеспечен разработанной цифровой системой IDIS, которая становится комплексной платформой для организации учебного процесса (доступ к учебным планам и рабочим программам дисциплин, просмотр текущей успеваемости, электронное портфолио с результатами учебной и внеучебной деятельности, фиксация учебной деятельности и прогресса освоения программ и др.). Образовательная платформа EDU2, представляющая собой модульную структуру, позволяет настраивать функционал под конкретные задачи образовательной организации. Учебные курсы организуются в соответствии с рабочими программами дисциплин, что обеспечивает соответствие содержания федеральным государственным образовательным стандартам СПО и ВО, а также внутренним требованиям вуза. Проектирование цифровой образовательной среды обеспечивает преемственность данных ступеней образования и создает комфортную цифровую среду педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе непрерывного образования.

3. Разработанная модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровой образовательной среды включает: 1) концептуальный блок (цель – педагогическое сопровождение профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в цифровой образовательной среде; задачи – создание цифрового пространства для профессионального становления педагога, индивидуальных траекторий развития каждого обучающегося; разработка интегрированных программ профессионального становления обучающихся; подходы – компетентностный; аксиологический; системно-деятельностный; антропологический; 2) содержательный блок (профессиональное становление педагога с учетом ресурсов цифровой образовательной среды, содержания подготовки обучающихся и

методической поддержки педагогов); 3) организационно-деятельностный блок, включающий технологии, принципы и условия педагогического сопровождения профессионального становления педагога, формы и методы, реализованные в учебной, внеучебной и самообразовательной деятельности обучающегося; 4) результативно-оценочный блок, представляющий собой синтез выделенных показателей, позволяющих определить качество профессионального становления педагога.

4. В качестве оценки результативности модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в цифровой образовательной среде определены и научно обоснованы показатели, соответствующие основным компетенциям уровня СПО и ВО. Показателями профессиональной подготовки педагогических кадров для уровней образования СПО и ВО выступили: «способность к организации учебно-воспитательного процесса» (ПК 2.1; ПК 3.1; ПК 4.1; ОПК – 3), «способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса» (ПК 5.1; ПК 5.2; ОПК – 7), «готовность и способность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса» (ПК 1.4; ПК 2.4; ОПК – 1), «готовность и способность оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач» (ПК 4.4; ПК 5.3; ОПК – 6), «способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов» (ПК 2.3; ПК 3.3; ОПК – 5).

Научная новизна исследования:

1. Дополнено содержание ключевых понятий исследования, а именно: «педагогическое сопровождение профессионального становления педагога», под которым понимается целостный, динамичный и технологически организованный процесс субъект-субъектного взаимодействия участников образовательного процесса, направленный на создание оптимальных условий для непрерывного развития профессиональных компетенций педагога в

системе «колледж – вуз»; «цифровая образовательная среда непрерывного педагогического образования» в аспекте разработки системы подготовки будущих педагогов «колледж – вуз», а именно: цифровая образовательная среда непрерывного педагогического образования в системе «колледж – вуз» представляет собой совокупность интегрированных программно-аппаратных компонентов и психолого-педагогических средств, обеспечивающих эффективное информационное взаимодействие участников образовательного процесса в контексте единого пространства коммуникации и позволяющих сформулировать целостный трансформированный образовательный комплекс с равноправием систем и множеством контуров обратной связи на разных уровнях образования; «компетентностный подход в аспекте подготовки педагога», ориентированный на прогнозируемый, гарантированный результат, а именно: компетентностный подход рассматривается с точки зрения функционального и интегративного обеспечения высокого уровня культуры профессиональной педагогической деятельности, объединяя в единое целое необходимые знания, умения, качества личности педагога, ее ценностные ориентации, а также профессиональные и общепрофессиональные компетенции.

2. Уточнены и интегрированы в формат педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» такие традиционные принципы, как: принцип активности и сознательности в современной системе педагогического образования «колледж – вуз», который наполняется новым содержанием, трансформируясь из требования исполнительской дисциплины в принцип профессиональной субъектности. Принцип последовательности и систематичности педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» предполагает не просто соблюдение логики «от простого к сложному», а наполняется модульно-интегративным содержанием. Последовательность проявляется в поэтапном формировании профессиональных компетенций: от базовых на этапе колледжа – к сложным

общепрофессиональным на этапе бакалавриата. Принцип учета индивидуальных особенностей в педагогическом сопровождении профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» трансформируется из формального дифференцированного подхода в принцип персонализации образовательной траектории обучающегося. Новое содержание принципа раскрывается через деятельность педагога-наставника, который на основе анализа данных диагностических методик определяет личностные ресурсы студентов, их профессиональную направленность и профессиональные дефициты, раскрывая потенциал обучающегося, творческие возможности для его самореализации. Принцип единства воспитания и обучения с приоритетом воспитывающего взаимодействия актуализируется в современной образовательной парадигме и реализуется в новых эффективных формах и методах педагогической поддержки профессионального становления педагога. Целостное единство данных принципов обеспечивает качество педагогического сопровождения профессиональной подготовки педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации.

3. Цифровая образовательная среда – это создание единого «бесшовного» цифрового пространства на всех этапах обучения в интегрированном формате «колледж – вуз». Интегрированная цифровая образовательная среда позволяет создать единое цифровое пространство, объединяя ИТ-системы колледжа и вуза для беспрепятственного обмена цифровыми ресурсами и перехода обучающегося со ступени СПО на ступень ВО. Ключевой инновацией цифровой образовательной среды является гибкая интеграция автоматизированной системы управления образованием с вузовским репозиторием, что позволяет создавать индивидуальные образовательные маршруты для обучающихся, отслеживать их академические достижения, способствовать развитию их интересов, сформированности их профессиональных и общепрофессиональных компетенций.

4. Разработан и апробирован учебно-методический инструментарий педагогической поддержки профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации, включающий в себя интегрированные программы, средства, технологии, методы и формы, а также систему практических заданий, кейсов. Интегрированные программы «колледж – вуз» выступают как комплексные образовательные траектории, которые объединяют среднее профессиональное (СПО) и высшее образование (ВО). Они дают возможность для создания «бесшовного» перехода от одной ступени к другой, позволяющего студентам непрерывно повышать свою квалификацию на разных уровнях образования; содержат синхронизированные учебные планы. Каждый обучающийся по данным программам имеет четкий путь профессионального развития, уверенность в трудоустройстве и стабильность в развитии профессиональных и общепрофессиональных компетенций.

Представлен и апробирован опыт внедрения демонстрационных экзаменов, базирующихся на стандартах чемпионата «Профессионалы», в качестве инновационной альтернативы традиционным формам при реализации системы «колледж – вуз» в условиях цифровизации образовательной среды. Элементы и принципы демонстрационного экзамена включены в процедуру текущего контроля и промежуточной аттестации студентов Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязева (ИЭУП) на уровнях СПО и ВО, что позволяет проводить оценку сформированности практических умений и навыков в условиях реальных и смоделированных педагогических ситуаций, а также проводить оценку сформированности профессиональных компетенций на регулярной основе. Демонстрационный экзамен стал сквозным элементом оценки, органично включенным в учебную деятельность и аттестацию студентов на разных этапах обучения в системе «колледж – вуз».

5. Разработана и внедрена модель педагогического сопровождения профессионального становления будущего педагога в системе «колледж –

вуз» в условиях цифровизации, состоящая из совокупности взаимосвязанных блоков (концептуального – формирование целей, разработка инновационных проектов, выбор стратегии развития; содержательного блока – технологии, научно-исследовательская и инновационная деятельность, сотрудничество с работодателями; организационно-деятельностного блока – учебно-методическое обеспечение данного процесса, оценочно-результативного блока – сформированность профессиональных и общепрофессиональных компетенций обучающихся, показатели их сформированности и диагностический инструментарий). Модель включает в себя содержание педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации, реализуемого посредством разработанного комплекса преемственных образовательных программ и мероприятий в системе подготовки педагога на разных уровнях образования; педагогические условия, способствующие эффективному педагогическому сопровождению профессионального становления будущего педагога (стимулирование позитивной мотивации к формированию педагогических компетенций в условиях ЦОС; создание педагогического взаимодействия в ЦОС «колледж – вуз»; использование интерактивных методов для формирования профессионально-значимых компетенций; организация практикумов на базе педагогических лабораторий «колледж – вуз»; реализация преемственности образовательных программ, сквозная оценка системы компетенций, коллаборация участников образовательного процесса). В структуру модели входят виды деятельности, а также технологии, методы и формы их реализации. Они включают такие виды деятельности как: учебная, включающая лекционные и практические занятия; внеучебная, в которой студенты участвуют в мероприятиях, становятся активными участниками научных и вненаучных мероприятий; самообразовательная, которая непосредственно посвящена самостоятельному погружению в образовательный процесс в условиях цифровой образовательной среды колледжа и вуза. Результативный блок представлен как педагог, обладающий

сформированными интегрированными профессиональными и общепрофессиональными компетенциями в системе СПО и ВО, необходимыми для деятельности в системе непрерывного образования.

Теоретическая значимость исследования:

– полученные результаты дополняют и развивают педагогические условия сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз», расширяя научные знания о формировании профессиональных компетенций будущих педагогов в условиях цифровизации;

– уточненные дефиниции и структурные компоненты модели обогащают понятийно-категориальный аппарат педагогики профессионального образования и непрерывного педагогического образования в системе «колледж – вуз»;

– выявленная система принципов, а также содержательные характеристики педагогического сопровождения профессионального становления педагога определяют подходы к разработке его содержания, методов и форм в условиях цифровизации образования;

– теоретически обоснованное внедрение учебно-методического инструментария педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации позволяет обеспечить положительный результат сформированности его профессиональных и общепрофессиональных компетенций;

– разработанная и научно-обоснованная модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации развивает научное знание в области методологии и технологий профессионального образования, позволяет создать современные стратегии организации непрерывного педагогического образования, обеспечивающие повышение качества подготовки педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации.

Практическая значимость исследования. Материалы исследования могут быть использованы преподавателями в системе непрерывного педагогического образования при проектировании учебных курсов в условиях цифровизации, руководителями образовательных организаций разных уровней при разработке преемственной системы педагогического сопровождения профессионального становления педагога, в системе повышения квалификации преподавателей, кураторов, педагогических колледжей и вузов, в системе переподготовки педагогических кадров, а также для повышения качества педагогического образования, в целом.

В ходе исследования были разработаны два авторских учебно-методических пособия: «Педагогический потенциал взаимодействия колледж – вуз в процессе профессионального становления педагога» и «Учебно-методическое обеспечение педагогического сопровождения профессионального становления педагогов в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации», которые включают в себя методические рекомендации для преподавателей СПО и ВО по развитию профессиональных и общепрофессиональных компетенций студентов – будущих педагогов. Они включают в себя: инструктивные материалы, банк диагностических инструментов, систему проектных заданий и педагогических кейсов, сценарии педагогических мероприятий, проведение демонстрационных экзаменов. Данное педагогическое обеспечение способствует повышению качества педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз».

Материалы исследования по педагогическому сопровождению профессионального становления педагогов в системе «колледж – вуз» внедрены в ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», ФГБОУ ВО «КНИТУ», ФГБОУ ВО «КНИТУ-КАИ», а также рекомендованы Министерством образования и науки Республики Татарстан.

Теоретическо-методологическую основу исследования составили труды в области профессиональной подготовки педагога (М.Я. Виленский,

Л.И. Корнеева, П.И. Образцов, В.А. Сластенин., И. Уман,)), непрерывного образования (И.А. Артемьев, В.С. Басюк, А.О. Бударина, А.О. Гаврилова, А. Корреа (A. Correa), П. Ленгранд (P. Lengrand), И. Фуаре (E. Faure)); педагогического сопровождения образовательного процесса (О.А. Газман, Е.И. Казакова, А.К. Маркова, А.П. Тряпицина), профессионального становления личности (З.В. Вульфсон, Е.А. Климов, Н.С. Пряжников); педагогического сопровождения профессионального становления личности студента (А.В. Мудрик, О.С. Попов, Е.И. Тихомирова); сущности и структуры педагогической компетентности и компетентностного подхода (В.А. Адольф, А.А. Андреев, В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, Д.Я. Околот, И.Д. Рудинский, А.В. Хуторской, и др.); деятельностного (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Н.Ф. Тальзина, Е.Н. Шиянов и др.), личностно-ориентированного (Н.А. Алексеев, А.А. Плигин, Е.Б. Парфина, И.С. Якиманская и др.) и аксиологического (Г.Н. Александров, В.Г. Афанасьев, М.А. Данилов, Ф.Ф. Королев и др.) подходов; дидактики высшей школы (В.И. Андреев, Ю.К. Бабанский, Б.М. Бим-Бад, В.И. Загвязинский, Е.И. Исаев, Э.П. Комарова, В.С. Леднев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, В.И. Слободчиков и др.); построения индивидуального стиля учебно-познавательной деятельности обучающегося (Н.А. Асташкина, Е.В. Бондаревская, Н.В. Бордовская, В.С. Мерлин, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына); вопросов технологии обучения (В.П. Беспалько, В.И. Боголюбов, А.А. Вербицкий, О.А. Григоренко, В.А. Сластенин, Е.А. Цимерман); цифровизации системы образования (Г.Я. Гревцева, Е.А. Барахсанова, Е.З. Власова, К.Л. Полупан и др.); проектирования цифровой образовательной среды (ЦОС) (С.В. Калмыкова, Н.А. Шегай и др.); цифровой трансформации образования (О.В. Парахина, И.Н. Сопромадзе).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретический анализ литературы по теме исследования, изучение педагогического опыта отечественных и зарубежных исследователей, анализ нормативно-правовых актов; социологические методы

(наблюдение; анализ, анкетирование), эмпирические методы (тестирование, педагогический эксперимент), также проводилась статистическая обработка данных экспериментальной части исследования в программе «Jamovi 2.3.28».

Экспериментальная база исследования: ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)» (г. Казань и г. Альметьевск), Учреждение профессионального образования «Колледж Казанского инновационного университета» (Казанское отделение и Альметьевский филиал). В эксперименте приняли участие 133 обучающихся (генеральная совокупность), из них 92 студента (выборочная совокупность) направления подготовки 44.02.01 Дошкольное образование (СПО) и 44.03.01 Педагогическое образование (ВО).

Основные этапы исследования:

Первый этап – поисковый (2015–2016 гг.) – проводился теоретический анализ научной и психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; определялась тема диссертации и разрабатывались понятийный аппарат, методология и методика исследования.

Второй этап – диагностический (2016–2017 гг.) – осуществлялся констатирующий этап эксперимента, определялся диагностический инструментарий, разрабатывались модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровой образовательной среды и учебно-методическое обеспечение ее реализации, комплекс показателей результативности опытно-экспериментальной работы.

Третий этап – экспериментальный (2017–2025 гг.) – осуществлялась экспериментальная проверка модели и ее учебно-методического обеспечения, выявлялась эффективность педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровой образовательной среды.

Четвертый этап – аналитический (2025–2026 гг.) – анализировались и обобщались результаты экспериментального исследования, проводилась

математическая обработка и интерпретация полученных данных, формулировались теоретические выводы, оформлялся текст диссертации.

Достоверность и обоснованность результатов исследования подтверждается методологическим обоснованием его основных положений, использованием широкого комплекса методов и методик, релевантных объекту, цели и задачам исследования, объективизацией результатов диагностических процедур через двустороннюю оценку измеряемых способностей и навыков обучающихся (внешняя и внутренняя оценка), репрезентативностью выборки и использованием соответствующих методов математической статистики.

Личное участие автора: теоретическое обоснование основных положений исследования, разработка специализированного учебно-методического инструментария, интегрированного в цифровую среду системы «колледж – вуз» ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)»; проведение опытно-экспериментальной работы по разработке и экспериментальной проверке эффективности инновационной модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз»; обработка статистических данных, получение научных результатов, представленных в диссертации и публикациях.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертационное исследование соответствует паспорту научной специальности 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования по следующим пунктам: п. 4. Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста. Компетентностная модель специалиста: универсальные и профессиональные компетенции; п. 8. Интеграционные процессы в профессиональном образовании; п. 11. Образовательная среда профессиональных образовательных организаций. Развитие образовательных сред в профессиональном образовании; п. 14. Проектирование содержания, методов, дидактических систем и технологий

профессионального образования. Системы проектирования и оценивания результатов профессионального образования; п 18. Подготовка кадров в образовательных организациях среднего профессионального образования; п. 19. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения исследования были представлены в докладах на научно-практических конференциях: VI Международной конференции «Глобальная наука и инновации» (Чикаго, 2015); Международной научно-практической конференции (Челябинск, 2015); IV Международной научно-практической конференции «Преемственная система инклюзивного образования» (Казань, 2016); XI Международной научно-практической конференции «Образование: традиции и инновации» (Прага, 2016); Международно-практической конференции «Методы и механизмы реализации компетентностного подхода в психологии и педагогике» (Омск, 2017); I Всероссийской научно-практической конференции «Развитие образования в России: проблемы и перспективы» (Новосибирск 2017); IV Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика в системе современного образования» (Новосибирск, 2018); Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития» (Казань, 2024), Материалы XIV Международной научно-практической конференции «Преемственная система инклюзивного образования: актуальные проблемы науки и практики» (Казань, 2025).

По теме диссертации опубликовано 22 научные работы, в их числе 9 статей, в рецензируемых научных журналах, рекомендованных ВАК РФ.

Разработано и внедрено два учебно-методических пособия:

1. «Педагогический потенциал взаимодействия системы «колледж – вуз» в процессе педагогического сопровождения профессионального становления будущего педагога» (2023г.)

2. «Учебно-методическое обеспечение профессионального становления будущих педагогов в системе непрерывного образования «колледж – вуз» (2025г.)

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определена концепция исследования, проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, теоретико-методологическая основа, этапы, комплекс методов исследования; сформулированы положения, выносимые на защиту; описаны научная новизна, теоретическая и практическая значимость полученных результатов; апробация результатов исследования.

В первой главе «Теоретико-методологические основы педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации» раскрыты концептуальные теоретическо-методологические основы педагогического сопровождения профессионального становления педагога на основе преемственности системы «колледж – вуз», определены и проанализированы структурно-содержательные характеристики взаимодействия «колледж – вуз»; описаны особенности функционирования цифровой образовательной среды в системе непрерывного образования.

Во второй главе «Экспериментальное исследование эффективности педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации» разработана и апробирована модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в цифровой образовательной среде. На формирующем этапе представлена реализация данной авторской модели и результаты опытно-экспериментального исследования.

В заключении обобщаются результаты исследования, формулируются ключевые выводы, подтверждающие достоверность выдвинутой гипотезы исследования и эффективность разработанной экспериментальной модели.

В приложении представлены использованные авторские диагностические методики, разработанный учебно-методический инструментарий, результаты диагностических замеров и статистических расчетов для обеспечения достоверности формулируемых выводов.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ» В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

1.1. Педагогическое сопровождение профессионального становления педагога как объект педагогического исследования

Глобальные вызовы, стоящие перед Россией, обусловлены изменениями в мировой экономике, политике, технологических процессах. Уходят в прошлое давно сложившиеся стереотипы, перестают действовать монополии, приходят новые тенденции развития, меняется расстановка мировых сил и выстраиваются приоритеты государственной политики Российского государства. Повышение уровня экономического развития страны, укрепление позиций государства на международной арене напрямую связано с повышением доступности и качества образования, которое становится ключевым индикатором конкурентоспособности России.

Сбережение и развитие человеческого потенциала страны является приоритетным направлением в становлении России как стабильного, крепкого государства. К способам решения данной задачи относится повышение качества образования, воспитание социально ответственного, гармонично развитого гражданина [274]. К 2035 году в стране прогнозируется увеличение количества граждан в возрасте от 20 до 24 лет на 2,8 млн. человек. Соответственно, необходимо уже сейчас разрабатывать пути качественного образования, повышения мотивации к трудовой деятельности [269; 270]. Каждый гражданин должен иметь возможность получать востребованное общее, среднее профессиональное и высшее образование в соответствии со своими потребностями, запросами и способностями. Таким образом, профессиональное становление специалиста представляет собой очень важное

направление, требующее особого внимания на государственно-общественном уровне.

Конкретизация содержательной стороны термина «профессиональное становление» позволяет выделить такие варианты трактовки как:

- формирование личностных качеств и компетенций способствующих эффективному выполнению профессиональных задач и определению своего места в профессиональном сообществе (Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Е.А. Климов, Л.Ю. Боликова, Ю.А. Шурыгина) [68; 184];
- достижение уровня развития навыков, позволяющих получить общественное признание профессионального статуса (Т.В. Кисилева);
- процесс позитивного развития личности в системе социально-профессиональной деятельности (В.Д. Симоненко) [184].

Согласно концепции Е.А. Климова, профессиональное становление включает в себя несколько стадий: оптацию (профессиональное самоопределение), фазу адепта (профессиональная подготовка), адаптацию (начало профессиональной деятельности), интернализацию (преобразование знаний, умений, навыков для успешного осуществления профессиональной деятельности).

Э.Ф. Зеером предлагается схожая классификация с разделением четвертой фазы на первичную и вторичную профессионализацию и выделением стадии профессионального мастерства.

З.В. Вульфсоном было предложено сокращение данного процесса до трех стадий: предпрофессионального этапа, этапа профессиональной подготовки и этапа профессиональная деятельность [68].

Иной вариант был предложен Н.С. Пряжниковым, согласно концепции которого, профессиональное становление может быть разбито на несколько последовательных блоков: осознание краткосрочных и долгосрочных профессиональных целей, получение ключевых знаний и навыков, практическое достижение профессиональных целей и независимое выполнение профессиональной деятельности [219].

При этом следует отметить, что в условиях современного мира, процесс профессионального становления не имеет конечной точки и происходит непрерывно на протяжении всей профессиональной карьеры специалиста.

На процесс профессионального становления личности влияют социальные, социально-психологические и индивидуальные факторы. Социальные факторы связаны с общественным статусом и социокультурными представлениями о профессии. Социально-психологические факторы – со спецификой организации образовательной деятельности, микроклиматом в коллективе в процессе освоения будущим специалистом необходимых знаний, умений, навыков и компетенций. Индивидуальные факторы – с личной мотивацией и готовностью к профессиональной деятельности со стороны обучающегося.

Само становление происходит как во внутреннем плане, так и во внешнем признании профессиональной готовности специалиста со стороны общества [184].

Новые вызовы современности влекут за собой необходимость пересмотра имеющихся приоритетов в формировании специалистов, а, следовательно, и в развитии новых качеств личности человека. Данные задачи могут быть решены только при условии изменения системы образования, выстраивании приоритетов государственной политики в области образования, подготовки новых педагогических кадров, способных к самостоятельному решению выполняемых задач, планированию и организации своей профессиональной деятельности.

В условиях современного образования актуальность педагогического сопровождения профессионального становления будущего специалиста значительно повышается.

В современной педагогической науке и практике понятие «сопровождение» отражает гуманистическую направленность образования и направлено на создание оптимальных условий для становления личности. Содержание данного термина постоянно уточняется и углубляется, несмотря

на его широкое использование. Согласно толковому словарю русского языка С.И. Ожегова «сопровождение» означает «сопровождать, то есть следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, вести куда-нибудь или идти за кем-нибудь» [257]. В.И. Даль предлагает похожее толкование: «сопровождать-проводить, сопутствовать, идти вместе» [256]. Таким образом, этимологически «сопровождение» предполагает взаимодействие двух субъектов, совместно-преодолевающих определенный путь, где один из них создает условия для благополучного продвижения другого и не навязывает свою траекторию движения.

Как справедливо отмечает И.А. Липский, анализируя понятие «сопровождение» на уровне всеобщего, «сопровождение развития человека представляет собой его социальное взаимодействие с окружающими людьми, функциями которого является развитие этого человека на его жизненном пути в разнообразных личных и социальных ситуациях» [126].

Сопровождение обучающихся педагогами в образовательном процессе базируется на получении качественного, безбарьерного образования, независимо от вероисповедания, национальности и состояния здоровья.

Анализ научной литературы позволяет проследить четкую логику трансформации понятия «сопровождение» из научного термина в специальную педагогическую категорию. Изначально термин «сопровождение» функционировал в различных профессиональных сферах и обозначал непосредственное следование рядом с объектом или субъектом для того, чтобы оказать необходимую помощь. В медицине, например, это было сопровождение больных в процессе лечения или реабилитации, в юриспруденции – сопровождение сделок и правовых процедур. Идея социального сопровождения в социальной сфере заключалась в сопровождении уязвимых групп населения.

В педагогике понятие «сопровождение» нашло отражение в работах разных ученых: М.Р. Битянова, О.С. Газмана, Е.И. Казаковой, А.В. Мудрика, И.А. Фрумина, В.И. Слободчикова, Л.М. Шипициной и другими. Выделение

данного феномена в самостоятельное направление педагогики связывают с гуманизацией образования [229] идеями, представленными в работе Г.Л. Бардиер, И. Ромазан и Т.В. Чередниковой в 1993 году [1; 21].

Исходя из ведущих аспектов деятельности, педагогическое сопровождение делится на несколько видов:

1. Психолого-педагогическое сопровождение: совокупность социально-психологической и педагогической деятельности, обеспечивающей качество образования (Е.А. Бауэр, А.В. Малышев);

2. Медико-педагогическое сопровождение: оздоровление обучающихся в рамках образовательного процесса и организация мероприятий, способствующих профилактике заболеваний (А.В. Шишова);

3. Валеолого-педагогическое сопровождение: повышение компетенций всех участников образовательного процесса в вопросах сохранения здоровья (О.А. Власова);

4. Социально-педагогическое сопровождение: разрешение проблем социализации обучающихся (Н.В. Савицкая, Е.В. Гутман) [173].

Также существует несколько концепций и подходов, описывающих процесс педагогического сопровождения в образовательном процессе: сопровождение как поддержка; сопровождение как процесс; как сотрудничество; как деятельность, направленная на создание условий для развития; как деятельность, направленная на формирование личности.

Сторонниками трактовки педагогического сопровождения как поддержки являются О.А. Газман, А.П. Тряпицина, Е.И. Казакова, Р.В. Овчарова, Г. Бардиер, Т. Чередникова, Е.А. Салахудинова, М.М. Семаго и др.

О.С. Газманом описывалась важность совместного определения с обучающимися их интересов и путей преодоления потенциальных препятствий [119]. А.П. Тряпициной и Е.И. Казаковой – деятельность, обеспечивающая помощь в разных ситуациях выбора. Р.В. Овчаровой, Г. Бардиер, Т.В. Чередниковой – необходимость оказания помощи ребенку в принятии решения по выбору жизненного пути, Е.А. Салахудиновой – помощь студентам

в обретении позиции субъекта внутригрупповых отношений, М.М. Семаго – поддержка функционирования детей в условиях амплификации образовательных воздействий [173].

Согласно концепции Е.И. Казаковой, для реализации качественного педагогического сопровождения необходима опора на системно-ориентационную позицию развития человека, на его индивидуально-личностный потенциал, признание приоритета ответственности субъекта образования за совершенный выбор, учет его интересов [102]. Также в концепции Е.И. Казаковой педагогическое сопровождение предполагает создание условий, способствующих принятию субъектом образования наиболее оптимальных решений в ситуациях неоднозначности выбора [148; 229; 239].

Педагогическое сопровождение как процесс рассматривается в работах Э.Ф. Зеера, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, Н.С. Глуханюк, И.В. Аркусовой и Г.В. Безюлевой. Ими формируется представление об операционном поле развития и становлении личности.

А.К. Маркова выделяет несколько этапов педагогического сопровождения: диагностику, анализ информации, консультацию на этапе принятия решения и помощь в его реализации. Близкие по содержанию этапы предлагаются и В.А. Сластениным: диагностика через наблюдение, консультирование, личностное участие, поощрение самостоятельности в проблемной ситуации [173].

Педагогическое сопровождение как система сотрудничества описывается в работах О.Е. Кучеровой, Г.А. Нагорной, В.А. Айрапетова, М.В. Шакуровой.

О.Е. Кучерова рассматривает педагогическое сопровождение как систему взаимной зависимости обучающегося и педагога. Г.А. Нагорная – как полисубъектные диалогические отношения, В.А. Айрапетов – как форму партнерского взаимодействия [173]. М.В. Шакурова предлагает описание педагогического сопровождения в виде механизма двустороннего солидаристического взаимодействия, в котором все участники занимают

субъектную позицию, наблюдается взаимореферентность, многопроектность, адаптивность, приоритетность «мягких» способов воздействия для сохранения возможности самостоятельности и ответственности со стороны сопровождаемого [239].

Сопровождение как деятельность, направленная на создание условий для успешного обучения и психологического здоровья обучающихся, представлена в работах А.Н. Горбатюк, Е.К. Исаковой, Д.В. Лазаренко, С.В. Сильченковой, О.А. Сергеевой, М.Р. Битяновой.

А.Н. Горбатюк описывает роль социально-педагогического сопровождения в обучении, воспитании и профессиональном становлении студентов. Е.К. Исакова, Д.В. Лазаренко и С.В. Сильченкова – возможность создания условий для личностного развития и социализации воспитанников, О.А. Сергеева – влияние сопровождения на адаптацию человека к условиям жизни [166]. М.Р. Битянова рассматривает педагогическое сопровождение через призму соблюдения ряда условий: следование естественному развитию обучающегося на различных этапах онтогенеза, опора на его личностные достижения, принятие безусловной ценности его внутреннего мира, создание условий для творческого освоения системы отношений с миром и с собой, создание условий для максимального личностного развития и обучения [148].

Педагогическое сопровождение как деятельность, направленная на формирование личности, описывается в работах А.В. Мудрика, О.С. Поповой и Е.И. Тихомировой.

О.С. Попова видит цель педагогического сопровождения в минимизации негативных факторов, влияющих на молодежь и в формировании системы гуманистических взглядов на мир. Е.И. Тихомирова – в формировании компетенций и личностных достижений [173]. А.В. Мудрик - в приобщении обучающихся социокультурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации [141].

К характеристикам педагогического сопровождения можно отнести:

- деятельностный характер;

- включение процессов планирования, управления и контроля;
 - реализация согласно разработанной заранее траектории;
- многокомпонентный состав;
- функционирование в специально созданной образовательной среде;
 - отсутствие противопоказаний к применению;
 - реализация в рамках субъект-субъектных отношений;
 - осуществление контроля через мониторинг результатов [1].

Применительно к процессу профессионального обучения Э.Ф. Зеер предлагает рассматривать педагогическое сопровождение как изучение, формирование и коррекцию профессионального становления личности.

Е.А. Александрова – как превентивное наущение студентов самостоятельному планированию жизни и способности адекватно реагировать на эмоциональные перегрузки [239].

Педагогическое сопровождение студентов включает в себя три этапа:

- начальный этап – формирование профессиональной направленности;
- промежуточный этап – формирование творческой готовности к профессиональной деятельности;
- завершающий этап – формирование профессиональной идентичности [232].

Несмотря на большое разнообразие подходов к определению данного понятия, в рамках данного исследования под педагогическим сопровождением профессионального становления педагога целесообразно понимать целостный, динамичный и технологически организованный процесс субъект-субъектного взаимодействия участников образовательных отношений, направленный на создание оптимальных условий для непрерывного развития профессиональных компетенций педагога в системе «колледж – вуз».

Методологические основы педагогического сопровождения профессионального становления специалиста включают в себя несколько подходов: антропоцентрическая ориентации педагогики и системы

образования в целом [90], аксиологический подход [55; 135; 256], системно-деятельностный и компетентностный подходы [174].

Системно-деятельностный подход в педагогике интегрирует системный подход к организации образовательного процесса с закономерностями организации человеческой деятельности, что позволяет рассматривать образование с позиции многообразия взаимосвязанных видов деятельности.

Основы системно-деятельностного подхода в педагогике были заложены А.Г. Асмоловым, М.Я. Басовым, Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, и др. [39; 174].

А.Н. Леонтьевым было произведено разделение деятельности на внутреннюю и внешнюю, а также обоснована мотивационная основа деятельности, Л.С. Выготским – роль собственной деятельности детей в их воспитании, С.Л. Рубинштейном – обусловленность внутренних условий внешними причинами деятельности [39; 174; 230], В.В. Давыдовым – полидисциплинарный характер деятельности [134].

В рамках системно-деятельностного подхода можно выделить «Теорию деятельности» А.Н. Леонтьева, рассматривающую психику человека через призму деятельности, «Теорию поэтапного формирования умственных действий» Н.Я. Гальперина, описывающую учение как систему определенных видов деятельности, способствующих освоению новых знаний и умений, «Теорию развивающего обучения» Л.С. Выготского, отмечающую высокую роль обучения как движущей силы развития, концепции «эмпирического и теоретического мышления» В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина [174].

Значимость системно-деятельностного подхода в профессиональном педагогическом образовании рассматривались В.Г. Афанасьевым, С.М. Марковой, Г.Н. Сериковым и др. [39]. Деятельностные принципы в педагогике включают в себя понимание единства сознания и деятельности, субъектности (деятельности как атрибута субъекта деятельности), системности (разложения деятельности на составные компоненты), культуросообразности (освоения деятельности, характерных для определенного сообщества), учета ведущих

видов деятельности и закономерностей, учета ближайшей зоны развития, развивающего характера обучающей деятельности, сотрудничества при организации разных видов деятельности. Системность в педагогике обеспечивается принципами целостности, иерархичности, структуризации и множественности элементов образования [174]. Системно-деятельностный подход в профильном педагогическом образовании рассматривается с позиции выделения в его структуре элементов, выявления внешних и внутренних связей, разделения свойств профессионального образования на иерархические уровни, познания педагогического образования как целостности, оценки и анализа свойств элементов, исходя из характеристик системы [39].

Антропологический подход позволяет проектировать образовательный процесс с учетом закономерностей развития человека [135]. Антропоцентризм становится частью мировоззрения современного образования [196]. Это определяет обращение учебных заведений к личности обучающегося как главной ценности современного мира. Развиваются концепции личностно ориентированного [2; 128: 230], личностно центрированного [127], дифференцированного образования, широко применяется разработанная еще в советский период «педагогика сотрудничества» [107; 198; 220]. Также широкое распространение получила «педагогика ненасилия» [133; 221], где основной мыслью становится идея создания ненасильственной образовательной среды, свободной от угнетения, несправедливых обвинений и обучение всех участников образовательного процесса (а в большей степени педагогов) психологии ненасильственного взаимодействия с детьми. До сих пор достаточно сложно принимается идея гуманного общения с детьми, с трудом формируется понимание того, что небрежно брошенное слово, косой взгляд педагога может очень сильно отразиться на психике обучающегося. Сегодняшние педагоги в большинстве своем воспитывались именно в традиции педагогики насилия (не можешь – научим, не хочешь – заставим), поэтому перестройка сознания на гуманность не только на словах, но и на деле

– достаточно сложная задача. Развитие антропологического подхода в отечественной педагогике связано с работами К.Д. Ушинского, В.Б. Куликова, Б.М. Бим-Бада, Н.И. Пирогова, В.Г. Маралова, В.А. Ситарова, В.А. Сластенина, П.Ф. Каптерева и др. [133; 174].

Другой методологической основой гуманистического образования является аксиологический подход, предполагающий развитие человека в единой системе ценностей с миром, в гармонии отношений [55; 262]. Данный подход фокусируется на проблеме преодоления культурного кризиса в обществе и включает в себя вопросы ценности личности, ценностно-культурных ориентаций в контексте мировоззрения личности, духовных ценностей в социальном и творческом развитии человека, социальной личной ответственности, потребностно-мотивационных устремлений и направленностей обучающихся [134; 262].

Аксиологические основы образовательного процесса были рассмотрены такими выдающимися деятелями, как Б.Г. Ананьевым, К.А. Абдульхановой-Славской, А.А. Бодалевым, И.Ф. Исаевым, П.Ф. Каптеревым, А.С. Макаренко, М.М. Рубинштейном, В.А. Сухомлинским, Е.Н. Шияновым, К.Д. Ушинским и др. [55; 69; 262]. Развитие идей педагогической аксиологии происходило через расширение и обогащение взглядов: от ценностного отношения к просвещению и знаниям (К.Д. Ушинской, А.С. Макаренко, П.Ф. Каптерев, В.А. Сухомлинский) до проектирования образовательного процесса на основе педагогических ценностей [69].

Ядром аксиологии является понятие «ценность» [55; 134]. Педагогическая аксиология представляет собой междисциплинарную область знания, рассматривающую ценности как интегральные цели образовательной деятельности [174]. Понимание и освоение личностью ценностей определяет характер ее отношений с собой и с окружающими людьми. Аксиологический подход при подготовке будущих педагогов предполагает формирование ценностей, способствующих утверждению личности в обществе, удовлетворению потребности в общении, самосовершенствовании и

самовыражении [262]. Задачи педагогической аксиологии связаны с анализом исторического развития педагогической теории, определением ценностных оснований образования, разработкой ценностных подходов, формирующих стратегию развития образования, определением критериев оценки ценности педагогических явлений [134]. Культурно-гуманистические функции аксиологического подхода при подготовке будущих педагогов включают в себя развитие способностей, позволяющих преодолевать жизненные трудности, формирование характера и моральной ответственности за свои действия при адаптации к профессиональной среде, формирование потенциала для самореализации и непрерывного профессионального роста, создание условий для саморазвития творческой индивидуальности [55].

Педагогические ценности, формируемые в профессиональном образовании, условно могут быть разделены на: социально-педагогические (идеи, нормы, правила, регламентирующие деятельность общества в сфере образования); групповые (идеи, концепции, нормы, направляющие педагогическую деятельность в рамках образовательных институтов и ориентирующие педагогическую деятельность в профессиональных группах); личностно-педагогические (цели, мотивы, идеалы, установки и мировоззренческие характеристики личности).

Данные группы включают в себя ценности, связанные с утверждением личности в профессии; ценности, удовлетворяющие потребность в общении; ценности, ориентирующие на саморазвитие творческой индивидуальности; ценности, способствующие профессиональной самореализации и ценности, удовлетворяющие прагматическим потребностям [174].

Гуманизация образования включает в себя и такие понятия как «педагогика сотрудничества», «педагогика взаимодействия» и «педагогика коллаборации».

Педагогика сотрудничества базируется на идеях М. Монтессори и Р. Штайнера: творческом взаимодействии педагогов с обучающимися, отказе от принуждения в образовательном процессе, личностном подходе, постановке

сложных интересных целей, приучении участников к самоанализу и рефлексии [164], обучении в зоне ближайшего развития, самостоятельном выборе темы, методов и средств решения поставленных задач со обучающимися [197].

Педагогика взаимодействия основана на трудах таких великих педагогов, как Я.А. Коменский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др. и включает в себя следующие особенности: субъект-субъектный характер взаимоотношений участников образовательного процесса, их активную деятельностную позицию [109]. В рамках данной категории взаимодействие рассматривается как процесс, происходящий в ходе учебно-воспитательной деятельности, и как личностный контакт педагогов и обучающихся [109]. Подробно педагогику взаимодействия в современной отечественной науке рассматривали А.В. Мудрик в своем пособии «Введение в социальную педагогику», в котором посвятил отдельную главу взаимодействию. И.Б. Котов и Е.Н. Шиянов рассматривают сущность педагогического взаимодействия как «прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь». Достаточно подробно М.И. Рожкова и Л.В. Байбородова раскрывают в своем пособии «Организация воспитательного процесса в школе» типы взаимодействия [109].

Сравнительно молодым является направление педагогики коллаборации, основанной на концепции групповой совместной деятельности и предполагающей тесное взаимодействие между участниками образовательного процесса, коллективность обучения [20]. Методологической основой педагогики коллаборации являются труды Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.К. Дьяченко, Г.А. Цукермана и т. д. [209].

Примерами коллаборативного обучения являются кейс-технологии и работа над групповыми проектами. Реализация данного подхода требует принятия со стороны обучающихся ответственности за их личный вклад и

глубокого уважения к способностям и работе остальных участников. Педагогу при этом отводится роль фасилитатора процесса [20].

Педагогическое сопровождение профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» осуществляется через систему принципов, представленных ниже:

Принцип активности и сознательности в современной системе педагогического образования «колледж – вуз» наполняется новым содержанием, трансформируясь из требования исполнительской дисциплины в принцип профессиональной субъектности. Активность теперь предполагает не только участие в учебном процессе, но и проактивное построение собственной индивидуальной траектории развития профессиональных компетенций. Если на этапе обучения в колледже активность выражается в освоении базовых понятий и компетенций, то на этапе бакалавриата она трансформируется в профессиональную инициативу, глубокое осознание своей роли в развитии личности воспитанников, принятии ценностей профессионального сообщества педагогов.

Принцип последовательности и систематичности педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» предполагает не просто соблюдение логики «от простого к сложному», а наполняется модульно-интегративным содержанием. Последовательность проявляется в поэтапном формировании профессиональных компетенций: от базовых на этапе колледжа – к сложным организаторским на этапе бакалавриата.

Принцип учета индивидуальных особенностей в педагогическом сопровождении профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» трансформируется из формального дифференцированного подхода в принцип персонализации образовательной траектории. Новое содержание принципа раскрывается через деятельность педагога-наставника, который на основе анализа данных диагностических методик определяет личностные ресурсы, профессиональную направленность и профессиональные дефициты,

обеспечивая не только усвоение минимума, но и полное раскрытие потенциала обучающегося.

Принцип связи обучения и воспитания является базовым для системы образования [4], но в педагогическом сопровождении профессионального становления педагога приобретает динамическое содержание, раскрываясь через единство формирования педагогических компетенций, нравственных установок, педагогической эмпатии, понимании глубокой миссии педагога в современной России.

На сегодняшний день ни у одного педагога не вызывает сомнения, что воспитание и обучение должны идти вместе, однако пути объединения этих двух процессов все еще нуждаются в определении [167; 267]. Идет поиск эффективных форм и методов воспитывающего обучения. Потенциал каждого учебного предмета должен использоваться для формирования нравственных качеств обучающихся, патриотизма, человеколюбия.

Устойчивое развитие общества возможно при опоре современного педагогического образования на национальные традиции, опыт как всей многонациональной страны, так и каждой нации, в ней проживающей. Достаточное количество исследований посвящено изучению педагогического опыта как зарубежных, так и российских ученых-педагогов, однако в современном социокультурном дискурсе эти достижения представлены слабо. Само признание большой роли педагогического наследия не влечет за собой его глубокого осмысления и использования. Желание молодых педагогов получить универсальный рецепт работы с детьми, алгоритм достижения поставленной задачи входит в противоречие с основными идеями образования: каждый ребенок уникален, его путь развития проходит в определенных индивидуальных условиях, где роль семьи, нации очень высока и игнорирование данных факторов приводит к снижению качества образования [165; 235].

В многонациональной и многоконфессиональной России объединяющим началом являются общечеловеческие ценности – ценности

добра, справедливости, гуманности. Духовно-нравственное развитие детей могут осуществлять высоко нравственные педагоги [80]. Подготовка будущих педагогов к воспитательной деятельности в духе общечеловеческих ценностей базируется на осознании ими общего и различного в таких дефинициях, как «мораль», «нравственность», понимании роли педагогической рефлексии в самосовершенствовании личности [158; 207]. Обучающиеся в основном оперируют обыденными представлениями о духовности и нравственности, тогда как педагогам необходима научная база данных понятий, становящаяся ориентиром для нравственного поведения [61].

Единство развития индивидуальности и коллективизма в системе педагогического сопровождения профессионального становления педагога приобретает определенный смысл. В педагогике советского периода развития государства идеи приоритета коллективизма были бесспорными, повсеместно продвигалась мысль о доминанте общественных интересов над индивидуальными. В последующее время актуальной стала задача развития личности каждого ребенка, учет его интересов, задатков. Появилось некоторое неприятие проявлений коллективизма, которое чаще стало называться «стадным чувством». Развитие индивидуальности переросло в формирование индивидуализма, что, в свою очередь, дало негативный эффект – достаточно большое количество современных детей и подростков с трудом может взаимодействовать в коллективе, очень неохотно выполняют рядовые функции, претендуя только на руководящие позиции. Умение работать в коллективе, в команде определяется как наличием знаний в социальной сфере, так и сформированными навыками взаимодействия, рефлексии, ценностными установками на поиск компромиссов, взаимовыгодных решений. Будущие педагоги должны в системе предпрофессионального и профессионального образования получить необходимые для реализации данного принципа знания, умения, компетенции [137; 240; 241].

Фундаментальной целью профессионального педагогического образования является подготовка высококвалифицированных,

конкурентоспособных, компетентных специалистов, способных к эффективной работе в сфере образования, готовых к непрерывному профессиональному росту. В качестве методологической основы профессионального становления будущих педагогов, отвечающей всем современным требованиям, выступает компетентностный подход [17; 19; 28], что указывается во многих современных нормативных документах и научных источниках.

И.В. Коняхиной подчеркивается, что изначально в начале 80-х годов прошлого века при зарождении идеи компетентностного подхода, речь шла не о самом подходе, а о компетентности в целом, профессиональных компетенциях, профессиональных компетентностях личности в качестве цели и результата образования. В процессе освоения данных понятий начало происходить расширение его содержания и объема, и уже к концу XX века начали говорить непосредственно о компетентностном подходе в системе образования [105].

Компетентность является совокупностью способностей к самореализации потенциала (знаний, умений, опыта) для эффективной творческой деятельности с пониманием проблемы, представлением потенциальных результатов, вскрытием причин, вызывающих затруднения в деятельности, предложением средств, позволяющих устранить эти причины, осуществлением нужных действий и оценкой потенциальных результатов [34; 33; 143].

А.В. Хуторской относит к основным ключевым компетенциям: компетенцию личностного совершенствования (личностная компетенция); социально-трудовую компетенцию; коммуникативную компетенцию; информационную компетенцию; учебно-познавательную компетенцию; общекультурную компетенцию; ценностно-смысловую компетенцию [233; 234].

Профессиональное становление будущих специалистов на базе компетентностного подхода предполагает приоритетность ориентации на основные цели профессионального образования. Целью реализации

компетентностного подхода является формирование компетентного специалиста, который обладает всеми компетентностями, которые необходимы в профессиональной деятельности, в частности деятельности педагога. За счет компетентностного подхода возможно осуществление отбора содержания профессионального образования, исходя из потребностей развивающейся личности, и ее ориентация на инновационный опыт эффективной профессиональной деятельности для определенной отрасли [181].

По мнению Д.Я. Околот, И.Д. Рудинского, основным отличием компетентностного подхода от описанных ранее является его эмерджентность, проявляющаяся в синергетическом эффекте от осознанного и целенаправленного сочетания наиболее полезных свойств и возможностей ранее применявшихся подходов, с обязательным дополнением такого сочетания комплексом мер по формированию готовности личности к наиболее эффективному осуществлению целевой профессиональной деятельности. Формирование профессиональной компетентности не завершается приобретением квалификации специалиста, ее развитие продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности [156].

Согласно О.Е. Лебедевой, профессиональная подготовка на основе компетентностного подхода является применением совокупности общих принципов по определению образовательных целей, отбору содержания образования, организации образовательного процесса и оценке результатов образования [122]. Д.С. Ермаковым профессиональное образование на основе компетентностного подхода было определено в качестве реализации методов моделирования целей и образовательных результатов как норм его качества, отражения образовательного результата в целостном виде как системы признаков готовности будущего специалиста к реализации определенной деятельности [105]. По мнению И.А. Зимней, компетентностным подходом подчеркивается практическая, действенная сторона образовательного процесса. В этот подход включаются личностные качества, соотносимые с гуманистическими ценностями образования [84].

Компетентностный подход по своей сути системный и междисциплинарный. По мнению Л.Н. Боголюбова, при помощи компетентностного подхода усиливается практикоориентированность профессионального образования, его прагматичность, предметнопрофессиональность. В таком прагматическом контексте он не может противопоставляться ЗУНам, поскольку им только специально подчеркивается значение опыта и умений практической реализации знаний и решения задач. [84].

Компетентностный подход следует рассматривать с точки зрения функционального и интегративного обеспечения высокого уровня культуры профессиональной деятельности будущего специалиста, объединяя в единое целое необходимые знания, умения, качества личности, а также ценностные ориентиры субъекта профессиональной деятельности [71; 292]. О.В. Налиткина, подчеркивает потенциал профессионального образования на основе компетентностного подхода, в силу возможности сохранения культурно-исторических, этносоциальных ценностей при рассмотрении компетентностей в качестве сложных личностных образований, включающих нравственные, эмоциональные и интеллектуальные компоненты. С позиций данного подхода уровень образованности человека оценивается через его способность к решению проблемных задач разного уровня сложности, основываясь на имеющиеся знания. При этом в качестве более эффективных и значимых для реализации результативной профессиональной деятельности выступают не отдельные разрозненные знания, а обобщенные умения, которые проявляются через готовность к решению жизненных и профессиональных проблем, способность к иноязычной коммуникации, подготовку в сфере информационных технологий и т.д. В специальной литературе профессиональное образование на основе компетентностного подхода определяют в качестве совокупности реализации обобщенных принципов:

1. Развитие у обучающихся способности к самостоятельному решению проблем в разных видах и сферах деятельности на базе обращения к

социальному опыту, решению нравственных, мировоззренческих, познавательных и других проблем.

2. Создание условий, способствующих формированию у обучаемых вышеуказанного опыта.

3. Определение уровней образованности, которые могут быть достигнуты для осуществления поэтапной оценки результатов образования.

В конечном итоге, по мнению О.В. Налиткиной, компетентностный подход как конкретный социальный заказ, предполагает подготовку будущих специалистов, которые смогут отвечать потребностям современного рынка труда [143]. По мнению И.Г. Рекунова, компетентностный подход производит акцентирование внимания на способности обучающихся применять полученные знания, исходя из этого он объективно соответствует основным социальным ожиданиям и интересам самих обучающихся [176].

Таким образом, в целом большинство исследователей отмечают, что компетентностный подход является методологическим основанием профессионального становления будущих специалистов. В данном подходе выделяется ряд преимуществ, позволяющих лучше готовить выпускников средних профессиональных и высших учебных заведений к будущей профессиональной деятельности. В качестве главной особенностью является то, что происходит фокусирование внимания на результатах образования, под которыми подразумевается не определенная сумма освоенной информации, а умение действовать в разных ситуациях: как простых, так и нестандартных (проблемных). Большинство исследователей отмечает эффективность подготовки будущих специалистов на базе компетентностного подхода при создании определенных условий: ориентации на практическую и исследовательскую деятельность, использовании интерактивных методов и нестандартных задач, подготовке студентов по самостоятельной работе с информацией, использовании компетентностного подхода в сочетании с другими подходами.

Подводя промежуточные итоги, можно сделать вывод о том, что неоспоримым достоянием являются психолого-педагогические теории и концепции, разработанные в рамках отечественной системы образования.

Концепция развивающего обучения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова выступила в качестве основы для идей непрерывности развития личности. В.В. Давыдовым, Л.С. Выготским было дополнено влияние развития личности на общее психическое развитие, определена значимость «зоны ближайшего развития» как связующего звена между обучением и развитием, выделены характеристики творческого развития личности [57]. В рамках концепции развивающего обучения было учтено влияние эмоций на поведение человека и усвоение знаний [50], что сформировало предпосылки к пониманию роли эмоционального интеллекта в образовании. Идеи развивающего обучения легли в основу теории конструктивизма, предполагающего активную совместную деятельность участников образовательного процесса, закрепление за педагогом роли фасилитатора знаний, помогающего обучающимся осваивать компетенции, необходимые для решения задач [188].

Концепция С.Л. Рубинштейна об опосредованности внешних действий внутренними особенностями личности легли в основу дифференцированного обучения [16].

Принцип культурно-исторической природы психики Л.С. Выготского показал значение обучения в развитии человека. Выделение А.Н. Леонтьевым деятельности как движущей силы развития сфокусировало внимание исследователей на значении мотивационно-смысловой сферы обучающихся. Н.Я. Гальпериным были обоснованы роль и функции ориентировочной основы формируемых действий в успешности обучения и деятельности, выделен психологический механизм присвоения социокультурного опыта. Д.Б. Элькониным выдвинута гипотеза о спиралевидности развития, единстве и взаимообусловленности развития мотивационно-смысловой и операционно-технической сфер личности при осуществлении деятельности [174]. Все

вышеописанные подходы, теории и принципы выступают методологической основой профессионального становления педагога в системе непрерывного образования. Здесь же автор приводит условия, способствующие непрерывности педагогического образования, определяет варианты продвижения педагога по «вертикали» и «горизонтали» педагогического образования.

Подготовка будущих педагогов разных уровней системы непрерывного образования стала объектом исследования следующих авторов: К.И. Есешкин [74], Т.С. Кочурина [111], Л.В. Стройкина [205]. Также достаточное количество работ посвящено обучению педагогов, преподающих разные дисциплины. В частности, подготовку учителей физической культуры исследовал Г.Х. Магомедов [130], учителей технологии Д.В. Малий [132], учителей музыки О.А. Сизова [191] и педагогов-лингвистов Д.А. Целоева [246].

И. Фуаре (E. Faure), А. Корреа (A. Correa) и П. Ленгранд (P. Lengrand) рассматривали систему непрерывного образования как процесс, который продолжался всю жизнь и писали о том, что важным становится интеграция аспектов личности и деятельности человека, таких как индивидуальные и социальные. П. Ленгранд полагал, что для личности должны быть созданы условия, способствующие ее развитию на протяжении всей жизни. [254]

З.Б. Ефлова подробно анализирует процесс формирования функционально-компетентностной готовности будущих педагогов современной сельской школы к непрерывному образованию [75].

Идея повышения мотивации непрерывного образования студентов вузов культуры стала объектом исследования М.В. Лазаревой. Автор обосновывает необходимость формирования компетенций студентов, связанных с их профессиональной самореализацией, развитию социальной ответственности и мотивации на постоянный профессиональный рост.

Идею непрерывного образования автор связывает с профессиональной подготовкой и необходимостью разработки педагогической модели развития мотивации студентов вузов на собственное профессиональное развитие.

В качестве педагогических условий автор предлагает интеграцию учебных дисциплин, сотрудничество с внешними организациями и педагогическое сопровождение профессионального развития студентов.

Понятие «непрерывное образование» автор связывает с процессом постепенного целенаправленного развития студентов и определяет через формирование универсальных профессиональных и общепрофессиональных компетенций, учитывая современную ситуацию развития России [121].

Непрерывное профессиональное образование как система получения знаний, требует от образовательных организаций реализации в образовательном процессе определенных педагогических условий, способствующих формированию соответствующего уровня мотивации у обучающихся с целью продолжения ими образования через всю жизнь.

Оптимальная модель образования должна включать в себя фундаментальные основы образования, сохранность основных традиций и структуры высших учебных заведений, а также учитывать все факторы, влияющие на развитие общества [123; 247; 296]. Система непрерывного образования призвана объединить все уровни профессионального образования, то есть создать цепочку «колледж – вуз» для обеспечения более качественной подготовки специалистов [222].

Реализация данной системы возможна в следующих вариантах:

1. Колледжи и техникумы – высшие учебные заведения.
2. Научные общества для обучающихся при высших учебных заведениях – колледжи – высшие учебные заведения.

Успешная реализация данной системы взаимодействия требует соблюдения следующих условий и принципов: четкого понимания ее функций, целей, особенностей информационного обеспечения, процедуры принятия и выполнения решений, режимов внешней и внутренних связей;

согласованности социально-психологических сторон управленческих действий с объектами управления; формирования группового сознания через построение коммуникации между разными звеньями системы образования; соблюдения принципов преемственности, непрерывности, целостности и единства; субъектного партнерства среднего профессионального и высшего образования, при котором каждый является равным участником взаимодействия; взаимного обмена инновационными технологиями и открытого информационного пространства; развития телекоммуникационных систем; учета специфики каждого звена системы взаимодействия; создания качественной материально-технической базы и лабораторно-экспериментальной базы; высокой профессиональной компетентности педагогического коллектива; ориентации на гуманизм и на исследовательско-поисковую деятельность; осознания субъектами образования профессиональной направленности обучающего процесса.

Большое внимание при этом должно уделяться как формированию компетенций обучающегося, дидактических умений и личностных качеств, так и освоению нового опыта. Каждому из учебных заведений системы «колледж – вуз» необходимо реализовывать работу по развитию профессиональной направленности, ориентации на профессию, в целом, путем выстраивания индивидуального маршрута обучающегося и усложнения видов деятельности [146].

К потенциальным сложностям системы, на которые нужно обратить особое внимание, относятся: отсутствие четкой программы непрерывного образования для всех звеньев образовательной системы; вопросы сопряженности в методиках и технологиях обучения, профориентации, учебно-методического обеспечения образовательного процесса на всех этапах; необходимость учета всего многообразия компетенций для каждой ступени системы образования (ФГОС СПО, ФГОС ВО); нехватка специализированного обучающего оборудования в учебных заведениях; сложность обеспечения по-настоящему многопрофильного обучения.

При этом система взаимодействия «колледж – вуз» обладает рядом бесспорных преимуществ, делающих ее столь привлекательной в глазах исследователей и разработчиков: рост авторитета учебных заведений; повышение качества и доступности образования для лиц с особыми потребностями; формирование целостного представления о профессии; вариативность образовательных траекторий при достижении поставленных целей; отбор наиболее способной и мотивированной целевой аудитории; возможность объединения кадрового, материально-технического и информационных ресурсов; рост научного потенциала педагогов; оптимизация и рационализация учебных пространств: устранение ситуации дублирования программного материала, сокращение сроков обучения; повышение конкурентоспособности выпускников.

При определении перечня умений, трудовых действий можно опираться на профессиональный стандарт педагога, федеральные государственные образовательные стандарты специальностей и направлений подготовки по педагогическим специальностям.

Специфика современного образования состоит еще и в том, что знания, навыки и компетенции, полученные на протяжении обучения не являются гарантом успешной профессиональной деятельности в будущем, так как общество стремительно меняется и требуются новые умения для выполнения профессиональных обязанностей. Поэтому актуализируется проблема постоянного совершенствования собственных умений и навыков, получения знаний.

Подготовка педагогов также должна отвечать требованиям времени. Особенность труда педагогов заключается в том, что они, обучившись своей профессии, должны будут не только транслировать те педагогические методы и приемы, с помощью которых получали образование сами, а использовать новые, постоянно совершенствуя методику обучения и воспитания [143]. Также довольно сложно предугадать, какие еще могут потребоваться компетенции будущим педагогам с учетом действий в новых ситуациях и даже

в ситуации неопределенности. Соответственно умение повышать уровень своего мастерства, открытость всему новому становятся необходимыми качествами педагога [95; 96].

Модернизация системы образования также охватывает и особенности организации образовательного процесса. Одним из наиболее традиционных вариантов образования является модель «Образование 1.0», базирующаяся на теории инструктивизма и традиционной классно-урочной системы. Педагог в этом процессе осуществляет роль источника и транслятора знаний, необходимых для их потенциального использования в будущем.

Вторым поколением стала модель «Образование 2.0», основанная на идеях конструктивизма. Педагог в данной модели находится в роли фасилитатора знаний, целью обучения является овладение компетенциями, необходимыми для решения конкретных задач. Организация обучения предполагает опору на методы проблемно-ориентированного обучения, реализуемого в контексте проектной деятельности и геймификации образовательного процесса.

Формирование модели нового поколения «Образование 3.0.» было связано с развитием процессов цифровизации, интернационализации и инклюзии в образовании, выделением универсальных профессиональных компетенций («Гибкие навыки»). Данная модель опирается на теорию коннективизма, предполагающего персонализацию обучения за счет активного самоопределения и самообразования обучающихся. Роль педагога в данной системе трансформируется в позицию наставника и тьютора, целью обучения становится развитие навыков, необходимых для генерирования новых знаний. Также актуализируется ориентация на создание индивидуальных образовательных траекторий развития [188].

Основной задачей современного российского образования становится создание непрерывной системы «колледж – вуз», которая будет работать в тесном контакте с будущими работодателями.

Необходимость перехода в единое пространство системы «колледж – вуз» рассматривается в работе исследователя В.Ф. Кузнецова, акцентирующего внимание на том, что в условиях современных рыночных отношений и информатизации общества происходят стремительные обновления требований, предъявляемых к профессиональным кадрам. Внедрение новых технологий приводит к постоянному изменению технологических процессов, приводящих к устареванию и потере актуальности специальных знаний и узконаправленного опыта. Решение данной проблемы автор видит в контексте реализации системы «колледж – вуз».

В.Н. Иванов и С.П. Григорьев также рассматривают необходимость модернизации системы «колледж – вуз». По мнению авторов, из-за меньшей востребованности магистратуры, фактически произошло урезание обучения, что в свою очередь отразилось на качестве подготовки выпускников высших учебных заведений. Также ими были отмечены сложности из-за переноса ряда специальных дисциплин в вариативную часть в зависимости от выбранного профиля обучения. Обучение в колледже представляется авторами как возможность восполнения утраченных практикоориентированных дисциплин и специализированных знаний [86].

Для более качественного исследования системы непрерывного педагогического образования требуется уточнение, что входит в её структурные и содержательные компоненты, как она представляется разными исследователями и какие варианты ее реализации существуют в практике отечественной и зарубежной педагогики.

В работе В.В. Землянского эта система упоминается в качестве практического воплощения одного из магистральных направлений развития открытой системы непрерывного профессионального образования [83].

По мнению А.С. Воронина, система взаимодействия «колледж – вуз» представляет собой учебно-производственный комплекс, который обеспечивает повышение реализации кадрового заказа предприятий через

целевую подготовку, адаптацию образовательных программ под актуальные требования потенциальных работодателей, участие их представителей при аттестации выпускников профессиональных организаций и передачу обратной связи после каждого выпуска, а также предоставляет возможности получения рабочих мест молодыми специалистами, начиная со студенческого периода [49].

А.Г. Шириным данная система взаимодействия приводится в качестве примера многоядерного образовательного комплекса без доминирующего центра, с равноправием систем и множеством контуров обратной связи. В рамках такого комплекса инициатива может исходить от любого звена системы. Образовательные программы таких организаций имеют логическую взаимосвязь, но при этом не требуют обязательного последовательного освоения [246].

С.З. Тайбогаров определяет систему взаимодействия «колледж – вуз» как поликультурную систему образования. В качестве необходимых условий для эффективной реализации системы он выделяет: согласованность социально-психологических сторон управленческих действий с объектами управления; формирование группового сознания через построение коммуникации между разными звеньями системы образования; соблюдение принципов преемственности, непрерывности, целостности и единства.

Помимо этого, для эффективного управления системой, по мнению автора, необходимо четкое понимание ее функций, целей, особенностей информационного обеспечения, процедуры принятия и выполнения решений, режимов внешней и внутренних связей, к которым относится порядок субординации, координации и договорных отношений [206].

М.Е. Ткаченко выделила такое условие, как учет специфики каждого звена системы взаимодействия [213; 214].

Н.В. Матушкина на основе практического опыта выделила следующие условия эффективности взаимодействия системы: наличие квалифицированных педагогических кадров, готовых включиться в инновационную деятельность; позитивная мотивация к исследовательской

деятельности у педагогов и обучающихся; соответствующее материально-техническое оснащение; наполнение базовых учебных программ элективными курсами [135].

Таким образом, можно делать выводы о высокой заинтересованности обучения в рамках многоуровневой системы образования со стороны самих обучающихся и их родителей.

Исследование отечественного и зарубежного опыта реализации образовательной модели «колледж – вуз» позволяет выделить ряд возможностей данной системы, подчеркивая этим ее педагогический потенциал, обуславливающий закономерный переход к анализу цифровой трансформации образования и становления цифровой образовательной среды.

Для того, чтобы лучше изучить все возможности, предоставляемые данной системой, следует начать с рассмотрения сущности понятий «потенциал» и «педагогический потенциал».

При обращении к ресурсам энциклопедического характера, можно найти определения, характеризующие потенциал как:

- совокупность возможностей, которые могут быть приведены в действие для достижения поставленной цели (из словаря по социальной педагогике) [201];
- степень мощности чего-либо в каком-либо отношении, совокупность всех средств, возможностей, необходимых для чего-либо (из большого толкового словаря русского языка) [255];
- совокупность условий и средств, необходимых для ведения или сохранения чего-либо (из словаря иностранных слов современного русского языка) [258].

Таким образом, под «потенциалом» может подразумеваться совокупность или степень возможностей, условий, средств для достижения цели или сохранения имеющегося результата.

В.А. Митраховичем приводится этимологическая трактовка понятия «потенциал» как производной от аристотелевского «*potentia*» («возможность», лат. яз.), противопоставляющегося «*actus*» («действию») [138].

Е.Ф. Командышко в своей монографии, посвященной творческому развитию, описывает потенциал как скрытую возможность, способную проявиться при определенных условиях. Ею дополнительно предлагается серия синонимичных терминов: «резерв», «ресурс», «возможность» [103]. Но тем же В.А. Митраховичем подчеркивается отсутствие тождественности между вышеперечисленными понятиями. Согласно его трактовке, потенциал является атрибутом бытия и совокупностью ресурсов, способностей и возможностей системы [138].

Обращаясь к значению понятия «педагогический потенциал», можно найти следующие определения и описания.

О.А. Гаврилова характеризует данный термин наличием средств и возможностей воспитательной направленности [51].

Н.А. Патутина описывает его как совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных возможностей системы, способных детерминировать развитие личности [266].

А.А. Ергазина рассматривает педагогический потенциал как некое свойство иметь ресурсы для развития личности в процессе формирования, развития и осуществления педагогических функций через прямые или опосредованные воздействия на процесс, как динамическое свойство, запускающее движущие силы педагогического процесса. Ею приводится цитата о том, что сам потенциал предполагает наличие определенной «критической массы» впечатлений, опыта и знаний, что представляет собой важное дополнение при исследовании данного понятия [72].

Говоря о педагогическом потенциале, необходимо дополнить его понятием инновационности.

А.В. Герасимов утверждает, что инновационный потенциал может быть рассмотрен с позиции возможностей, наличия преимущества и силы,

сбалансированности способностей и средств развития, готовности субъекта к реализации инновационной деятельности [53].

М.И. Ситникова рассматривает инновационный потенциал как целостную модель, определяющую способность и готовность к генерированию, разработке, внедрению, реализации и распространению инноваций, с последующим целенаправленным изменением научно-образовательной и воспитательной среды вуза [193].

Отсюда следует практический вывод о том, что для исследования педагогического потенциала и инновационного педагогического потенциала взаимодействия «колледж – вуз» необходимо структурировать и объединить все имеющиеся знания и опыт достижения этой «критической массы». Например, в нашем случае происходит наблюдение и аккумуляция знаний и опыта в рамках системы взаимодействия Казанского инновационного университета с колледжем, а также взаимодействия в процессе формирования компетенций через участие в чемпионате Профессионалы (Ворлдскиллс).

В статье Е.В. Пчельникова встречаются интересные уточнения, что любая педагогическая система обладает педагогическим потенциалом, и что он может быть увеличен как за счет наращивания ресурсов, так и через структурные изменения [175]. Например, при интеграции образовательных программ средних профессиональных организаций и высших учебных заведений можно существенно улучшить качество подготовки молодых специалистов, так как это усилит целостность получаемых знаний [203].

Наиболее комплексный анализ сущности «педагогического потенциала» дается в первой главе диссертации А.М. Боднара. Им были выделены три уровня связей и отношений, формирующих разные аспекты потенциала:

- «отражающее прошлое»;
- «репрезентирующие настоящее»;
- «ориентированные на будущее».

На первом уровне речь идет о свойствах, накопленных ранее. То есть в этом случае систему взаимодействия «колледж – вуз» следует рассматривать с позиции уже имеющихся на данном этапе ресурсов.

На втором говорится об актуализации возможностей и практическом применении.

Третий уровень описывается в качестве единства устойчивого и изменчивого состояния, поскольку любое действие настоящего предопределяет тенденции будущих событий [34].

Таким образом, потенциал системы взаимодействия «колледж – вуз» заключается не только в имеющихся возможностях, но и в том, как они могут развиваться с течением времени.

В исследованиях Т.Б. Загорули предлагается интересное схематичное представление общего потенциала образовательной системы. Она предлагает его делить на несколько структурных компонентов: педагогический потенциал, кадровый потенциал, производственно-технический потенциал, финансово-экономический потенциал и научно-технический потенциал. И среди них именно педагогический потенциал выделяется в качестве ведущей силы.

Также ею выделяются характеристики педагогического потенциала: ресурсность (имеющиеся ресурсы, необходимые для развития человека); условность реализации (изменение совокупности условий, позволяющих абстрактной системе перейти на практический уровень); динамичность (совокупность динамических возможностей для достижения поставленной цели); системность (любой компонент является подсистемой, находящейся в тесной взаимосвязи и взаимодействии с другими подсистемами, при этом он чутко реагирует на любые изменения в них и сам может оказывать влияние на их развитие); функциональность (набор возможностей/реализуемых функций, предоставляемых современной педагогической системой) [78].

Анализируя, данные характеристики педагогического потенциала применительно к системе «колледж – вуз», можно выделить нижеследующие особенности:

1. Ресурсность выражается в создании единой базы работодателей для прохождения производственной практики на всех этапах обучения, которая позволит как можно раньше сформировать представление о своей специальности и даст толчок к самостоятельной работе и совершенствованию своих профессиональных навыков. Также она отражается в возможности курирования вузами среднеспециального образования.

2. Условность реализации проявляется в том, что при высших учебных заведениях открываются организации средне-профессионального образования, например колледжи. Каждым учебным заведением реализуются отдельные обучающие курсы и программы [224].

3. Динамичность заключается в том, что за счет тесного сотрудничества с работодателями колледжи и вузы могут быстро адаптироваться под изменяющиеся требования, например, обогащая программы новыми вариативными дисциплинами. Курирование организации среднее профессионального образования высшими учебными заведениями открывает перед обучающимися доступ к самой актуальной информации, позволяя более осознанно подходить к выбору учебного направления.

4. Системность проявляется через описываемую ранее интеграцию программ. Например, в колледже при Казанском инновационном университете есть направление «Дошкольное образование», в рамках которого студенты изучают дисциплину (модуль) «Организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования». В результате освоения данной дисциплины студент уже овладевает первыми навыками работы по своей специальности, повышает свой профессиональный уровень, совершенствует как личностные, так и профессиональные качества. Но ее освоение не прекращается на базе среднего профессионального

образования в рамках колледжа. Более глубокое изучение этой же дисциплины продолжается и в системе высшего образования [203].

5. Функциональность системы наблюдается в том, что выпускники СПО в большей степени подготовлены к обучению в высшем учебном заведении. Им гораздо легче освоить программу высшего образования, чем выпускникам школ, перешагнувшим этап среднего профессионального образования [224].

Также Т.Б. Загоруля предлагает выделение определенных компонентов в педагогическом потенциале образовательной организации: организационный компонент – деятельность, направленная на разработку ее миссии, формирование целей, выбор стратегии развития, разработку инновационных проектов; ценностный компонент – идеи и принципы непрерывности образования и его преемственности; содержательный компонент – научно-исследовательская и инновационная деятельность, сотрудничество с работодателями; методический компонент – учебно-методическое обеспечение процесса [78].

Из этого можно сделать вывод, что качественная реализация педагогического потенциала системы «колледж – вуз» требует разработки ее миссии и четкой постановки целей, выбора самых актуальных принципов и идей непрерывного образования, тесного сотрудничества с работодателями, подготовки интегрированных рабочих программ и соответствующих разноуровневых учебников и учебных пособий.

Г.Н. Морозовой на основе практической реализации модели «колледж – вуз» были выделены следующие преимущества: повышение авторитета учебных заведений; улучшение учебной успеваемости обучающихся; облегчение кадровых вопросов; оптимизация и рационализация учебных пространств.

Ж.О. Жилбаевым возможности взаимодействия системы «колледж – вуз» были рассмотрены с позиции наиболее эффективного варианта для создания поликультурной и полиязычной образовательной среды через

реализацию преемственности обучения языкам на разных ее этапах [77]. Эти же возможности были отмечены Г.К. Токкулиновой [215], В.В. Кисилёвой [98] для полиязычного образования и А.Г. Шириным для билингвальной среды [246].

По мнению И.Д. Немтиновой, реализация системы «колледж – вуз» позволяет решить следующие педагогические задачи: отбор наиболее способной и мотивированной целевой аудитории; устранение ситуации дублирования программного материала; сокращение сроков обучения; повышение конкурентоспособности выпускников; рост научного потенциала педагогов; приближение академических знаний к жизни [146].

Также в работах отечественных авторов были описаны преимущества данной системы взаимодействия для инклюзивного образования: открытость образовательного пространства; повышение профессиональной компетентности педагогов; осуществление прямого контактирования; вариативность образовательных траекторий при достижении поставленных целей; использование общих ресурсов для обеспечения потребностей каждого из обучающихся.

Также ими были сформулированы ожидаемые внешние и внутренние результаты.

К внешним относится повышение качества и доступности образования для лиц с особыми потребностями. В качестве внутренних указывается формирование у них общекультурных и профессиональных компетенций, способствующих эффективному социальному взаимодействию.

Но, как у любой конструкции, в системе взаимодействия «колледж – вуз» также есть и свои определенные сложности: отсутствие четкой программы непрерывного образования для всех звеньев образовательной системы; отсутствие совмещенных программ для колледжей и высших учебных заведений; вопросы взаимосвязи в методиках и технологиях обучения, профориентации, ресурсное обеспечение образовательного процесса при подготовке педагогических кадров; учебно-методическое обеспечение образовательного процесса.

Е.А. Комарницкой были представлены данные на основе анонимного анкетирования образовательных организаций. В качестве одной из проблем была указана недостаточность нормативно-правовой базы для реализации многоуровневой системы подготовки будущих специалистов.

Для решения этой проблемы ею были предложены организация: мониторинга потребности рынка для определенных профессий и составление долгосрочного прогноза на основе подобных исследований; разработка нормативно-правовых актов для обеспечения единого подхода к результатам подготовки выпускников (например, инструменты оценки выпускника) [24].

Большинство вышеперечисленных проблем носит региональный характер, однако описание успешного опыта усиления взаимодействия и опыта создания преемственности в учебно-методическом вопросе не встречается в научно-исследовательских работах отечественных ученых до сих пор, что позволяет судить о нерешенности данного вопроса.

Итак, система «колледж – вуз» – это организационно-содержательный и управленческий механизм, обеспечивающий преемственность учебных программ СПО и ВО, создание комфортного цифрового пространства для всех субъектов образовательного процесса. Структура ЦОС в такой системе включает следующие элементы: платформу управления учебным процессом; ЭИОС как виртуальное пространство для доступа к учебным материалам, вебинарам, выполнению учебных заданий и педагогическому взаимодействию субъектов педагогического процесса; инструменты для коммуникации в формате мобильных приложений и сервисов для совместной работы преподавателей и студентов, а также систему взаимодействия с работодателями.

Именно через призму непрерывности и актуализации педагогического потенциала системы «колледж – вуз» цифровая трансформация образования перестает восприниматься как инструмент модернизации, а становится условием создания новой цифровой образовательной среды.

Е.А. Серебрянниковой были выделены задачи для каждого звена данной системы: среднеспециальное учебное заведение: научно-техническое развитие и формирование основ научных знаний; высшие учебные заведения: подготовка высококвалифицированных специалистов с прочными знаниями и качественно сформированными компетенциями.

Важная роль в этом взаимодействии отводится колледжу. Перед ним были поставлены такие цели, как: помощь в самоорганизации обучающихся перед поступлением в вуз; формирование профессиональных знаний и умений, которые в дальнейшем углубляются и закрепляются в вузе; адаптация к восприятию лекционного материала, конспектированию и работе с конспектами, а также со справочной и нормативной документацией; приобщение обучающихся к самостоятельной поисково-исследовательской деятельности [190].

Другие исследователи, также отводят среднему профессиональному уровню роль системообразующего звена в структуре российского образования, призванного решить текущие социально-экономические проблемы.

М.Е. Ткаченко проводится интересное сопоставление стадий умственного развития с каждым из звеньев системы «колледж – вуз». В основу данной схемы легла концепция Ж. Пиаже [206].

У студентов колледжа в процессе развития появляется способность к отделению логических операций от объектов, над которыми они производятся, способность к классификации высказываний по логическому типу.

У студентов высших учебных заведений – проблемное мышление: способность видеть и формулировать проблемы, творческий поиск при решении проблем, способность к индукции.

М.Е. Ткаченко было организовано соответствующее практическое исследование уровня развития абстрактного мышления, творческого мышления и самостоятельности у студентов колледжа и студентов вуза. Было

отмечено, что уровень развития данных когнитивных и волевых компонентов возрастал по мере роста образовательной ступени [205].

Важность поэтапной работы и соблюдения принципов непрерывности образования при развитии навыков и способностей, описывается и в сфере искусств.

Н.А. Молодова подчеркнула необходимость поэтапности при освоении теоретических дисциплин музыкального направления: колледж – элементарная теория музыки; вуз – гармония и анализ музыкальных произведений.

Подобное деление также обосновано возрастными особенностями обучающихся и отсутствием у них комплексного восприятия материала [140].

Е.Р. Сизова предложила модель интегрированных вузов-комплексов, в состав которых входили бы и консерватории, и колледжи с единым высококвалифицированным педагогическим коллективом [190].

Похожие идеи в сфере развития кадрового обеспечения региона рассматривалась и А.С. Кучеровым. Помимо вышеописанных мер им также предлагалось: подключение СМИ для общего просвещения целевой аудитории; организация встреч студентов; расширение информационных связей и взаимодействия через специализированные сайты.

Э.Р. Торсуновой подробно рассматривается содержательная сторона формирования экономической культуры личности для непрерывного образования для системы «колледж – вуз»; для студентов колледжа: формирование ответственного отношения к профессиональной деятельности, сознательного гражданско-экономического поведения и готовности к честному предпринимательству, рационализация методов труда; для студентов высших учебных заведений, обучающихся на базе СПО – использование методов делового и управленческого общения, развитие мобильности, конкурентоспособности и инновационного мышления для адаптации к постоянным изменениям и условиям рынка труда.

Для формирования этих уровней были выделены и, в дальнейшем, подтверждены через факторный анализ, следующие компоненты экономической культуры: когнитивный, операционально-деятельностный, креативно-деятельностный, эмоционально-ценностный и личностный.

На уровне среднеспециального и высшего образования произошла интеграция когнитивного, операционально-деятельностного и креативно-деятельностного компонентов.

Для колледжа: когнитивно-деятельностный компонент (планирование и рациональная организация своего труда и деятельности небольшой группы людей, соотнесение ресурсных затрат с планируемым результатом, навыки экономической оценки товара, рациональное потребление приобретенных товаров, планирование и организация личного и семейного бюджета, выполнение экономических расчетов для решения текущих экономических задач, критический подход к информации экономического характера); эмоционально-ценностный компонент (развитие практических навыков и способностей в экономической деятельности; оценка результативности собственной деятельности и деятельности небольшой группы, интерес к состоянию отечественной и мировой экономики, анализ и оценка экономических аспектов в разных сферах).

Для высшего учебного заведения: когнитивно-деятельностный компонент (формирование целостного образа экономического мышления и поведения для различных социальных групп и культур, использование делового стиля при коммуникации, прогнозирование последствий профессиональных действий в условиях реальных экономических ситуаций); эмоционально-ценностный компонент (интерес к исследованию механизмов экономических процессов и явлений, интерес к развитию навыков деловой и управленческой коммуникации).

Система непрерывного образования и компетентностного подхода предполагает развитие у обучающихся способности к постоянному саморазвитию и самореализации [242]. Согласно Л.В. Байбородовой и Н.В. Тамарской,

отбор технологий при организации образовательного процесса также должен происходить с учетом психических особенностей современного «цифрового поколения» обучающихся: способности к быстрой и пластичной адаптации к изменениям, происходящим в жизни и обществе; принятия дистанционного обучения; умения работать с разнообразной информацией в режиме многозадачности; высокой скорости реакции при работе с информационным контентом; стремления к реализации субъектной позиции, а также клипового мышления, гиперстимулированного состояния мозга из-за перенасыщения мультимедийной средой, склонности к интернет-зависимости, снижения критичности мышления [16]. Данная тенденция повышает роль технологий наставничества в образовании и формирования индивидуальных образовательных траекторий, маршрутов и программ на всех уровнях образования [242].

В условиях модели «Образование 3.0.» педагогу отводится роль наставника – ментора, помогающего обучающемуся ориентироваться в широком поле возможностей и адаптироваться к условиям обучения [188]. Наставник, как правило, выполняет функцию посредника, позволяя освоить систему знаний, норм, традиций, компетенций, учитывая индивидуальные особенности обучающегося, его потребности и возможности [143].

Индивидуальная траектория образования (ИТО) – это индивидуальный путь в образовании, выстраиваемый субъектом образования при поддержке наставника. Она направлена на выработку жизненных стратегий и реализацию личных устремлений обучающегося в профессиональном становлении. Процесс формирования индивидуальной образовательной траектории включает несколько этапов: выстраивание и обсуждение представлений об ИТО, совмещение представлений студента и наставника, разработка модели ИТО, корректировка ИТО, вспомогательные мероприятия проблемных областей ИТО, успешное освоение ИТО в рамках ООП вуза. [242].

Таким образом, учебные заведения разных уровней педагогического образования должны работать в единой логике, иметь общие цели, сохранять

традиции страны в становлении педагогов-профессионалов. Профессиональное становление будущего педагога представляет собой сложный, многоуровневый процесс, требующий системного подхода. Педагогическое сопровождение профессионального становления педагога – это целостный, динамический процесс, в ходе которого создаются условия, стимулирующие развитие обучающегося, осмысление им профессионального опыта и создание индивидуальной траектории развития профессиональной компетентности и идентичности. Интеграция принципа непрерывности в системе «колледж – вуз» и многовекторного педагогического сопровождения создает благоприятную среду для формирования профессиональной идентичности будущего педагога, обеспечивая его готовность к педагогической деятельности и конкурентоспособность на рынке труда.

1.2. Цифровая образовательная среда в системе «колледж – вуз» в условиях трансформации образования

Цифровая трансформация образования в Российской Федерации – это системный процесс, который регулируется многоуровневой нормативно-правовой базой.

Указ Президента «О национальных целях развития Российской Федерации на период 2030 года», согласно которому «цифровая трансформация – приоритетная цель развития современного общества и страны в целом», утверждены и реализуются следующим образом:

1. Программа стратегического лидерства «Приоритет-2030», которая предусматривает цифровую трансформацию высших учебных заведений. (Программа «Приоритет-2030») [276].
2. Федеральный проект «Развитие кадрового потенциала ИТ-отрасли», который направлен «на достижение «цифровой зрелости» ключевых отраслей экономики и социальной сферы».

Т.В. Дмитриева в своей работе рассматривает цифровизацию как социокультурный феномен, который затрагивает все отрасли человеческого общества. Трансформация образовательной системы будет возможной и эффективной при повсеместном распространении информационных технологий [67].

Г.В. Валеева в своей диссертации рассматривает цифровую трансформацию высших учебных заведений в виде дилеммы – когда используемые цифровые технологии предоставляют уникальные возможности, касающиеся процессов познания и освоения знаний, динамического развития образовательных программ и т.д., но, с другой стороны, подобная цифровизация провоцирует появление ряда проблем в высшем образовании [42].

Усложнение динамики и параметров современного мира, изменение культуры, языка, семиотизация цифровых технологий, нарастание объема и содержания информации, превышающих возможности человека по их обработке и синтезу, формирование и развитие глобальной информационной инфраструктуры [41], трансформация ценностных ориентаций и образовательной парадигмы, появление новых подходов к управлению образованием [48; 253], глобальный переход к цифровой экономике и цифровому сообществу [159; 288; 299] создают предпосылки для инновационных изменений в теоретической и практической дидактике [97] и системе непрерывного образования.

И.В. Роберт в своей монографии обращает внимание на то, что в образовательном процессе на разных уровнях образования – школы, а также колледжа (СПО) – существует ряд сложностей в использовании ИКТ-технологий, а именно отсутствие четкой логики и структуры, спонтанное использование технологий, которые влекут за собой создание компенсаторных мер по профилактике и предупреждению негативного влияния технологий. [188; 189]

В соответствии с вызовами времени становится очевидно, что образовательная система нуждается в трансформации.

Адаптация образовательного процесса под современные научные тенденции и достижения предполагает использование актуальных технологий, включающих в себя цифровую среду. В частности, большим инновационным потенциалом обладает использование цифровой среды в непрерывном образовательном процессе [41; 298; 299]. Данное направление отражено в Распоряжении Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [273].

Цифровая образовательная среда (ЦОС) позволяет охватить все преимущества современных информационно-коммуникативных технологий и средств, выработать электронный базис развития творческой и познавательной деятельности участников образовательного процесса, оптимизировать решение фундаментальных дидактических задач [163; 284], повысить мобильность и навыки владения интернет-технологиями у будущих специалистов, а также сформировать у них потребности в непрерывном обучении с помощью электронных технологий [149].

Если образовательную среду чаще описывают в качестве интеграции культурных, социальных и специально-организованных психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие и становление личности, то цифровая образовательная среда на федеральном уровне может быть представлена объединенным множеством информационных систем, нацеленных на решение ключевых задач образовательного процесса в системе непрерывного образования [282; 285], например: планирования образовательного процесса, учета его ресурсов; информационно-методической поддержки процесса [59]; мониторинга образовательной деятельности и ее результатов; повышения эффективности работы с информационными потоками [26; 286]; обеспечения равных условий и возможностей для взаимодействия всех участников непрерывного

образовательного процесса [119]; взаимодействия образовательных организаций между собой и с внешними организациями [26].

В паспорте федерального проекта «Цифровая образовательная среда» дается определение, согласно которому речь идет о «совокупности специально организованных педагогических условий развития личности, обеспечивающих функционирование инфраструктурного, содержательно-методического и коммуникационно-организационного компонента на базе цифровых технологий» [265].

Исследование описания цифровой образовательной среды в работах разных авторов позволяет выделить несколько дополнительных вариантов трактовки данного явления.

Л.И. Кутепова, А.А. Попкова, А.А. Жидков, К.С. Гордеев описывают ее как систему, позволяющую интегрировать программно-технические, телекоммуникационные ресурсы и информационный потенциал; совокупность программно-аппаратных компонентов и психолого-педагогических средств, обеспечивающих эффективное информационное взаимодействие участников образовательного процесса в контексте единого пространства коммуникации; единое информационное подпространство, обеспечивающее профессиональное становление будущих специалистов и поддержку педагогического процесса, включая научные исследования; активно развивающуюся систему осуществления коммуникационных и информационных услуг [120].

Т.А. Белова, Ю.А. Фадеева, М.В. Шиганова и И.В. Гусев отмечают, что цифровая образовательная среда является своеобразным промежуточным звеном между традиционным обучением и дистанционным при условии совмещения традиционного подхода с электронной системой [26].

Согласно работе Н.В. Быстровой, Е.А. Ремизовой, Е.Л. Ермолаевой, цифровая образовательная среда – это совокупность условий и возможностей, заключающих в себе определенный набор технологий и ресурсов для технологизации образовательного процесса [38].

Н.Н. Жадобина и Е.В. Лукиянчина рассматривает цифровую образовательную среду как разные информационные и коммуникационные технологии, используемые в соответствии с требованиями ФГОС для реализации ООП [76].

И.В. Ослякова, А.Р. Прокопчук, Е.А. Гаврилова и О.А. Фролова описывают цифровую образовательную среду как открытую совокупность информационных систем, направленных на решение разнообразных задач системы образования [161].

О.В. Китикарь и Т.И. Черба интерпретируют понятие «цифровой образовательной среды» как совокупности ресурсов и технологий, позволяющих осуществлять образовательную деятельность в условиях глобальной информатизации общества; сетевой конвергентной среды, направленной на реализацию педагогического процесса и опирающуюся на современные средства цифровизации; объективно существующей части образовательного пространства [99].

Согласно работе И.Н. Теркуловой, цифровая образовательная среда может быть рассмотрена как искусственная среда, состоящая из непрерывной последовательности сетевых и компьютерных технологий, организующая отношения между участниками образовательного процесса [210].

По мнению О.Н. Шиловой, цифровая образовательная среда представляет собой комплекс отношений в образовательной деятельности, опосредованный использованием цифровых ресурсов и технологий, улучшающий процесс освоения культуры, самореализации и выстраивания социальных отношений и требующий ответственного поведения в цифровом пространстве. Ею же подчеркивается важность разграничения понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда». В первом случае речь идет о накопителе образовательной информации и образовательных средств, включающем в себя цивилизационный, коммуникативный и деятельностный компонент. Во втором – о части образовательного пространства, направленного на развитие субъекта [245].

С.С. Хапаева приводит определения, согласно которым цифровая образовательная среда является «совокупностью информационных систем, инструментов и сервисов, направленных на качественное обеспечение работы учебных заведений» и «подсистемой образовательной среды, создающей условия для воспитания, обучения и развития личности с опорой на цифровые технологии» [228].

Цифровизация образования предполагает глубокую конвергенцию образовательных, социально-гуманитарных технологий с цифровыми технологиями [159], проникновение цифровых технологий во все компоненты образовательной деятельности (цели, содержание, формы, методы, средства, отношения) [30]. Данный процесс в первую очередь направлен на обеспечение непрерывности образования [159].

Ключевыми отличиями цифровой образовательной среды от информационной являются более высокая насыщенность всех компонентов и наличие новых совокупных субъектов среды (сетевые сообщества) [87]; более существенная опора на программно-техническое обеспечение и отображение образовательного процесса в информационной среде [62; 76]; не просто использование инфокоммуникационных технологий, а открытие новых образовательных территорий [161].

Позиция педагога в цифровой образовательной среде опирается на непрерывное сотрудничество и наставничество в развитии познавательной и творческой активности обучающихся [114; 288].

К характеристикам цифровой образовательной среды относятся технологичность, мобильность, гибкость, интерактивность, ориентация на работу с большими потоками информации [161].

Большой скачок в цифровизации образования произошел в 2020 году в условиях пандемии COVID – 19, когда все традиционные формы образовательного процесса были экстренно перенесены в условия дистанционного образования [116; 183; 237]. Столь масштабный перенос

позволил выявить сильные и слабые стороны подобного формата образования и наметить траектории развития цифровой образовательной среды.

И.Н. Симаева, А.О. Бударина, А.С. Чуприс отмечают неизбежность цифровизации образования после кризиса, возникшего в период пандемии COVID – 19 [192].

Полная цифровизация образования несет в себе определенные негативные риски, которые условно могут быть разделены на социальные, физиологические, технические, образовательные и психологические.

Социальные риски включают в себя снижение качества общения и ограничение обратной связи [183; 237].

К физиологическим рискам относятся усталость участников от большого количества времени, проведенного за экраном в статичной позе, боли в разных частях тела (шее, голове, спине) [183].

Технические риски заключаются в недостаточном техническом оснащении всех участников, зависимости от качества интернет-соединения [161] («цифровое неравенство») [228], неразвитости технической инфраструктуры [247].

Образовательные риски связаны со сложностями при освоении практических навыков, несбалансированностью заданий [183], недостаточно разработанной методологической базой образовательной деятельности в цифровой среде [98; 210], отсутствием обоснования и концептуализации аспектов формирования подобной среды [108], усложнением организации качественного контроля, снижением эффективности развития письма и письменной речи, большим объемом самостоятельной работы [237], доступом обучающихся к ресурсам, не имеющим отношения к учебному процессу, во время занятий [161], необходимостью учета разного уровня цифровой компетентности обучающихся [210; 296].

Психологические риски включают повышение вероятности развития дидактогении: от выраженного негативного отношения к процессу обучения до болезненного состояния [26]; вероятность дегуманизации образования,

инструментализации человеческой жизни; риск деформации личностной идентичности [55]; нарушение в развитии эмоционального интеллекта: сложности с вербальным описанием своих эмоциональных состояний (из-за привычки выражать их графически через смайлики и эмодзи), отсутствие навыков понимания чужих мотивов и эмоций, отстраненность и снижение эмпатии [161].

Со стороны преподавателей могут также дополнительно отмечаться сложности в организации образовательной деятельности в цифровой среде: повышение риска обезличенных занятий и «зум-интоксикации» из-за повышенной нагрузки на педагогический коллектив [183]; сложность преподавания предметов, ориентированных на освоение практических навыков, не связанных с цифровой средой [228; 237]; недостаточное техническое оснащение или низкая скорость интернет-соединения у обучающихся [60]; ухудшение самочувствия после длительной работы перед монитором [228]; увеличение трудозатрат на подготовку к занятиям и проверку выполненных заданий [210; 266]; необходимость выделения дополнительного времени на освоение онлайн-технологий (онлайн-лекции, онлайн-тесты и т. д.) [58]; сложности обеспечения безопасности обучающихся из-за «цифрового разрыва» поколений, в котором молодые люди, являясь «сетевым поколением» и поколением «цифровых аборигенов», обладают большим преимуществом, но меньшей степенью ответственности за свои действия; неготовность обучающихся к работе в цифровой образовательной среде, низкий уровень их цифровой компетентности [36; 210].

Определенная часть перечисленных выше недостатков и рисков связана не с особенностью процесса, а с неготовностью образовательной системы в условиях резкого и масштабного перехода к удаленному формату работы в период пандемии.

К преимуществам цифровой образовательной среды И.О. Петрищев относит вариативность времени и места обучения (мобильность); обеспечение равными возможностями всех участников образовательного процесса;

упрощение реализации непрерывного образования; создание дополнительных возможностей для профессиональной подготовки по индивидуальным траекториям развития на всех ступенях образования [163].

С.Т. Сагитов выделяет возможность экономии времени и финансовых средств на сопутствующих услугах, возможность совмещения учебной деятельности с работой, минимизацию контакта болеющих и здоровых участников [183].

И.В. Ослякова, А.Р. Прокопчук, Е.А. Гаврилова и О.А. Фролова пишут о возможности повышения учебной мотивации обучающихся, экономии времени при подаче материала благодаря повышению наглядности и интерактивности учебного материала, расширению доступа к общему и среднему образованию, о возникновении возможностей для обогащения содержания и методов образовательной деятельности, о более естественном переходе преподавателей от монологического взаимодействия к диалогическому, возможностях организации совместной интерактивной деятельности представителей педагогического сообщества, об удаленном доступе к использованию базы данных лабораторных комплексов [161].

А.В. Бобылев указывает возможности решения большого количества рутинных педагогических задач (обновление контента, ведение и анализ образовательной статистики, организация тестового контроля и т. д.) [30].

Г.Я. Гревцева пишет об усилении доступности информации, повышения гибкости индивидуальной образовательной траектории и самостоятельности обучающихся, освобождении преподавателей от рутинной трудоемкой работы [60].

Н.В. Быстров, Е.А. Ремизова и Е.Л. Ермолаева также отмечают снижение нагрузки на педагогический коллектив за счет автоматизации определенных процессов; интеграцию государственных информационных систем с платформами цифровой образовательной среды; снижение интенсивности документооборота, сокращения бюрократического аппарата; обогащение форматов образовательного процесса интерактивными технологиями (виртуальные практикумы, интерактивные тесты, игровые

симуляторов и т. д.); гибкость образовательного процесса благодаря модульной системы курсов; снижение финансовых затрат на обучение; экономия времени, повышение инновационности процесса обучения [38].

Г.А. Афанасьева и А.А. Зяблов выделяют более интенсивное развитие навыков самоорганизации у обучающихся, что в дальнейшем положительно отражается на их самонаправляемости и способности осваивать любую предметность. Ими же подчеркивается возможность установить более тесную связь с иными участниками глобального цифрового пространства, развитие профессиональных умений, востребованных в современном мировом сообществе [14].

Е.А. Барахсанова и А.И. Данилова обращают внимание на оперативность доступа к образовательной информации, повышение гибкости системы организации занятий и переосмысление содержания образовательной деятельности [23].

Т.А. Бороненко и А.В. Кайсина пишут об облегчении и развитии гибких образовательных возможностей, использовании методов, которые ставят участников образовательного процесса в центр сетевого социального мира [36].

Н.Н. Жадобина и Е.В. Лукиянчина отмечают повышение доступности образования, независимость от места нахождения и времени при освоении учебных дисциплин, повышение качества образования при интеграции цифровых и традиционных форм образовательной деятельности, формирование индивидуальных траекторий обучения и развития [76].

Ван Цзинвэнь и Е.С. Симоненко выделяют подготовку мобильных специалистов, готовых к переменам, происходящим в мире; качественную визуализацию учебного материала; возможность приобщения к учебному процессу из любой точки мира [237]. Последнее отмечается и в публикации Е.Л. Ерохиной, с пометкой, что, как правило, крупные образовательные центры и передовые технологии концентрируются в больших городах, в то время как маленькие города и села без цифровой образовательной среды часто оказываются в худших условиях [73].

Н.Ш. Сопромадзе, О.В. Парахина выделяют основные задачи, связанные с улучшением грамотности участников образовательного процесса, с возможностями стандартизации информационных систем и перехода к единым справочникам и реестрам, а также отмечают повышение эффективности операционных процессов в учреждениях образования [201].

М.Н. Пономарева описывает дополнительные возможности поддержки учебного процесса для обучающихся в нескольких ситуациях: при пропуске занятия, невозможности присутствовать на нем; возникновении академической задолженности; потребности изучать отдельные дисциплины углублённо [169].

Е.П. Круподерова, С.Ю. Карташова, М.А. Романов отмечают дополнительную поддержку педагогов и студентов педагогических специальностей через сетевые педагогические сообщества («Педсовет», «Новатор» и т. д.). Данные сообщества позволяют организовывать общественную сетевую экспертизу, проводить различные виды активностей, важных для непрерывного образования (конференции, вебинары, мастер-классы и т. д.), организовывать дискуссионные площадки для обмена информацией о передовых технологиях, создания пространства рефлексии, формирования фонда педагогических практик [114].

Е.Ю. Игнатьева в качестве преимуществ выделяет более масштабную реализацию принципов, ослабленных в традиционной системе образования: принцип дидактического резонанса (усиление взаимодействия и взаимовлияния субъектов образовательного процесса); принцип ситуативности; принцип событийности (общность эмоционально-ценностных установок, новые способы мышления, высокая рефлексивность) [87];

О.Н. Шилова включает в перечень преимуществ расширение связей классического дидактического отношения за счет многообразия социальных ролей, выполняемых педагогом и обучающимися [245].

И.Н. Теркулова описывает преимущества, выявленные в зарубежном опыте использования цифровой образовательной среды для социализации

обучающихся, достижение положительного социально-воспитательного эффекта. Ею отмечается возможность полноценного включения детей с ОВЗ в образовательный процесс, актуализация потенциала обучающихся, развитие информационных компетенций у участников образовательного процесса, укрепление навыков сотрудничества, формирование личности в контексте «информационного общества», формирование у них автономии, учебное продвижение в комфортном для обучающихся ритме [210].

В качестве общих особенностей цифровой образовательной среды (нейтральных) И.В. Ослякова, А.Р. Прокопчук, Е.А. Гаврилова и О.А. Фролова выделяют изменение роли педагога в учебном процессе, редактирование актуальных требований, предъявляемых к его профессиональному профилю, изменение роли образовательных организаций в учебном процессе, возрастание роли личностно-индивидуальных особенностей обучающихся, резкое увеличение объема доступной информации, модификация самого характера развития знаний [161].

Также неопределенным характером обладает трансформация традиционных учебных задач, смещение значимости навыков поиска и запоминания информации в сторону навыков оценки, анализа и синтеза знания [30].

Дискуссионность вопроса преимуществ и недостатков цифровизации образования также заключается в отсутствии длительных и масштабных исследований, подтверждающих более высокую эффективность цифрового или традиционного обучения [228; 237; 245]. При этом сама цифровизация образования и цифровая социализация считаются необратимыми процессами [57; 87].

В работе А.В. Соловова и А.А. Меньшиковой предлагается условное деление цифровых образовательных сред на четыре группы:

1. декларативный тип для ознакомления с учебным материалом: аудио-, видеоматериалы, электронные копии печатных изданий, виртуальная и дополненная реальность, графический материал;

2. декларативный тип для тренировки, осмысления и закрепления материала: электронные учебники, виртуальные кабинеты, системы тестирования;

3. процедурный тип, математические модели изучаемых объектов и процессов для развития неартикулируемых знаний и исследования свойств объектов: интеллектуальные тренажеры, виртуальные лаборатории;

4. процедурный тип, компьютерные системы автоматизации профессиональной деятельности [200].

Примером средства декларативного типа являются интеллект-карты, которые могут быть использованы для ознакомления с информацией, ее осмысление через самостоятельное создание или взаимодействие участников в процессе совместного создания интеллект-карты (майнд-карты) [212].

Исследуя факторы, влияющие на эффективность формирования и функционирования цифровой среды, Н.Н. Жадобина и Е.В. Лукиянчина выделяют: уровень ИКТ-компетенций педагогов; возможность использования ИКТ в учебном процессе; условия, которые создаются для того, чтобы участники образовательного процесса могли на практике использовать цифровые инструменты; организацию доступа к цифровым ресурсам и информационным локальным сетям.

Также ими отмечается важность разграничения понятий «цифровая образовательная среда» и «электронная образовательная среда», поскольку каждый из них имеет разный статус в локальных актах образовательных организаций, разное описание условий реализации, что создает определенные проблемы в нормативно-правовом регулировании вопроса [76].

Т.Е. Пахомова в качестве условия формирования цифрового образовательного процесса рекомендует развитие «цифровой дидактики» как направления в педагогической науке, изучение данной дисциплины при подготовке специалистов педагогического профиля, создание законодательной базы для цифровизации образования, подготовка

соответствующего кадрового обеспечения (ИКТ-компетентность и цифровая грамотность специалистов), ресурсное обеспечение цифрового образования [159].

И.В. Ослякова, А.Р. Прокопчук, Е.А. Гаврилова и О.А. Фролова описывают такие условия эффективности формирования цифровой образовательной среды, как достаточный уровень развития ИКТ-компетентности педагогического коллектива, внедрение цифровых технологий в работу служб сопровождения и в воспитательную деятельность, достаточный уровень ресурсно-технического обеспечения образовательной организации, использование цифровых инструментов участниками учебного процесса, открытый доступ к информационным каналам как в самом образовательном учреждении, так и за пределами локальной образовательной сети, непрерывное развитие инфраструктуры цифровой образовательной среды [161].

И.Н. Теркулова отмечает важность соблюдения принципов технического, операционно-методологического и социально-развивающего характера. К первой группе относятся технологическая обеспеченность и поддержка участников образовательного процесса. Ко второй группе – непрерывное обучение педагогического коллектива, документальная фиксация опыта цифровизации образовательной среды. Третья группа принципов включает в себя педагогическое партнерство, формирование ответственности за свое обучение у обучающихся, развитие критического мышления, творческий подход, сотрудничество с родителями [210].

По мнению, М.Е. Вайндорф-Сысоевой и М.Л. Субочевой, реализация образовательной деятельности в цифровом пространстве предполагает учет нескольких ключевых компонентов: нормативно-правового, когнитивного, процессуального, креативного, результативного.

Нормативно-правовой компонент обеспечивает регламент взаимодействия участников образовательного процесса в цифровом пространстве. Его полноценное функционирование может быть достигнуто через учет имеющихся и разработку новых нормативно-правовых документов.

Когнитивный компонент заключается в содержании учебных курсов, программ, пособий и материалов. Процессуальный компонент воплощается в непосредственном взаимодействии участников образовательного процесса. Креативный компонент определяется развитием творческих способностей участников образовательного процесса в контексте цифровой образовательной среды. Результативный компонент – уровнем готовности образовательной организации к внедрению и активному использованию цифровых технологий в учебных процессах [40].

М. Wit предлагается рассмотрение структуры цифровой образовательной среды с помощью функциональных компонентов, таких как организация обучения и управления учением, цифровое тестирование, оценивание заданий, управление административными данными, регулирование учебного расписания, обеспечение обучающихся возможностью стажировки и выполнения итоговых проектов, разработка и обмен учебными материалами, поддержка учебного процесса, учебная аналитика, взаимодействие, создание и реализация мультимедийного продукта, разработка дополнительного программного обеспечения [299].

Л.И. Кутепова, А.А. Попкова, А.А. Жидков и К.С. Гордеев, рассматривая цифровую образовательную среду, выделяют несколько элементов: компьютерные средства обучения, информационные ресурсы, инновационные педагогические технологии, средства коммуникации. Ими же выделяется важность научно-технического, коммуникативного и информационного обеспечения и учет специфической особенностей соответствующих ступеней образования для их продуктивной цифровизации [120].

О.В. Китикарь и Т.И. Черба, описывая структуру цифровой образовательной среды, выделяют такие компоненты, как: субъекты образования, формы их взаимодействия в цифровой среде; условия формирования и развития личности участников образовательного процесса, (информационно-методическое обеспечение, интерактивность, организация и

управление образовательным процессом); совокупность цифровых ресурсов и технологий [99].

Н.В. Быстрова, Е.А. Ремизова, Е.Л. Ермолаева включают в перечень компонентов ЦОС дистанционные, инфокоммуникационные образовательные технологии, материально-техническую базу образовательного учреждения и специализированный комплекс информационных образовательных ресурсов [38].

А.В. Соловов и А.А. Меньшикова в своей модели электронно-информационной образовательной среды в качестве средств обеспечения ее функционирования выделяют нормативно-правовую документацию, организационное обеспечение (организационная документация), методическое и программное обеспечение, банк цифровых образовательных ресурсов. Структура организационной подсистемы в данной модели состоит из разработчиков онлайн курсов, тьюторов, учебно-воспитательного и управляющего персонала [200].

Н.Н. Жадобина и Е.В. Лукиянчина относят к элементам ЦОС: цифровые ресурсы (декларативного и процедурного типа); цифровые следы (результаты обучающихся и обратная связь); цифровые технологии (нейротехнологии, искусственный интеллект, облачные сервисы, системы распределенного реестра, технологии работы с большим массивом данных) [76].

Т.А. Беловой, Ю.А. Фадеевой, М.В. Шигановой, И.В. Гусева отмечают такие компоненты как образовательный контент (содержание), технологии обучения, цифровое оборудование, безопасность участников образовательного процесса, администрирование и управление образовательной организацией [26].

Средствами реализации ЦОС непрерывной системы образования является «педагогическая технология», представляющая собой алгоритм последовательных целенаправленных действий субъектов педагогического процесса для достижения ожидаемых прогнозируемых результатов в условиях образовательного процесса [16]. Цель педагогической технологии, как правило, заключается в развитии потенциала обучаемого [226]. Признаками

технологий являются системность, концептуальность, алгоритмичность, воспроизводимость и оптимальность [16].

Классификации, описывающие виды педагогических технологий, разделяют их по разным основаниям: направленности действий, цели обучения, предметной среды, технологическим средствам (М.В. Савельев, А.Я. Савельева), особенностям организации и управления учебным процессом (В.П. Беспалько, М.В. Савельев, А.Я. Савельева), ориентации на количество участников (С.А. Маврина), роли педагога в учебном процессе (Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко), инновационному потенциалу технологии (С.И. Самыгин).

Согласно концепции Г.К. Селивко, в наиболее обобщенном варианте педагогические технологии могут быть разделены по уровню их применения, философской основе, ведущему фактору психологического развития, концепции усвоения опыта, ориентации на личностные структуры, основному виду педагогической деятельности, методам и средствам обучения и подходу к ребенку [226].

Л.В. Байбародовой было описано разделение технологий на индивидуально-ориентированные, личностно-ориентированные и субъектно-ориентированные. Первые основаны на принципе природообразности и направлены на создание оптимальных условий для развития и проявления индивидуальных черт человека в образовании, вторые – на принципе индивидуализации и нацелены на создание условий для саморазвития и самореализации обучающихся в контакте с другими участниками образовательного процесса, третьи – на принципе персонификации и характеризуются предоставлением возможности обучающимся для самостоятельного принятия решений в ситуациях, имеющих ключевое значение при выстраивании индивидуальной траектории профессионального развития и жизненного маршрута [16].

М.Х. Хайбулаев, Р.В. Сулейманова, Д.А. Салманова, Ш.А. Магомедов, интегрируя опыт перечисленных выше исследователей, предлагают рассматривать виды педагогических технологий с делением на следующие

основания: по цели (воспитывающие, дидактические, развивающие, комбинированные); по стилю управления (авторитарные, технологии сотрудничества, личностно-развивающие); по типу взаимодействия (пассивные, активные, интерактивные); по охвату обучаемых (индивидуальные, групповые, массовые); по степени новизны содержания (рутинные, поддерживающие, инновационные, шоковые); по концепции усвоения (ассоциативно-рефлекторные, бихевиористские, гештальт-технологии, интериоризаторские, суггестивные); по способу организации обучения (объяснительно-иллюстративные, проблемные, игровые, смешанные); по степени активности познавательной деятельности обучаемых (моторно-тренировочные, репродуктивные, проблемно-аналитические, эвристические); по ведущему средству обучения (программированные, компьютерные, информационно-коммуникативные, мультимедийные, кейс-технологии, цифровые); по продукту педагогической деятельности (предметно-содержательные, конструктивно-технологические, проектные, исследовательские, творческие, проектно-эвристические); по дифференциации учебных задач (разноуровневые, дифференцированные, поэтапные, модульные) [226].

Технологии, используемые в современном образовательном процессе, чаще условно делят на традиционные и цифровые. Традиционные технологии основаны на использовании физических ресурсов и непосредственном контакте субъектов образовательного процесса [129]. Примерами традиционных технологий в образовании являются технологии знаково-контекстного обучения, проблемного обучения, проблемно-модульного обучения, личностно-ориентированного обучения, технологии учебного проектирования, кейс-технологии, ролевые и деловые игры и т. д. [131]. Цифровые технологии связаны с обращением к электронным информационным системам и с автоматизацией традиционных технологий [129].

Реализация технологий наставничества и индивидуальной образовательной траектории развития может происходить в сочетании с

дополнительными технологиями, обладающими инновационным потенциалом. Одной из технологий, используемых при выстраивании индивидуальной траектории профессионального развития будущих специалистов, является портфолио. Портфолио как форма организации обучения – это открытая динамическая система, содержащая структурированную, обновляющуюся информацию об обучающемся и смещающая фокус внимания на его индивидуальные достижения. Данная технология позволяет продемонстрировать всестороннее развитие подготовки будущего специалиста, сформировать навыки самопроектирования профессионального будущего и навыки рефлексии саморазвития при обращении к разным механизмам обучения. Ее преимуществами являются репрезентативность, функциональность, современность, оперативность, эргономичность [63].

Виды портфолио включают в себя портфолио документации, презентационное портфолио, рабочее портфолио, портфолио процесса и тематическое (проблемное) портфолио [19]. Портфолио повышают учебную мотивацию обучающихся, способствуют корректной постановке целей и планированию учебной деятельности, развитию рефлексии и навыков самооценки, учету качественных изменений в профессиональном становлении будущего выпускника, делают учебный процесс более личностно-центрированным. К основным элементам портфолио относятся: личная информация, информация об образовательной деятельности, о научно-методической деятельности, о наградах и достижениях за участие в профессиональных конкурсах и научно-практических мероприятиях [63].

К числу наиболее масштабных конкурсов, которые могут быть отражены в портфолио, относятся чемпионаты «Профессионалы», задания которых связаны с решением практических задач в рамках определенной профессиональной деятельности [248]. Движение «Профессионалы» позволяет реализовать принципы преемственности и наставничества, передавать лучшие стандарты, методы и технологии работы от лидеров и

элитарных мастеров в массовую практику [264]. Программа демонстрационных экзаменов и чемпионатов для возрастной категории от 16 до 22 лет в рамках федерального проекта «Профессионалы» способствует повышению конкурентоспособности выпускников за счёт учета требований рынка труда и постоянного обновления программного содержания под реальные условия профессиональной деятельности [177].

Научно-практические семинары, практикумы, конференции и фестивали – форма организации научной деятельности, предполагающая представление и обсуждение студенческих и ученических работ. Важным преимуществом данного формата работы по сравнению с традиционными технологиями является возможность многостороннего рассмотрения одной и той же проблемы, обмена опытом и практическими знаниями между участниками, стимулирование исследовательской и творческой активности участников [136].

Проектная деятельность представляет собой один из наиболее продуктивных способов формирования компетенций и способностей, начиная со школьного звена. Данная технология предполагает активную позицию обучающегося, применение им базовых знаний и умений при поиске решения разнообразных профессионально-ориентированных проблем, многоаспектное изучение сложных феноменов и объектов, участие в социально-значимой деятельности. Классификация видов проектов разделяет их по уровню творчества (исполнительские, конструктивные, творческие), по содержанию (монопредметные, межпредметные, внепрограммные), виду деятельности (исследовательские, информационные, игровые, практико-ориентированные), количеству исполнителей (индивидуальные, групповые, коллективные), их возрастному составу (одновозрастные, разновозрастные), по назначению проекта (учебные, личные, общественные, производственные) [16].

Другая технология, связанная с наставничеством в системе образования – модульное обучение. В нем педагог создает условия для обучения, а обучающийся осваивает знания систематизированными логически

построенными блоками. Модуль в данной системе представляет собой целевой функциональный узел, в котором происходит интеграция учебного содержания, технологии овладения им с системой коррекции и контроля.

Индивидуализация обучения происходит благодаря вариативности заданий, методов учения, темпа освоения учебного материала и действий по самоконтролю. Каждый модуль имеет интегрирующую дидактическую цель, разделенную на частные цели учебных элементов модуля. Содержание модуля представляет собой технологическую карту с собственной темой и фиксированными сроками для выполнения заданий [16].

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в образовательном процессе предполагают использование на занятиях интернет-ресурсов и платформ, обогащающих обучение и учитывающих современные тенденции развития науки и общества. К мультимедийным и цифровым ресурсам, используемым в рамках ИКТ относятся графические, текстовые, аудио- и видеоформатные средства обучения, учебные электронные пособия, прикладные программы, специальные учебные ресурсы и учебные ресурсы Интернета [44].

Игра является естественной потребностью человека. Геймификация в образовании представляет собой педагогический инструмент, основанный на введении игровых технологий в обучающий и воспитательный процесс. Данная технология включает в себя три компонента: элементы игры (баллы, аватары, уровни, задания и т. д.), технологию игры (ее структурирование) и неигровой контекст (социальные практики за пределами игры) [48].

Игровые технологии в образовательном процессе подразделяются по характеру деятельности (физические, интеллектуальные, социальные, психологические), по характеру педагогического процесса (дидактические, познавательные, воспитательные, творческие, диагностические, профориентационные), по характеру игровых действий (сюжетные, ролевые, деловые, имитационные), по характеру среды (аудиторные, уличные,

компьютерные), по количеству участников (индивидуальные, групповые, массовые) [16].

Использование технологии геймификации в образовании способствует повышению вовлеченности обучающихся в учебный процесс, более легкому усвоению информации, развитию навыков быстрого принятия решений, мобилизации психических ресурсов, формированию навыков работы в команде [150].

Внедрение и дальнейшее использование игровых технологий в высшем образовании может столкнуться с рядом проблем, а именно, трудозатратностью и психологической неготовностью обучающихся. Авторы отмечают неготовность профессорско-преподавательского состава к организации и проведению игротехники. Однако, стоит отметить, что использование игровых технологий в системе образования формирует у обучающихся умения и личностные качества по выполнению умственного труда [93].

Д.А. Пономарев, И.Д. Рудинский отмечают большое разнообразие игровых технологий, которые создают для современного педагога возможности творческого поиска в достижении педагогических целей. Благодаря использованию игротехник у будущих специалистов формируются профессиональные знания и умения, устойчивая мотивация к будущей профессиональной деятельности [168].

Инновационный формат работы может использоваться не только на этапе обучения, но и при профориентации. Например, организация мастер-классов и профессиональных проб – для обеспечения осознанности профессионального выбора и ознакомления с функциями и задачами, характерными для определенной сферы деятельности. В условиях профессиональных проб и мастер-классов происходит управляемое безопасное «погружение» в профессию, включение в профессиональное познание. В отличие от традиционных бесед и тестирований, данные

технологии обладают более высокой интерактивностью и приближенностью к реальным профессиональным условиям [27].

Важность обеспечения безопасности взаимодействия участников образовательного процесса отмечается и в работе С.С. Хапаевой [228], а также М.Е. Вайндорф-Сысоевой и Е.В. Панькиной [41].

Одной из проблем безопасности взаимодействия участников в ЦОС является регуляция конфликтов, возникающих в педагогическом процессе, представляющих собой острые эмоционально-негативные отношения, вызванные сложно разрешимыми противоречиями, разностью целей, мотивов, потребностей, установок, поведения. Характерным отличием педагогических конфликтов является их связь, в первую очередь, с учебно-воспитательным процессом и необходимостью их обязательного перевода в конструктивное русло. Специфика регулирования конфликтов в ЦОС заключается в необходимости учитывать риски и особенности их проявления со стороны цифровой образовательной среды.

Коммуникация участников происходит в определенной «педагогической ситуации» в процессе «педагогического события», представляющего собой формы активного взаимодействия участников. К типовым педагогическим событиям в ЦОС относятся коммуникация между обучающимися в процессе выполнения заданий, обратная связь от педагога, просьбы или требования педагогов (соблюдать дисциплину, выполнить задание), объяснение материала и т. д. При затрагивании педагогической ситуацией определенного дефицита/риска может возникать конфликтная ситуация. Дефициты/риски являются движущей силой конфликтов в цифровой образовательной среде.

К рискам цифровой образовательной среды относятся: «цифровой разрыв» (разный уровень доступа участников к цифровым технологиям и Интернету), отсутствие возможности всегда отслеживать невербальный компонент коммуникации участников (вынужденная опора коммуникации

преимущественно на письменную речь), вероятность задержки по времени между вопросом и ответом.

М.Е. Вайндорф-Сысоева и Е.В. Панькина предлагают свою модель конструктивного разрешения конфликтов в цифровой образовательной среде, состоящую из двух компонентов: профилактики рисков/ дефицитов в ЦОС и работа с конфликтами на разных стадиях его проявления.

Профилактика включает в себя прогнозирование и последующее уклонение, локализацию, компенсацию и диверсификацию рисков. Уклонение подразумевает отказ от использования недостаточно апробированных инструментов, поиск удобных и доступных альтернатив. Компенсация дефицитов может быть достигнута через просвещение участников образовательного процесса в сфере особенностей взаимодействия в цифровой среде и возможностей использования инструментов и технологий для решения учебно-методических задач. Диверсификация предполагает увеличение числа используемых в качестве опоры технологий, наличие альтернативных и резервных решений. Локализация – установку контроля над самыми потенциально острыми и конфликтогенными сферами взаимодействия.

Разрешение конфликтов в ЦОС требует структурирования конфликта, воздействия на противоборствующие стороны и изменения их поведения. Структура конфликта представляет собой совокупность устойчивых связей, поддерживающих его функционирование в определенном пространстве и месте. Структурирование выполняет оценочно-ориентировочную функцию для выбора наиболее подходящей стратегии регулирования конфликта. Например, в зависимости от фазы его протекания (начальная фаза, фаза подъема, фаза конфликта, фаза спада) отмечается разная вероятность конструктивного исхода.

Воздействие на противоборствующие стороны включает в себя несколько стратегий: уход или взаимная уступка при выявлении несущественности предмета конфликта; сглаживание или уступка, применимые в ситуациях, когда условия для развития конфликта находятся на

начальной фазе; принуждение противоборствующих сторон в исключительных случаях при возникновении угрозы срыва образовательного процесса или опасности для одного из его участников (например, ситуации «пранкерства» в цифровой образовательной среде); компромисс для поиска точек соприкосновения конфликтующих сторон; сотрудничество (по возможности).

Изменение поведения участников конфликта возможно при качественном структурировании конфликта и выборе наиболее подходящей стратегии регулирования конфликта [41].

Другой аспект обеспечения безопасности образовательного процесса является снижение «цифрового разрыва» между поколениями и повышение цифровой грамотности и цифровой компетентности участников.

Описывая структуру общей цифровой грамотности специалиста В.П. Игнатъев, М.Д. Иванова и А.С. Иванова, обозначают: информационную грамотность (способность находить, получать доступ, интерпретировать, анализировать, создавать, хранить и делиться информацией); ИКТ-грамотность (синергетическое использование инфокоммуникационных технологий); компьютерную грамотность (умение работать с техническими устройствами и программами, необходимыми для образования в цифровой среде); медиаграмотность (умение находить избирательную информацию медиасреде и проверять ее достоверность, создавать базовые медийные сообщения) [87].

Г.А. Афанасьева и А.А. Зяблов связывают цифровую грамотность обучающихся и молодых специалистов с развитием технологических навыков, рефлексивных (оценка актуальности и достоверности специалиста), способностью оценивать риски и угрозы в цифровой среде и навыками творческого использования цифровых технологий [14].

Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина и В.С. Федотова характеризуют цифровую грамотность в системе образовательного процесса как способность к эффективному использованию цифровых средств для достижения

актуальных образовательных целей. В совокупность компонентов данного феномена входят компьютерная грамотность, информационная грамотность, компетентное использование социальных медиа и использование сетевых технологий с учетом основ безопасности и стандартов этикета взаимодействия в Интернет-среде [36].

D. Belshaw была предложена восьмикомпонентная модель цифровой грамотности современного человека. Она включает «культурный компонент, когнитивный компонент, конструктивный компонент, коммуникативный компонент, уверенное использование, креативность, использование аналитических умений и навыков оценивания контента, гражданский компонент».

«Культурный компонент» требует от участника образовательного процесса соблюдения сетевого этикета. Для этого важно знать и понимать историю, язык, традиции и ценности цифровой среды (например, «мемы» и «эмодзи»), соблюдение принципа конфиденциальности применительно в вопросах, касающихся информации, разграничение учебного и личного интереса при использовании цифровых технологий.

«Когнитивный компонент» предполагает компьютерную грамотность (ИТ-навыки, умение пользоваться цифровыми технологиями, платформами и интерфейсам).

«Конструктивный компонент» заключается в исследовании и соблюдении правил использования цифрового контента и уважения авторских прав.

«Коммуникативный компонент» требует понимания особенностей взаимодействия в цифровом пространстве.

«Компонент уверенного использования» может быть достигнут через активное использование и опору на преимущества цифрового мира, непрерывное обучение, восприятие себя частью онлайн-сообществ.

«Компонент креативности» проявляется через творчество в цифровом пространстве (создание новых продуктов и знаний).

Компонент «Использование аналитических умений и навыков при оценке цифрового контента» связан с развитием критического мышления при работе с информацией.

«Гражданский компонент» заключается в готовности отстаивать свои права и обязанности в цифровой среде, во включенности в общественную жизнь [283].

Цифровая грамотность по концепции Г.У. Солдатовой может рассматриваться с позиции содержательно-коммуникативного подхода, социо-психологической безопасности, технико-коммуникационного подхода и технической безопасности.

Социо-психологическая безопасность может быть достигнута через установку правил: запрет на выкладывание в цифровую среду компрометирующей информации; отказ от провокационного поведения и эмоционального участия в чужих провокациях; понимание опасности аддикций, связанных с цифровым пространством; соблюдение этических и правовых норм в цифровой среде.

Для обеспечения технической безопасности требуется умение пользоваться программами, направленными на защиту информации, избавление от спама, навыки борьбы с вирусами, понимание опасностей и рисков различных действий при работе с цифровыми технологиями [199].

При этом цифровая компетентность предполагает способность, готовность и потенциальные возможности специалиста к выполнению профессиональных функций с учетом требований цифровой экономики, знания и навыки, необходимые для использования цифровых технологий [95].

Также она может быть рассмотрена как актуальные требования к умениям и навыкам членов информационного общества, заключающимся в уверенном, эффективном, критичном и безопасном выборе ИКТ-технологий для разных сфер жизнедеятельности и готовности их использовать [210].

В целом управление ЦОС также имеет специфичный характер в силу многообразности и сложности цифровой среды. Оно предполагает:

диагностику образовательных процессов и ситуаций с учетом социокультурных тенденций и изменений; планирование и определение средств и ресурсов; выделение педагогических задач, выдвижение вариантов решения и анализ их эффективности; готовность к ситуативным корректировкам действий; оптимизацию образовательных процессов [78].

Для реализации данных направлений можно условно выделить два слоя: управление средой и учебно-познавательной деятельностью обучающихся. Управление цифровой образовательной средой направлено на решение нескольких задач: проектирование и организация целесообразной среды, способствующей идентификации личности в ней; обеспечение широкого спектра возможности проявления личности в цифровой среде.

Решение этих задач представляется в мотивационной поддержке среды: геймификации учебного процесса [88], созданию интерактивных учебников и образовательных видеоигр [62], использованию программ, способствующих повышению интерактивности занятий. Например, для развития автономии и навыков самоорганизации участников – «Zaption», «Quick Math», «DuoLingo». Для развития креативности – «Animation en volume pro», «PuppetPals», «Pixton». Для создания возможности продвижения обучающихся в собственном ритме - «Adobe Voice», «Zaption», Nearpod, «Quick Math». Для повышения мотивации и вовлеченности обучающихся в учебный процесс – «Adobe Voice», «Kahoot», «Padlet», «Zaption», «Quick Math». Для развития навыков сотрудничества - «Explain everything», цифровое рабочее пространство, «Padlet». Для формирования критического мышления – «Padlet», «Vialogues» [210].

Важной частью цифровой образовательной среды является организация занятий в дистанционном формате, включающих в себя видеолекции, видеоконференции, учебные чаты, вебинары [66].

Отдельное направление представляют платформы для обучения и опыта (LXP), поддерживающие саморегуляцию обучения через проблемное обучение, сбор обратной связи участников по наиболее интересным для них

фрагментов и тем самым, предоставление возможности свободного обмена информацией. Цифровые платформы, реализующие образовательную деятельность, должны включать в себя системы управления контентом учебных курсов (CMS) или системы управления учебным контентом (LCMS), а также системы управления обучением (LMS) [228].

Высокая популярность использования образовательных платформ привело к выделению феномена «платформизации», как одной из тенденций в цифровом образовании [43].

Не менее важным условием эффективной реализации цифровой образовательной среды является возможность для работы с обратной связью как для обучающихся, так и для педагога. Внутренняя обратная связь позволяет учащемуся произвести самокоррекцию заданий, внешняя обратная связь – произвести изменения в контенте или заданиях учебного курса. При этом по мнению А.В. Соловова и А.А. Меньшиковой, к внешней обратной связи не предъявляется требование оперативного воздействия, поскольку корректировки могут производиться в процессе индивидуальных и групповых консультаций или при совершенствовании обучающей программы.

В качестве сложностей автоматизации внутренней обратной связи авторы выделяют нетривиальность оценки творческих заданий и заданий проектного типа. В качестве выхода иногда используются системы, ориентированные на взаимопроверку и взаимопомощь обучающихся (концепция «peer-to-peer») в цифровой среде, однако и они требуют жесткой регламентации оценочных процессов для сохранения их объективности [200]. При организации обратной связи в условиях дистанционных технологий важными критериями рецензии на работу являются: подробное обоснование поставленной отметки на основе гласных и объективных требований; характеристика динамики учебных достижений, личный прогресс (преимущества этой работы в сопоставлении с предыдущими); анализ соблюдения обучающимся требований академической культуры (стиль,

уникальность, корректность оформления ссылок); рекомендации по совершенствованию результатов [73].

Еще одним достаточно перспективным направлением в цифровом образовательном пространстве является индивидуализация траектории обучения студентов с помощью технологий искусственного интеллекта и учебной аналитики их интересов и способностей [22; 66]. Работа искусственного интеллекта предполагает учет «цифровых следов», базирующихся на обратной связи от педагогического коллектива и обучающихся [200].

Личностно-ориентированный подход в цифровой образовательной среде достижим при выполнении нескольких критериев: критерия индивидуализации (персональные комментарии по выполненной работе, индивидуальные домашние задания и т. д.); критерия активного взаимодействия (создание учебных групп и сообществ в социальных сетях); критерия интенсификации (частота использования цифровых ресурсов педагогом, ориентация домашних заданий на использование цифровых ресурсов, творческие задания, доступные для общего просмотра и ориентированные на использование цифровых ресурсов (например, создание видеороликов, презентаций или сообщений в социальных сетях) [66].

Поскольку процесс цифровизации образовательной среды по своей сути заключается в переходе от рутинного использования цифровых технологий к их инновационному использованию [88], он может быть произведен в несколько этапов.

Организационный этап реализуется через оценку материально-технической базы ФГОС, планирование дополнения недостающих элементов материально-технической базы, планирование системы обеспечения повышения квалификации педагогического коллектива на основе анализа актуальной ИКТ-компетентности сотрудников, разработку локальных актов, выбор оптимального программного обеспечения на основе возможностей и особенностей образовательного учреждения.

Формирующий этап предполагает формирование запланированной материально-технической базы, создание технического и методического сопровождения процесса внедрение цифровой образовательной среды, обучение всех сотрудников, задействованных в образовательном процессе.

Для эффективного воплощения аналитического этапа необходима оценка соответствия сформированной цифровой образовательной среды требованиям ФГОС, планирование корректировок для улучшения качества работы цифровой образовательной среды [226].

Качество организации цифровой образовательной среды может быть оценено по следующим критериям: доступность информации на уровне осваиваемых программ независимо от места проживания; возможность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов (персонализации); научность предоставляемой информации в контексте междисциплинарности; структурированность цифровых образовательных средств; разноуровневость элементов учебного содержания; гибкость и адаптивность системы, опора на совместную деятельность и сотрудничество; активность многосторонней коммуникации в разных формах; наличие включенного оценивания с индивидуализацией построения мониторинга образования [99].

Относительно системы подготовки будущих педагогов М.Е. Вайндорф-Сысоева совместно с М.Л. Субочевой предлагает несколько уровней методической системы, определяющей компетенции специалистов, связанных с работой в цифровой среде: для бакалавров: понимание устройства, организации и функционирования цифрового образования, знание нормативно-правовых особенностей реализации деятельности в цифровой среде, владение технологиями, средствами и методами работы в системе дистанционного образования; для магистров: знание и понимание особенностей организации обучения в цифровом пространстве; для аспирантов: аналитическая деятельность с использованием инструментов цифровой среды [40].

Данная концепция не учитывает уровень среднего профессионального образования и общеобразовательной ступени, однако дает начальные представления, важные для организации непрерывного образования с использованием возможностей образовательной цифровой среды.

Также в контексте подготовки специалистов в сфере педагогического образования выделяется ряд функций цифровой образовательной среды: перспективная, предметная, информационная, технологическая, стимулирующая, традиционно-педагогическая, интерактивная, конструктивно-проектировочная, организационно-управленческая, рефлексивная и диагностико-оценивающая функции, функция персонификации.

1. Перспективная функция отвечает за формулирование и обозначение профессиональных компетенций с учетом современных достижений научно-технического прогресса и прогнозом их развития.

2. Предметная функция связана с содержательным компонентом образования и направлена на расширение предметности культуры и областей научного знания с помощью цифрового накопительного фонда данных.

3. Информационная функция заключается в обеспечении доступной научно-достоверной и нормативной информацией.

4. Технологическая функция – в формировании дидактических, воспитательных, развивающих технологий и кейсов в цифровом образовательном пространстве;

5. Стимулирующая функция реализуется через размещение информации о грантах, профессиональных конкурсах, проектах, обучающих курсах, мастер-классах, вебинарах.

6. Традиционно-педагогическая функция затрагивает процесс организации подготовки педагогов с помощью цифровых технологий.

7. Интерактивная функция связана с работой в контексте виртуальной и дополненной реальности и киберпространстве.

8. Конструктивно-проектировочная функция отвечает за формирование цифрового контента на основе более масштабного взаимодействия педагогического сообщества.

9. Организационно-управленческая функция способствует ускорению нормативного и профессионального документооборота.

10. Рефлексивная функция осуществляется через непрерывную консультативную оценку профессиональной подготовки педагога с помощью цифровых средств.

11. Диагностико-оценивающая функция подразумевает оценку результатов освоения профессиональных компетенций, профессиональной социализации, идентификации, индивидуального стиля деятельности и опыта цифрового образования

12. Функция персонификации подразумевает выявление дефицитов педагогической деятельности с помощью цифровых технологий и создание индивидуальной траектории профессионального развития, реализации наставничества в педагогической среде [99].

Обобщая все вышеизложенные описания и понятия, можно сделать выводы о том, что цифровая образовательная среда в разных источниках может трактоваться как: совокупность информационных систем, средств, ресурсов; совокупность специально организованных педагогических условий и возможностей на базе цифровых технологий; интеграция программно-технических и телекоммуникационных компонентов с традиционными психолого-педагогическими средствами; часть цифрового образовательного пространства; активно развивающаяся система; искусственная сетевая конвергентная среда; комплекс взаимоотношений, осуществляемых в системе образования с помощью цифровых технологий.

Общим для всех определений является направленность цифровой образовательной среды на обучение, воспитание и развитие личности в соответствии с требованиями и положениями ФГОС, ее направленность на решение задач образовательного процесса.

В качестве ее характерных различий от информационной и электронно-информационной образовательной среды можно выделить более высокую насыщенность всех компонентов, наличие новых совокупных субъектов среды (сетевые сообщества), более существенную опору на программно-техническое обеспечение и отображение образовательного процесса в информационной среде, не просто использование инфокоммуникационных технологий, а открытие новых образовательных территорий.

Дискуссионность вопроса повышения качества образования при полном переходе в цифровой формат обусловлена отсутствием масштабных научных исследований и наличием противоречий в виде большого количества потенциальных рисков, недостатков и одновременно с этим преимуществ цифровой образовательной среды.

Риски полномасштабного внедрения цифровой образовательной среды условно делятся на социальные (снижение качества общения), физиологические (усталость от большого количества времени, проведенного за экраном в статичной позе, боли в разных частях тела), технические (недостаточное техническое оснащение всех участников образовательного процесса, зависимости от качества интернет-соединения, неразвитость технической инфраструктуры), образовательные (сложности при освоении практических навыков, недостаточно разработанная методологическая база образовательной деятельности в цифровой среде, отсутствие обоснования и концептуализации аспектов формирования подобной среды, усложнение организации качественного контроля, снижение эффективности развития письма и письменной речи, большой объем самостоятельной работы, доступ обучающихся к ресурсам, не имеющим отношения к учебному процессу, во время занятия, необходимость учета разного уровня цифровой компетентности обучающихся) и психологические (повышение риска развития дидактогении, дегуманизации, инструментализации человеческой жизни, нарушения в развитии эмоционального интеллекта).

Также в качестве актуальных недостатков отмечается первичное увеличение трудозатрат на подготовку к занятиям и проверку выполненных заданий, необходимость выделения дополнительного времени на освоение онлайн-технологий, сложности обеспечения безопасности обучающихся из-за «цифрового разрыва» поколений, необходимость освоения моделей конструктивного регулирования конфликтов в цифровой среде, низкий уровень цифровой компетентности и грамотности большей доли участников образовательного процесса.

Конкурентными преимуществами цифровой образовательной среды являются вариативность времени и места обучения (мобильность); обеспечение равными возможностями всех участников образовательного процесса; упрощение реализации непрерывного образования; создание дополнительных возможностей для профессиональной подготовки по индивидуальным траекториям развития на всех ступенях образования, минимизация контакта болеющих и здоровых участников, возможность для обогащения содержания и методов образовательной деятельности, более естественный переход преподавателей от монологического взаимодействия к диалогическому, удаленный доступ к базе данных лабораторных комплексов, снижение интенсивности документооборота, обогащение форматов образовательного процесса интерактивными технологиями, снижение финансовых затрат на обучение, повышение инновационности процесса обучения, возможность установить более тесную связь с иными участниками глобального цифрового пространства, дополнительная поддержка педагогов и студентов педагогических специальностей через сетевые педагогические сообщества, более масштабная реализация принципов, ослабленных в традиционной системе образования (принцип дидактического резонанса, принцип ситуативности, принцип событийности), улучшение социализации обучающихся с позиции современного цифрового общества, развитие информационных компетенций у участников образовательного процесса, формирование автономии, формирование личности в контексте

«информационного общества», учебное продвижение в комфортном для обучающегося ритме.

Успешное формирование, внедрение, функционирование и развитие цифровой образовательной среды предполагает повышение ИКТ-компетентности всех участников образовательного процесса; достаточное техническое оснащение; обеспечение доступа к информационным ресурсам и локальным сетям; развитие «цифровой дидактики» как научного направления; непрерывное развитие цифровой инфраструктуры; непрерывное обучение педагогического коллектива; формирование ответственности у обучающихся за свое образование; мотивационную поддержку ЦОС; педагогическое партнерство; активную работу с обратной связью, развитие нормативно-правовой регламентации ЦОС, обеспечение безопасности участников при взаимодействии в ЦОС, регулярное повышение цифровой грамотности и цифровой компетентности всех участников образовательного процесса, реализацию личностно-ориентированного подхода.

Эффективная цифровая преемственность, как отмечают А.Е. Уманский, О.В. Малыш, К.Л. Полупан, возможна при согласованной работе всех участников образовательного процесса, т.к. преемственность между различными уровнями образования позволяет обеспечивать последовательное и плавное развитие компетенций обучающегося [222].

Таким образом, в рамках данного исследования мы понимаем под педагогическим сопровождением профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации целостный, целенаправленно организованный процесс взаимодействия участников образовательной деятельности, который направлен на создание оптимальных психолого-педагогических условий для формирования профессиональной компетентности, личностного развития и успешной социализации обучающегося в процессе его профессионального становления.

Критериями эффективности функционирования цифровой образовательной среды в непрерывном инновационном образовании являются

доступность информации на уровне осваиваемых программ независимо от места проживания; возможность проектирования индивидуальных образовательных маршрутов; научность предоставляемой информации в контексте междисциплинарности; структурированность цифровых образовательных средств; разноуровневость элементов учебного содержания; гибкость и адаптивность системы, опора на совместную деятельность и сотрудничество; активность многосторонней коммуникации в разных формах; включенное оценивание с индивидуализацией построения мониторинга образования.

Подводя итоги, можно сделать вывод о том, современное развитие общества требует создание оптимальной модели образовательного процесса, которая будет способствовать развитию у обучаемых профессиональных способностей к участию в формировании и развитии будущего страны.

Выводы по первой главе

Одним из наиболее важных общегосударственных приоритетов, нацеленных на укреплении России, является сбережение и развитие человеческого потенциала. Новые вызовы современности влекут за собой необходимость концептуального пересмотра имеющихся тенденций в подготовке специалистов, а, следовательно, и в развитии новых качеств личности человека. Эти задачи могут быть решены только при условии выстраивании приоритетов государственной политики в области образования, подготовки новых педагогических кадров, способных решать государственные задачи нового времени. Ценностные основания разработки содержания, форм и методов непрерывного современного образования включают в себя идеи сохранения народа России, защиты конституционного строя России, экономической, информационной и политической безопасности страны, созидательного труда и крепкой семьи. Данные ценностные основания определяют принципы антропоцентрической ориентации педагогики и

системы образования в целом, народности в образовании, единства развития индивидуализма и коллективизма, обращения внимания учебных заведений к личности обучающегося как главной ценности современного мира.

Неотъемлемым элементом образовательной траектории является педагогическое сопровождение, которое представляет собой комплексную систему взаимодействия, направленную на создание условий самоопределения и самореализации обучающегося.

Важнейшим механизмом, поддерживающим обучающегося на пути профессионального становления, выступает педагогическое сопровождение. Синтез непрерывного образования и грамотно выстроенной системы педагогического сопровождения гарантирует высокое качество педагогической подготовки.

Еще одной специфической особенностью современного образования является то, что знания, навыки и компетенции, полученные на протяжении обучения не являются гарантом успешной профессиональной деятельности в будущем, так как общество стремительно меняется и требуются новые умения для выполнения профессиональных обязанностей. Поэтому актуализируется проблема постоянного совершенствования собственных умений и навыков, получения знаний. Система непрерывного образования призвана объединить все уровни профессионального образования, то есть создать цепочку «колледж – вуз» для обеспечения более качественной подготовки специалистов. Непрерывное педагогическое образование представляет собой такое свойство системы педагогического образования, которое обеспечивает поступательное, прогрессивное по характеру продвижение педагога в профессиональной деятельности.

В качестве методологической основы профессионального становления будущих педагогов, отвечающей всем современным требованиям, выступает компетентностный подход, который может быть рассмотрен с позиции функционального и интегративного обеспечения высокого уровня культуры профессиональной деятельности будущего специалиста, стремления к

объединению в единое целое необходимых знаний, умений, личностных качеств и ценностных ориентиров субъектов профессиональной деятельности. Поэтапная работа и соблюдение принципов непрерывности образования в компетентностном подходе чаще всего определяются следующей структурой планируемых результатов: среднее профессиональное учебное заведение - научное развитие и формирование основ научных знаний; высшие учебные заведения - подготовка высококвалифицированных специалистов с прочными знаниями и качественно сформированными компетенциями.

Адаптация образовательного процесса под современные научные тенденции и достижения также предполагает использование актуальных технологий, включающих в себя цифровую среду. Цифровая образовательная среда представляет собой совокупность программно-аппаратных компонентов и психолого-педагогических средств, обеспечивающих эффективное информационное взаимодействие участников образовательного процесса в контексте единого пространства коммуникации. Таким образом цифровая среда непрерывного образовательного пространства (в контексте системы «колледж – вуз») может быть представлена в виде интеграции множества информационных систем, нацеленных на решение ключевых задач образовательного процесса в системе непрерывного образования: планирования образовательного процесса, учета его ресурсов, информационно-методической поддержки процесса, мониторинга образовательной деятельности и ее результатов, повышения эффективности работы с информационными потоками, обеспечения равных условий и возможностей для взаимодействия всех участников, взаимодействия образовательных организаций.

Преимуществами цифровой образовательной среды являются вариативность времени и места обучения (мобильность); обеспечение равными возможностями всех участников образовательного; упрощение реализации непрерывного образования; создание дополнительных возможностей для профессиональной подготовки по индивидуальным

траекториям развития на всех ступенях образования; возможность для обогащения содержания и методов образовательной деятельности и т. д.

Особенностью проектирования ЦОС в непрерывном образовании является учет изменения роли педагога и образовательных организаций в учебном процессе; редактирование актуальных требований, предъявляемых к профессиональному профилю педагога; возрастание роли личностно-индивидуальных особенностей обучающихся; резкого увеличения объема доступной информации; модификации самого характера развития знаний; необходимости повышения цифровой грамотности участников образовательного процесса.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ «КОЛЛЕДЖ – ВУЗ» В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

2.1. Модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации

Профессиональное становление личности представляет собой важную форму развития человека в контексте специализированной деятельности. Выделяют несколько этапов профессионального становления: предварительный (формирование общего представления о своей профессии), подготовительный (получение специализированного образования в определенной сфере деятельности), этап адаптации (начало профессиональной деятельности), этап профессионализации (совершенствование профессиональных компетенций).

Являясь интегративным понятием, профессиональное становление личности включает в себя мотивационную сторону и специфические особенности деятельности. Если же говорить о ранних этапах данного явления, то следует учитывать общественной строй, воспитание, самовоспитание, взаимоотношения с другими людьми и совместную деятельность [65]. Поэтому непрерывная работа над профессиональным становлением педагога может позволить значительно улучшить качество подготовки выпускников, сделав их выбор более осознанным, а сам переход в профессию более плавным и адаптивным для психики.

В рамках нашего исследования эффективность непрерывного образования в профессиональном становлении педагога определялась через организацию практического эксперимента с реализацией следующих гипотетических условий:

- разработка интегрированных программ профессиональной подготовки будущих специалистов в соответствии с требованиями новых стандартов и преемственности в системе непрерывного образования «колледж - вуз»;
- определение инновационных форм и методов, технологий профессионального становления педагога;
- разработка модели профессионального становления педагога в системе основных уровней образования.

Опытно-экспериментальная работа была проведена в период с 2016 по 2025 год. В качестве экспериментальной базы выступили УПО «Колледж КИУ», включая Альметьевский филиал, ЧОУ ВО «Казанский Инновационный Университет имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП)». В эксперименте приняли участие 133 обучающихся (генеральная совокупность), 92 студента (выборочная совокупность) направления подготовки 44.02.01 Дошкольное образование (СПО) и 44.03.01 Педагогическое образование (ВО).

Данное исследование было реализовано в структуре трех последовательных этапов: констатирующего (диагностирующего), формирующего и контрольного.

Целью констатирующего этапа являлось исследование уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по программам среднего профессионального и высшего образования. Диагностические критерии оценки эффективности модели были разработаны на базе компетенций, описанных в Федеральных государственных образовательных стандартах с учетом качеств и навыков, входящих в перечень «Гибкие навыки».

«Гибкие навыки» – это метанавыки, необходимые для успешного жизненного самоопределения личности, независимо от его профессиональной сферы и деятельности [174].

По своему содержанию они близки к общекультурным компетенциям, но при этом они универсальнее и в большей степени связаны с конкретными качествами и способностями. По мнению многих исследователей, «гибкие навыки» неспецифичны и социально-ориентированы [210].

Условно «Гибкие навыки» подразделяются на следующие группы:

1. Базовые коммуникативные навыки: навыки ведения деловых переговоров, навыки презентации и самопрезентации, навыки работы в команде, навыки публичных выступлений, ориентация на результат, клиентоориентированность;

2. Самоорганизация: эмоциональный интеллект, управление стрессом, управление саморазвитием, планирование и целеполагание, тайм-менеджмент, инициативность, саморефлексия, навыки работы с обратной связью.

3. Эффективное мышление: системное мышление, критическое мышление, структурное мышление, навыки поиска и обработки информации, логическое мышление, проектное мышление, тактическое мышление, стратегическое мышление.

4. Управленческие навыки: планирование и постановка задач, лидерство, контроль за исполнением, мотивирование, коучинг, ведение совещаний, навыки делегирования, подача обратной связи [171].

Анализ представленных «гибких навыков», а также навыков и компетенций из федеральных государственных образовательных стандартов, позволяет выделить универсальные критерии оценки эффективности профессионального становления молодых специалистов, подходящие для разных ступеней образовательного процесса.

На основе анализа требований ФГОС СПО 44.02.01. Дошкольное образование и ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование были определены показатели оценки профессионального становления будущего педагога.

Показатели оценки профессионального становления педагога на этапах

«колледж – вуз»

№	Профессиональные компетенции (ФГОС СПО 44.02.01)	Профессиональные компетенции (ФГОС ВО 44.03.01)	Показатель	Методики диагностики
1	ПК 2.1. Организовывать различные виды деятельности (предметная; игровая; трудовая; познавательная, исследовательская и проектная деятельность; художественно-творческая; продуктивная деятельность и др.) и общение детей раннего и дошкольного возраста ПК 3.1. Планировать и проводить занятия с детьми раннего и дошкольного возраста. ПК 4.1. Планировать и организовывать процесс воспитания детей раннего и дошкольного возраста.	ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей	Способность к организации учебно-воспитательного процесса	Шкала «Организаторские склонности» теста «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2) Комплекс диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций КИУ
2	ПК 5.1. Планировать и организовывать взаимодействие с родителями (законными представителями), проводить его в	ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ	Способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса	Диагностика ориентированности воспитателя дошкольных учреждений на учебно-дисциплинарную или личностную

	различных организационных формах, в том числе для их психолого-педагогического просвещения. ПК 5.2. Организовывать взаимодействие и сотрудничество с педагогическими работниками ДОО и другими специалистами в решении педагогических задач.			модель взаимодействия (В.Г. Маралов, В.А. Ситаров, 4 уровня) Комплекс диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций КИУ
3	ПК 1.4. Организовать процесс воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с санитарными нормами и правилами. организация различных видов деятельности детей в дошкольной образовательной организации ПК 2.4. Осуществлять педагогическую деятельность по реализации основных образовательных программ дошкольного образования в соответствии с правилами пожарной безопасности	ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики	Готовность и способность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса	Комплекс диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций КИУ

4	ПК 4.4. Осуществлять педагогическую поддержку деятельности детей раннего и дошкольного возраста, в том числе детей с ограниченными возможностями здоровья ПК. 5.3. Организовывать взаимодействие с родителями (законными представителями) при решении задач обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста с применением различных технологий, в том числе интерактивных, перцептивных и информационных	ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями	Готовность и способность оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач	Диагностика «эмоционального интеллекта» (Н. Холл). Комплекс диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций КИУ
5	ПК 2.3. Проводить педагогический мониторинг процесса организации и результатов освоения детьми раннего и дошкольного возраста различных видов деятельности и общения. ПК 3.3. Проводить педагогический мониторинг процесса и результатов	ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении	Способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов	Шкала «понимания педагогической ситуации» (ПС) теста «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В. Н. Куницыной. Комплекс диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций КИУ

	обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста ПК. 3.4. Осуществлять документационное обеспечение процесса реализации программ дошкольного образования.			
--	---	--	--	--

Диагностическая работа на констатирующем этапе была реализована через комплекс методов педагогического исследования, подобранных в соответствии с выбранными показателями:

1. Наблюдение, заключающееся в непосредственной фиксации поведенческих индикаторов в ходе специально организованных деловых игр и во время опосредованной деятельности [85].

2. Анкетирование для выявления мнения респондентов по разным вопросам и ознакомления с их интересами и представлениями о себе [101].

3. Тестирование, позволяющее экономично и быстро получить стандартизированную информацию о респондентах в конкретных узких направлениях [85].

4. Анализ продуктов деятельности для получения более глубокой информации, отражающейся в результатах их взаимодействия со средой и творческих проектах [172].

5. Анализ качества решения тематических кейсов, позволяющий оценить уровень развития дивергентного, конвергентного и профессионального мышления, наличие знаний в определенных предметных областях, отдельных личностных качеств и навыков, логики и стратегии поведения в различных гипотетически спроектированных ситуациях.

Среди большой разновидности кейсов наибольший интерес в рамках данной диагностической модели представляют:

- «Стандартный кейс», описывающий типичные повторяющиеся ситуации, позволяющие лучше понять проблему (например, агрессивное поведение ребенка в дошкольной группе);
- «Живая ситуация», отражающая проблемы самих обучаемых, способствующие решению вопросов саморазвития (например, сложности с расстановкой приоритетов и успеваемостью при выполнении широкого спектра учебных заданий);
- «Ситуация – проблема», прототипом которой являются реальные нестандартные ситуации профессионального характера (случаи из рассказов действующих педагогов в системе дошкольного образования);
- «Ситуация – оценка», описывающая реальную проблему с готовым решением, требующая оценки качества и адекватности подобранного варианта и предложения своих альтернатив (случаи из рассказов действующих педагогов в системе дошкольного образования) [10].

Акмеологические факторы, влияющие на профессиональную продуктивность человека, делятся на три группы:

- объективные (специфика и содержание профессиональной деятельности);
- субъективные (способности, мотивация, ответственность);
- субъективно-объективные (особенности организации профессиональной среды, профессионализм руководителей).

Диагностика готовности специалистов к столкновению с объективными факторами, может проводиться через внешнюю оценку сформированности их педагогических компетенций.

Диагностика готовности в вопросах субъективных факторов – с помощью самооценки при прохождении тестовых методик (внутренняя оценка). Готовность к субъективно-объективным факторам на этапе обучения проверена быть не может.

Выбор методов и методик исследования по каждому из выделенных показателей представлен в Таблице 2.

Таблица 2

Методы и методики оценки уровня сформированности профессионально значимых качеств будущего педагога

№	Показатель	Тип оценки	Метод
1	Способность к организации учебно-воспитательного процесса	Внутренняя	Шкала «Коммуникативные склонности» теста «Коммуникативные и организаторские склонности» (КОС-2)
		Внешняя	Комплекс диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций КИУ
2	Способность организовывать взаимодействие участниками образовательного процесса	Внутренняя	Диагностика ориентированности воспитателя дошкольных учреждений на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия (Маралов, Ситаров, 4 уровня)
		Внешняя	Комплекс диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций КИУ
3	Готовность и способность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса	Внешняя	Комплекс диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций КИУ
4	Готовность и способность оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач	Внутренняя	«Методика оценки эмоционального интеллекта» (опросник ЕО) (методика Н. Холла);
		Внешняя	Комплекс диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций КИУ
5	Способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов	Внутренняя	Шкала «понимания педагогической ситуации» (ПС) теста «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В. Н. Куницыной
		Внешняя	Комплекс диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций КИУ

Для оценки сформированности профессиональных компетенций педагогов в системе «колледж – вуз» в КИУ созданы комплексные диагностические материалы, позволяющие не только оценить не только уровень теоретических знаний студентов на всех этапах профессионального образования, но и увидеть динамику развития готовности к профессиональной деятельности, умения применять полученные знания для решения практикоориентированных ситуаций.

Система предусматривает несколько типов заданий: закрытый (установление соответствия или последовательности), позволяющий оценить системность профессионального мышления и умение выстраивать алгоритмы профессиональных действий, классифицировать педагогические понятия; открытый (с автоматической или ручной проверкой), призванный оценить способность выбирать педагогические решения в условиях, приближенных к реальным; и комбинированный (с выбором одного или нескольких ответов с обоснованием ответа), определяющий аргументацию педагогической позиции. Система кейсов является обязательной частью диагностических материалов на обоих уровнях педагогического образования и относится к открытому типу заданий с «ручной проверкой». Для диагностики уровня сформированности профессиональных компетенций педагогов применялись следующие виды кейсов: ситуация – проблема, ситуация – оценка, живая ситуация.

Задания диагностических материалов смоделированы таким образом, чтобы оценить готовность студентов действовать как в типовых, так и в нестандартных профессиональных ситуациях. Диагностические материалы включаются в цифровую образовательную среду системы «колледж – вуз» и автоматически распределяются по уровням сложности: базовый, повышенный, высокий, что позволяет автоматизировать процесс проверки сформированности компетенций.

Диагностические материалы для проверки сформированности педагогических компетенций «колледж – вуз» разрабатываются

преподавателями, имеющими статус разработчика программ дисциплин и обладающими глубокими предметными и методическими знаниями. Затем первоначальная проверка соответствия заданий компетенциям проводится на уровне выпускающей кафедры, а впоследствии учебно-методическая верификация заданий проводится специалистами учебно-методического управления КИУ; далее материалы проходят пилотное исследование в текущем контроле, что позволяет выявить неточности и внести необходимые коррективы. После прохождения всех процедур диагностические материалы получают официальный статус и включаются в фонд оценочных средств. Такая многоуровневая экспертиза диагностических материалов позволяет обеспечивать высокое качество измерений.

Разработка диагностических материалов базируется на двух взаимосвязанных методологических принципах: компетентностной ориентации и предметной содержательности, то есть диагностируется не абстрактная компетенция, задания не являются «общими», они составляются в рамках содержания конкретной дисциплины. Компетентность обучающегося развивается последовательно от предмета к предмету, закрепляясь на практике и проходя проверку в процессе итоговой аттестации. Таким образом выстраивается определенная структура: «компетенция – контекст учебных дисциплин – тип и содержание задания», что позволяет наиболее объективно оценить уровень сформированности педагогических компетенций.

Значимым является и то обстоятельство, что единая структура разработки диагностических материалов для уровней колледжа и вуза обеспечивает спокойное «бесшовное» прохождение периода адаптации студентами, поступившими в вуз на базе образования колледжа. Однако в содержании диагностических материалов для студентов колледжа акцент смещается с фундаментальных методологических подходов на решение более практических исполнительских задач. Так, если для диагностики способности к организации учебной и воспитательной деятельности студентов колледжа

допустима более прикладная аргументация, то от студентов вуза ожидается ссылка на научные концепции. Формулировки самих заданий также строятся с учетом уровня подготовки обучающихся.

На основе анализа выделенных показателей сформированности профессионально значимых качеств и компетенций будущего педагога на констатирующем этапе эксперимента нами была разработана модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в цифровой образовательной среде (см. Рис.1).

Модель включает в себя несколько компонентов, рассмотрим их подробнее.

Концептуальный блок модели: в основе данного блока лежит цель эффективного профессионального становления через педагогическое сопровождение, органично встроенного в систему непрерывного образования «колледж – вуз» в условиях цифровизации. Достижение данной цели возможно через решение взаимосвязанных задач: создание цифрового контента для профессионального становления педагога, выступающего инфраструктурной основой для реализации процессов сопровождения и обеспечения непрерывности образования; создание индивидуальных траекторий развития каждого обучающегося, основанных на диагностике актуального уровня компетенций и персональных профессиональных устремлений; разработка интегрированных программ профессионального становления обучающихся.

Методологическую основу блока составляет синтез взаимодополняющих подходов. Компетентностный подход определяет планируемые результаты образования, ориентируя содержание индивидуальных маршрутов на формирование и развитие конкретных профессиональных компетенций, динамика освоения которых фиксируется в цифровой образовательной среде.

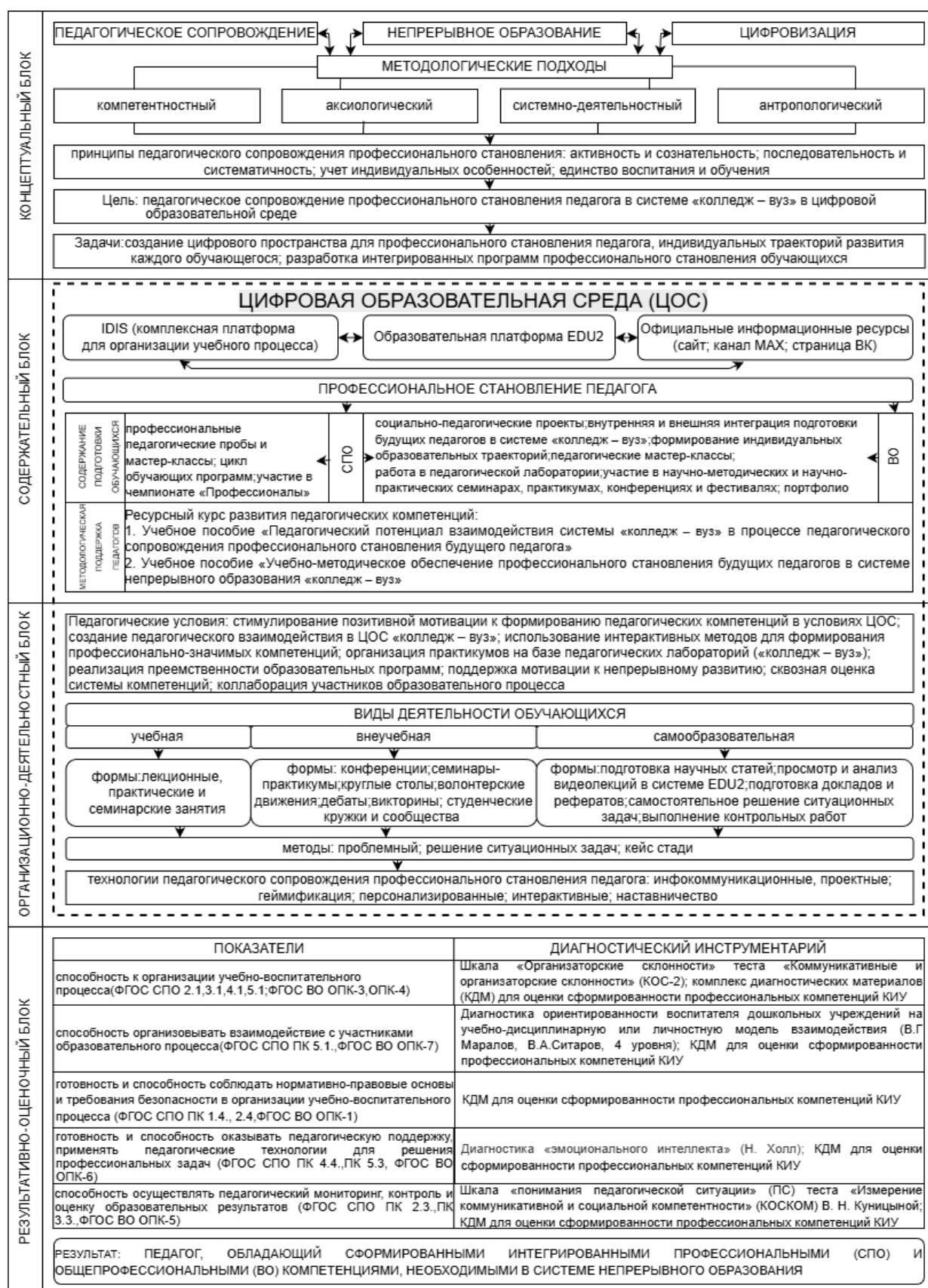


Рис. 1 Модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации

Аксиологический подход задает ценностно-смысловые ориентиры образовательного процесса, обеспечивая передачу профессиональных ценностей, этических норм и смыслов в рамках педагогического сопровождения, а также гарантируя гуманистическую направленность цифровой образовательной среды.

Системно-деятельностный подход определяет механизм усвоения знаний и формирования умений через организацию обучения с использованием различных форм и методов обучения. Антропологический подход ставит в центр образовательного процесса уникальность личности обучающегося, учет индивидуальных особенностей при построении индивидуальных траекторий обучения.

Данная цель отражает установку на развитие интегральных качеств будущих специалистов и делает акцент на системности и преемственности этого процесса в интересах личности и государства.

Содержательный блок модели операционализирует ее цель и включает взаимосвязанные модули становления будущего педагога на каждом из уровней образования. Каждый модуль представлен системой специально разработанных практик, подобранных форм и методов работы, способствующих становлению целостного образа специалиста.

Цифровое обеспечение реализуется через разработанные системы: система IDIS, которая становится комплексной платформой для организации учебного процесса, включающей в себя просмотр индивидуального расписания занятий и экзаменов; доступ к учебным планам и рабочим программам дисциплин, уведомления об изменении в расписании; просмотр текущей успеваемости, рейтингов и задолженностей; электронное портфолио с результатами учебной и внеучебной деятельности, включая рецензии и оценки от преподавателей; фиксация учебной деятельности и прогресса освоения программы; редактирование персональных данных, загрузка сканов документов и заявлений; прохождение добровольных и обязательных опросов от администрации, оценка качества преподавания и анкетирования по

трудоустройству, сбор обратной связи для улучшения образовательного процесса; возможность взаимодействия с преподавателями и администрацией учебного заведения.

Образовательная платформа EDU2 – это система электронных курсов, разработанная для полноценной поддержки образовательного процесса в условиях обучения. В основе платформы лежит модульная структура, позволяющая настраивать функционал под конкретные задачи образовательной организации. Курсы организуются в соответствии с рабочими программами дисциплин, что обеспечивает соответствие содержания государственным образовательным стандартам и внутренним требованиям вуза.

Платформа поддерживает многоуровневую систему для участников образовательного процесса и администрации – студенты видят только те курсы, на которые они зачислены, преподаватели получают доступ к редактированию и аналитике своих дисциплин.

У каждого студента есть доступ в личный учебный кабинет, где отображается список доступных дисциплин с индикатором прохождения прогресса. Каждая дисциплина представлена в виде логически завершенных модулей, которые необходимо изучать последовательно или в соответствии с индивидуальным учебным планом. Студент просматривает видеолекции, изучает текстовые конспекты, анализирует презентации и выполняет интерактивные задания. При завершении изучения дисциплины студент получает доступ к итоговому тестированию, которое может включать различные виды тестирования.

Преподаватели выступают как создатели образовательного контента. Они могут создавать структуру курса, обновлять модули, наполняя их различным материалом – презентациями, текстовыми документами, внешними ссылками на нормативно-правовую базу или учебники.

Официальный канал МАХ и ВК позволяют мгновенно доносить информацию и поддерживать живой диалог с аудиторией, моментально реагируя на запросы.

Официальный сайт – это структурируемое обновляемое пространство образовательного учреждения, где представлена полная и достоверная информация.

Проектные методы, представленные в содержательном компоненте модели, конкретизированы через систему курсовых работ, которая также подчинена внутренней логике образовательного процесса, и каждый обучающийся определяет объект и предмет своего исследования исходя из своих педагогических интересов, направленности на будущую образовательную деятельность.

Также студенты активно участвуют в конкурсах научных и социально ориентированных проектов. Интересы современных студентов в сфере проектной деятельности все чаще связаны с использованием цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) и технологий. Это объясняется потребностями современного общества в использовании эффективных методов коммуникации, быстром реагировании на запросы участников в образовательном процессе.

Одними из последних стали разработки студентов на актуальные темы развития детей с широким использованием цифровой образовательной среды.

Формирование индивидуальных образовательных траекторий: выбор факультативных дисциплин; научно-исследовательских и образовательных проектов; определение содержания и условий реализации мастер-классов, семинаров и практикумов; возможность выбора базы практики и направления педагогической практики; участие в научно-практических конференциях.

Участие в конкурсе «Профессионалы»: одним из движущих средств развития профессиональных компетенций будущего педагога является подготовка и непосредственное участие в конкурсе «Профессионалы» (с 2012

по 2023 гг. «Ворлдскиллс (Россия)», с 2023 года – всероссийское чемпионатное движение по профессиональному мастерству).

Студенты колледжа и вуза КИУ, обучающиеся по специальности 44.02.01 Дошкольное образование и по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование также систематически участвуют в конкурсном движении. Проведение внутренних отборочных туров предшествует дальнейшей подготовке участников к городским конкурсам.

Эксперты-компатриоты участников конкурса проходят систематическую подготовку и повышение квалификации по компетенциям Дошкольное воспитание и Преподавание в младших классах.

Организационно-деятельностный блок модели описывает механизм преобразования содержания профессионального становления будущего педагога в конкретные компетенции. Данный блок модели конкретизирует педагогические технологии непрерывного педагогического образования: информационно-коммуникативную, проектную, геймификацию и детерминирует ряд педагогических условий непрерывного педагогического образования: стимулирование позитивной мотивации к формированию педагогических компетенций в условиях ЦОС; создание педагогического взаимодействия в ЦОС «колледж – вуз»; использование интерактивных методов для формирования профессионально-значимых компетенций; организация практикумов на базе педагогических лабораторий («колледж – вуз»); реализация преемственности образовательных программ; поддержка мотивации к непрерывному развитию; сквозная оценка системы компетенций. Данные условия выступают необходимым фактором развития личностных качеств и профессиональных компетенций будущих педагогов и определяют выбор принципов: активность и сознательность, последовательность и систематичность; учет индивидуальных особенностей; единство воспитания и обучения.

Наставничество: идея наставничества на современном этапе развития образования является очень перспективной, так как объединяет педагогов-

профессионалов и энтузиазм обучающихся, можно прийти к новому высокому качеству образования. Для наставников, проявляющих интерес к педагогической деятельности, определяются педагоги и активные студенты для развития профессионально-педагогической направленности.

В системе среднего профессионального и высшего образования, роль наставника становится чрезвычайно важной. Наставник помогает осознать обучающемуся свои слабые и сильные стороны, помогает в подборе материалов для научной и проектной деятельности, стимулирует профессиональный рост.

Как правило, педагогами-наставниками становятся организаторы педагогических практик и профессиональных педагогических проб, педагоги, обладающие не только прочными научными знаниями, но и большим практическим опытом, психолого-педагогическими умениями доносить информацию до обучающихся, «раскрывать горизонты» и показывать перспективы будущей педагогической деятельности.

Подготовка самих наставников также осуществляется на базе педагогической лаборатории КИУ, центра проектной деятельности, где систематически проводятся тренинги, обучающие семинары, показываются примеры сопровождения обучающихся на всех этапах профессионального развития «колледж – вуз».

В практике КИУ наставником на всем протяжении профессионального становления будущего педагога становится один педагог-наставник. Это позволяет выстроить более доверительные отношения, способствует выработке индивидуальных траекторий развития профессионально-значимых качеств. Также наставниками становятся педагоги-практики из ведущих профессиональных организаций.

Внутренняя и внешняя интеграция содержания подготовки будущих педагогов в системе «колледж – вуз» реализуется через развитие личностно-значимых качеств будущих педагогов.

В интегрированной системе педагогического образования «колледж – вуз» дисциплины общепрофессиональных и профессиональных циклов связаны между собой аксиологически и методологически. [83]

Полученные на базе СПО знания по основным педагогическим наукам углубляются, дополняются и расширяются в системе высшего образования, выводя на новый уровень подготовку будущих педагогов к профессиональной деятельности.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) КИУ становится площадкой для интеграции ЦОР, развития профессионально-педагогических навыков обучающихся, организации профессиональных проб.

Организационно-деятельностный блок модели отражает принципы, технологии и условия работы в ЦОС. Потенциал модели можно рассмотреть через следующие связи и отношения: наличие методической базы колледжа и вуза; объединенный кадровый потенциал колледжа и вуза; возможность организации объединения из педагогов, открытых и готовых к постоянному взаимодействию для обеспечения преемственности образования; возможность организации большего количества объединенных тематических мероприятий; координация действий участников на всех уровнях образовательных ступеней; постоянная адаптация модели для решения текущих задач; взаимодействие с потенциальными работодателями и экспертами для гибкого обновления перечня требований к молодым специалистам.

Цифровая образовательная среда Казанского инновационного университета имени В.Г. Тимирязова (ИЭУП) является целостным образованием, обеспечивающим доступ к учебным и административным ресурсам для всех участников образовательного процесса. Колледж КИУ как одно из подразделений вуза также включен в систему цифровизации. Ключевой инновацией цифровой образовательной среды КИУ является гибкая интеграция автоматизированной системы управления образованием с вузовским репозиторием, что позволяет создавать индивидуальные образовательные маршруты для обучающихся, отслеживать их академические

достижения, способствовать развитию их интересов, личностных качеств и профессиональных компетенций. Цифровая среда непрерывного педагогического образования создана не как платформа для оцифрованных бумажных ресурсов, а как полноценная среда, попадая в которую обучающийся в полной мере получает доступ ко всем ресурсам, участвует в планировании своего образовательного маршрута, быстро получая обратную связь о своих достижениях. Работоспособность цифровой образовательной среды вуза поддерживается специализированными подразделениями, и на данном этапе каждый участник образовательного процесса (преподаватель, обучающиеся, сотрудники разных подразделений вуза) имеют возможность участвовать в развитии ЦОС таким образом, чтобы она оставалась актуальной, саморазвивающейся платформой.

Сопровождение всей учебной деятельности студентов осуществляется в ЦОС КИУ, начиная от обеспечения профориентационной работы, помощи в самоопределении, организации конференций, конкурсов, педагогических проб, заканчивая постдипломным сопровождением развития выпускников. Все учебные материалы по дисциплинам размещены в репозитории КИУ и включают в себя как текстовый материал, так и визуальный. В вузе на постоянной основе действует студия записи видеолекций, и все преподаватели прошли специальное обучение по разработке видеоматериалов для сопровождения обучающих курсов. Студенты – будущие педагоги также обучаются создавать свои электронные ресурсы учебного назначения, так как современные педагоги должны уметь жить и работать в цифровом мире. Таким образом ЦОС КИУ становится и учебным ресурсом, и примером для обучающихся, готовящихся к преподаванию в новых реалиях.

Внеучебная деятельность студентов КИУ также обеспечена цифровыми ресурсами. Наука и творчество становятся все более доступными на цифровой платформе вуза. Конференции, семинары-практикумы, круглые столы, волонтерские движения, викторины, студенческие кружки и сообщества имеют свое выражение в цифровой среде, и это становится основой для

вовлечения все большего количества обучающихся во внеучебную деятельность.

Самостоятельная деятельность обучающихся в цифровой образовательной среде КИУ обеспечена разного рода учебными, творческими и научными материалами, которые способствуют развитию педагогических навыков, расширяют профессиональные интересы, открывают для студентов новые грани педагогической профессии. Часто обучающиеся, познакомившись с новыми для них идеями, делают вывод о необходимости расширения своих умений и получают дополнительные компетенции в системе непрерывного педагогического образования. Автоматизированные тестовые и интерактивные задания в ЦОС КИУ позволяют обучающимся получать мгновенный результат и нацеливают на дальнейшее совершенствование компетенций. Диагностические материалы для оценки уровня сформированности компетенций будущих педагогов строятся по разработанным дескрипторам и включают в себя задания с выбором ответов с обязательным их обоснованием, определением последовательности, соответствия, решением кейсов. Вариативность диагностических материалов обеспечивает индивидуализацию оценки учебных достижений, определение «дефицитов» в образовании будущих педагогов и разработке траекторий их профессионального роста.

Все учебные и внеучебные достижения, результаты самостоятельной работы будущих педагогов собираются в специальное портфолио студента, каждое его достижение формирует «цифровой след». По окончании вуза состоявшийся уже специалист представляет работодателям систематизированную доказательную базу высокого уровня сформированности профессиональных компетенций и личностных качеств.

Результативно-оценочный блок модели отображает показатели оценивания полученных результатов и формирования итоговых данных, отражающих динамику работы, по итогу которой мы получаем педагога,

обладающего высокоразвитыми профессиональными компетенциями, необходимыми для деятельности в системе современного образования.

Эффективность развития профессиональных компетенций будущих педагогов в цифровой образовательной среде обеспечивается специальным образом организованным взаимодействием всех участников образовательного процесса. Схематическое изображение системы взаимодействия представлено на рисунке 2.

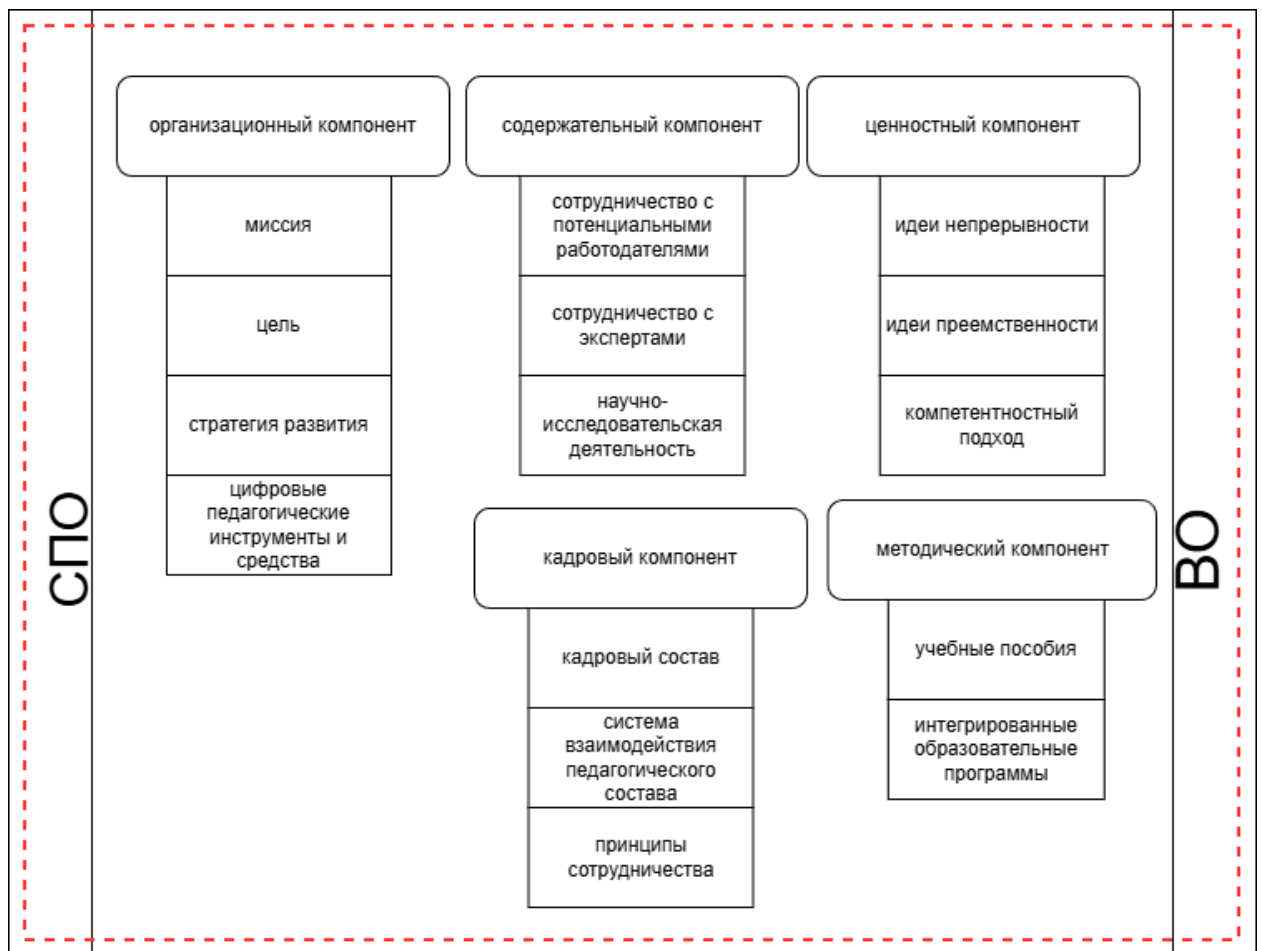


Рис. 2. Взаимодействие «колледж – вуз» в едином образовательном пространстве профессионального становления педагога

В основу структурных компонентов данной системы были взяты разработки Т.Б. Загорули [78]. В нашем варианте система компонентов заключена в единый контур, означающий их неделимость и сильное влияние друг на друга.

Также помимо содержательного, методического, ценностного и организационного компонента был добавлен кадровый компонент, поскольку тесное равноправное сотрудничество педагогов всех звеньев образовательной системы является одним из определяющих условий эффективности взаимодействия и требует отдельной качественной проработки.

В содержательный контур добавлена работа с экспертами в системе педагогического образования. Ценностный компонент был дополнен компетентностным подходом, а методический компонент – интегрированными программами.

1. Организационный компонент.

Миссия данной системы заключается в повышении профессионализма, компетентности, востребованности и конкурентоспособности молодых педагогов.

Цель данной системы – повышение качества подготовки будущих педагогов.

Основные идеи системы взаимодействия: максимальное равноправное сотрудничество всех уровней образовательной системы; сотрудничество с потенциальными работодателями и внешними экспертами.

Цифровые педагогические инструменты и средства: активное использование цифровых инструментов, средств и социальных сетей для оперативного взаимодействия участников; разработка интегрированных образовательных программ; использование современных способов профориентационной работы, в том числе 3-D оценка.

Качественная профориентационная работа включает в себя: тесты для выявления интересов и иных личностных особенностей обучающихся; возможность решения базовых вариантов ситуационных задач; участие в деловых играх; цифровые сервисы для обеспечения интерактивности в образовательном процессе с помощью мультимедийного оборудования; цифровые сервисы для индивидуального и совместного обучения.

2. Ценностный компонент.

Идеи непрерывности образования: гарантия всеобщего непрерывного доступа к образованию с возможностью приобретения и обновления знаний, умений и навыков, которые необходимы для включения в информационное общество; значительное увеличение инвестиций в человеческие ресурсы; разработка инновационных методик преподавания и учения для систем непрерывного образования; изменение подходов к пониманию и признанию учебной деятельности и образовательных результатов; обеспечение каждому участнику свободного доступа к информации об образовательных возможностях в разных странах, к наставничеству и консультациям; приближение образовательных возможностей к месту жительства через сети учебных и консультационных пунктов, а также современные информационные технологии.

Идеи преемственности образования: непрерывная связь между разными аспектами, частями обучения и этапами; расширение знаний, которые были приобретены на предыдущих этапах обучения; интеграция образовательных стандартов и программ; гибкость организационных форм образования для формирования единой образовательной среды [176].

Идеи компетентностного подхода: обучение должно носить личностно-ориентированный характер; от обучающихся требуется осознание ответственности за свое обучение; обучающимся должны предоставляться возможности обучения поиску информации, ее обработки и использованию; у обучающихся должны быть возможности практики в сфере осваиваемых ими компетенций; акцент при подготовке должен быть на формировании способов мышления, изложения собственных позиций и взглядов; первостепенное значение имеет самоподготовка обучающихся к решению проблемных и вероятностных ситуаций; необходимо учитывать качество учебно-воспитательной работы в целом, уровень профессионализма педагогического коллектива, отношение к учащимся в образовательной организации.

3. Кадровый компонент.

Кадровый состав включает в себя педагогов образовательных организаций разного уровня, преподавателей колледжа и вуза. Также важным условием формирования качественного кадрового резерва является отбор педагогов по следующим критериям: открытость новому опыту и новой информации; интерес к проектной и инновационной деятельности; желание и готовность развиваться; высокий уровень коммуникативных навыков; доброжелательность; высокий инновационный потенциал; навыки работы в цифровой среде; базовые навыки ведения деловых переговоров.

Соответствие данным критериям необходимо для выстраивания конструктивного взаимодействия между всеми образовательными звеньями.

Система взаимодействия заключается в постоянном тесном сотрудничестве через: создание объединенного совета педагогов; организацию встреч педагогического совета не менее 1 раза в 2 месяца; организацию чата в социальных сетях для оперативного решения текущих проблем; организацию общих мероприятий на базе колледжа и вуза не реже 1 раза в 1,5 месяца (6 совместных мероприятий за один учебный год). Перечень мероприятий был утвержден на общем педагогическом собрании.

Сотрудничество было реализовано по следующим принципам: равенство педагогов независимо от уровня звена; возможность демократического голосования при принятии решений по текущим вопросам; активный обмен информацией, информационная открытость взаимодействия.

4. Содержательный компонент.

Сотрудничество с потенциальными работодателями и экспертами в области образования проходило по нескольким направлениям: организация производственной практики, позволяющей углубить навыки и умения обучающихся, заложить базу для развития профессионального мышления, сформировать у обучающихся более объективные представления об осваиваемой профессии, получить обратную связь от потенциальных работодателей об уровне подготовки будущих педагогов; периодическое обновление перечня требований, предъявляемых рынком труда к молодым

специалистам (не реже 1 раза в 6 месяцев); согласованность в использовании профессиональных информационных технологий; использование программного обеспечения работодателей.

5. Методический компонент.

Эффективное сотрудничество на всех образовательных уровнях было построено на открытости в предоставлении имеющихся учебных пособий и при необходимости разработке дополнительных.

Разработка интегрированных программ явилась одним из ключевых компонентов реализации эффективного взаимодействия. Создание данных программ стало непосредственной задачей автора данной системы. Обсуждение и утверждение программы проводилось на уровне объединенного заседания профильных кафедр. При этом на этапе сбора информации и разработки был необходим учет мнения участников объединенного педагогического совета.

Таким образом, разработанная модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в цифровой образовательной среде содержит в себе 4 структурных блока, каждый из которых влияет на качество реализации взаимодействия разных образовательных звеньев и способствующих профессиональному становлению личности.

За каждым звеном данной системы закрепляются свои образовательные задачи (см. Табл.3). Преемственность содержания заключается в поэтапном развитии и совершенствования компетенций.

Таблица 3

Соотношение задач образовательной системы по уровням в модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в цифровой образовательной среде

№	Колледж	Вуз
1	Базовые научные знания	Прочные академические знания
2	Навыки работы со справочной литературой	Навыки работы с нормативно-правовой документацией
3	Продолжение развития коммуникативных навыков	Совершенствование коммуникативных навыков
4	Продолжение развития творческих способностей	Развитие творческих способностей в профессиональной сфере
5	Развитие базовых навыков ораторского мастерства	Совершенствование навыков ораторского мастерства
6	Развитие базовых навыков работы с диагностическим инструментарием	Совершенствование навыков отбора и использования диагностического инструментария
7	Развитие навыков исследовательской деятельности	Совершенствование навыков исследовательской деятельности
8	Формирование позитивного отношения к своей профессии	Формирование позитивного и осознанного отношения к своей профессии
9	Формирование навыков самоорганизации	формирование навыков самоорганизации и планирования собственного развития
10	Развитие базовых навыков анализа педагогической ситуации	Формирования навыков качественного анализа занятий и собственной деятельности
11	Адаптация к лекционному типу занятий и работе с конспектами	Совершенствование навыков эффективной работы на лекциях и работы с конспектами
12	Базовые навыки организации и проведения занятий, направленных на формирование метапредметных и предметных навыков	Умение организовывать занятия, направленные на формирование предметных и метапредметных навыков
13	Формирование базовых навыков разработки планов и рабочих программ	Умение разрабатывать рабочие программы с учетом ФГОС и возрастных особенностей детей

Разработанная модель требует определенной последовательности формирования и развития ключевых способностей, создавая объективную необходимость распределения задач между разными ступенями образовательной системы. Поэтапное формирование и развитие определенных

навыков и умений позволяет реализовать преемственность и непрерывность образования, а также внедрить компетентностный подход.

Анализ педагогического потенциала, разработанной модели предполагает учет ее ресурсности, условности реализации, динамичности, системности и функциональности.

Ресурсность модели:

1. Наличие общей базы потенциальных работодателей, готовых обеспечить прохождение практики.
2. Взаимодействие с экспертами в сфере образования.
3. Наличие преподавателей, открытых и готовых к реализации данной модели (кадровый потенциал).
4. Методическое обеспечение.
5. Интегрированные программы подготовки будущих педагогов.

Условность реализации:

1. Договор о сотрудничестве с конкретными общеобразовательными организациями.
2. Организация качественной профориентационной работы среди обучающихся при помощи тестов, кейсов и анкетирования всех участников образовательного процесса (3-D оценка).
3. Диагностическая работа для исследования уровня развития педагогических компетенций у студентов колледжа и вуза с определенной периодичностью при помощи разных методов и средств.
4. Формирование объединенного совета из преподавателей колледжа и вуза, открытых и готовых к взаимодействию в рамках проекта сотрудничества для обеспечения преемственности и целостности процесса, а также выработки общей учебной-воспитательной стратегии.
5. Разработка и согласование интегрированных программ подготовки.
6. Организация педагогического чата в одной из социальных сетей для оперативного решения текущих вопросов.

7. Обеспечение всех уровней образовательной системы необходимой методической литературой и пособиями.

Динамичность:

1. Организация совместных тематических мероприятий в колледже и вузе – коллаборация студенческих инициатив.
2. Обновление списка актуальных требований рынка труда через взаимодействие с экспертами в сфере образования и руководителями образовательных организаций.

Системность:

1. Координация действий и внесение необходимых стратегических корректировок через встречи объединенного педсовета.
2. Учет результатов профориентации.
3. Учет результатов диагностики уровня развития педагогических компетенций у студентов колледжа и вуза.

Функциональность:

1. Использование современных средств ИКТ.
2. Использование социальных сетей для оперативной коммуникации.
3. Работа с экспертами в сфере оценки и развития персонала; изучение сайтов, размещающих вакансии от работодателей.

Таким образом, определенная система личностных качеств и профессиональных компетенций будущих педагогов актуализировала потребность в подборе диагностических методов и методик исследования и легла в основу создания модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в ЦОС.

Разработанная авторская модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» условиях цифровой образовательной среды направлена на повышение профессионализма, компетентности, востребованности и конкурентоспособности будущих педагогов. Полноценное осуществление всех ее содержательных компонентов и условий должно привести к

реализации принципов непрерывности, преемственности и компетентностного подхода, что в свою очередь будет способствовать расширению возможностей образовательного процесса и более качественному профессиональному становлению личности выпускников.

2.2. Содержание интегрированных программ профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации

Одним из ключевых компонентов модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» являются интегрированные программы подготовки специалистов.

Процесс интеграции – это объединение в единое целое ранее разрозненных частей с учетом их взаимодополняемости.

Н.В. Пернай определяет интегрированные рабочие программы как комплексное обеспечение для получения непрерывного обучения по одной специальности на разных образовательных ступенях или по нескольким родственным специальностям в рамках одной профессиональной ступени [162].

Согласно мнению Ю.А. Рязанцевой, интегрированные образовательные программы являются продуктом, способствующим установлению взаимосвязей между разными образовательными областями, а также объединению технологий, форм и методов работы.

В качестве основных результатов применения интегрированных программ указывается: формирование целостной картины мира; развитие компетенций, необходимых для дальнейшего профессионального становления личности; раскрытие потенциала обучающихся и педагогов; повышение учебной мотивации за счет нестандартности подхода к обучению; повышение интереса к профессиональной деятельности; высвобождение дополнительных часов за счет устранения дублирования материала в разных учебных дисциплинах.

На уровне профессионального образования интегрированные программы представляют собой продукт взаимопроникновения содержания учебных дисциплин для формирования целостной картины мира.

Результатом их реализации является системность знаний у студентов; творческий подход к научной деятельности за счет применения научных знаний из одной сферы в другой; направление познавательных процессов в мировоззренческое русло; повышение мотивации к учебно-профессиональной деятельности.

Интеграция программ на двух уровнях взаимодействия предполагает повышение качества подготовки специалистов; сокращение сроков обучения [11; 12].

Анализ интегрированных программ подготовки специалистов позволяет выделить следующие варианты реализации: внешние и внутренние; одноцелевые и многоцелевые [2]; однонаправленные и дуальные [115]; вертикальные и горизонтальные [185]; модульные [16]; модели с освоением рабочей профессии на каждой ступени образования и модели с опережающим освоением более высокого уровня профессиональной программы [12].

Внешняя интеграция реализуется через сотрудничество с разноуровневыми образовательными организациями или организациями, способными обеспечить дополнительными знаниями или практикой. Внутренняя интеграция происходит на уровне объединения и взаимного проникновения содержания дисциплин.

Дуальные программы позволяют расширить профессиональные компетенции за счет изучения дисциплин смежных отраслей в рамках одной образовательной ступени [115].

Горизонтальная интеграция программ предполагает объединение дисциплин в модули в рамках одной образовательной ступени. Вертикальная интеграция – сквозное формирование компетенции через ряд дисциплин на протяжении всего учебного курса [185].

Модульные программы в общем смысле охватывают сразу же несколько образовательных ступеней.

При непосредственной разработке интегрированных образовательных программ Н.В. Пернаем рекомендуется установление родственных взаимосвязей между дисциплинами, выявление идентичных учебных единиц, установление их эквивалентности. При выявлении схожих дисциплин на разном уровне профессионального образования проводят сравнение количества часов и содержания. Дублирующийся материал включается только в программу более низкой ступени. На более высокой ступени остаются несовпадающие по наименованию и содержанию дисциплины [162].

В данной работе рассматривается модульная внешняя вертикальная и горизонтальная интеграция для системы взаимодействия «колледж – вуз».

В перечень универсальных показателей оценки эффективности становления специалиста в сфере дошкольного образования, разработанных на базе ФГОС СПО и ФГОС ВО, вошли: «готовность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса», «способность к организации учебной и воспитательной деятельности», «способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса», «готовность и способность применять педагогические технологии для решения профессиональных задач», «способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов».

Вертикальная интеграция предполагает, что каждый из выделенных показателей должен последовательно формироваться как компетенция в рамках учебных дисциплин и факультативных курсов.

Анализ учебных планов УПО «Колледж Казанского инновационного университета» по специальности 44.02.01 Дошкольное образование и ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)» по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Педагогика и методика дошкольного образования» по ФГОС (+++), позволил

выделить возможность развития профессиональных компетенций в системе взаимодействия «колледж – вуз» в условиях цифровизации. Структура вертикальной интеграции строилась с учетом соотношений из таблицы 1.

1. «Готовность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса».

Профессиональные дисциплины ступени СПО: «Безопасность жизнедеятельности, основы педагогики», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена», «Проектная и исследовательская деятельность в профессиональной сфере», «Дошкольная педагогика», «Основы возрастной и педагогической психологии», «Основы педагогического мастерства», «Подготовка детей к школе», «Разработка образовательных программ дошкольных образовательных организаций». Профессиональные модули: «Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и физическое развитие детей раннего и дошкольного возраста», «Организация различных видов деятельности детей в дошкольной образовательной организации», «Организация процесса обучения по основным общеобразовательным программам дошкольного образования».

Ступень ВО: «Педагогика», «Нормативно-правовое обеспечение образования», «Педагогическая психология», «Организация подготовки детей к школе», «Педагогический практикум», «Организация дошкольного образования», «Моделирование программ дошкольного образования», «Курсовая работа», «Основы проектной деятельности», «Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья к трудовой деятельности», учебная практика, производственная практика, преддипломная практика.

2. «Способность к организации учебной и воспитательной деятельности».

Профессиональные дисциплины ступени СПО: «Основы педагогики», «Основы психологии», «Основы обучения лиц с особыми образовательными потребностями», «Проектная и исследовательская деятельность в профессиональной сфере», «Дошкольная педагогика», «Основы

педагогического мастерства», «Сенсорное воспитание», «Подготовка детей к школе», «Разработка образовательных программ дошкольных образовательных организаций», модуль «организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и физическое развитие детей раннего и дошкольного возраста», модуль «организация различных видов деятельности детей в дошкольной образовательной организации», модуль «организация процесса обучения по основным общеобразовательным программам дошкольного образования», модуль «Организация воспитательного процесса детей раннего и дошкольного возраста в ДОО», модуль «Организация взаимодействия с родителями (законными представителями) детей и сотрудниками ДОО по вопросам развития и образования детей», модуль «Организация процесса разработки и реализации парциальной образовательной программы в области художественно-эстетического развития».

Ступень ВО: «Социальная педагогика», «Этнопедагогика», «Коррекционная педагогика в дошкольном образовании», «История педагогики и общего образования», «Организация детских праздников», «Сравнительная педагогика», «Педагогический практикум», «Практикум по изобразительной деятельности», «Организация игровой деятельности детей», «Теория и технология физического воспитания детей», «Теория и технология развития речи детей», «Теория и технология экологического образования детей», «Теория и технология развития математических представлений детей», «Теория и технология музыкального развития детей», «Теория и технология детской изобразительной деятельности», «Методика обучения и воспитания детей», «Методическая работа в ДОО», «Курсовая работа», «Психолого-педагогическая коррекция развития и поведения дошкольников», «Сенсорное воспитание дошкольников», учебная практика, производственная практика, преддипломная практика.

3. «Способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса».

Профессиональные дисциплины ступени СПО: «Основы педагогики», «Основы психологии», «Основы обучения лиц с особыми образовательными потребностями», «Проектная и исследовательская деятельность в профессиональной сфере», «Основы педагогического мастерства», «Психолого-педагогическая диагностика развития дошкольников», «Сенсорное воспитание», модуль «Организация взаимодействия с родителями (законными представителями) детей и сотрудниками ДОО по вопросам развития и образования детей».

Ступень ВО: «Педагогика», «Культурология», «Социальная педагогика», «Этнопедагогика», «Педагогическая психология», «История педагогики и общего образования», «Организация детских праздников», «Основы вожатской деятельности в системе общего образования», «Организация игровой деятельности детей», «Инклюзивная педагогика», «Организация взаимодействия воспитателя с родителями воспитанников», «Литературное образование дошкольников, теория и технология физического воспитания детей», «Теория и технология развития речи детей», «Теория и технология экологического образования детей», «Теория и технология развития математических представлений детей», «Теория и технология музыкального развития детей», «Теория и технология детской изобразительной деятельности», «Методика обучения и воспитания детей», «Курсовая работа», «Основы педагогического мастерства», учебная практика, производственная практика, преддипломная практика

4. «Готовность и способность применять педагогические технологии для решения профессиональных задач».

Профессиональные дисциплины ступени СПО: «Основы обучения лиц с особыми образовательными потребностями», «Проектная и исследовательская деятельность в профессиональной сфере», «Основы педагогического мастерства», «Сенсорное воспитание», «Разработка образовательных программ дошкольных образовательных организаций», модуль «организация процесса обучения по основным общеобразовательным

программам дошкольного образования», модуль «Организация воспитательного процесса детей раннего и дошкольного возраста в ДОО», модуль «Организация взаимодействия с родителями (законными представителями) детей и сотрудниками ДОО по вопросам развития и образования детей», модуль «Организация процесса разработки и реализации парциальной образовательной программы в области художественно-эстетического развития».

Ступень ВО: «Педагогика», «Коррекционная педагогика в дошкольном образовании», «Организация подготовки детей к школе», «Практикум по развивающему обучению и воспитанию дошкольников», «Педагогические технологии развития личности дошкольника», «Методика активного социально-психологического обучения в дошкольном образовании», «Сенсорное воспитание дошкольников», «Адаптация лиц с ограниченными возможностями здоровья к трудовой деятельности», производственная практика, преддипломная практика.

5. «Способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов».

Профессиональные дисциплины ступени СПО: «Основы педагогики», «Основы психологии», «Основы обучения лиц с особыми образовательными потребностями», «Проектная и исследовательская деятельность в профессиональной сфере», «Дошкольная педагогика», «Основы возрастной и педагогической психологии», «Основы педагогического мастерства», «Психолого-педагогическая диагностика развития дошкольников», «Сенсорное воспитание», «Подготовка детей к школе», «Разработка образовательных программ дошкольных образовательных организаций», модуль «Организация мероприятий, направленных на укрепление здоровья ребенка и физическое развитие детей раннего и дошкольного возраста», модуль «Организация различных видов деятельности детей в дошкольной образовательной организации», модуль «Организация процесса обучения по основным общеобразовательным программам дошкольного образования»,

модуль «Организация воспитательного процесса детей раннего и дошкольного возраста в ДОО», модуль «Организация взаимодействия с родителями (законными представителями) детей и сотрудниками ДОО по вопросам развития и образования детей», модуль «Организация процесса разработки и реализации парциальной образовательной программы в области художественно-эстетического развития».

Ступень ВО: «Психология», «Методология и методика психолого-педагогических исследований», «Педагогическая психология», «Возрастная анатомия, физиология и гигиена детей», «Практикум по развивающему обучению и воспитанию дошкольников», «Педагогическая диагностика дошкольников», «Организация дошкольного образования», «Инклюзивная педагогика», «Детская психология», «Моделирование программ дошкольного образования», «Теория и технология физического воспитания детей», «Теория и технология развития речи детей», «Теория и технология экологического образования детей», «Теория и технология развития математических представлений детей», «Теория и технология музыкального развития детей», «Теория и технология детской изобразительной деятельности», «Методика обучения и воспитания детей», «Курсовая работа», «Основы педагогического мастерства», «Педагогические технологии развития личности дошкольника», «Методика активного социально-психологического обучения в дошкольном образовании», «Сенсорное воспитание дошкольников», учебная практика, ознакомительная практика, производственная практика,.

Вторым направлением при разработке интегрированных рабочих программ, является анализ содержания дисциплин на разных образовательных ступенях. Для этого были исследованы учебные планы по специальности 44.02.01 Дошкольное образование и направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

На основе анализа требований ФГОС СПО 44.02.01 Дошкольное образование и ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование, были разработаны основные образовательные программы (ООП) по указанной

специальности и направлению подготовки. В состав рабочей группы вошли специалисты в области дошкольного образования, включая практиков, ведущих педагогов вуза, органов методического управления КИУ. Данные ООП были прорецензированы работодателями и руководителями министерства науки и образования РТ. Особое внимание уделялось преемственности в содержании дисциплин, в используемых педагогических технологиях формирования и развития профессионально-значимых компетенций будущих педагогов, в применяемых методах и приемах развития умений и профессиональных навыков.

Таблица 4

Сопоставление дисциплин среднего профессионального и высшего
педагогического образования

№	Дисциплина	Образовательная ступень	Общее кол-во часов	Лекции	Практ. и лаб. зан.	Сам. работа	К.р.	Итоговая аттестация
1	Правовое обеспечение профессиональной деятельности	СПО	72	28	20	24	-	Диф. зачет
	Нормативно-правовое обеспечение образования	ВО	144	18	30	58	36	экзамен
2	Основы психологии	СПО	96	44	20	32	-	экзамен
	Общая психология	ВО	144	18	32	58	36	экзамен
3	Основы педагогики	СПО	96	44	20	32	-	экзамен
	Педагогика	ВО	144	26	46	36	36	экзамен
4	Психолого-педагогическая диагностика	СПО	108	40	32	36	-	экзамен
	Психолого-педагогическая диагностика развития дошкольников	ВО	180	20	34	90	36	экзамен
5	Модуль «Организация занятий по основным общеобразовательным программам дошкольного образования»	СПО	570	136	214	190	-	экзамен

	Организация дошкольного образования	ВО	216	32	58	126	-	экзамен
6	Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста	СПО	102	26	42	34	-	Диф. зачет
	Организация игровой деятельности дошкольников	ВО	144	18	32	58	36	экзамен
7	Подготовка детей к школе	СПО	144	56	42	46	-	экзамен
	Организация подготовки детей к школе	ВО	144	18	32	58	36	экзамен
8	Психолого-педагогический практикум	СПО	108	22	48	38	-	зачет
		ВО	72	12	22	38	-	зачет
9	Модуль «Взаимодействие с родителями (лицами, их заменяющими) и сотрудниками образовательной организации»	СПО	162	68	40	54	-	экзамен
	Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса	ВО	180	18	32	94	36	экзамен
10	Основы дефектологии	СПО	153	62	40	51	-	зачет
	Дефектология	ВО	72	12	22	38	-	зачет

Как видно из таблицы 4, названия профильных педагогических дисциплин в системе СПО и ВО очень близки, однако если в среднем профессиональном образовании упор делается на освоение основ данной науки, то в системе высшего образования – уже на организацию образовательного процесса. Интеграция содержания дисциплин учебных планов среднего и высшего педагогического образования строится, таким образом, по принципу спирального построения курсов, предложенному Джеромом Брунером [250]. В процессе преподавания интегрированных дисциплин мы не дублируем содержание, не увеличиваем механически объем

преподаваемого предмета, а на каждом «витке» повышаем уровень абстракции, сложности и самостоятельности решений. Если на уровне колледжа студент учится исполнять, то на уровне вуза – исследовать и разрабатывать методики.

Переход от программ СПО к программам ВО в системе педагогического образования можно описать через пять векторов:

1. От технологии к методологии. Если на уровне СПО студент учится проводить занятие в ДОО по плану, то уровень высшего образования подразумевает самостоятельное проектирование учебно-воспитательного процесса, определение педагогических технологий для решения конкретной задачи. Таким образом происходит переход от вопроса «Как сделать?» к позиции: «С какой целью и на основе какой теории это сделать?»

2. От фрагментарности к системности. Если на уровне среднего профессионального образования студент учится решать в основном типовые педагогические задачи, то на уровне вуза создаются условия для применения комплексных знаний, например, педагогические кейсы разрабатываются таким образом, чтобы затронуть не одну компетенцию, а несколько (сложный случай из жизни ребенка, требующий использования знаний из разных областей). Итогом становится развитое системное педагогическое мышление студента.

3. От репродукции к исследованию. В СПО студенты в основном воспроизводят массовые педагогические практики, работают по алгоритму, система же высшего педагогического образования призвана обучить проведению педагогического исследования, анализу результативности разных приемов, методов и технологий. Научная педагогическая деятельность, начинаясь в колледже, получает системное развитие в вузе и больше направлена на удовлетворение профессиональных интересов и направленности самого студента, нередко инициируясь также самим обучающимся. Этому способствует также включение студентов вуза в

проектную деятельность, участие в научно-исследовательской работе кафедры.

4. От индивидуальной работы к управлению. На уровне СПО студент учится работать как воспитатель дошкольной организации, в вузе же студент осваивает дополнительные роли – методиста, тьютора, разработчика цифровых образовательных ресурсов, расширяя свою субъектность до уровня управления образовательной средой.

5. От стандарта к индивидуализации. В системе среднего профессионального образования студент осваивает стандартные практики, а в вузе – учится разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты (в том числе, с помощью ИИ) для детей с ОВЗ, одаренных детей для решения нестандартных образовательных задач.

Анализ содержания двух дисциплин: «Основы педагогики» (на уровне СПО) и «Педагогика» (на уровне ВО) показывает, что в системе колледжа приоритетом становится усвоение базовых понятий наук, усвоение принципов обучения и воспитания, овладение алгоритмами проведения занятий по образцу, а в вузе знания студента выводятся на новый уровень рефлексии. Важным становится определение стратегии проведения занятия, разработка условий и образовательной среды. Студент вуза не только выполняет требования, но сам становится участником проектирования образовательных сред и воспитывающих ситуаций.

Аналогичный принцип углубления содержания дисциплин в паре «Подготовка детей к школе» (уровень СПО) и «Организация подготовки детей к школе» (уровень ВО). В системе среднего профессионального образования внимание студентов фокусируется на непосредственной работе с ребенком: развитии навыков письма, счета, мелкой моторики. Студент осваивает навыки проведения занятий с группой детей, изучает конкретные методики, в системе же высшего образования фокус внимания смещается на комплексную подготовку ребенка, более глубоко изучаются вопросы школьной дезадаптации и меры по ее профилактике и преодолению.

Интеграция образовательных программ имеет ряд преимуществ, позволяющих улучшить качество подготовки будущих специалистов. Это и формирование целостной картины мира за счет обеспечения системности образования, и развитие компетенций, необходимых для дальнейшего профессионального становления личности, и раскрытие потенциала личности, и повышение интереса к профессиональной деятельности. Также она предоставляет возможности для более глубокого формирования и закрепления качеств, навыков и компетенций за счет скоординированного психолого-педагогического воздействия целого ряда дисциплин.

Интегрированные программы профессионального становления будущих педагогов в системе непрерывного образования «колледж – вуз» разработаны в КИУ и апробированы в течение нескольких лет. Инновационная составляющая данных программ заключается в том, что они становятся основой для разработки персонализированных образовательных маршрутов для обучающихся, способствуют повышению практикоориентированности обучения, сокращению периода адаптации, обеспечивая плавный «бесшовный» переход от одной ступени к другой. Каждый обучающийся по данным программам имеет четкий путь профессионального развития, уверенность в трудоустройстве и стабильность в развитии компетенций. Выпускники, обучавшиеся по данным программам, обладают целым рядом преимуществ: во-первых, прочные теоретические знания, закрепляемые и углубляемые на каждом уровне непрерывного педагогического образования; во-вторых, развитые профессиональные компетенции; в-третьих, системное мышление.

Для преподавателей интегрированная программа – это возможность давать знания, развивать умения и навыки на качественно более высоком уровне, так как имеющая база знаний и ключевых компетенций уже приняты во внимание при разработке программ. Еще одним эффектом от разработки интегрированных программ стало укрепление академических связей между базами практики и учреждениями образования разного уровня.

В рамках программы педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» интеграция содержательных линий учебных дисциплин обеспечивается с помощью разных педагогических форм, методов и технологий.

В частности, подготовка к участию в конкурсном движении «Профессионалы» стала мощным стимулом для развития профессиональных компетенций как для студентов СПО, так и студентов вуза.

Одной из существенных тенденций инновационного образования в условиях современности является подготовка обучающихся в рамках стандартов профессионального конкурса «Профессионалы» (Ворлдскиллс), способствующая модернизации системы образования с учетом передовых технологий [154] и обеспечивающая деятельностную основу процесса формирования профессиональных компетенций [147].

Чемпионат «Профессионалы» представляет собой соревновательные мероприятия, которые направлены на демонстрацию компетенций и работу в определенной области. Главным инструментом чемпионата «Профессионалы» являются конкурсы профессионального мастерства, которые проводятся в отдельных регионах нашей страны. Они объединяют студентов, молодых специалистов, педагогов и потенциальных работодателей.

Особенностью организации «Профессионалы» является то, что задания конкурса связаны с решением реальных практических задач из разных сфер профессиональной деятельности [224]. Преимущественная опора движения на среднее профессиональное образовательное звено позволяет распространять лучшие стандарты, методы и технологии от лидеров и элитарных мастеров в массовую практику [228].

Цели чемпионата «Профессионалы» включают в себя: повышение статуса и престижа рабочих профессий, их популяризацию; внедрение лучших практик в систему профессионального образования; обеспечение качественной профессиональной ориентации молодежи; повышение качества

профессионального образования; формирование новой производственной культуры [281].

К ключевым задачам данного движения можно отнести:

- внедрение итоговой государственной аттестации в форме демонстрационного экзамена в образовательных организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам среднего профессионального образования;
- создание центров опережающей профессиональной подготовки и мастерских, оснащенных современной материально-технической базой по актуальным компетенциям;
- усиление позиций Российской Федерации в международном соревновательном рейтинге стран, готовящих выпускников (молодых специалистов) по современным требованиям. Реализация мероприятий федерального проекта направлена на формирование обновленных содержательных, организационно-методологических, материально-технических условий для прохождения промежуточной и итоговой аттестации с использованием механизма демонстрационного экзамена.

Целевая аудитория движения чемпионата «Профессионалы» – школьники, студенты профессиональных образовательных организаций, преподаватели, администрация образовательных организаций, молодые специалисты, работодатели, социальные партнеры [281].

В Казанском инновационном университете имени В.Г. Тимирязова большое внимание уделяется подготовке и участию в чемпионате «Профессионалы». Педагоги проходят специализированное обучение и становятся сертифицированными экспертами и экспертами с правом проведения чемпионатов по стандартам движения «Профессионалы». Также на базе Центра развития профессиональных компетенций университета есть сформированная экспертная группа.

Типовая функциональная структура экспертного сообщества КИУ включает в себя организаторов, специалистов, методистов, исследователей, тренеров, технических администраторов, партнеров и выпускников. Организатор, как правило, взаимодействует со специалистом и исследователями, специалист с тренером и методистом, методист и тренер с техническим администратором, исследователь и тренер с партнером, тренер и технический администратор с выпускниками.

Центры опережающей профессиональной подготовки реализуют ускоренную подготовку и переподготовку всех категорий граждан по наиболее перспективным и востребованным профессиям, а также являются эффективными площадками-агрегаторами для качественного повышения квалификации на уровень стандартов чемпионата «Профессионалы».

Возможности влияния чемпионата «Профессионалы» на повышение качества образовательного процесса весьма обширны.

И.А. Киреева, Л.С. Сидоркина и О.В. Семенова отмечают, что прочные знания английского языка, способствуют повышению конкурентоспособности выпускников на международном рынке труда и способности будущих специалистов к изучению профессиональной литературы на иностранном языке [89]. Стимуляция обучающихся к более тщательному и глубокому изучению иностранного языка для участия в чемпионате отмечается и в работе М.И. Репрынцевой и Л.И. Селютиной [178].

Т.В. Тимохина, И.В. Енова и М.А. Гошкова выделяют возможность получения уникального опыта взаимодействия с мастерами высокого класса и формирования у будущих специалистов четких профессиональных ориентиров, что, в свою очередь, способствует развитию адекватной самооценки и творческо-профессиональной самостоятельности [211]. Л.М. Мифтахова также указывает на возможность обмена опытом между участниками, преподавателями и высококвалифицированными мастерами [139].

М.И. Репрынцева и Л.И. Селютина пишут о стимуляции образовательных организаций к сотрудничеству и обмену опытом в вопросах внедрения стандартов Ворлдскиллс в образовательный процесс [178].

В.А. Овчинников рассматривает перспективность участия в чемпионате «Профессионалы» с позиции повышения стандартов профессионального обучения, вовлечения в систему образования зарубежных работодателей, расширения диапазона модели социального партнерства, повышения имиджа России и отдельных регионов на международном кадровом рынке [155].

О.Н. Трифонова отмечает повышение осознанности участников в вопросах понимания профессии, которой они обучаются, и их стимуляцию к самосовершенствованию в профессиональной сфере [216].

И.А. Юрьева обозначает улучшение качества мониторинга образовательных организаций через такие показатели как наличие и количество участников и победителей в чемпионате «Профессионалы» [248].

Идея введения демонстрационных экзаменов, базирующихся на стандартах чемпионата «Профессионалы», в качестве инновационной альтернативы традиционным формам находит поддержку в работе Н. Васильевой и С.В. Несыной (помимо вышеперечисленных преимуществ ею отмечается улучшение материально-технического оснащения учебных заведений) [147].

Согласно официальной информации, представленной на сайте чемпионата «Профессионалы», демонстрационные экзамены являются одной из форм государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования, которая направлена на определение уровня освоения материала, предусмотренного образовательной программой, и степени сформированности профессиональных компетенций путем проведения независимой экспертной оценки выполненных выпускником практических заданий. В ходе демонстрационного экзамена студент выполняет практическое задание в условиях реальных и смоделированных производственных процессов [281].

Компетенции, указываемые в стандартах чемпионата «Профессионалы» (Ворлдскиллс), условно можно разделить на личностные, квалификационные и профессиональные.

При этом компетентность представлена в качестве совокупности профессиональных требований, что идет в разрез с более популярным представлением компетентности как сочетания компетенций и готовности их применить.

Реализация демонстрационных экзаменов с учетом стандартов чемпионата «Профессионалы» предполагает участие независимых экспертов, в состав которых должны входить потенциальные работодатели.

С 2023 года демонстрационный экзамен проводится по двум уровням: базовому и профильному. Базовый уровень основан на требованиях федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, а профильный – дополнительно учитывает квалификационные требования, заявленные работодателями, заинтересованными в подготовке кадров соответствующей квалификации. Демонстрационный экзамен проводится в центре проведения демонстрационного экзамена – на площадке, оборудованной и оснащенной ресурсами (оборудование, инструменты, расходные материалы и др.), необходимыми для проведения экзамена. Центр проведения демонстрационного экзамена может располагаться как на территории образовательной организации, проводящей демонстрационный экзамен, так и на территории иной организации (при сетевой форме реализации образовательных программ).

В работе Т.В. Тимохиной, И.В. Еновой и М.А. Гошковой также отмечается высокая стрессогенность подобных конкурсных мероприятий, обусловленная непривычной для участников обстановкой и ритмом занятий, прохождением через внешнюю оценку со стороны экспертов и наблюдателей, ограничением по времени при выполнении заданий, большой

ответственностью за результат (в силу представительства от образовательной организации), столкновением с большим количеством незнакомых людей.

Решение данной проблемы в их видении заключается в обеспечении психолого-педагогических условий адаптации участников.

Р.С. Кулешов, И.С. Махмутов, А.С. Тонкачев Р.М. Ямилева, Д.Р. Ягудин, отмечают, что участники чемпионата «Профессионалы» должны обладать не только конкретным набором знаний, умений и навыков, но и определенными психофизиологическими особенностями.

Например, способностью быстро ориентироваться на представленной площадке и рационально использовать отведенное на задание время. Для этого может быть полезна тренировка адекватного восприятия времени, скоростных характеристик, дифференцировочных и ориентационных способностей. Дифференцировочные способности предполагают высокую точность и оптимальность отдельных двигательных операций, ориентационные – умение определять положение тела и его частей в пространстве и времени [10].

Т.В. Тимохина, И.В. Енова и М.А. Гошкова в качестве важных для конкурса качеств выделяют осмысленность действий, креативность, гибкость мышления, хорошую ориентацию в своей профессиональной сфере, силу воли, уверенность в себе и своих действиях, умение придерживаться алгоритмов выполнения задания и при этом готовность применить нестандартный подход к решению поставленных задач.

Дополнительно ими отмечается умение сочетать труд и отдых для сохранения оптимальной работоспособности и позитивная установка на преодоление трудностей [211].

С позиции структуры подготовки Н.Н. Ильина, Н.И. Ульяшин и О.Н. Шульц отмечают необходимость содержательно-целевого наполнения процесса подготовки к чемпионату практико-ориентированной деятельностью, заключающейся в насыщении образовательного процесса учебно-производственными заданиями на имитационных учебно-производственных площадках. Также ими рекомендуется использование кластерно-модульного

подхода, позволяющего осуществлять диагностику и самодиагностику полученных знаний, а также оценить общий уровень мастерства обучающегося [89].

Достаточно близкая позиция наблюдается в работе В.Д. Анисимовой. Указывается значимость разработки новых образовательных программ, учитывающих не только ФГОС, но и стандарты чемпионата «Профессионалы» [9].

И.А. Киреева, Л.С. Сидоркина и О.В. Семенова пишут о важности организации практической части обучения на базе работодателя [97].

В КИУ для развития профессиональных педагогических компетенций обучающихся и проведения демонстрационного экзамена создана специальная площадка, на которой в течение всех лет обучения проходит профессиональная подготовка обучающихся. Содержание данной площадки полностью отвечает требованиям, предъявляемым к демозкзамену. Студенты СПО по специальности 44.02.01 Дошкольное образование обучаются на ней во время практических занятий, экзамены по профессиональным модулям также проводятся в данном пространстве, что снижает риск дезадаптации студентов во время самого экзамена. Студенты вуза также используют ресурсы данной площадки, и ряд практических занятий по профильным дисциплинам проходит именно там. Содержательная база данного пространства постоянно пополняется, благодаря деятельности лаборатории педагогических технологий общего и профессионального образования, руководителем которой является автор данного труда.

В ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им В.Г. Тимирязова (ИЭУП)» в рамках проекта развития профессиональных компетенций чемпионата «Профессионалы» был разработан цикл обучающих программ «Комьюнити».

Запуск этих программ был связан с решением таких задач, как расширение сферы внешних коммуникаций центра, создание базы материалов для ознакомления участников с чемпионатом «Профессионалы» и проведением демонстрационных экзаменов, создание базы данных

потенциальных экспертов, создание методических разработок по стандартам чемпионата «Профессионалы», поиск и создание инновационных форм сотрудничества участников и экспертов [281].

Подготовка к участию в чемпионате «Профессионалы» включала несколько этапов: мотивационный, организационно-педагогический, конкурсный и рефлексивный.

На мотивационном этапе производился отбор будущих участников среди студентов, они приобщались к деятельности, близкой к конкурсным заданиям. Данный этап также носил диагностический характер. Критериями отбора обучающихся служили заинтересованность в участии, осознанность, высокий уровень самоорганизации, работоспособность, наличие внутреннего плана действий, сформированность навыков эмоциональной саморегуляции, высокая стрессоустойчивость.

Организационно-подготовительный этап заключался в непосредственной подготовке отобранных участников к конкурсу. На этом этапе было обеспечено качественное взаимодействие отобранных студентов с их экспертами-компатриотами для решения аналитических, стратегических, психолого-педагогических, координирующих вопросов подготовки.

На конкурсном этапе происходило непосредственное выполнение заданий.

На рефлексивном этапе – подведение итогов участия в конкурсе и коррекция стратегии подготовки на основе результатов, достигнутых на чемпионате и выявленных сложностей, решение стратегических задач.

Перспективы развития движения чемпионата «Профессионалы» связывают с прогнозированием и внедрением площадок для профессий, которые гипотетически могут быть востребованы через 3–5 лет, в силу технологического развития, автоматизации и роботизации производства, виртуализации профессиональной коммуникации, а также оценкой профессиональных навыков выпускников колледжа на основе методики чемпионата «Профессионалы» (Ворлдскиллс).

Миссия чемпионата «Профессионалы» заключается в формировании и развитии определенного набора компетенций, демонстрации их важности для личностного успеха, повышения престижа высококвалифицированных кадров. Данная миссия реализуется с помощью соревновательного формата (чемпионаты, конкурсы профессионального мастерства). Задания конкурса представляют собой реальные практические задачи из разных сфер профессиональной деятельности.

Целевая аудитория чемпионата «Профессионалы» – школьники, студенты профессиональных образовательных организаций, преподаватели, администрация образовательных организаций, молодые специалисты, работодатели, социальные партнеры.

Положительное влияние участия студентов колледжа и вуза в чемпионате «Профессионалы» отмечается в нескольких направлениях.

Для обучающихся – в повышении конкурентоспособности на отечественном рынке труда, способности изучать профессиональную литературу, в получении уникального опыта практики, возможности взаимодействия с мастерами высокого класса в своей профессиональной сфере, в освоении уникального опыта решения сложных профессиональных задач, в формировании четких профессиональных ориентиров, адекватной самооценки и творческо-профессиональной самостоятельности, в ускорении процесса вхождения в профессию, в формировании профессиональной идентичности.

Для системы среднего и высшего педагогического образования – в стимуляции образовательных организаций к сотрудничеству и обмену опытом, в повышении стандартов профессионального обучения, в приобщении педагогического коллектива к общему профессиональному сообществу, в вовлечении в систему образования отечественных и зарубежных работодателей, в улучшении качества мониторинга образовательных организаций, в расширении диапазона модели социального партнерства, обновлении содержания образовательных программ с опорой на

востребованные и признанные стандарты, в повышении имиджа России и отдельных регионов в кадровом рынке.

Использование демонстрационных экзаменов для проведения аттестационных работ несет в себе такие положительные аспекты как систематизацию контрольно-измерительных материалов с учетом запросов потенциальных работодателей, введение единого формата оценки результатов обучающихся, развитие учебно-методических комплексов, обеспечение работодателей адекватной обратной связью об уровне подготовки отдельных выпускников, создание учебно-профессиональных центров и тренировочных баз, направленных на формирование и совершенствование компетенций обучающихся, усиление мотивации преподавательского состава к своевременному повышению квалификации для участия в работе экспертных сообществ.

Демонстрационные экзамены по стандартам чемпионата «Профессионалы» предусматривают моделирование производственных условий, независимую экспертную оценку, определение соответствия знания, умения и навыков выпускников международному уровню.

В Казанском Инновационном Университете в рамках проекта развития профессиональных компетенций были созданы все необходимые условия. Работа по подготовке студентов к конкурсному движению велась на базе лаборатории общего и профессионального образования.

Также деятельность лаборатории связана с разработкой студенческих проектов. Создание единого образовательного пространства для студентов колледжа КИУ и вуза на базе лаборатории общего и профессионального образования обеспечило преемственность системы педагогического образования и стало мощным стимулом для совершенствования профессиональных компетенций студентов. Одной из целей лаборатории стала трансформация практического педагогического опыта студентов колледжа в методологические и проектные компетенции студентов вуза.

Работа лаборатории строится на формировании смешанных студенческих команд (студенты колледжа + студенты вуза + наставник). В роли наставника, как правило, выступает сертифицированный специалист по проведению демонстрационного экзамена, эксперт движения «Профессионалы», также в качестве консультантов приглашаются ведущие педагоги дошкольных образовательных организаций г. Казани, с которыми КИУ заключил договор о практической подготовке студентов. Распределение ролей внутри команды происходит на добровольных началах, что позволяет максимально раскрыть потенциал каждого участника.

Тематика проектной деятельности коллабораций студентов колледжа и вуза напрямую связана с исследуемыми компетенциями. В рамках развития компетенций по показателю «Готовность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса» коллаборации разработали интерактивный путеводитель по нормативно-правовым актам, связанным с организацией дошкольного образования. Целью проекта стал анализ возможных нарушений правых норм, составление рекомендаций по профилактике таких нарушений.

Центральным направлением деятельности коллабораций студентов и педагогов в рамках лаборатории общего и профессионального образования стала разработка сценариев образовательных событий (показатели «способность к организации учебной и воспитательной деятельности», «способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса», «готовность и способность применять педагогические технологии для решения профессиональных задач»). Тематика образовательных событий согласовывается с работодателями и преподавателями-практиками, часто выполняются проекты по заказу ведущих организаций г. Казани. К примеру, под руководством автора данного исследования были выполнены проекты: «Лингвоподкаст “По-русски”», сочетающий в себе обучение и игру и посвященный развитию грамотной речи воспитанников; также был разработан сценарий образовательного события

«Теплые письма», направленный на организацию написания писем, создание рисунков и поделок для адресатов, которым необходима поддержка в настоящее время (сценарий был направлен на детей дошкольного возраста, но его можно масштабировать и применять для работы с детьми более старшего возраста).

Оба проекта были поданы для участия в конкурсе грантов республики Татарстан. Проекты подготовлены для участия в конкурсе грантов Росмолодежи.

Нередка ситуация, когда студенты колледжа и вуза проходят практику в одних и тех же образовательных организациях республики Татарстан, и это становится еще одним фактором, влияющим на укрепление связей внутри коллабораций, совместно разрабатываются сценарии праздников, квестов, тематических и проектных дней, в которых различные виды деятельности детей органично сочетаются. Студенты колледжа вносят в проекты знание возрастных особенностей детей, практических приемов их вовлечения в деятельность, а студенты вуза обеспечивают вариативность подходов и их соответствие целевым ориентирам образовательных программ.

В рамках показателя «способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов» студенты разрабатывают комплекты диагностических материалов для оценки достижений воспитанников, создают пособия для конкретных образовательных организаций. На ежегодном педагогическом конкурсе дидактических материалов в КИУ группы студентов представляют результаты своей работы, пособия анализируются и оцениваются жюри конкурса педагогического мастерства, а затем передаются в дар образовательным организациям.

Помимо проектной деятельности в рамках лаборатории развивается практика наставничества. Студенты вуза становятся наставниками у студентов колледжа, совместно с куратором группы колледжа проводят воспитательные мероприятия, организуют образовательные события. В системе вуза идея

наставничества также развивается: студенты старших курсов проходят специализированное обучение и становятся наставниками у студентов первого курса. Как отмечают студенты колледжа и первокурсники, наставник из числа студентов старшего курса помогает в адаптации к требованиям образовательной организации. Формат такого наставничества выходит за рамки вертикального взаимодействия «куратор–группа» на уровень горизонтального сотрудничества, создавая новые возможности формирования профессионального сообщества. При этом старшекурсники, передавая опыт младшим курсам и студентам колледжа, сами углубляют свои знания, приобретают опыт наставничества, развивают навыки коммуникации.

Таким образом, в рамках данного параграфа рассмотрена возможность вертикальной интеграции содержания, технологий и методов непрерывного педагогического образования в рамках взаимодействия «колледж – вуз» для таких профессиональных компетенций, как «готовность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса», «способность к организации учебной и воспитательной деятельности», «способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса», «готовность и способность применять педагогические технологии для решения профессиональных задач», «способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов». Технологии педагогического сопровождения конкретизированы через подготовку студентов к участию в чемпионате «Профессионалы», а деятельность коллабораций в рамках работы лаборатории общего и профессионального образования проанализирована с точки зрения развития профессиональных компетенций студентов в системе «колледж – вуз».

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы по педагогическому сопровождению профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации

Опытно-экспериментальная работа по педагогическому сопровождению профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» проходила на базе ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)» (г. Казань и г. Альметьевск), Учреждение профессионального образования «Колледж Казанского инновационного университета» (Казанское отделение и Альметьевский филиал).

В генеральную совокупность вошло 133 студента колледжа, поступивших на специальность 44.02.01 Дошкольное образование, в выборочную совокупность опытно-экспериментальной работы вошли 47 студентов колледжа и вуза КИУ г. Казани и 45 студентов колледжа и вуза КИУ г. Альметьевска. Диагностические срезы в лонгитюдном экспериментальном исследовании проводились с периодичностью раз в 4 года.

Начиная с 2016 г., когда начиналась работа по развитию профессиональных компетенций будущих педагогов, процент студентов колледжа, поступающих после его окончания в вуз на направление подготовки Педагогическое образование, стал составлять от 70 до 90 процентов. Это означает, что выпускники колледжа КИУ, обучавшиеся ранее по специальности 44.02.01 Дошкольное образование, поступали на направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Данный факт свидетельствует о высоком стабильном уровне организации непрерывного педагогического образования, комфортности созданных условий и доверии выпускников к системе подготовки.

Показателями профессионального становления обучающихся выступили способность к организации учебной и воспитательной деятельности, способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса, готовность соблюдать нормативно-правовые

основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса, готовность и способность применять педагогические технологии для решения профессиональных задач, способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов.

Для статистической проверки эффективности модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровой образовательной среды были сформулированы нулевые и альтернативные гипотезы.

При проверке нормальности распределения данных:

- гипотеза H_0 (нулевая): распределение данных в исследуемой выборке соответствует закону нормального распределения;
- гипотеза H_1 (альтернативная): распределение данных не соответствует закону нормального распределения.

При проверке наличия или отсутствия статистических различий в результатах экспериментальной и контрольной группы:

- гипотеза H_0 (нулевая): достоверных различий между результатами выборок нет;
- гипотеза H_1 (альтернативная): существуют достоверные различия между результатами выборок.

При исследовании внутренней динамики развития групп:

- гипотеза H_0 (нулевая): достоверных различий (сдвига) по рассматриваемому признаку нет;
- гипотеза H_1 (альтернативная): – в результатах выборки существуют достоверные различия (сдвиг) по рассматриваемому признаку.

Для проверки нормальности распределения данных был использован W-критерий Шапиро-Уилка, обладающий репутацией одного из наиболее надежных критериев проверки принадлежности выборки к нормальному закону распределения (независимо от размера выборки).

Формулы расчета:

$$W = \frac{1}{s^2} \left[\sum_{i=1}^k a_{n-i+1} (x_{n-i+1} - x_i) \right]^2,$$

$$s^2 = \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2,$$

где

$$k = \begin{cases} \frac{n}{2}, n - \text{четное} \\ \frac{n-1}{2}, n - \text{нечетное} \end{cases}$$

- среднее арифметическое выборки, определяемое по формуле.

Достоверность различий в результатах экспериментальной и контрольной группы проверялась с помощью U-критерия Манна-Уитни и t-критерия Стьюдента для независимых выборок.

U-критерий Манна-Уитни – это непараметрический статистический критерий, позволяющий оценить различия между двумя выборками, измеренными в количественной или порядковой шкале. Критерий Манна-Уитни является ранговым и применяется при несоответствии данных закону нормального распределения.

$$R_x = \sum_{i=1}^m r(x_i); \quad U_x = mn + \frac{1}{2}m(m+1) - R_x;$$

$$R_y = \sum_{i=1}^n r(y_i); \quad U_y = mn + \frac{1}{2}n(n+1) - R_y;$$

$$U = \min\{U_x, U_y\}.$$

t-критерий Стьюдента для независимых выборок – это параметрический статистический критерий, используемый для изучения различий в средних значениях независимых друг от друга выборок.

$$t_e = \frac{|M_1 - M_2|}{\sqrt{\frac{\sigma_1^2}{N_1} + \frac{\sigma_2^2}{N_2}}}, \text{ где}$$

$M1$ и $M2$ – средние арифметические значений в выборках, σ_1 и σ_2 – стандартное отклонение, $N1$ и $N2$ – объемы выборок.

Достоверность динамики развития в группах (сдвига) исследовалась с помощью t-критерия Стьюдента для связанных выборок и Критерия Уилкоксона.

t-критерий Стьюдента для связанных выборок – это параметрический статистический критерий, позволяющий оценить наличие сдвига в средних значениях для зависимых выборок.

$$t = \frac{|\bar{d}| \sqrt{n}}{S_d},$$

$$\bar{d} = \frac{\sum (x_{i1} - x_{i2})}{n}, \quad S_d = \sqrt{\frac{\sum (d_i - \bar{d})^2}{n-1}},$$

где

Критерий Уилкоксона – это непараметрический критерий, используемый для сравнения результатов связанных выборок по уровню какого-либо признака, измеренного в непрерывной или порядковой шкале. Работа с критерием предполагает сопоставление абсолютных величин выраженности сдвигов в том или ином направлении через их предварительное ранжирование и суммирование рангов.

$T = \sum Rr$, где $\sum Rr$ – сумма рангов, соответствующих нетипичным изменениям показателя.

Статистические расчеты в рамках данного исследования проводились с помощью современных технологических средств – программы «Jamovi 2.3.28».

Результаты оценки способности к организации учебно-воспитательного процесса (проверяемые компетенции по ФГОС СПО – 2.1, 3.1, 4.1; по ФГОС ВО – ОПК 3, ОПК 4) представлены на рисунках 3-5 и в Приложении 5:

Динамика показателей способности к организации учебно-воспитательного процесса отслеживалась с помощью внутренней и внешней оценки. Результаты представлены в приложении 5 и на рисунках 3-5.

Средние значения и медиана приближены по своей величине. Проверка нормальности распределения данных показала их несоответствие закону нормального распределения, что приводит к необходимости обращения к непараметрическим критериям для статистических расчетов. Расчеты критерия Шапиро-Уилка (нормальность распределения) представлены в приложении 5.

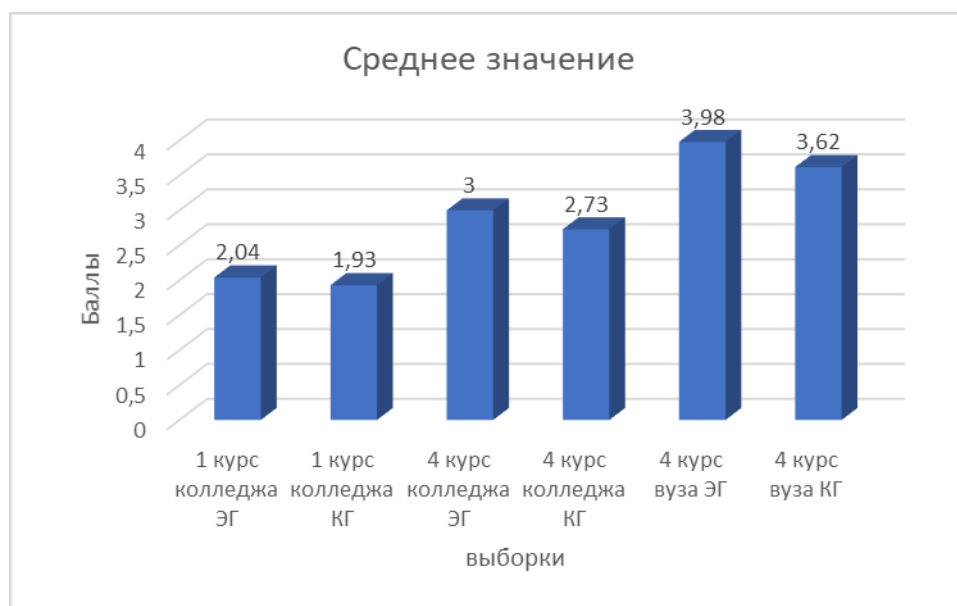


Рис. 3. Средние значения внутренних оценок организаторских склонностей у студентов экспериментальной и контрольной групп

Согласно рисунку 3, можно отметить положительную динамику во внутренней оценке респондентов своих организаторских склонностей по мере прохождения ими обучения по специальности 44.02.01 Дошкольное образование и направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

У большинства студентов экспериментальной и контрольной групп на 1 курсе колледжа – очень низкий и низкий уровень внутренней оценки организаторских склонностей, что свидетельствует об избегании лидерских позиций, стремлении действовать по указанию.

У большинства студентов экспериментальной группы 4 курса колледжа – средний уровень внутренней оценки организаторских склонностей.

Студенты могут действовать по хорошо отлаженному алгоритму, иногда проявлять инициативу.

У большинства студентов 4 курса вуза – высокий уровень внутренней оценки организаторских склонностей, студенты чувствуют уверенность в собственных силах, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации.

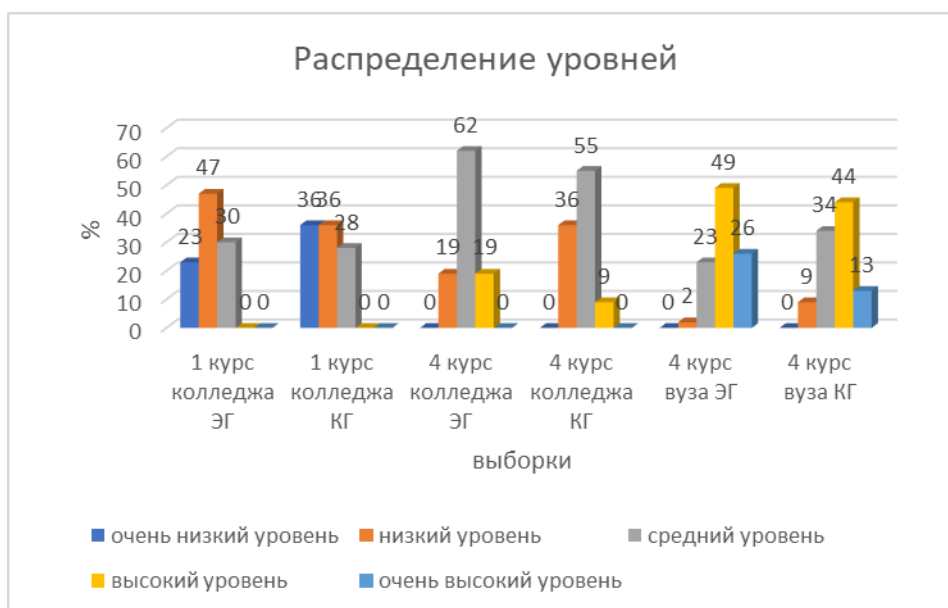


Рис. 4. Распределение результатов внутренней оценки студентов экспериментальной и контрольной групп организаторских склонностей по уровням

Согласно рисунку 4, также можно отметить положительную динамику во внутренней оценке респондентов своих организаторских склонностей по мере прохождения ими обучения.

Для подтверждения достоверности данной динамики нужна статистическая обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента.

Кроме анализа внутренней оценки организаторских склонностей студентов на разных этапах обучения была проведена внешняя оценка по указанным компетенциям. Оценка проводилась с помощью комплекса диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций. На каждом этапе обучения сформированность компетенций

оценивалась через призму преподаваемого предмета, а также фиксировались достижения студентов на практике.

Средние значения и медиана приближены по своей величине. Проверка нормальности распределения данных показала их несоответствие закону нормального распределения, что приводит к необходимости обращения к непараметрическим критериям для статистических расчетов. Расчеты критерия Шапиро-Уилка (нормальность распределения) представлены в приложении 5.

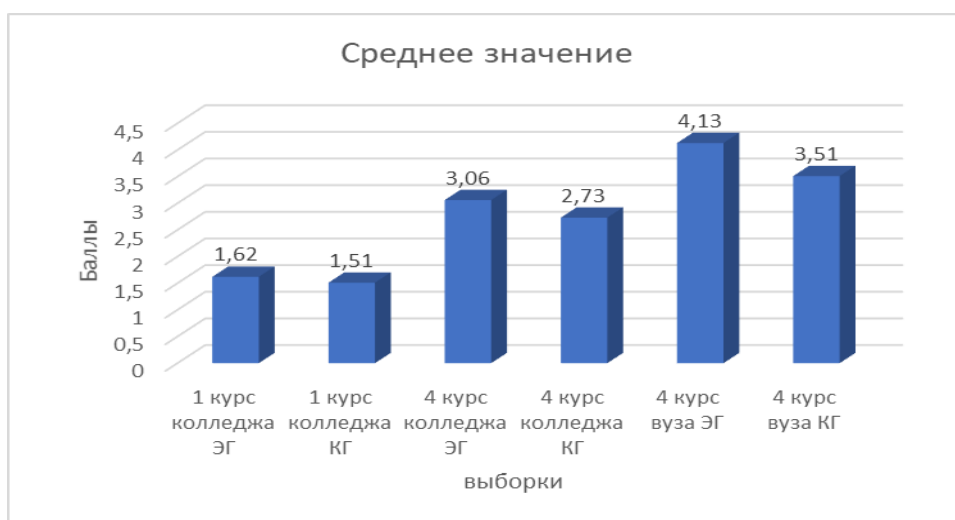


Рис. 5. Средние значения внешних оценок способности студентов экспериментальной и контрольной групп к организации учебно-воспитательного процесса

Согласно рисунку 5, можно отметить положительную динамику в решении участниками заданий, направленных на исследование способности к организации учебно-воспитательного процесса.

Исследование достоверности различий в результатах респондентов при оценке данного показателя выявило, что на начальном этапе эксперимента статистически достоверных различий в способности студентов организовывать различные виды деятельности детей у экспериментальной и контрольной группы не наблюдалось. (Приложение 5)

К 4 курсу колледжа появились различия в значениях самооценки организаторских склонностей. К 4 курсу вуза добавились различия при внешней оценке способности к проведению занятий с детьми. Если на первом курсе колледжа студенты испытывали трудности в планировании и организации учебной и воспитательной деятельности дошкольников, то уже к окончанию колледжа студенты экспериментальной группы показали большую уверенность и самостоятельность в принятии решений. На 4 курсе вуза студенты экспериментальной группы продемонстрировали способность к самостоятельному проектированию образовательного процесса, умение осуществлять учебно-воспитательный процесс, планировать и проводить занятия с детьми.

Способность педагога к организации учебно-воспитательного процесса тесно связана с готовностью и умением педагога выстраивать систему эффективного взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений (ФГОС СПО ПК 5.1., ФГОС ВО – ОПК – 7), прежде всего, – с детьми. Качественно организованное взаимодействие создает гуманную образовательную среду, в которой развитие ребенка протекает успешно. Ориентированность будущих педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми оценивалась с помощью методики авторов В.Г. Маралова и В.А. Ситарова (вариант опросника для воспитателей дошкольных организаций).

Средние значения и медиана приближены по своей величине. Проверка нормальности распределения данных показала их соответствие закону нормального распределения, что позволяет использовать параметрические критериям для статистических расчетов. Расчеты критерия Шапиро-Уилка (нормальность распределения) представлены в приложении 5.

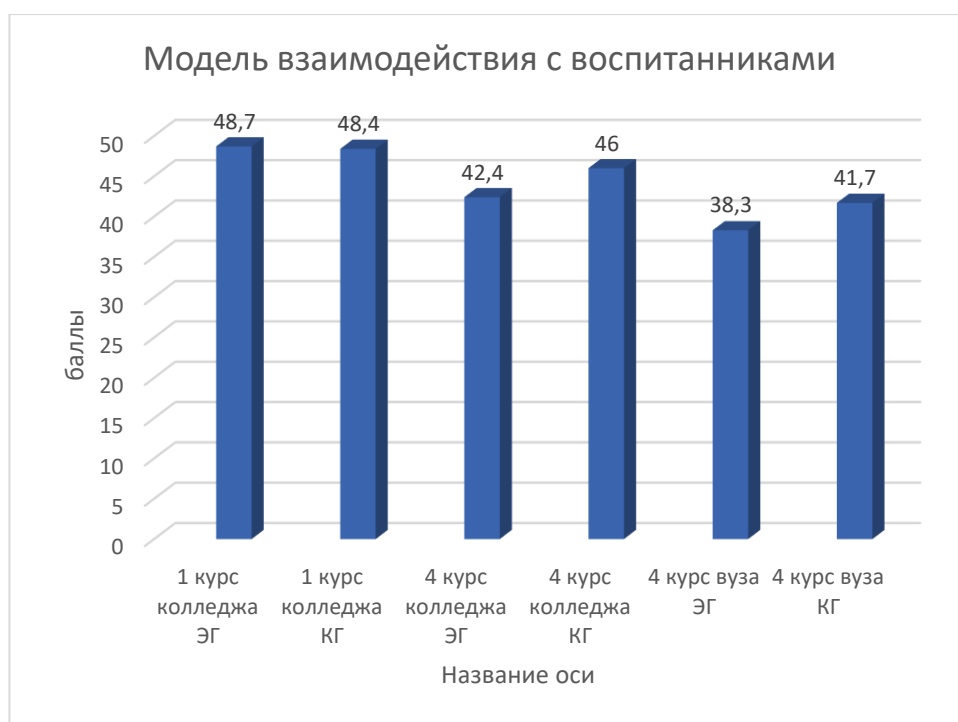


Рис.6. Средние значения внешних оценок показателя «Способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса»

Как видно из рисунка 6, можно наблюдать тенденцию к снижению баллов по мере прохождения профильного обучения. С учетом того, что более высокие баллы относятся к жесткой учебно-дисциплинарной модели, а более низкие баллы характеризуются стремлением работать в личностно-ориентированной модели, данную динамику можно считать позитивной для профессионального развития будущих специалистов педагогического профиля.

Более подробное распределение участников по рассматриваемым моделям представлено на рисунке 7.

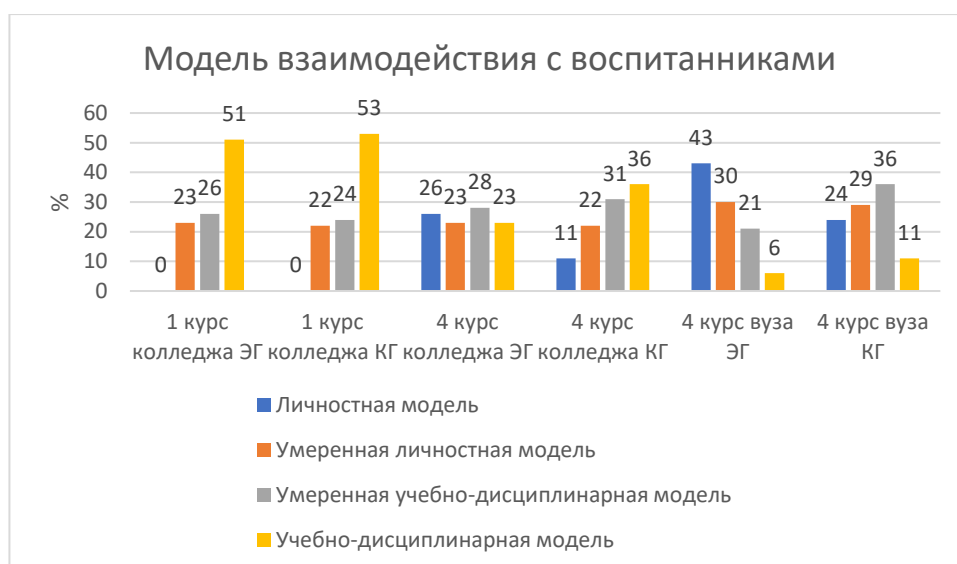


Рис.7. Динамика развития внешней оценки показателя «Способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса»

Из рисунка 7 следует, что на 1 курсе СПО студенты как в экспериментальной, так и в контрольной группе были больше склонны определять свою стратегию взаимодействия как учебно-дисциплинарную. Возможно, это было связано с недопониманием роли воспитателя в развитии личности ребенка, опасения, что без «жесткого контроля» дети не станут слушаться. Последующее обучение в колледже, а затем в вузе позволило изменить данную ситуацию и установки студентов. Однако студенты экспериментальной группы, развитие профессиональных компетенций которых было организовано путем педагогического сопровождения в цифровой среде КИУ, показали более яркую динамику и к концу обучения в вузе были уверены в необходимости личностной стратегии взаимодействия с детьми, оставляя учебно-дисциплинарные методы для решения только экстренных вопросов. В контрольной группе студентов также произошли изменения, однако менее значительные по сравнению с экспериментальной группой.

Расчет статистических критериев подтвердил отсутствие достоверных различий в результатах экспериментальной и контрольной группы на начальном этапе эксперимента и появление существенных различий, начиная

с 4 курса колледжа. Также было подтверждено наличие положительной динамики развития в обеих группах (Приложение 5).

Внешняя оценка способности организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса проводилась с помощью разработанных в КИУ диагностических материалов, а также на основе стандартизированного наблюдения, проводимого в процессе педагогической практики.

Из анализа статистики по результатам внешней оценки способности организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса также следует, что средние значения и медиана приближены по своей величине. (Приложение 5) Проверка нормальности распределения данных показала их несоответствие закону нормального распределения, что приводит к необходимости обращения к непараметрическим критериям для статистических расчетов. Расчеты критерия Шапиро-Уилка (нормальность распределения) представлены в приложении 5.

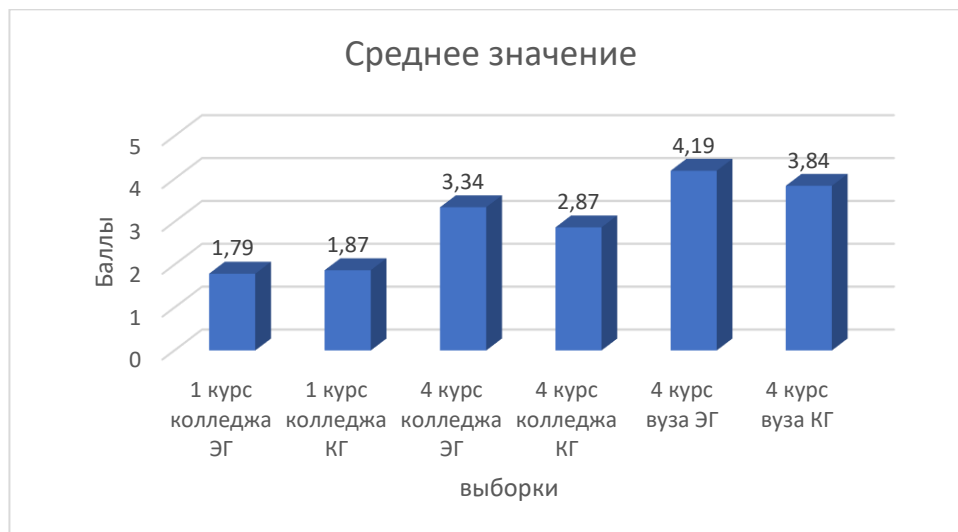


Рис. 8. Средние значения внешних оценок способности организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса студентов экспериментальной и контрольной групп

Согласно рисунку 8, можно отметить положительную динамику в выполнении участниками заданий, связанных с организацией

конструктивного взаимодействия, по мере прохождения ими обучения. Студенты, имеющие низкий уровень способности организовывать продуктивное взаимодействие, демонстрировали нежелание вступать в контакт, предпочитая действовать изолированно, также на практике при общении с детьми они чаще отдавали директивные указания, не учитывая индивидуальные особенности ребенка. По мере обучения в колледже и вузе студенты осваивают основы гуманной педагогики, однако у многих на 4 курсе колледжа еще остается страх не справиться с дисциплиной, поэтому выбирается не самый оптимальный стиль взаимодействия. В вузе же студенты экспериментальной группы показывают большую гибкость в выборе стратегии взаимодействия, легкость в установлении контакта с детьми, другими участниками образовательных отношений. В контрольной группе по данному показателю также произошли положительные сдвиги, но они не столь значительны.

Для подтверждения достоверности данной динамики нужна статистическая обработка данных.

Исследование достоверности различий в результатах респондентов при оценке способности организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса показало, что на начальном этапе исследования, между экспериментальной и контрольной группами не было выявлено статистически достоверных различий. (Приложение 5)

Достоверные различия во внешней оценке способности организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса студентов у представителей экспериментальной и контрольной группы появились к 4 курсу колледжа и сохранились к 4 курсу вуза.

На протяжении всего экспериментального исследования в обеих группах наблюдалась статистически достоверная динамика развития способности организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса студентов участников.

Диагностика по критерию «Готовность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса» (ФГОС СПО ПК 1.4., 2.4, ФГОС ВО – ОПК – 1) осуществлялась с помощью разработанного в колледже и вузе КИУ комплекса диагностических методик. В практике обучения будущих педагогов большое внимание уделялось развитию у студентов профессиональной ответственности за жизнь и здоровье воспитанников, готовности и способности строить учебно-воспитательный процесс на основе знания правовых норм.

Средние значения и медиана приближены по своей величине. Проверка нормальности распределения данных показала их соответствие закону нормального распределения, что позволяет использовать параметрический t-критерий Стьюдента при исследовании различий в группах. Расчеты критерия Шапиро-Уилка (нормальность распределения) представлены в приложении 5.

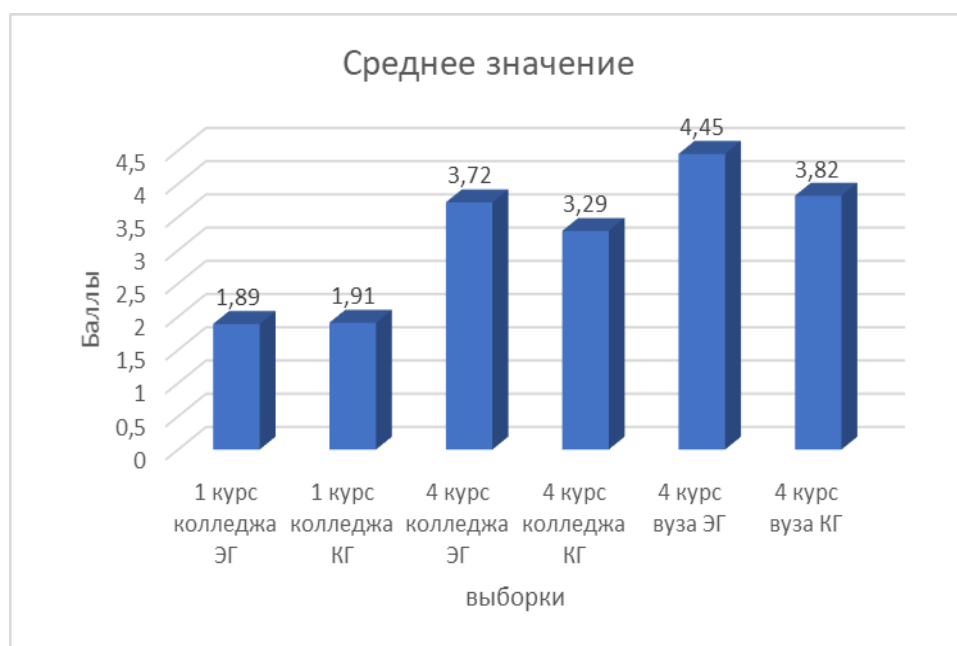


Рис. 9. Средние значения оценки готовности и способности будущих педагогов соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса

Согласно рисунку 9, можно отметить положительную динамику в решении участниками заданий, связанных с применением нормативно-правовых актов в системе дошкольного образования. Для подтверждения достоверности данной динамики нужна статистическая обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента.

Исследование достоверности различий в результатах респондентов по оценке готовности соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса показало, что на начальном этапе эксперимента в исследуемых группах не было статистически достоверных различий. (Приложение 5) Экспериментальная и контрольная группа условно были равными в выраженности навыков. По мере прохождения обучения в обеих группах наблюдалась положительная динамика развития навыков. Однако в экспериментальной группе она была существенно выше.

У студентов младших курсов колледжа зачастую было представление о том, что знание нормативно-правовых основ – не самое важное в работе педагога, намного важнее искренне любить детей. Поэтому довольно низкие результаты диагностики на начальном этапе неожиданностью не стали. На практике низкий уровень сформированности данного показателя проявлялся в некотором правовом нигилизме – отрицании значимости соблюдения правовых норм и правовом инфантилизме – желании переложить ответственность на старших коллег или педагога, курирующего практику. Педагогическое сопровождение становление педагога в системе «колледж – вуз» базировалось на строгом соблюдении правовых норм, прав обучающихся на качественное образование. Постоянный доступ к нормативно-правовой базе организации в цифровой образовательной среде КИУ обеспечивал систематическое развитие указанной готовности; регулярно проводимые консультации для студентов экспериментальной группы по актуальным изменениям в нормативной сфере положительно повлияли на осознание необходимости соблюдения правовых норм.

На контрольном этапе эксперимента в экспериментальной группе по данному показателю наблюдались значительные изменения. В процессе решения профессиональных задач студенты демонстрировали прочное знание нормативных основ организации дошкольного образования, при решении педагогических кейсов точно определяли правовые границы допустимых действий, на практике они обеспечивали безопасность детей, осуществляли профилактические действия по охране жизни и здоровья дошкольников, действовали в соответствии с санитарными нормами и правилами.

Готовность и способность оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач (ФГОС СПО ПК 4.4., ПК 5.3, ФГОС ВО ОПК – 6 определялась с помощью анализа результатов диагностики «эмоционального интеллекта» (Н. Холл) и результатов применения диагностических материалов, разработанных в колледже и вузе КИУ (внешняя оценка). Выбор методики эмоционального интеллекта обусловлен необходимостью оценивать педагогическую ситуацию, прогнозировать влияние выбранных технологий на изменение эмоционального состояния детей, отбирать способы педагогической поддержки воспитанников на основе полученных данных.

Результаты представлены на рисунках 10-15, а также в приложении 5.

Средние значения и медиана приближены по своей величине. Проверка нормальности распределения данных показала, что результаты групп в шкалах «самотивация» и «распознавание эмоций других» в некоторых из замеров не соответствуют закону нормального распределения, что приводит к необходимости использования непараметрических критериев при работе с этими шкалами.

В остальных шкалах данные групп соответствуют закону нормального распределения, что позволяет использовать параметрический t-критерий Стьюдента при исследовании различий в группах. Расчеты критерия Шапиро-Уилка (нормальность распределения) представлены в приложении 5.



Рис. 10. Средние значения оценки эмоциональной осведомленности студентов

Согласно рисунку 10, можно отметить положительную динамику во внутренней оценке респондентов своей эмоциональной осведомленности по мере прохождения ими обучения.

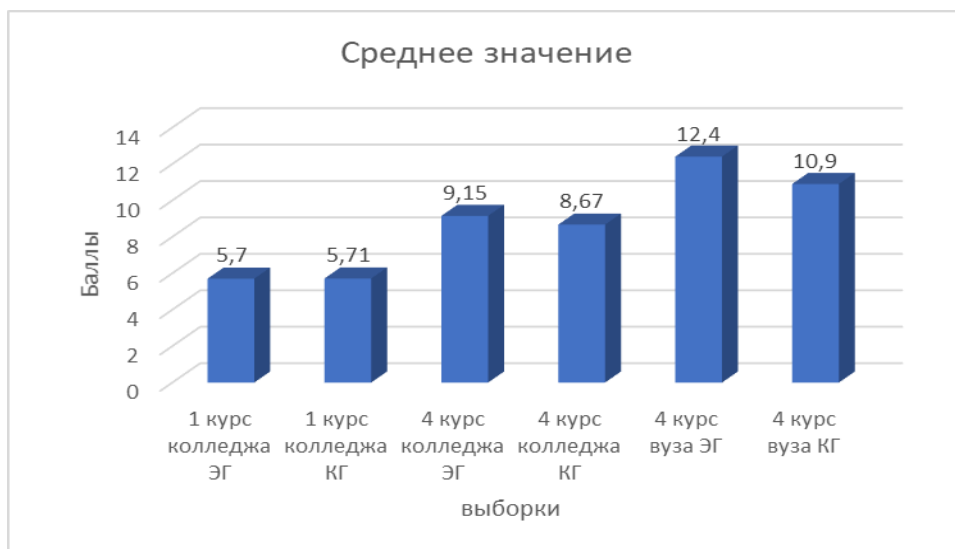


Рис. 11. Средние значения оценки навыков управления своими эмоциями у обучающихся

Согласно рисунку 11, можно отметить положительную динамику во внутренней оценке респондентов навыков управления своими эмоциями по мере прохождения ими обучения. Следует отметить, что шкала управления

своими эмоциями в контексте данной методики предполагает гибкость эмоциональных реакций.



Рис. 12. Средние значения оценки навыков самомотивации у обучающихся

Согласно рисунку 12, можно отметить положительную динамику в оценке респондентами своих навыков самомотивации по мере прохождения ими обучения по направлению подготовки «дошкольное образование». Шкала самомотивации в контексте данной методики предполагает умение управлять своим поведением через эмоциональный контроль.

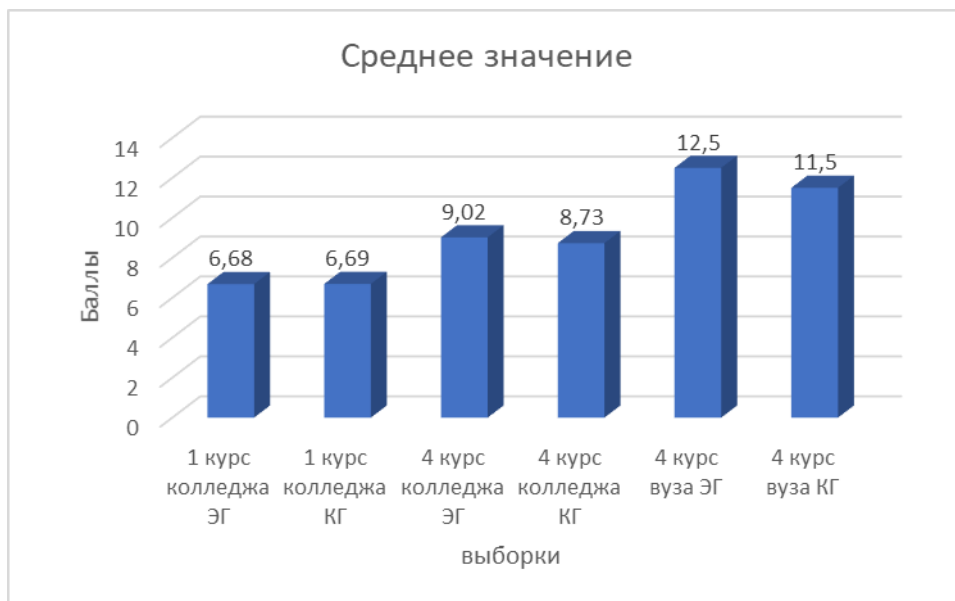


Рис. 13. Средние значения внутренней оценки эмпатии у обучающихся

Согласно рисунку 13, можно отметить положительную динамику во внутренней оценке респондентами своей эмпатии по мере прохождения ими обучения. Данный результат может быть связан с тем, что изучение педагогики и психологии дошкольного периода (и психолого-педагогических дисциплин в целом) позволяет лучше понимать детей, их реакции и поведенческие проявления, а также чувства и реакции родителей, испытывать большее сочувствие и сопереживание к их ситуациям.

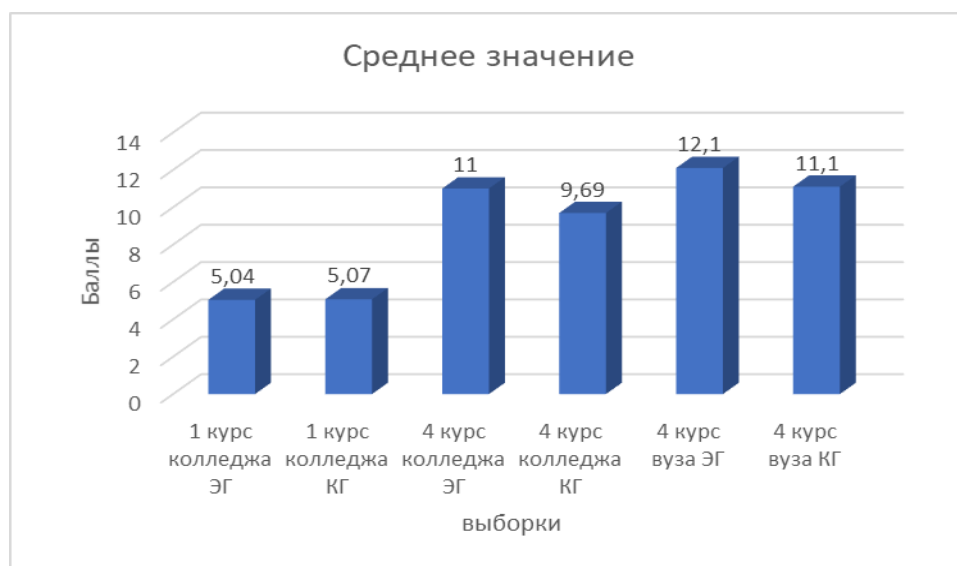


Рис. 14. Средние значения внутренней оценки обучающихся сформированности навыков распознавания эмоций у других людей

Согласно рисунку 14, можно отметить положительную динамику во внутренней оценке респондентами своих навыков распознавания эмоций у других людей по мере прохождения ими обучения. Распознавание эмоций других людей в контексте данной методики предполагает умение узнавать по внешним сигналам эмоции воспитанников и строить в дальнейшем педагогическое сопровождение с учетом индивидуальных особенностей дошкольников.

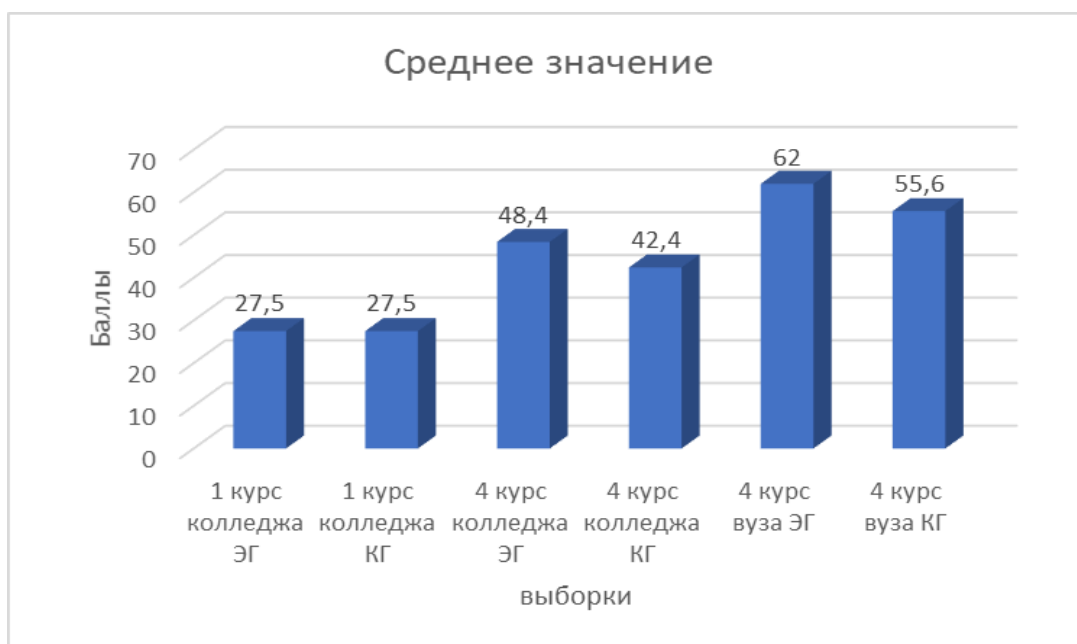


Рис. 15. Средние значения интегративного показателя эмоционального интеллекта обучающихся

Согласно рисунку 15, можно отметить положительную динамику в выраженности интегративного показателя эмоционального интеллекта участников по мере прохождения ими обучения. Данный показатель отражает итоговое значение выраженности эмоционального интеллекта во всех его внешних формах проявления.

У большинства студентов 1 курса СПО (в обеих группах) был выявлен низкий уровень «эмоциональной осведомленности», «управления своими эмоциями», «самотивации», «эмпатии», «распознавания эмоций» и «интегративного уровня эмоционального интеллекта».

У студентов 4 курса колледжа преобладал средний уровень «эмоциональной осведомленности», «управления своими эмоциями», «эмпатии», «распознавания эмоций», «интегративного уровня эмоционального интеллекта» и низкий уровень «самотивации».

У студентов 4 курса вуза экспериментальной группы было выявлено преобладание среднего уровня «эмоциональной осведомленности», «самотивации», «эмпатии», «распознавания эмоций», «интегративного

уровня эмоционального интеллекта», а также среднего и высокого уровня «управления своими эмоциями».

У студентов 4 курса вуза в контрольной группе – среднего уровня «эмоциональной осведомленности», «управления своими эмоциями», «самотивации», «эмпатии», «распознавания эмоций» и «интегративного уровня эмоционального интеллекта».

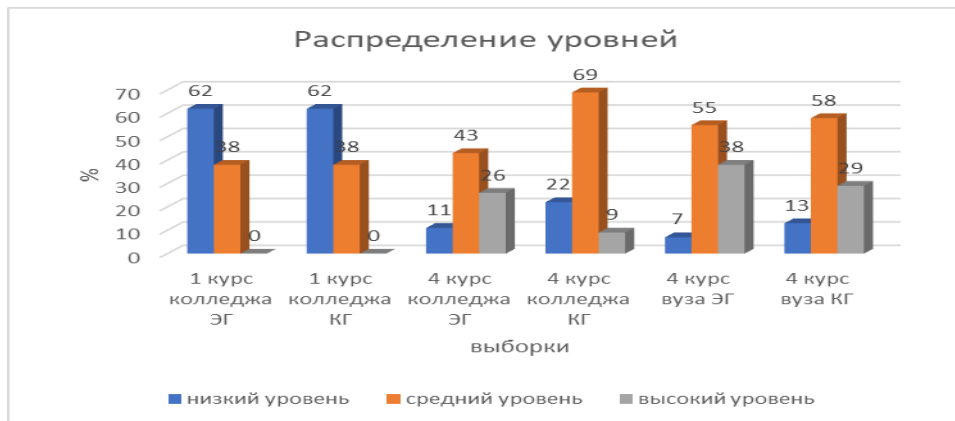


Рис. 16. Распределение результатов оценки эмоциональной осведомленности студентов по уровням

Согласно рисунку 16, можно отметить положительную динамику в эмоциональной осведомленности обучающихся по мере прохождения ими обучения по специальности 44.02.01 Дошкольное образование и направлению подготовки бакалавриата 44.03.01 Педагогическое образование.

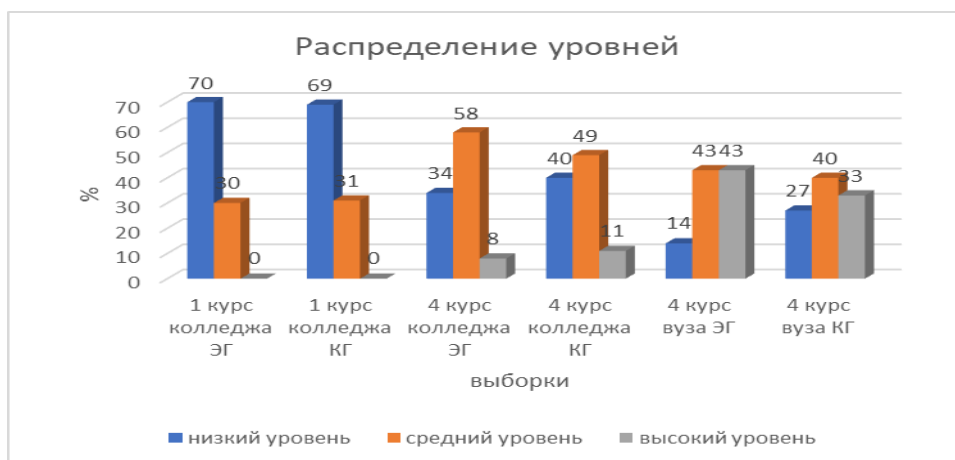


Рис. 17. Распределение результатов оценки навыков управления своими эмоциями у обучающихся по уровням

Согласно рисунку 17, также можно отметить положительную динамику в навыках управления своими эмоциями, предполагающими высокую эмоциональную гибкость в организации педагогического сопровождения развития детей.

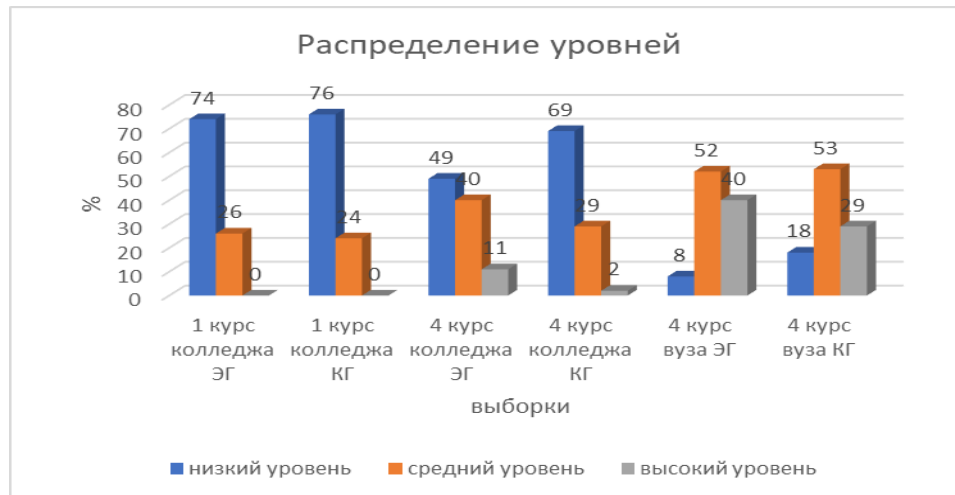


Рис. 18. Распределение результатов оценки навыков самомотивации у обучающихся по уровням

Согласно рисунку 18, можно отметить положительную динамику в навыках самомотивации, предполагающих управление своим поведением через контроль эмоциональной сферы.

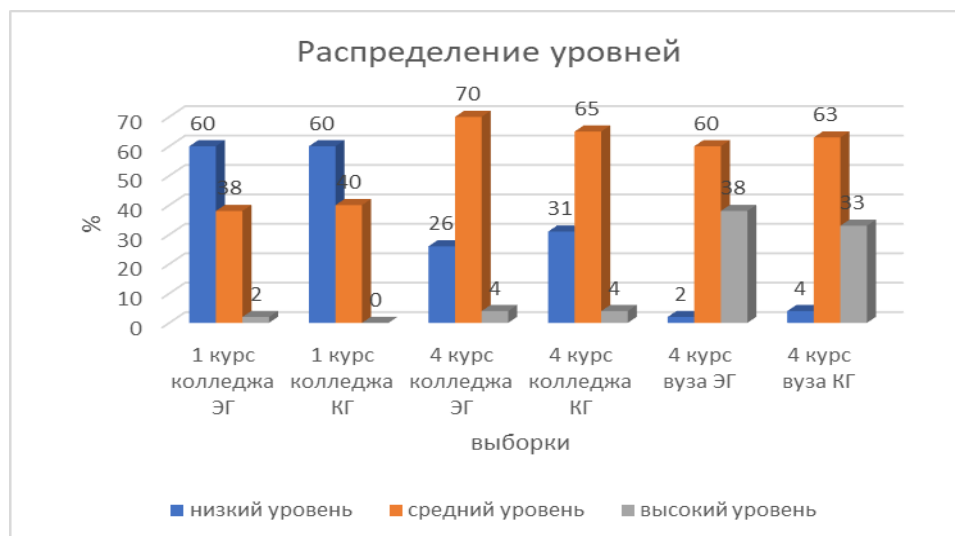


Рис. 19. Распределение результатов оценки выраженности эмпатии у обучающихся по уровням

Согласно рисунку 19, также можно отметить положительную динамику в выраженности эмпатии у обучающихся по мере прохождения ими обучения по в системе «колледж – вуз».

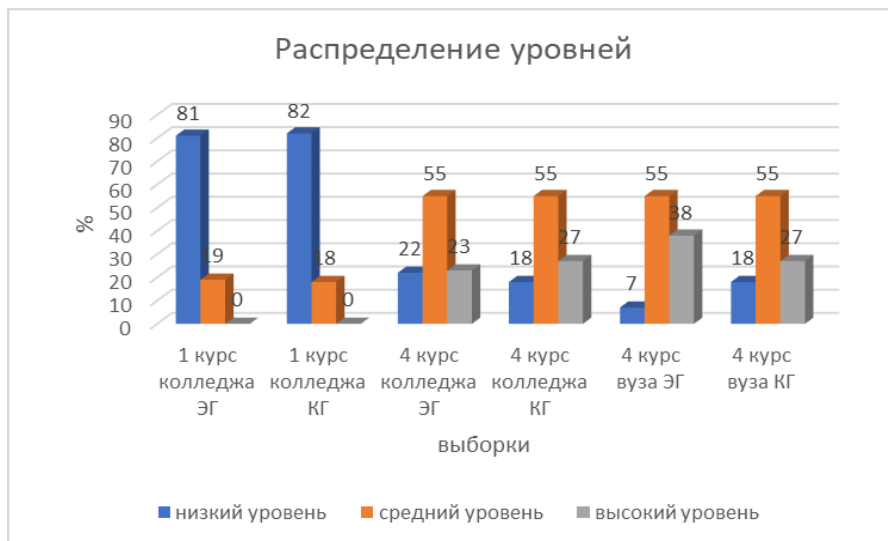


Рис. 20. Распределение результатов оценки обучающимися своих навыков распознавания эмоций у других людей по уровням

Согласно рисунку 20, можно отметить положительную динамику во внутренней оценке навыков распознавания эмоций у других людей, предполагающих умение непосредственно воздействовать на чужую эмоциональную сферу.

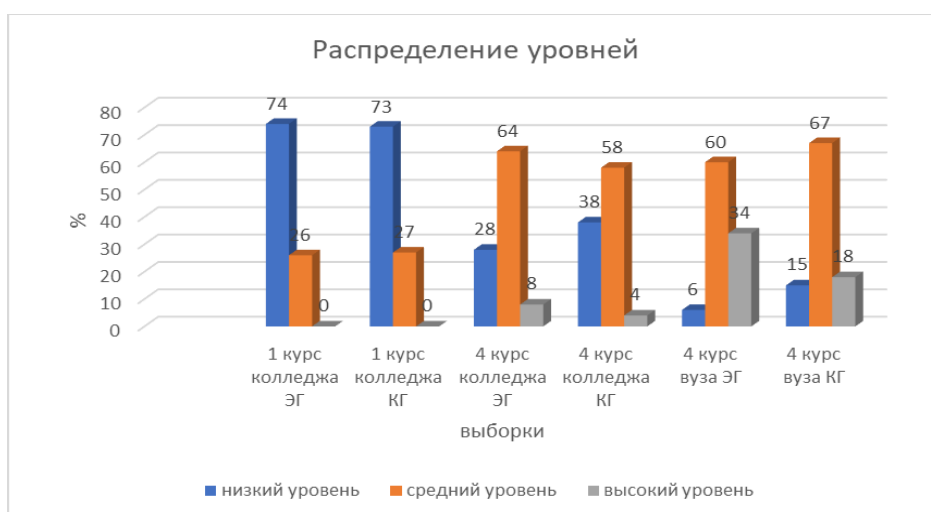


Рис. 21. Распределение результатов оценки интегративного уровня эмоционального интеллекта обучающихся по уровням

Согласно рисунку 21, также можно отметить положительную динамику в интегративном уровне эмоционального интеллекта обучающихся по мере прохождения ими обучения в системе «колледж – вуз».

Для подтверждения достоверности данной динамики нужна статистическая обработка данных с помощью t-критерия Стьюдента.

При оценке эмоционального интеллекта (в шкалах с результатами, соответствующими закону нормального распределения)» (Приложение 5) следует, что на начальном этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группе отсутствовали статистически достоверные различия по результатам, полученным в рамках указанных в таблице шкал.

К 4 курсу колледжа между группами появились значимые различия в результатах, полученных по шкалам «эмоциональная осведомленность» и «интегративный уровень эмоционального интеллекта».

К 4 курсу вуза существенные различия проявились в результатах, полученных по шкалам «эмоциональная осведомленность», «управление своими эмоциями», «интегративный уровень эмоционального интеллекта».

Результаты, полученные по шкале «эмпатии» не имели статистически достоверных различий ни на одном из этапов эксперимента.

При этом следует отметить наличие достоверной положительной динамики в обеих группах по всем указанным показателям на протяжении всех этапов эксперимента, что может быть обусловлено качеством подготовки студентов в процессе обучения в колледже и вузе.

На начальном этапе эксперимента в экспериментальной и контрольной группе отсутствовали статистически достоверные различия по результатам, полученным в рамках шкалы «самотивации» и «распознавания эмоций других людей».

На 4 курсе вуза между результатами экспериментальной и контрольной группы появляются различия в выраженности «самотивации», отражающей умение управлять своим поведением через эмоциональный контроль. Полученный результат может быть связан с частым привлечением студентов

экспериментальной группы к участию в крупных мероприятиях, требующих высокой сфокусированности и самоконтроля при выборе педагогических технологий для сохранения продуктивности деятельности.

Наличие достоверной положительной динамики в обеих группах в «самотивации» и «распознавания эмоций других людей», что также может быть обусловлено качеством подготовки студентов в процессе обучения в колледже и вузе. (Приложение 5)

Средние значения и медиана приближены по своей величине. Проверка нормальности распределения данных показала их соответствие закону нормального распределения, что позволяет использовать параметрический t-критерий Стьюдента при исследовании различий в группах. Расчеты критерия Шапиро-Уилка (нормальность распределения) представлены в приложении 5.

Внешняя оценка готовности и способности студентов оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач проводилась с помощью разработанных в КИУ диагностических материалов, а также во время педагогической практики. Данные внешней оценки по указанному критерию представлены на рисунке 22.

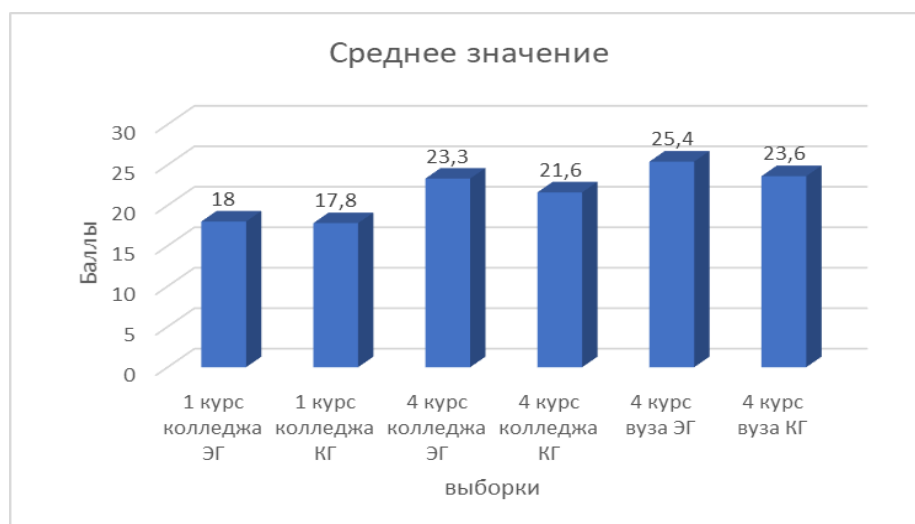


Рис. 22. Средние значения оценки готовности и способности студентов оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач

Согласно рисунку 22, можно отметить положительную динамику в готовности и способности оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач обучающихся по мере прохождения ими обучения по специальности Дошкольное образование и направлению подготовки Педагогическое образование.

У большинства студентов 1 курса колледжа был выявлен очень низкий и низкий уровень знания педагогических технологий и умения их отбирать. Безусловно, это объясняется тем, что студенты только начинают получать профессиональные знания о специфике педагогической поддержки и знакомятся с особенностями применения педагогических технологий.

У большинства студентов 4 курса колледжа, студентов 1 и 4 курса вуза – средний уровень готовности и способности оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач. Знания, полученные в процессе теоретической подготовки, закрепляются на практике, но пока еще самостоятельный выбор будущими педагогами стратегии педагогической поддержки осуществляется не всегда, есть сложности и с применением педагогической технологии в работе с детьми с ОВЗ.



Рис. 23. Распределение результатов оценки готовности и способности будущих педагогов оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач по уровням

Согласно рисунку 23, также можно отметить положительную динамику в готовности и способности оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач обучающихся по мере прохождения ими обучения.

Исследование достоверности различий в результатах респондентов при оценке готовности и способности оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач для результатов с нормальным распределением данных показало, что на начальном этапе эксперимента между результатами экспериментальной и контрольной группы не было статистически достоверных различий. (Приложение 5)

По мере прохождения обучения обе группы продемонстрировали устойчивую положительную динамику развития данных показателей.

Способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов (ФГОС СПО ПК 2.3, ПК 3.3., ФГОС ВО ОПК – 5) оценивалась с помощью анализа данных по шкале «Шкала «понимания педагогической ситуации» (ПС) теста «Измерение коммуникативной и социальной компетентности» (КОСКОМ) В. Н. Куницыной, а также с помощью разработанных в КИУ диагностических материалов, входящих в фонды оценочных средств по дисциплинам.

Анализ результатов по критерию «Оценка навыков психологического анализа ситуации» представлен на рисунках 24-26.

Средние значения и медиана приближены по своей величине. Проверка нормальности распределения данных показала их несоответствие закону нормального распределения, что приводит к необходимости обращения к непараметрическим критериям для статистических расчетов. Расчеты критерия Шапиро-Уилка (нормальность распределения) представлены в приложении 5.



Рис. 24. Средние значения внутренних оценок навыков психологического анализа ситуации обучающихся

Согласно рисунку 24, можно отметить положительную динамику во внутренней оценке респондентов своих навыков психологического анализа ситуации по мере прохождения ими обучения по направлению подготовки Педагогическое образование.

У большинства студентов в обеих группах 1 курса колледжа было выявлено преобладание низкого уровня внутренней оценки навыков психологического анализа ситуации.

У большинства студентов обеих групп 4 курса колледжа – средний уровень внутренней оценки навыков психологического анализа ситуации.

У большинства студентов обеих групп 4 курса вуза – средний и высокий уровень внутренней оценки навыков психологического анализа ситуации.

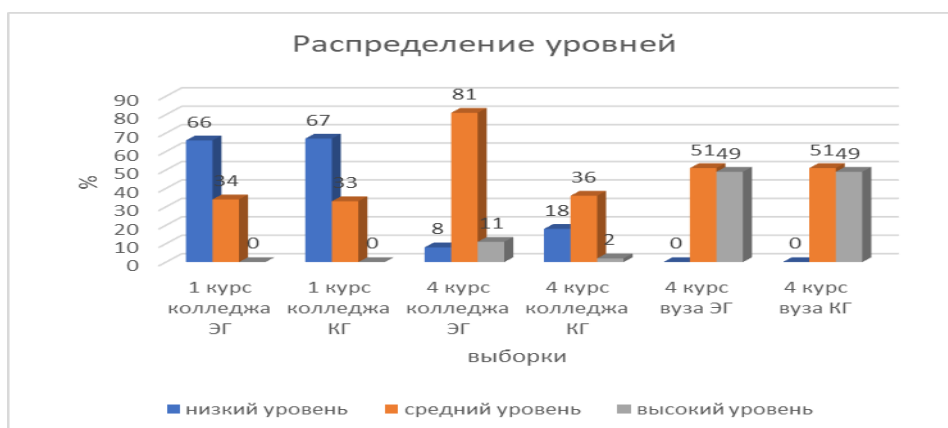


Рис. 25. Распределение результатов внутренней оценки навыков психологического анализа ситуации

Согласно рисунку 25, также можно отметить положительную динамику во внутренней оценке навыков психологического анализа ситуации респондентов по мере прохождения ими обучения в системе «колледж – вуз».

Анализ статистики по результатам внешней оценки способности осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов показывает, что средние значения и медиана приближены по своей величине. (Приложение 5) Проверка нормальности распределения данных показала, что данные, полученные по некоторым срезам, не соответствуют закону нормального распределения, что приводит к необходимости обращения к непараметрическим критериям для статистических расчетов. Расчеты критерия Шапиро-Уилка (нормальность распределения) представлены в приложении 5.

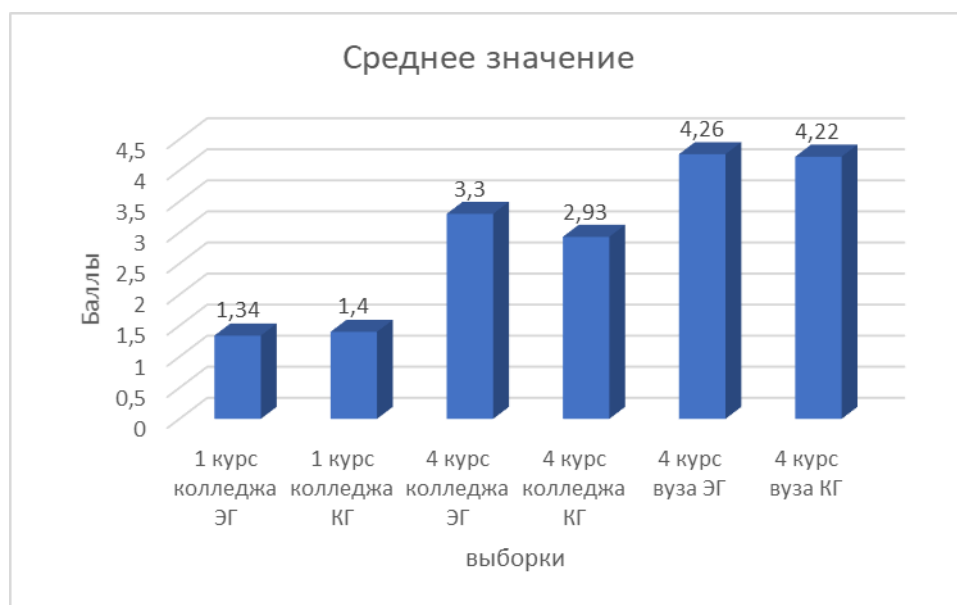


Рис. 26. Средние значения внешних оценок способности студентов осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов

Согласно рисунку 26, можно отметить положительную динамику в решении участниками заданий, направленных на исследование способности студентов осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов.

Исследование достоверности различий в результатах респондентов при оценке навыков психологического анализа ситуаций показало, что экспериментальная и контрольная группа продемонстрировали наличие достоверных различий в самооценке навыков психологического анализа ситуации и внешней оценке способности осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов только на 4 курсе колледжа. (Приложение 5) Это может свидетельствовать о том, что экспериментальные условия в условиях вуза не дают преимуществ именно по данному критерию.

На протяжении всего обучения по профилю подготовки в обеих группах наблюдалась устойчивая положительная динамика развития способности студентов осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов.

Таким образом, комплексная диагностика с применением методов математической статистики подтвердила, что педагогическое сопровождение подготовки педагогов в системе «колледж – вуз» сопровождается достоверной положительной динамикой развития профессиональных компетенций. Выявленные статистически значимые сдвиги по ключевым параметрам свидетельствуют об эффективности разработанной модели педагогического сопровождения подготовки педагогов. Также было выявлено, что профессиональное развитие будущих педагогов носит гетерохронный характер: отдельные группы компетенций формируются с разной скоростью и успешностью.

Выводы по второй главе

Во второй главе представлена разработка и практическая апробация модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в цифровой образовательной среде: изложены принципы построения разработанной модели, описаны ее

структурные блоки и компоненты, особенности внедрения в систему подготовки специалистов педагогического профиля (Дошкольное образование и Педагогическое образование), проанализированы результаты опытно-экспериментальной работы по оценке эффективности разработанной модели.

В рамках опытно-экспериментальной работы была разработана модель, включающая концептуальный, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный блок, сформированы критерии оценки эффективности реализации модели и подобраны соответствующие методики исследования, выделено соотношение задач образовательной системы по уровням в модели взаимодействия «колледж-вуз» для педагогических специальностей, разработаны интегрированные программы профессионального становления педагога в системе разных уровней образования в соответствии с требованиями новых стандартов, разработан специализированный учебно-методический ресурс, интегрированный в цифровую среду и включающий в себя инструктивные материалы, систему педагогических кейсов, сборник проектных заданий, разработанных программ для всех уровней образования, осуществлена целенаправленная подготовка студентов к участию в чемпионате «Профессионалы», проведены диагностические замеры уровня сформированности способностей и навыков участников эксперимента на протяжении обучения от 1 курса колледжа до 4 курса вуза.

Эффективность разработанной модели была подтверждена:

– статистически достоверной динамикой развития всех выделенных навыков и способностей в экспериментальной группе («способность к организации учебно-воспитательного процесса», «способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса», «готовность и способность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса», «готовность и способность оказывать педагогическую поддержку, применять педагогические технологии для решения профессиональных задач»,

«способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов»);

- наличием статистически достоверных различий в результатах экспериментальной и контрольной групп по определенным критериям на 1 курсе колледжа;

- наличием статистически достоверных различий в результатах экспериментальной и контрольной групп на 4 курсе вуза.

Полученные результаты доказывают эффективность разработанной методической модели.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вектор развития образования определяется актуальными процессами, происходящими в глобальном мировом пространстве, уровнем научно-технического развития государства и потребностями рынка труда. Тенденции современного состояния науки и общества связаны с тематикой цифровизации, быстрыми темпами развития технологий, необходимостью непрерывного адаптивного обучения специалистов в течение всей жизни, повышением национального самосознания для регулирования процессов глобализации, опоры на компетентностный подход при планировании результатов образовательной деятельности и усиления связи между разными образовательными ступенями. Подготовка современного успешного педагога должна обеспечивать преемственность между этапами среднего профессионального и высшего образования. Для этого необходимо разработать систему непрерывного педагогического образования «колледж – вуз», определить ее содержание, а также способы и методы развития профессионально-значимых компетенций будущих педагогов.

В теоретико-методологической части исследования раскрыта сущность понятий «педагогическое сопровождение», «педагогическое сопровождение профессионального становления», «цифровая образовательная среда». Педагогическое сопровождение профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровизации – это целостный, целенаправленно организованный процесс взаимодействия участников образовательной деятельности, который направлен на создание оптимальных психолого-педагогических условий для формирования профессиональной компетентности, личностного развития и успешной социализации обучающегося в процессе его профессионального становления. Была определена роль цифровой образовательной среды в системе непрерывного образования с учетом компетентностного подхода. Цифровая образовательная

среда в наиболее развернутом варианте — это совокупность программно-аппаратных компонентов и психолого-педагогических средств, позволяющих организовать эффективное информационное взаимодействие участников образовательного процесса в едином пространстве коммуникации. В наиболее общем варианте — это разные информационные и коммуникационные технологии, используемые в соответствии с требованиями ФГОС для реализации ООП. Непрерывное профессиональное образование связано с созданием особых условий и среды, способствующих постепенному глубокому освоению профессии, начиная с этапа профориентации и профильных занятий и заканчивая готовностью специалистов повышать квалификацию и профессиональное мастерство на протяжении всей жизни. Примером реализации непрерывного образования является интеграция разных ступеней образовательной системы в цепочке «колледж — вуз». При этом важно не просто механическое становление будущих педагогов, а закладывание ценностных основ и профессиональных ориентиров. Цифровая среда в данных процессах играет роль ядра создаваемой инновационной модели, обеспечивающего содержательную и технологическую преемственность уровней педагогического образования за счет возможности создания сквозных образовательных траекторий и интеграции образовательного контента.

Уточнены принципы педагогического сопровождения профессионального становления педагога (активность и сознательность, последовательность и систематичность; учет индивидуальных особенностей; единство воспитания и обучения). Антропоцентризм задает ориентиры для обращения учебных заведений к личности обучающегося как главной ценности современного мира, развития концепции личностно ориентированного, личностно центрированного, дифференцированного образования, «педагогики сотрудничества» и «педагогики ненасилия».

Выделены особенности организации системы «колледж — вуз». В качестве ведущих принципов реализации данной модели можно отметить

модульность и интегративность содержания, системность и последовательность расширения знаний, умений и навыков. На уровне средних профессиональных учебных заведений происходит научное развитие и формирование основ научных знаний, на уровне высших учебных заведений завершается подготовка высококвалифицированных специалистов с прочными знаниями и качественно сформированными компетенциями.

Проанализирован отечественный и зарубежный опыт организации профессионального становления специалистов в условиях цифровизации непрерывного образования. Выявлен как инновационный потенциал ЦОС, так и вероятные риски, которые необходимо учитывать при формировании модели и ее внедрении в систему образования («цифровой разрыв», сложности в регуляции конфликтов и т.д.). В качестве одного из наиболее конструктивных вариантов предлагается повышение «цифровой грамотности» участников образовательного процесса.

Во второй главе представлена методическая модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровой образовательной среды. Данная модель состоит из концептуального, содержательного, процессуального, организационно-деятельностного, результативно-оценочного блоков и предполагает активное использование цифровых инструментов, средств и социальных сетей для оперативного взаимодействия участников (цифровые сервисы для обеспечения интерактивности в образовательном процессе с помощью мультимедийного оборудования, цифровые сервисы для индивидуального и совместного обучения).

Методическая новизна представленной модели заключается в следующем:

- 1) в охвате двух ступеней образования для профиля подготовки Дошкольное образование (поэтапное планирование, постепенное развитие и расширение осваиваемых знаний и навыков, их трансформация в компетенции, создание интегрированных программ);

2) в активном использовании цифровых инструментов, средств и социальных сетей для оперативного взаимодействия участников (специализированный учебно-методический ресурс, интегрированный в цифровую среду и включающий в себя систему педагогических кейсов, сборник проектных заданий, разработанных программ, IDIS, образовательная платформа EDU2, официальный сайт КИУ, официальный канал МАХ, официальная страница ВК);

3) в выделении универсальных критериев и показателей, учитывающих требования ФГОС и позволяющих установить сформированность компетенций в области подготовки будущих педагогов на разных стадиях профессионального становления;

4) в учете потенциала демонстрационных экзаменов в рамках чемпионата «Профессионалы» и идей наставничества в образовательном процессе.

В ходе опытно-экспериментальной работы была осуществлена апробация методической модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровой образовательной среды. Обучение экспериментальной группы проходило в рамках представленной модели с использованием цифровой образовательной среды (ЦОС), специализированного учебно-методического ресурса, интегрированного в цифровую среду, интегрированных программ для системы «колледж – вуз» и целенаправленной подготовки обучающихся для участия в чемпионате «Профессионалы». Данные условия способствовали повышению вовлеченности обучающихся в учебный процесс, поэтапному развитию необходимых компетенций и навыков с учетом современных тенденций рынка труда и требований общества.

Диагностические замеры проводились в 3 этапа: на 1 курсе колледжа, на 4 курсе колледжа и на 4 курсе вуза. Уровень сформированности педагогических компетенций измерялся с помощью комплекса критериев: способность к организации учебной и воспитательной деятельности,

способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса, готовность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса, готовность и способность применять педагогические технологии для решения профессиональных задач, способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов. Для повышения объективности измерения каждый критерий изучался с помощью внутренней и внешней оценки. Внутренняя оценка была реализована с помощью диагностических методик, основанных на самоотчете. Внешняя – через комплекс диагностических материалов для оценки сформированности профессиональных компетенций КИУ.

В завершении педагогического эксперимента был проведен анализ полученных результатов. При статистической обработке были использованы:

- критерий Шапиро-Уилка для оценки нормальности распределения данных в измерениях по каждой шкале;
- U-критерий Манна-Уитни для изучения различий в параметрах с данными, не соответствующими закону нормального распределения; t-критерий Стьюдента для независимых выборок при изучении различий в параметрах с данными, соответствующими закону нормального распределения;
- критерий Уилкоксона и t-критерий Стьюдента для зависимых выборок при оценке динамики развития исследуемых способностей и навыков в зависимости от нормальности распределения данных в рассматриваемых шкалах.

Результаты исследования показали, что на начальном этапе эксперимента в обеих группах чаще всего отслеживался одинаково низкий уровень проявления исследуемых критериев. К 4 курсу колледжа между результатами экспериментальной и контрольной группы начали появляться статистически достоверные различия в выраженности отдельных способностей и навыков (способность к организации учебной и

воспитательной деятельности, способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса, готовность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса, готовность и способность применять педагогические технологии для решения профессиональных задач, способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов).

Также были отмечены отдельные различия, которые наблюдались между группами на 4 курсе колледжа и сгладились к 4 курсу вуза (способность к организации учебной и воспитательной деятельности, способность организовывать взаимодействие с участниками образовательного процесса, готовность соблюдать нормативно-правовые основы и требования безопасности в организации учебно-воспитательного процесса, готовность и способность применять педагогические технологии для решения профессиональных задач). Наблюдались отдельные параметры, в которых, несмотря на активную динамику развития, на протяжении всего экспериментального исследования не были выявлены различия в результатах групп: способность осуществлять педагогический мониторинг, контроль и оценку образовательных результатов.

Важным наблюдением является то, что в экспериментальной группе была выявлена статистически достоверная динамика развития по всем исследуемым критериям на протяжении всего эксперимента.

Результаты исследования показали, что программа непрерывной подготовки по профилю Дошкольное образование и на базе Казанского, и на базе Альметьевского филиала позволяет развить у обучающихся массу важных навыков и способностей, характеризующих профессиональное становление личности. При этом экспериментальные условия, создаваемые на базе Казанского филиала, позволяют достичь более высоких результатов в этом направлении.

В качестве результативности проведенного исследования можно представить реализацию следующих задач: изучена специфика и раскрыты теоретико-методологические основы профессиональной подготовки будущих педагогов на основе профессионального становления будущего педагога в условиях цифровизации, выявлена специфика и потенциал цифровой образовательной среды в системе непрерывного педагогического образования «колледж – вуз», определены содержание интегративных программ, инновационные методы, формы подготовки будущих педагогов в системе разных уровней образования, разработана модель педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровой образовательной среды и экспериментально проверена ее эффективность.

Научная новизна проведенного исследования заключается в теоретическом обосновании и разработке комплексной методической модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровой образовательной среды.

Результаты исследования обладают высокой практической значимостью для системы профессионального образования с позиции возможности повышения конкурентоспособности выпускников. Разработанная модель доказала свою эффективность, потенциально может быть адаптирована и использована для подготовки специалистов в смежных сферах.

Полученные в эксперименте данные и выводы дополняют теорию и практику педагогического сопровождения профессионального становления будущего педагога, подтверждая необходимость дальнейшей цифровизации непрерывного образования в системе «колледж – вуз». Материалы исследования могут быть использованы преподавателями системы непрерывного педагогического образования при проектировании учебных курсов в условиях цифровизации, руководителями образовательных организаций разных уровней при разработке преемственной системы педагогического образования, в системе повышения квалификации

преподавателей педагогических колледжей и вузов для повышения качества педагогического образования.

Перспективы дальнейших исследований связаны с масштабированием и адаптацией предложенной модели для других смежных специальностей, с учетом контекста продолжения развития современных технологий (например, нейросетей), а также с укреплением роли потенциальных работодателей при формировании целевых компонентов и планируемых результатов.

Таким образом, можно сделать вывод о достижении поставленных целей и задач исследования, о подтверждении выдвинутых гипотез и эффективности сформированной модели педагогического сопровождения профессионального становления педагога в системе «колледж – вуз» в условиях цифровой образовательной среды.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдалина, Л.В. Феномен «педагогическое сопровождение» в актуальных педагогических исследованиях / Л.В. Абдалина, Ш. Моу // Вестник ТГУ. – 2023. – №5. – С. 1099–1110.
2. Авдошина, Н.И. Здоровьесберегающее личностно-ориентированное образование в современных условиях: традиции, опыт, перспективы развития : практико-ориентированная монография / Н.И. Авдошина, М.Ю. Ашенкова, О.М. Бал [и др.]. – М.: Пробел-2000, 2021. – 248 с.
3. Адольф, В.А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А. Адольф. – Красноярск : КГУ, 1998. – 309 с.
4. Александров, Г.Н. Основы теории педагогических систем и педагогических технологий : [Учеб. пособие] / Г.Н. Александров, А.А. Дзарасов, А.И. Науменко; М-во образования Рос. Федерации. Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова. Науч.-исслед. центр проблем общ. педагогики и практ. психологии при каф. педагогики СОГУ им. К.Л. Хетагурова. - Владикавказ : Изд-во Сев.-Осет. гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова, 2001. – 75 с.
5. Алексеев, Н.А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев; Тюмен. гос. ун-т, Тюмен. науч. центр РАО. - Тюмень : Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1997. – 215 с.; 20 см.; ISBN 5-88081-013-5
6. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2013. – 500 с. – ISBN 5-93962-093-7.
7. Андреев, А.А. Знания или компетенции? / А.А. Андреев. – 2005 // Высшее образование в России. – 02/2005. – N2. – с.3-11.
8. Анисимов, С.Ф. Введение в аксиологию : учебное пособие для изучающих философию./ С.Ф. Анисимов. – М.: Современные тетради, 2001. – 128 с.

9. Анисимова, В.Д. Новые вызовы и инструменты подготовки рабочих кадров в системе СПО / В.Д. Анисимова // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – №4 (25). – С. 28–30.
10. Аргунова, Т. Г. Применение кейс-метода в образовательном процессе и методической работе ссуза : научно-методическое пособие / Т.Г. Аргунова, В.Н. Андреева, И.П. Пастухова [и др.]; подред. И.П. Пастуховой. – М., 2007. – 104 с.
11. Артемьев, И.А. Интеграция среднего общего и среднего профессионального образования в условиях социального партнерства: дис. ... канд. пед. наук. – ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет. – 2019. – 225 с.
12. Артемьев, И.А. Модель интегрированного образования как научно-педагогическая проблема в системе непрерывного обучения «Школа – СПО» / И.А. Артемьев, В.О. Белевцова, Н.М. Муреева // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2017. – Выпуск 2. – С. 111–119.
13. Афанасьев, В.Г. О целостных системах / Вопросы философии. – 1980. – №6. – С. 62–78.
14. Афанасьева, Г.А. Развитие образовательного процесса в новой цифровой среде/ Г.А. Афанасьева, А.А. Зяблов / Экология урбанизированных территорий. – 2018. – №2. – С. 105–106.
15. Бабанский, Ю.К. Оптимизация процесса обучения. / – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
16. Байбородова, Л.В. Педагогические технологии для современного поколения школьников / Л.В. Байбородова, Н.В. Тамарская // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №3 (114). – С. 8–16.
17. Байденко, В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В.И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалистов: Научно-методический сборник. – М., 2002. – 176 с.
18. Байденко, В.И. Выявление состава компетенций выпускников ВУЗов как необходимый этап проектирования ГОС ВО нового поколения: Методическое

пособие / В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

19. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие / В.И. Байденко. – 2-е изд. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

20. Балышев, П.А. Коллаборативное обучение: к сущности понятия / П.А. Балышев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – №1. – С. 37–55.

21. Бардиер Г.Л., Ромазан И., Чередникова Т.В. Я хочу! Психологическое сопровождение естественного развития маленьких детей. – Кишинев: Вирт; Санкт-Петербург: Дорваль, 1993. – 92 с.

22. Баранова, Е.В. Методы и инструменты для анализа цифрового следа студента при освоении образовательного маршрута / Е.В. Баранова, Г.В. Швецов // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 2 (50). – С. 415–430.

23. Барахсанова, Е.А. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде / Е.А. Барахсанова, А.И. Данилова // АНИ: педагогика и психология. – 2018. – №4 (25). – С. 38–40.

24. Басюк, В.С. Обобщение опыта реализации эффективных моделей интеграции среднего профессионального педагогического образования в непрерывную систему педагогического образования / В.С. Басюк, Е.А. Комарницкая, О.Е. Веннецкая // Сборник статей по материалам научно-практической конференции образовательных организаций, реализующих образовательные программы среднего профессионального образования по УТПС 44.00.00 «Образование и педагогические науки». – М.: Перо, 2018. – 321 с.

25. Бацунов, С. Н. Современные детерминанты развития soft skills / С.Н. Бацунов, И.И. Дереча, И.М. Кунгурова, Е.В. Слижкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 4 (апрель). – С. 12–21.

26. Белова, Т.А. Формирование цифровой образовательной среды образовательной организации / Т. А. Белова, Ю. А. Фадеева, М. В. Шиганова [и др.] // Достижения науки и образования. – 2020. – №12 (66). – С. 90–91.
27. Белоусов, А.А. Проектирование системы профессиональных проб для школьников / А.А. Белоусов, Г.Н. Некрасова // Концепт. – 2018. – №10. – С. 85–98.
28. Беспалько, В.П. О возможностях системного подхода в педагогике / яВ. П. Беспалько // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 59–60.
29. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология : учебник и практикум для вузов / Б.М. Бим-Бад. – М.: Юрайт, 2025. – 223 с.
30. Бобылев, А.В. Развитие учебной самоорганизации курсантов военного вуза в условиях цифровизации образования : дис. ... канд. пед. наук. – ФГБОУ ВО «Ярославский педагогический государственный университет им. К.Д. Ушинского» / А.В. Бобылев. – Кострома, 2021. – 217 с.
31. Боголюбов, В.И. Теоретические основы конструирования современных педагогических технологий: на материале англоязычных источников: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01. / В.И. Боголюбов. – Пятигорск, 1999. — 474 с.
32. Богоудинова, Р.З. Ценностные ориентации и жизненные стратегии современной студенческой молодежи / Богоудинова Р.З. // Вестник технологического университета. – 2014. – Т.17. – №24. – С.437–440.
33. Богоудинова, Р.З. К вопросу составляющих компетентностной модели преподавателя высшей библиотечной школы в условиях информатизации / Р.З. Богоудинова, С.Д. Бородина, А.Р. Мансурова и [др.] // Библиосфера. – 2023. – № 4. – С. 53–58.
34. Боднар А.М. Педагогический потенциал учителя: личностно–гуманистический аспект : дис. ... канд. пед. наук. – Урал. гос. ун–т им. А. М. Горького. – Екатеринбург, 1993. – 194 с.
35. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

36. Бороненко, Т.А. Развитие цифровой грамотности школьников в условиях создания цифровой образовательной среды / Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова // ПНИО. – 2019. – №2 (38). – С. 167–193.
37. Брякова, И.Е. Формирование креативной компетентности студентов-филологов педагогического вуза : монография / И.Е. Брякова. – Оренбург : ОГПУ, 2010. – 380 с.
38. Быстрова, Н.В. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде / Н.В. Быстрова, Е.А. Ремизова, Е.Л. Ермолаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №69–3. – С. 14–17.
39. Ваганова, О.И. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования / О.И. Ваганова, О.Е. Ермакова // Вестник Мининского университета. – 2014. – №4 (8). – С. 25–30.
40. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Концептуальные подходы к организации многоуровневой подготовки педагогических кадров в условиях цифровизации / М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №60–4. – С. 71–74.
41. Вайндорф-Сысоева, М.Е. Управление педагогическими конфликтами в цифровой образовательной среде / М.Е. Вайндорф-Сысоева, Е.В. Панькина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – №3 (43). – С. 65–75.
42. Валеева, Г.В. Цифровая трансформация образования в российской высшей школе: социально-этический анализ: специальность 5.7.4.: диссертация кандидата педагогических наук / Г.В. Валеев. – Тула, 2024, 161 с.
43. Ванюшкина, В.В. Бренд вуза в цифровой образовательной среде / В.В. Ванюшкина, Т.А. Безусова // Вестник РГЭУ РИНХ. – 2019. – №4 (68). – С. 26–33.
44. Васюков, С.Н. Влияние ИКТ технологий на повышение учебно-профессиональной мотивации студентов ССУЗа / С.Н. Васюков // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-2. – С. 68–70.
45. Вербицкий, А.А. : учебное пособие / А.А. Вербицкий // Москва : МПГУ. – 2017. – С. 266

46. Власова, Е.З. От цифровой среды к цифровой экосистеме педагогического образования // Цифровая экосистема педагогического образования. Актуальные вопросы. Достижения. Инновации / А.М. Атаян, Е.А. Барахсанова, К.О. Вехова и др. СПб., 2022. С. 7–10.
47. Водяха, С.А. Креативная компетентность: подходы к измерению // Оценка качества обучения в образовательных учреждениях: сборник научных статей / С.А. Водяха. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 2012. – С. 28–33.
48. Волкова, Т.Г. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции / Т.Г. Волкова, И.О. Таланова // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 5 (128). – С. 26–33.
49. Воронин, А.С. Научно-методическое сопровождение профессиональной подготовки специалистов в системах образовательного взаимодействия / А.С. Воронин // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск : сб. науч. трудов / под ред. Г.Д. Бухаровой. – Екатеринбург : РГППУ, 2002. – С. 26–31.
50. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; Под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 479 с.
51. Гаврилова, А.О. Сущность педагогического потенциала русской народной культуры / А.О. Гаврилова // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2–19. – С. 4280–4285.
52. Гаязова, А.А. Поликультурные подходы к обучению в условиях многополярного мироустройства / А.А. Гаязова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №. 85-4. – С. 109–112.
53. Герасимов, А.В. Инновационный потенциал: понятие и сущность: монография / А.В. Герасимов // М., 2011. – С. 164
54. Головцова, И.Г. Актуальные вопросы сетевого взаимодействия профессиональных образовательных организаций И.Г. Головцова, А.А. Залевская // Теория и практика общественного развития. – 2017. – №5. – С. 72–75.

55. Горбунова, Н.В. Методологические основы аксиологического подхода в профессиональном педагогическом образовании / Горбунова Н.В. // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62-1. – С. 106–108.
56. Гордеев, К.С. Личностно-ориентированное профессиональное образование / К.С. Гордеев, А.А. Жидков, Н.А. Дубровин [и др.] // Вопросы педагогики. – 2021. – № 5-2. – С. 81–84.
57. Гревцев, А.В. Прочтение концепции социального конструктивизма Л.С. Выготского через семиотику образования, теорию о трансценденции в образовании и богословие личности в Н. Лосского / Гревцев А.В. // Философская мысль. – 2023. – №4. – С. 87–106.
58. Гревцева, Г.Я. Цифровая социализация личности в образовательной среде // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование / Гревцева Г.Я. // Педагогические науки. – 2022. №1. – С. 40–49.
59. Григорьев, С.Г. Информатизация образования. Фундаментальные основы и практические приложения : учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. / С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун // – Воронеж: Научная книга, 2014. – 232 с.
60. Гриншкун, В.В. Особенности подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации системы образования / В.В. Гриншкун, Т.Н. Суворова // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2024. – №1. – С. 95–100.
61. Гущина, А.В. Нравственные знания студентов - будущих учителей как предмет педагогического анализа / Гущина А.В. // Самарский научный вестник. – 2020. – Т. 9. – № 3. – С. 263–267.
62. Гэйбл, Э. Цифровая трансформация школьного образования. Международный опыт, тренды, глобальные рекомендации. Пер. с англ.; под науч. ред. П.А. Сергоманова. – М.: НИУ ВШЭ, 2019. – 108 с
63. Давкуш, Н.В. Портфолио как форма организации обучения будущих учителей общеобразовательной школы / Н.В. Давкуш // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-1. – С. 131–133.

64. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
65. Данилов, М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики в их взаимоотношениях / М.А. Данилов. – М.: АПН СССР, 1971. – 36 с.
66. Дмитриева, Е.Е. Диагностика ориентированности цифровой образовательной среды школы // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика / Е.Е. Дмитриева – 2021. – №3. – С. 19–25.
67. Дмитриева, Т.В. Цифровизация как социокультурный феномен современного российского общества: специальность 5.7.7.: дис. ... канд. филос. наук / Т.В. Дмитриева – Москва, 2024, 174 с.
68. Дорожкина, Е.С. Профессиональное становление будущего учителя в воспитывающей среде педагогического ВУЗа / Е.С. Дорожкина // СНВ. – 2021. – №3. – С. 230–234.
69. Дроботенко, Ю.Б. Современные проблемы педагогической аксиологии / Ю.Б. Дроботенко // Вестник ОГУ. – 2023. – №4 (240). – С. 17–25.
70. Евладова, Е.Б. Интеграция общего и дополнительного образования : практическое пособие / Е.Б. Евладова, А.В. Золотарева, С.Л. Паладьев [и др.]. – М.: АРКТИ, 2006. – 296 с.
71. Елагина, Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода: методология, теория, практика : автореф. дис. ... д-ра пед. наук/ Елагина Людмила Васильевна. – Челябинск, 2009. – 59 с.
72. Ергазина, А.А. Педагогический потенциал интеркультурной деятельности в формировании социальной ответственности студента / А.А. Ергазина // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10-2. – С.327–330.
73. Ерохина, Е.Л. Оценочная речь преподавателя в цифровой образовательной среде / Е.Л. Ерохина, З.И. Курцева // Образование и право. – 2022. – №3. – С. 241–251.

74. Есешкин, К.И. Интеграция формального и неформального образования в профессиональной подготовке студентов колледжей: дис. ... канд. пед. наук. – ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет» / Есешкин Кирилл Игоревич. – Омск, 2023. – 259 с.
75. Ефлова, Е.Б. Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы: дис. ... д-ра. пед. наук. – ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» / Ефлова Зинаида Борисовна. – Великий Новгород, 2021. – 448 с.
76. Жадобина, Н.Н. Цифровая образовательная среда: проблемы и их решение в вузе / Н.Н. Жадобина, Е.В. Лукиянчина // МНИЖ. – 2021. – №10–3 (112). – С. 27–32.
77. Жилбаев, Ж.О. Непрерывное образование в контексте социальной модернизации Казахстана / Ж.О. Жилбаев // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – №13. – С. 324–327.
78. Загоруля, Т.Б. Педагогический потенциал вуза: сущность и содержание / Т.Б. Загоруля // Вестник ЮУрГГПУ. – 2015. – №6. – С. 56–62.
79. Затепакин, О.А. Анализ и критика практикоориентированного и образовательного компетентностного содержания в современных социально-экономических условиях / О.А.Затепакин, Д.Ю. Ясинский // КЭ. – 2018. – №5. – С. 627–640.
80. Загвязинский, В. И. Теория обучения и воспитания : учебник и практикум для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. / В. И.Загвязинский, И.Н. Емельянова. – М.: Юрайт, 2025. – 230 с.
81. Заяц, П.В. Реализация принципа непрерывности образования в условиях перехода к национальной системе образования в современной России / П.В. Заяц, В.А. Карпов // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. – 2023. – № 4. – С. 211–216.

82. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
83. Землянский, В.В. Проблемы развития открытой системы профессионального образования / В.В. Землянский // Научные исследования в образовании. – 2007. – №4. – С. 77–80.
84. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / Зимняя И.А. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
85. Зотова, Л.Э. Социально-психологическая диагностика окружающей среды: учеб. пос. для студ. вузов / Л.Э Зотова., М.Ю. Краева. – М.: Издательский дом «Академии естествознания». – 2016. – 162 с.
86. Иванов, В.Н. Современная система подготовки педагогических кадров в Чувашской Республике / В.Н. Иванов, С.П. Григорьев // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2017. – №3–1 (95). – С. 100–106.
87. Игнатьев, В.П. Терминологическая матрица цифровой образовательной среды / В.П. Игнатьев, М.Д. Иванова, А.С. Иванова // Образование и право. – 2021. – №3. – С. 301–308.
88. Игнатьева, Е.Ю. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде / Е.Ю. Игнатьева // Образовательные технологии. – Москва – 2020. – №2. – С. 57–65.
89. Ильина, Н.Н. Особенности теоретико-методологической подготовки к конкурсу World Skills на основе кластерно-модульного подхода / Н.Н. Ильина, Н.Н. Ульяшин, О.Н. Шульц // Современное педагогическое образование. – 2021. – №5. – С. 44–47.
90. Исаев, Е.И. Введение в психолого-педагогическую антропологию : монография / Е.И.Исаев. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 180 с.
91. Исаев, И.Ф. Аксиологический и культурологический подходы к исследованию проблем педагогического образования в научной школе В.А.

Сластёнина / И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов // Известия Российской академии образования. – 2000. – № 3. – С. 45–58.

92. Исаев, И.Ф. Аксиологические основания профессионально-педагогического образования / И.Ф. Исаев // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования : материалы междунар. науч.-практ. конф., 12-14 сент. 2000 г. : в 5 ч. – М., 2000. – Ч. 1. – С. 150–155.

93. Казакова, Е.И., Конструирование образовательного пространства университета в условиях цифровизации : монография / Е.И. Казакова, Д.Г. Житиневич, К.Л. Полупан ; Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта. - Калининград : Изд-во Балтийского федерального ун-та им. И. Канта, 2024. – 134 с.

94. Каменских, Н.А. Концептуальная модель процесса управления развитием чемпионатного движения «Молодые профессионалы» в университете // Проблемы современного педагогического образования / Н.А. Каменских. – 2021. №72-3. – С. 145–149.

95. Кашапов, М.М. Психология педагогического мышления / М.М. Кашапов. – СПб. : Алетейя, 2000. – 459 с.

96. Кашапов, М.М. Психология профессионального педагогического мышления : автореф. дисс. ... доктора псих. наук. 19.00.07 / Кашапов Мергалис Мергалимович. – Ярославль, 2000. - 444 с.

97. Киреева, И.А. Повышение качества профессиональной подготовки студентов колледжа при обучении английскому языку с учетом требований World Skills International / И.А. Киреева, Л.С. Сидоркина, О.В. Семенова // Концепт. – 2018. – №9. – С. 15–26.

98. Киселёва, В.В. Непрерывное образование в контексте социальной модернизации Казахстана / В.В. Киселёва // Педагогическая наука и практика. – 2017. – №4 (18). – С. 64–66.

99. Китикарь, О.В. Основы параметризации цифровой образовательной среды для подготовки современных педагогов / О.В. Китикарь, Т.И. Черба // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №72-4. – С. 140–143.

100. Козлова, И.В. К проблеме формирования социального достоинства в образовательной системе / И.В. Козлова, В.В. Брюно // Социология и право. – 2022. – Т. 14. – № 3. – С. 284–298.
101. Колмогорова, Н. В. Методология и методика психолого-педагогических исследований : учебное пособие / Н. В. Колмогорова, З. А. Аксютин. – Омск : Изд-во СибГУФК, 2012. – 248 с.
102. Колпакова, А.Н. Система научных концепций в парадигме психолого-педагогического сопровождения / А.Н. Колпакова // Ученые записки НовГУ. – 2018. – №3 (15). – С. 14–17.
103. Командышко, Е.Ф. Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход : монография / Е.Ф. Командышко. – М.: ИХО РАО, 2011. – 292 с.
104. Комарова, Э.П. Социально-контекстный подход к педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся в вузе / Э.П. Комарова, О.А. Боброва // Язык и культура. 2025. № 70. С. 209-226.
105. Коняхина, И.В. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / И.В. Коняхина // Вестник ТГПУ. – 2012. – № 11 (126). – С. 68–71.
106. Корнеева, Л.И. Методический компонент структуры цифровой образовательной среды в обучении студентов-лингвистов / Л.И. Корнеева, В.И. Васильева // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 2. – С. 143-154.
107. Королев, Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф.Ф. Королев // Сов. Педагогика. – 1970. – №9. – С.103–115.
108. Коротаева, Е.В. Педагогическое взаимодействие как область исследований современной науки / Е.В. Коротаева // Вестник УРАО. – 2019. – №4. – С. 22–29.

109. Коротаева, Е.В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е.В. Коротаевой / Е.В. Коротаева // Педагогическое образование в России. – 2016. – №2. – С. 195–199.
110. Кочетова, Ю.А. Методы диагностики эмоционального интеллекта / Ю.А. Кочетова, М.В. Климакова // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8, № 4. – С. 106–114.
111. Кочурина, Т.С. Подготовка будущих педагогов к формированию конструкторских умений дошкольников: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.7. / Кочурина Татьяна Сергеевна, 2023. – 216 с.
112. Краснова, Г.А. Цифровизация права на образование / Г.А. Краснова, А.О. Полушкина // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2021. – №3 (57). – С. 90–99.
113. Крупнов, Ю.В. Созидательный труд в современной школе / Ю.В. Крупнов, В.П. Хрыков // Народное образование. – 2022. – № 4(1493). – С. 40–45.
114. Круподерова, Е.П. Формирование цифровой образовательной среды педагогического сообщества / Е.П. Круподерова, С.Ю. Карташов, М.А. Романов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63–4. – С. 122–125.
115. Кузьминых, Е.О. Созидательный труд как духовная ценность в восприятии современной молодежи / Е.О. Кузьминых, А.И. Романовская // Дух, душа и тело в мировой культуре : материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 06 декабря 2023 года. – Воронеж: Воронежский государственный технический университет. – 2024. – С. 84–91.
116. Кулик, Д.А. Цифровая образовательная среда и ее роль в создании инноваций в образовательной структуре / Д.А. Кулик, Н.Г. Церковникова // Сборник научных трудов «Общение в эпоху конвергенции технологий». – 2022. – №. 1. – С. 520–521.
117. Куницына, В.Н. Межличностное общение : Учеб. для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. — СПб. [и др.] : Питер, 2001. —

544 с. : ил., портр., табл. : 24 см — (Серия "Учебник нового века").; ISBN 5-8046-0173-3.

118. Куприна, Т.В. Формирование новой парадигмы образования в условиях межкультурно-цивилизационного перехода / Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. / Т.В. Куприна // Проблемы языкознания и педагогики. 2025. № 2. С. 141-150.

119. Курников, Д. В. Сущность понятия «Педагогическая поддержка в образовании» / Д. В. Курников // МНКО. – 2012. – №5. – С. 74–76.

120. Кутепова, Л.И. Проектирование цифровой образовательной среды / Л.И. Кутепова, А.А. Попкова, А.А. Жидков [и др.] // АНИ: педагогика и психология. – 2021. – №2 (35). – С. 229–232.

121. Лазарева, М.В. Педагогические условия развития мотивации студентов в вузах культуры на непрерывное образование: компетентностный подход: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лазарева Маргарита Викторовна. 2020. – 190 с.

122. Лебедева, О.В. Возможности информационно-коммуникационных технологий в разработке визуального и смыслового контента образовательных программ Вуза / О.В. Лебедева, Ф.В. Повshedная // Нижегородское образование. –2023. – №1. – С. 59–66.

123. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. - 2-е изд., перераб. - Москва : Высшая школа, 1991. - 224 с.

124. Лекторский, В.А. Психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева и современные когнитивные исследования. / В.А. Лекторский // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. –№46(2).–2023.–С.67–83.

125. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

126. Липский, И.А. Социально-педагогическая ситуация: сущность, структура, управление / И.А. Липский // Научные труды Государственного научно-исследовательского семьи и воспитания. – М., 2004. – С. 39–47.

127. Литвинова, Ж.Б. Личностно ориентированное и личностно центрированное образование: сходство и отличие / Ж.Б. Литвинова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – № 2(27). – С. 145–149.
128. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: монография / отв. ред. В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с.
129. Лопатинский, Д.В. Традиционные и цифровые технологии среднего профессионального образования: проектное согласование / Д.В. Лопатинский // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2023. – №4 (52). – С. 58–63.
130. Магомедов, Г.Х. Основные составляющие способности педагога физкультуры организовывать и проводить оздоровительные спортивно-зрелищные мероприятия / Магомедов Г.Х. – МНКО. – 2019. – №2 (75). – С. 127–129.
131. Мазниченко, М.А. Интеграция традиционных и цифровых технологий в реализации программ среднего профессионального образования / М.А. Мазниченко, Д.В. Лопатинский // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – №3 (39). – С. 35–44.
132. Малий, Д.В. Модель подготовки будущих учителей технологии к проектированию психологически безопасной образовательной среды / Д.В. Малий, А.Н. Сергеев, П.Н. Медведев // Kant. – 2019. – №3 (32). – С. 85–90.
133. Маралов, В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовании : учебник для вузов. – 2-е изд., перераб. и доп. / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – Москва: Юрайт, 2025. – 424 с.
134. Маслов, С.И. Аксиологический подход в педагогике / С.И. Маслов, Т.А. Маслова // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2013. – №3-2. – С. 202–212.
135. Матушкина, Н.В. Профильное обучение: опыт реализации модели непрерывного образования «школа– колледж– вуз» / Н.В. Матушкина // Образование в регионах России: научные основы развития и инноваций :

- материалы V Всероссийской научно-практической конференции, 23–25 ноября 2009 г., г. Екатеринбург. Ч. 2. – Екатеринбург : РГППУ, 2009. – С. 87–89.
136. Меха, И.В. Научно-практические конференции как элемент повышения квалификации педагогических кадров / И.В. Меха, И.В. Цыганова, С.В. Новиков // ОНВ. – 2014. – №5 (132). – С. 183–186.
137. Милинис, О.А. Субъектно-ориентированный подход к развитию культуры творческой самореализации студентов педагогов в креативной образовательной деятельности : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Милинис Ольга Артуровна. – Казань, 2012. – 50 с.
138. Митрахович, В.А. Потенциал как педагогическая категория / В.А. Митрахович // Известия ВГПУ. – 2008. – №9. – С. 16–20.
139. Мифтахова, Л.М. Организация работы специализированного центра компетенций в рамках движения WorldSkills Russia / Л.М. Мифтахова // Инновационное развитие профессионального образования. – 2017. – №4(16). – С. 55–59.
140. Молодова, Н.А. Роль музыкально-теоретических дисциплин в системе музыкального образования / Н.А. Молодова // Проблемы педагогики. – 2015. – №8 (9). – С. 28–30.
141. Мордовская, А.В. Педагогическое сопровождение профессионального развития будущих педагогов / А.В. Мордовская // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – №6. – С. 40–46.
142. Мякотина, М.В. Непрерывные вариативные образовательные траектории подготовки специалистов в системе «колледж (школа) - технический вуз» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Мякотина Майя Вячеславовна. – Воронеж, 2006. – 203 с.
143. Налиткина, О.В. Компетентностный подход, как основа новой парадигмы образования / О.В. Налиткина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 94. – С. 170–174.
144. Напсо, М.Д. Тренд наставничества в системе образования / М.Д. Напсо // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2024. – № 4 (45). – С. 202–205.

145. Национальная Доктрина образования Российской Федерации. Проект / под ред. чл. корр. РАО В.И. Слободчикова. – изд. 4-е, исп. и доп. – М., 2022. – 32 с.
146. Немтинова, И.Д. Подготовка профессионально-педагогических кадров в условиях региональной системы непрерывного образования / И.Д. Немтинова // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. – Вып. 1 (35). – С. 200–204.
147. Несына, С.В. Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов / С.В. Несына // Образовательный вестник «Сознание». – 2019. – №10. – С. 23–28.
148. Никифорова, Н.В. Отличие педагогической поддержки от педагогического сопровождения / Н.В. Никифорова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2009. – №9. – С. 87–91.
149. Никулина, Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.
150. Нугаев, М.А. Геймификация в образовательном процессе / М.А. Нугаев, З.М. Курамагомедова, О.В. Курбанова // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2025. – №3. – С. 54–59.
151. Образцов, П.И. Основы профессиональной дидактики : учебник для вузов / П.И. Образцов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 230 с.
152. Образцов, П.И. Преподавание по программам профессионального обучения: профессиональная дидактика : учебник для среднего профессионального образования / П.И. Образцов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 230 с.
153. Образцов, П.И. Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : учебник для вузов / П.И. Образцов, А.И. Уман, М.Я. Виленский ; под редакцией В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2025. – 248 с.

154. Обухова, О.И. Эффективная подготовка студентов к чемпионату World Skills Russia «Молодые профессионалы» / О.И. Обухова // Общество и образование в XXI веке: опыт прошлого - взгляд в будущее : Восьмые Лозинские чтения. Материалы Международной научно-методической конференции, Псков, 18–19 апреля 2019 года. – Псков: Псковский государственный университет, 2019. – С. 76–79.
155. Овчинников, В.А. Движение WorldSkills Russia (национальный чемпионат профессионального мастерства) в Кемеровской области: история и перспективы / В.А. Овчинников // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – №3 (11). – С. 44–50.
156. Околот, Д.Я. Компетентностный подход в подготовке специалистов в области информационной безопасности в учреждениях среднего профессионального образования / Д.Я. Околот, И.Д. Рудинский // Калининградский вестник образования. – 2020. – №2 (6). – С. 35–43.
157. Павлич, Д.И. Формирование ценности созидательного труда обучающихся в системе общего образования / Д.И. Павлич // Шамовские чтения : сборник статей XVI Международной научно-практической конференции. В 2-х томах, Москва, 25 января 2024 года. – М.: Научная школа управления образовательными системами, 2024. – С. 818–822.
158. Парфина, Е.Б. Проектирование психологического сопровождения профессионального развития педагога / Парфина Е.Б. // Психология обучения. – 2007. – № 5. – С. 86–93.
159. Пахомова, Т.Е. Формирование ИКТ-компетентности студентов педагогического колледжа с учётом междисциплинарной интеграции в условиях цифровизации образования : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.01 / Пахомова Татьяна Евгеньевна, 2020. – 250 с.
160. Педагогические технологии в 3 ч. Часть 1. Образовательные технологии : учебник и практикум для вузов / под общей редакцией Л. В. Байбородовой, А. П. Чернявской. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2023. – 258 с.

161. Педагогические особенности образовательной деятельности в цифровой среде / И. В. Ослякова, А. Р. Прокопчук, Е. А. Гаврилова [и др.] // Современное педагогическое образование. – 2020. – №12. – С. 61–64.
162. Пернай, Н.В. Интегрированные образовательные программы как средство развития мотивации учения в профессиональном лицее : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Пернай Николай Васильевич. – Иркутск, 2006. – 210 с.
163. Петрищев, И.О. Создание цифровой среды – путь повышения качества образования / И.О. Петрищев // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – №6 (117). – С. 8–13.
164. Петрова, Н.С. Педагогика сотрудничества как современная форма взаимоотношений в вузе / Н.С. Петрова, А.Ю. Петров, Л.А. Чумакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №61-3. – С. 180–184.
165. Плигин А.А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. – М.: Профит Стайл. – 2007. – 599 с.
166. Подлесный, С.А. Развитие системы непрерывного инженерного образования в интересах устойчивого развития: проблемы и пути их решения / С.А. Подлесный, А.В. Козлов // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2015. – №13. – С. 266–269.
167. Подымова, Л.М. Педагогика : учебник и практикум для вузов / под общей редакцией Л. С. Подымовой, В. А. Сластенина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2022. – 227 с.
168. Пономарев, Д.А. Возможности использования игровых технологий в процессе подготовки будущих педагогов-информатиков. / Д.А. Пономарев, И.Д. Рудинский // Информационные технологии в образовании. – 2022. – №5. – С. 197–202.
169. Пономарева, М.Н. Цифровая образовательная среда профессиональной образовательной организации: направления развития / М.Н. Пономарева // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – №1 (21). – С. 59–65.
170. Порошин, И.А. Основные аспекты подготовки бакалавров технических специальностей для участия в конкурсе профессионального мастерства по

стандартам World Skills / И.А. Порошин, Д.В. Налимов // Наука и перспективы. – 2018. – №4. – С. 97–99.

171. Пресс, И.А. Опыт организации интегрированной формы обучения студентов в вузе / И.А. Пресс, М.Н. Рябова // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2012. – №2. – С. 168–176.

172. Психологическая диагностика : учебник для вузов по направлению и специальностям психологии : учебник для вузов / ред. М. К. Акимова, К. М. Гуревич. – 3-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург ; Москва ; Нижний Новгород : Питер, 2008. – 652 с.

173. Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования : учебное пособие / К.В. Адушкина, О.В. Лозгачёва. – Екатеринбург, 2017. – 163 с.

174. Пургина, Е.И. Методологические подходы в современном образовании и педагогической науке : учеб. пособие / Е.И. Пургина ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 275 с.

175. Пчельникова, Е.В. Воспитательный потенциал школы как культурно–образовательного центра в условиях малого города / Е.В. Пчельникова // Молодой ученый. – 2010. — Т. 2., № 8 (19). – С. 176–178.

176. Рекунов, С.Г. Компетентностный подход в системе профессионального образования: анализ понятий и соотношений / С.Г. Рекунов // Вестник СПбРГПУ им.Герцена «Аспирантские тетради». – 2008. – №54. – С. 402–406.

177. Ренжина, Е.А. Система подготовки студентов в области технического рисования к участию в чемпионате «Молодые профессионалы» по компетенции «Технологии моды» / Е.А. Ренжина // Ярославский педагогический вестник. – 2023. – № 5 (134). – С. 58–78.

178. Репрынцева, М.И. Роль иностранного языка в системе среднего профессионального образования в рамках развития проекта «world skills / М.И. Репрынцева, Л.И. Селютина // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : сборник трудов конференции Тридцать второй международной научно-практической конференции, Белгород, 26 октября 2020 года. – Белгород: ООО ГиК, 2020. – С. 132–134

179. Роберт, И.В. Дидактика периода цифровой трансформации образования / И.В. Роберт. – М.: ИСМО, 2024. – 204 с.
180. Роберт, И.В. Развитие информатизации образования периода цифровой трансформации / И.В. Роберт // Педагогическое образование и наука. 2025. №2. С. 7-11.
181. Рындак, В.Г. Структура профессиональной компетентности будущего специалиста и оценка уровня её сформированности / В.Г. Рындак, Е.Л. Васильева // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр.; под ред. А. В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 281–286.
182. Рязанцева, Ю.А. Интегрированные программы как средство достижения образовательных результатов учеников / Ю.А. Рязанцева // Образование: прошлое, настоящее и будущее : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2018 г.). – Краснодар : Новация, 2018. – С. 49–52.
183. Сагитов, С.Т. Трансформация цифровой образовательной среды / С.Т. Сагитов // Педагогический журнал Башкортостана. – 2020. – №4–5. – С. 7–9.
184. Саенко, Л.А.. Особенности профессионального становления студентов в ВУЗе / Л.А. Саенко, Т.Г. Затеева // МНКО. – 2020. – №4 (83). – С. 271–273.
185. Саликова, А.С. Антропологические подходы К.Д. Ушинского к педагогике / А.С. Саликова // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : сборник материалов X Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 09 ноября 2018 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс»», 2018. – С. 101–103.
186. Самарский, А.В. Компетентностный подход в подготовке специалистов по информационной безопасности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Самарский Александр Васильевич. – Москва, 2013. – 176 с.
187. Сафонова, Т.Н. Проектирование модульных интегрированных образовательных программ / Т.Н. Сафонова // Обеспечение качества профессионального образования как основной фактор подготовки

конкурентоспособного специалиста: материалы региональной научно-практической Интернет-конференции (15 декабря 2017 г., г. Ливны). – Орел: ОГУ имени И.С. Тургенева, 2018. – С. 21–24.

188. Седых, Е.П. Об используемых подходах в образовании Е.П. Седых, В.А. Кутанов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – №4. – С. 86–98.

189. Сергеева, Н.Н. Краткий экскурс в становление доктрины поликультурализма и инновационного поликультурного подхода в образовании / Н.Н. Сергеева, С.Н. Таюрская // Педагогическое образование в России. – 2021. – №5. – С. 90–96.

190. Сизова, Е.Р. Становление системы непрерывного многоуровневого музыкального образования на Южном Урале / Е.Р. Сизова. – МНКО. – 2019. – №2 (75). – С. 158–160.

191. Сизова, О.А. Музыкальное обучение в системе современного образования: проблемы и перспективы / О.А. Сизова, О.Н. Кислова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №744. – С. 222–225.

192. Симаева, И.Н. Цифровизация высшего образования в условиях пандемии COVID-19 и в постпандемический период: методологические проблемы. / О.А. Сизова, О.Н. Кислова // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2023. – №3. – С. 104–115.

193. Ситникова, М.И. Культура самореализации преподавателя вуза в педагогической деятельности : монография. / М.И. Ситникова. – Москва ; Белгород, 2007. – С. 87

194. Скрипкина, А.В. Методологические аспекты профессионально-педагогического взаимодействия субъектов в поликультурной образовательной среде вуза / А.В. Скрипкина, Н.Р. Туравец, Е.А. Щуров // Kant. – 2025. – №4 (57). – С. 375–379.

195. Слостенин, В.А. Избранные труды / Слостенин В.А. – М.: Магистр-Пресс, 2000. – 415 с.

196. Слободчиков, В.И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В.И. Слободчиков. – Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с.
197. Смирнова, Н.Б. Педагогика сотрудничества в обучении иностранному языку в неязыковом ВУЗе / Н.Б. Смирнова, С.Н. Шарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84-2. – С. 339–342.
198. Соловейчик, С.Л. Педагогика для всех. / С.Л. Соловейчик. – М: АСТ, 2022. – 416 с.
199. Солдатова, Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования : монография / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова [и др.]. – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144с.
200. Соловов, А.В. Модели проектирования и функционирования цифровых образовательных сред / А.В. Соловов, А.А. Меньшикова // Высшее образование в России. – 2021. – №1. – С. 144–155.
201. Сопромадзе, Н.Ш. Цифровая трансформация образования: современное состояние и перспективы / Н.Ш. Сопромадзе, О.В. Парахина // Сборник научных трудов по материалам II Международной научно-практической конференции. – Курск, 2024. – С. 397–400.
202. Степанова, Л.Н. «Гибкие навыки» как предикторы жизненного самоосуществления студентов / Л.Н. Степанова, Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 8. – С. 65–89.
203. Стоянова, Д.Н. Непрерывная система подготовки будущего специалиста в системе «школа-колледж-вуз» в образовательном пространстве университета нового типа / Д.Н. Стоянова, Р.А. Фахрутдинова // Педагогическое образование и наука. – 2016. № 2. С. 74–77.
204. Стоянова, Д.Н. Технология развития педагогического процесса в системе непрерывной профессиональной подготовки молодого специалиста : сборник статей Международной научно–практической конференции 10 декабря 2015 г. Д.Н. Стоянова. – Челябинск. – Ч. 2. – С. 230–233.

205. Стройкина, Л.С. Подготовка будущих педагогов к решению организационно-управленческих задач профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. : 5.8.7. / Стройкина Любовь Владимировна. – Кемерово, 2024. – 191 с.
206. Талызина, Н.Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщений / Н.Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 2001 – № 3. – С. 3–16
207. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология. Практикум : учебник для вузов. – 2-е изд., испр. и доп. / Н.Ф. Талызина. – М.: Юрайт, 2025. – 190 с.
208. Телеуов, М.К. Опыт внедрения интегрированного обучения: проблемы и перспективы / М.К. Телеуов, Р.С. Досмагамбетов, Ш.С. Калиева. // Интегрированное обучение: состояние и направление развития : материалы республиканской научно-практической конференции 28–29 апреля 2011 г. – Караганда: КГМУ, 2011. – С. 3–17.
209. Темирбекова, Г.А. Коллаборативное обучение в условиях модернизации образования / Г.А. Темирбекова // Вестник Московской международной академии. – 2023. – №2. – С. 48–50.
210. Теркулова, И.Н. Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада): автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Теркулова Ирина Наильевна. – Москва, 2019. – 27 с.
211. Тимохина, Т.В. Перспективы развития тьюторской деятельности в системе подготовки студентов образовательных организаций к участию в конкурсах профессионального мастерства / Т.В. Тимохина, И.В. Енова, М.А. Горшкова // ПНиО. – 2018. – №6 (36). – С. 48–55.
212. Тихоновецкая, И.П. Организация учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде / И.П. Тихоновецкая, М.Е. Вайндорф-Сысоева // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – №9. – С. 26–33.
213. Ткаченко, М.Е. Активизация познавательных процессов в системе непрерывного образования / М.Е. Ткаченко // Проблемы педагогики. – 2018. – №3 (35). – С. 28–32.

214. Ткаченко, М.Е. Обеспечение преемственности изучения математического анализа в системе колледж - вуз : дис. ... канд. пед. Наук 6 13.00.02 / Ткаченко, Марина Евгеньевна. – Новосибирск, 2004. – 216 с.
215. Токкулинова, Г.К. Повышение профессиональной компетенции обучающегося в условиях модернизации системы образования / Г.К. Токкулинова // Достижения науки и образования. – 2019. – №11 (52). – С. 20–22.
216. Трифонова, О.Н. Движение World skills как эффективная форма повышения профессионального мастерства / О.Н. Трифонова // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики : Материалы 11-ой Международной научно-практической конференции. В 2-х книгах, Казань, 31 мая 2017 года / Под общей редакцией Е.А. Корчагина, Р.С. Сафина. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. – С. 376–379.
217. Трубина, З.И. Об опыте проведения отборочного чемпионата World Skills на базе НТГСПИ (ф) РГППУ по компетенции учитель основной и средней школы / З.И. Трубина // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. – 2018. – №1. – С. 202–210.
218. Туник, Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления / Е.Е. Туник. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.
219. Уколова, Е.П. Ключевые характеристики процесса профессионального становления молодого специалиста / Е.П. Уколова, С.М. Самохвалова // Актуальные проблемы авиации и космонавтики. – 2022. – №3. – С. 432–434.
220. Уман, А.И. Модели процесса обучения в историко-педагогическом контексте / А.И. Уман // История педагогики и образования. – 2013. – № 14. – С. 57–67.
221. Уман, А.И. Технологический подход к обучению : учебное пособие для вузов / А.И. Уман. – 2-е изд., стер. – М.: Юрайт, 2019. – 171 с.
222. Уманский, А.Е. Преемственность цифровых ресурсов поддержки образовательного процесса в среднем образовании и СПО / А.Е. Уманский,

- О.В. Малыш, К.Л. Полупан // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2025. – №218. – С.217-229.
223. Фахрутдинова, Р.А. Интеграция содержания программ подготовки в условиях высших и средних учебных заведений Р.А. Фахрутдинова, Д.Н. Стоянова // Итоговый сборник VI Международной конференции «Глобальная наука и инновации». –США: Чикаго, 2015. – С. 165–169.
224. Фахрутдинова, Р.А. Подготовка специалиста в системе непрерывного образования / Р.А. Фахрутдинова, Д.Н. Стоянова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2015. – № 12. – С. 16–20.
225. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. //– М., 2002. С.263-265.
226. Хайбулаев, М.Х. Классификация педагогических технологий / М.Х. Хайбулаев, Р.В. Сулейманова, Д.А. Салманова, Ш.А. Магомедов // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2023. – №2. – С. 97–103.
227. Хамизова, И.Х. Акмеологические факторы продуктивности профессиональной деятельности молодых специалистов / И.Х. Хамизова // Вестник КГУ. – 2008. – №4. – С. 72–76.
228. Хапаева, С.С. Цифровая образовательная среда: проблема взаимодействия / С.С. Хапаева // Современные информационные технологии и ИТ-образование. – 2021. – №3. – С. 781–789.
229. Харавинина, Л.Н. Модель сопровождения профессионально-личностного развития молодого преподавателя / Л.Н. Харавинина // Ярославский педагогический вестник. Ярославль, 2010. – № 1. – С. 104–107.
230. Хасанова, Г.Б. Антропология : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г.Б. Хасанова.–6-е изд., стер.–Москва: КноРус, 2015.–231 с.
231. Хованская, Е.А. Системно-деятельностный подход в контексте модернизации российского образования / Е.А. Хованская // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2018. – №2. – С. 257–260.

232. Холопова, Е.А. Модель педагогического сопровождения формирования профессионально-педагогической идентичности студентов / Е.А. Холопова, С.С. Котова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – Т. 10. – № 4. – С. 162–168.
233. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении. Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Эйдос; Изд-во Института образования человека, 2013. – 73 с.
234. Хуторской, А.В. Модель компетентностного образования / А.В. Хуторской // Высшее образование сегодня. – 2017. – №12. – С. 9–16.
235. Хуторской, А.В., Современная дидактика : учебник для вузов А.В. Хуторской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт. – 2025. – 406 с.
236. Целоева, Д.А. Формирование речевой культуры будущего педагога-лингвиста в процессе изучения иностранного языка / Д.А. Целоева // МНКО. – 2020. – №2 (81). – С. 136–138.
237. Цзинвэнь, В. Влияние COVID - 19 на развитие цифровой образовательной среды / В.Цзинвэнь, Е.С. Симоненко // РСЭУ. – 2022. – №1 (56). – С. 120–125.
238. Цымбалюк, А.Э. Психологическое содержание «Гибкие навыки» / А.Э. Цымбалюк, В.О. Виноградова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – №6. – С. 120–127.
239. Шанц, Е.А. Технологии социально-педагогического сопровождения социально-значимой деятельности студенческой молодежи / Е.А. Шанц // Концепт. – 2015. – №17. – С. 41–45.
240. Шарипов, Ф.В. Методика преподавания в высшей школе. Компетентностный подход. Учебное пособие / Ф.В. Шарипов. – М.: Книжный дом «Университет» (КДУ). – 2017. – 927 с
241. Шарипов, Ф.В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза / Ф. В. Шарипов // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 72–77.
242. Шаталова, А.О. Подход к проектированию индивидуальных траекторий обучения студента в высшей школе / А.О. Шаталова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – №1. – С. 103–108.

243. Шегай, Н.А. Работа в системе управления обучением MOODLE : учебное пособие / Н.А. Шегай, О.И. Трубицина, Л.В. Елизарова. — Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. — 2018. — 96 с. — ISBN 978-5-8064-2492-2.
244. Шерайзина, Р.М., Актуальность непрерывного образования как условия личностно-профессионального развития педагога дошкольного образования / Р.М. Шерайзина, М.С. Задворная // Историческая и социально-образовательная мысль. — 2016. — Т. 8, № 4/1. — С. 175–179
245. Шилова, О.Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О.Н. Шилова // ЧиО. — 2020. — №2 (63). — С. 36–41.
246. Ширин, А.Г. Непрерывное билингвальное образование в контексте интеграционных процессов / А.Г. Ширин // Известия ВГПУ. — 2006. — №1. — С. 38–42.
247. Шиянов, Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы / Е.Н. Шиянов. — М.: Ставрополь. — 1991. — 205 с.
248. Юрьева, И.А. О задачах педагогического коллектива по внедрению стандартов world skills Russia в образовательные программы среднего профессионального образования / И.А. Юрьева // Научная сессия ГУАП : сборник докладов: в 3 ч., Санкт-Петербург, 10–14 апреля 2017 года. — Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения. — 2017. — С. 348–349.
249. Ямилева, Р.М. World skills Russia в системе высшего образования / Р.М. Ямилева, Р.С. Кулешов, Д.Р. Ягудин [и др.] // Ученые записки университета Лесгафта. — 2021. — №2 (192). — С. 390–394.
250. Bruner, J. S. The Process of Education / J. S. Bruner. — Cambridge: Harvard University Press. — 1960. — 97 p.
251. Continuity in education: definition, essence and analysis of the problem / S. Shuishina, Z. Kopeyev, Y. Tuyakov, A. Mubarakov // Journal of interdisciplinary research. — 2019. — Pp. 271–278.
252. Vasilyeva, N. The potential of the demonstration exam by WorldSkills standards for assessment of the professional training of future primary school

teachers / N. Vasilyeva // *Norwegian Journal of Development of the International Science*. – 2021. – №74–2. – Pp. 30–31.

253. Zain S. Digital transformation trends in education. In *Future Directions in Digital Information*. – Amsterdam, The Netherlands, 2021. – Pp. 223–234.

254. Correa, A. Permanent Education and Adult Education in Brazil. - Rio de Janeiro, 1973. Faure E. [and others] *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris; London, 1972; Lengrand P. *Introduction a l'education permanente*. Paris. – 1970.

Список словарей

255. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт. – 2001. – 1536 с.

256. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – 1978.

257. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под редакцией доктора филологических наук, профессора Л. И. Скворцова. – 28-е изд., перераб. – Москва: Мир и образование. – 2024. – 1375 с.

258. Словарь иностранных слов современного русского языка. – М.: Аделант. – 2014. – 800 с.

259. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.В. Мардахаев. – М.: РГСУ. – 2016. – 364 с.

Список источников

260. Аннотации рабочих программ дисциплин и профессиональных модулей, предусмотренных программой подготовки специалистов среднего звена по специальности 44.02.01 «Дошкольное образование (воспитатель детей дошкольного возраста)» [официальный сайт] [Электронный ресурс]. URL:

<https://ieml.ru/sveden/education/1120spo/000190.pdf> (дата обращения: 05.12.2018).

261. Аннотации рабочих программ дисциплин (модулей подготовки) по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» профиль «Педагогика и методика дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL:

[https://ieml.ru/sveden/education/%D0%90%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D1%85%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC_%2044.03.02_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_2020%20\(%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%203++\)](https://ieml.ru/sveden/education/%D0%90%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D1%82%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D1%80%D0%B0%D0%B1%D0%BE%D1%87%D0%B8%D1%85%20%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC_%2044.03.02_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_2020%20(%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%203++)).pdf (дата обращения: 05.12.2018).

262. Бичева И.Б. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход / И.Б. Бичева, О.М. Филатова [Электронный ресурс]. URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/806?locale=ru_RU (дата обращения: 07. 01. 2026).

263. Дегтерев В.А. Интеграция в системе непрерывной подготовки специалистов социальной сферы [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=6490> (дата обращения: 05. 12. 2019).

264. Новые возможности WorldSkills для сопоставимой оценки результатов в профессиональном образовании / Ф. Дудырев, И. Фрумин, В. Мальцева [и др.] [Электронный ресурс]. URL: <https://ioe.hse.ru/data/2019/08/24/1536798817/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%20%D1%8D%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%BE%D0%B2%20%D0%98%D0%BD%D1%81%D1%82>

%D0%B8%D1%82%D1%83%D1%82%D0%B0%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F.pdf (дата обращения: 19.08.2021).

265. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» : приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://edu-frn.spb.ru/files/iiMBxQ4cNH1BCsaWn2WqDgFinWeU3rVYpmO6sd33.pdf> (дата обращения: 05.07.2021).

266. Патутина, Н.А. Сущность и структура педагогического потенциала организационной культуры корпорации [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-struktura-pedagogicheskogo-potentsiala-organizatsionnoy-kultury-korporatsii> (дата обращения: 05.07.2021).

267. Педагогическое наследие В.А. Слостенкина: горизонты будущего : монография / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова, Е.А. Дубицкая [и др.] // [Электронный ресурс]. URL: <https://www.iprbookshop.ru/146049.html> (дата обращения: 01.12.2024).

268. Петровский А.В. Личность. Деятельность [Электронный ресурс]. URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=14507> (дата обращения: 11.01.2023).

269. Плахова Т.В. О необходимости переориентации ценностной составляющей национальной системы образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.socionauki.ru/journal/articles/3353967/> (дата обращения: 23.03.2023)

270. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 29.02.2024 «Послание Президента Федеральному Собранию» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/410360370/> (дата обращения: 14.07.2024)

271. Рабочий учебный план по программе подготовки специалистов среднего профессионального образования 44.02.01 «Дошкольное образование (воспитатель детей дошкольного возраста)» [Электронный ресурс]. URL:

https://ieml.ru/sveden/education/%D0%A3%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD_44.03.02_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE-

[D%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BE%D1%87%D0%BD_2020%20\(%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%203%20++\).pdf](https://ieml.ru/sveden/education/%D0%A3%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD_44.03.02_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BE%D1%87%D0%BD_2020%20(%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%203%20++).pdf) (дата обращения: 03.02.2023).

272. Рабочий учебный план по программе бакалавриата 44.03.01 «Педагогическое образование, профиль Педагогика и методика дошкольного образования» [Электронный ресурс]. URL:

https://ieml.ru/sveden/education/%D0%A3%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD_44.03.02_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE-

[D%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BE%D1%87%D0%BD_2020%20\(%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%203%20++\).pdf](https://ieml.ru/sveden/education/%D0%A3%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D1%8B%D0%B9%20%D0%BF%D0%BB%D0%B0%D0%BD_44.03.02_%D0%9F%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B5%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%BE%D1%87%D0%BD_2020%20(%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1%203%20++).pdf) (дата обращения: 03.02.2023).

273. Распоряжение Правительства РФ от 28.07.2017 № 1632-р [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/ (дата обращения: 11.02.2018).

274. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». Собрание законодательства РФ, 05.07.2021, N 27 (часть II), ст. 5351 [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401425792/> (дата обращения: 24.08.2023).

275. Указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы»

[Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71670570/> (дата обращения: 11.02.2018).

276. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 20.06.2023).

277. Учебный план программы подготовки специалистов среднего звена по специальности среднего профессионального образования 44.02.01 «Дошкольное образование» [Электронный ресурс]. URL: <https://ieml.ru/sveden/education/1120spo/000322.pdf> (дата обращения: 06.08.2020).

278. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413) с дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/#ixzz6g3JVvfMY> (дата обращения: 17.06.2020).

279. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.26 Профессиональное обучение (по отраслям) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 27 октября 2014 г. № 1386) с дополнениями от 25.03.2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-02-06-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-1386/> (дата обращения: 17.06.2020).

280. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 44.03.01 Педагогическое образование (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 17.06.2020).

281. Федеральный проект «Молодые профессионалы» [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 17.06.2020).
282. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» : приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07 декабря 2018 г. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <https://firpo.ru/activities/federalnyj-proekt-molodye-professionally/?ysclid=mevpxb41rp127138697> (Дата обращения: 25.09.2023).
283. Что такое Worldskills? [Электронный ресурс]. URL: <https://ieml.ru/worldskills/> (дата обращения: 28.01.2018).
284. Цой, В. РК и Южная Корея намерены реализовать совместные проекты по цифровизации образования / В. Цой, О. Лян [Электронный ресурс]. URL: <https://24.kz/ru/news/in-the-world/item/618908-rk-i-yuzhnaya-koreya-namereny-realizovat-sovmestnye-proekty-po-tsifrovizatsii-obrazovaniya> (дата обращения: 10.01.2024).
285. Belshaw, D. The Essential elements of digital literacies [Электронный ресурс]. URL: <https://eavi.eu/the-essential-elements-of-digital-literacies-doug-belshaw-tedxwarwick/> (дата обращения: 07.01.2019).
286. Bygstad, B. From dual digitalization to digital learning space: Exploring the digital transformation of higher education. Computers & Education / B. Bygstad, E. Ovrelid, S. Ludvigsen, M. Dahlen [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/358384440_From_dual_digitalization_to_digital_learning_space_Exploring_the_digital_transformation_of_higher_education (дата обращения: 16.02.2023).
287. Cascante, P. Use of an institutional personal learning environment to support learning actions in higher education. Novas práticas em informação e conhecimento. – 2016. – Vol. 5. – N 1. – Pp. 53–63. / P. Cascante, J. Salinas, V. Marin [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/profile/Victoria_Marin3/publication/305785783_Use_of_an_Institutional_Personal_Learning_Environment_to_support_learning_actions_in_

Higher_Education/links/57a994c608aed1b22624ef85/Use-of-an-Institutional-Personal-Learning-Environment-to-support-learning-actions-in-Higher-Education.pdf (дата обращения: 04.02.2021).

288. Digital transformation in German higher education: student and teacher perceptions and usage of digital media / Bond M., Marín V., Dolch C., Bedenlier S. and [oth.] // [Электронный ресурс]. URL: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-018-0130-1> (дата обращения: 04.02.2021).

289. Erol, M. Developing experiment-based science teaching skills: A lifelong learning opportunity for teachers in a rural area of Turkey / M. Erol, U. Boyuk, R. Sahingoz, T.G. Harrison, M.F. Costa [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.806250> (дата обращения: 28.09.2024).

290. Friedman, A.L. Continuing professional development as lifelong learning and education [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1080/02601370.2023.2267770> (дата обращения: 28.03.2026).

291. Hagedoorn M. Understanding continuing professional development of vocational teachers / M. Hagedoorn, M. Koopman, E. Bruijn [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1080/0158037X.2025.2473073> (дата обращения: 13.02.2026).

292. Mok, J.K.H. Hong Kong and Singapore: The quest for regional education hub status [Электронный ресурс]. URL: <http://www.brinknews.com/asia/hong-kong-and-singapore-the-quest-for-regional-education-hub-status/> (дата обращения: 06.01.2024).

293. Laal, M. Lifelong Learning: What does it Mean? [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.090> (дата обращения: 04.02.2021).

294. O'Brien, J. Professional learning or professional development? Or continuing professional learning and development? / J. O'Brien, K. Jones [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.960688> (дата обращения: 04.02.2021).

295. Rahman, S.A. The Inclusion of Cultural Diversity in Higher Education Curriculum Design / S.A. Rahman, A. Alwi [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.33200/ijcer.479054> (дата обращения: 24.02.2021)
296. Stöckl, A. Continuous vocational education and training and new technologies: on the importance of educational level and technology in the workplace / A. Stöckl, O. Struck [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.1186/s12651-025-00398-x> (дата обращения: 05.02.2021)
297. Stolton, S. MEP: Europe's digital education strategy is key to future recovery [Электронный ресурс]. URL : <https://www.euractiv.com/section/digital/interview/mep-europes-digital-education-strategy-is-key-to-future-recovery/> (дата обращения: 04.02.2021).
298. The six education hubs in Malaysia. Higher Education in Malaysia [Электронный ресурс]. URL: <https://www.etawau.com/edu/IndexKLEC.htm> (дата обращения: 10.01.2024).
299. Wit, M. How to create a digital learning environment consisting of various components and acting as a whole / M. Wit, H. Dompsele [Электронный ресурс]. URL: http://www.eunis.org/download/2017/EUNIS_2017_paper_16.pdf. (дата обращения: 28.01.2018).
300. WorldSkills Russia [Электронный ресурс]. URL: <http://worldskills.ru/> (дата обращения: 28.01.2018).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Фрагмент учебно-методического пособия «Педагогический потенциал взаимодействия системы «колледж – вуз» в процессе педагогического сопровождения профессионального становления будущего педагога»

Тестовые задания (базовый уровень)

Задание 1. Твой друг или одноклассник, который не может похвастаться стопроцентным зрением, обращается к тебе с просьбой помочь ему отыскать куда-то закатившийся карандаш. При этом ты:

- А) С готовностью откликаешься на его просьбу и в ответ на его благодарность отвечаешь, что всегда рад(а) ему помочь
- Б) Помогаешь найти пропажу, но стараешься впредь не оказываться в числе тех, кого он просит помочь
- В) Бросаешься на поиски пропажи, подключаешь к этому ещё пару-тройку человек и стараешься в дальнейшем оказать помощь другу ещё до того, как он о ней заикнётся

Методический комментарий: Задание выявляет уровень эмпатии и проактивности в помощи другим. Вариант В указывает на развитую склонность к педагогическому поведению – способность не только откликнуться на просьбу, но и предвосхитить потребности другого человека.

Задание 2. На улице тебе под ноги бросается маленький котёнок и жалобно мяукает. Ты:

- А) Подбираешь котёнка и тащишь его домой – мама поймёт, ведь против трёх предыдущих котят и хромого попугая она не возражала
- Б) Делишься с ним бутербродом с колбасой, чудом уцелевшим в твоём рюкзаке
- В) Аккуратно обходишь его стороной, чтобы не наступить ему на хвост

Методический комментарий: Задание диагностирует чуткость и готовность к заботе о более слабом существе. Вариант Б отражает сбалансированную реакцию – проявление заботы без импульсивности, что характерно для педагогически зрелой позиции.

Задание 3. Вы допустили ошибку, и вам на это указали. Как вы себя поведёте?

- А) Сделаете вид, что не замечаете
- Б) Скажете, что перебивать нетактично
- В) Признаете ошибку

Методический комментарий: Задание выявляет уровень рефлексивности и готовности к самокоррекции – ключевых качеств для педагога, который постоянно находится в ситуации обратной связи от обучающихся.

Задание 4. У вас дома живут кошка и собака, вы им дали еду в поставленных рядом мисках, но животные подрались. Кого вы будете ругать?

- А) Кошку

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Продолжение

Б) Собаку

В) Поступите иначе

Методический комментарий: Задание диагностирует способность к нестандартному анализу конфликтной ситуации. Выбор варианта В (например, разделить животных при кормлении, проанализировать причины агрессии) указывает на развитые навыки психологического анализа.

Задание 5. Вы входите в чистое помещение, и на ваших глазах кто-то из входивших бросил на пол фантик от конфеты. Что вы будете делать?

А) Пристыдите

Б) При всех начнёте убирать сами

В) Прибегнете к намёку

Методический комментарий: Задание выявляет стиль педагогического влияния: авторитарный (А), образцовый (Б) или мягко-направляющий (В). Для будущего педагога ценным является осознанный выбор стиля в зависимости от контекста.

Задание 6. Часто ли вы помогаете своим друзьям разрешить спор, и удаётся ли вам это?

А) Нет

Б) Да

В) Не всегда

Методический комментарий: Задание фиксирует склонность к медиаторской роли – важной составляющей педагогической деятельности. Вариант В при наличии рефлексии («почему не всегда удаётся») может свидетельствовать о более зрелой позиции, чем безусловное «Да».

Задание 7. Вы спешите на вечер, которого давно ждали. Вы нервничаете, опаздываете, но по неосторожности прожигаете одежду утюгом. Ваша реакция:

А) Истерика, слёзы

Б) Вы расстроитесь, но внешне остаётесь спокойным

В) Начинаете быстро искать выход из положения

Методический комментарий: Задание диагностирует эмоциональную устойчивость и способность к конструктивному решению проблем в стрессовой ситуации – качества, критически важные для педагога.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Продолжение

Кейсовая ситуация (продвинутый уровень)

«Разрешение конфликта между учениками на перемене»

Описание кейса. На большой перемене вы замечаете, как двое шестиклассников – Дима и Саша – стоят в углу коридора. Дима сжимает кулаки, его лицо красное, Саша отводит взгляд и нервно кусает губу. Из разговора вы улавливаете фразы: «...сам виноват...», «...мою тетрадь испортил...», «...я тебе покажу...». Кругом толпятся одноклассники, кто-то подначивает: «Давай, Дим, дай ему!». Учительница рядом нет – она в учительской. У вас есть 3–5 минут до звонка на урок.

Задание для обучающегося:

35

Опишите последовательность своих действий в данной ситуации (не менее 4 шагов).

Приведите конкретные фразы, которые вы произнесёте к каждому из мальчиков в первые 30 секунд контакта.

Объясните, почему вы выбрали именно такую стратегию, ссылаясь на особенности возрастной психологии подростков 11–12 лет.

Предложите один способ предотвращения подобных конфликтов в будущем на уровне классного коллектива.

Примерная структура ответа (для самопроверки):

Шаг 1: разделить конфликтующих физически (встать между ними) и отвести в менее людное место, сказав: «Ребята, давайте на секунду отойдём отсюда – здесь слишком шумно, чтобы разобраться».

Шаг 2: дать каждому возможность высказаться без перебиваний: «Дима, расскажи свою версию. Саша, пока он говорит – молчишь. Потом – твоя очередь».

Шаг 3: выявить суть конфликта через уточняющие вопросы: «То есть проблема не в самой тетради, а в том, что Саша не спросил разрешения?»

Шаг 4: предложить решение, включающее обе стороны: «Саша, ты извиняешься и помогаешь восстановить тетрадь. Дима, ты принимаешь извинения и обещаешь не кричать в следующий раз».

Методический комментарий для преподавателя: Кейс моделирует типичную школьную ситуацию с элементами публичности конфликта (зрители-одноклассники), что повышает эмоциональную напряжённость. Оценка выполнения учитывает: а) приоритет безопасности (прекращение физической угрозы); б) уважение к эмоциям обеих сторон; в) отказ от морализаторства и поиска «виноватого»; г) вовлечение самих участников в поиск решения. Важно, чтобы обучающийся продемонстрировал понимание: подросток 11–12 лет крайне чувствителен к публичному унижению, поэтому выведение из толпы – не тактический приём, а психологическая необходимость.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. Продолжение

Кейсовая ситуация (продвинутый уровень)

«Создание нестандартного домашнего задания»

Описание кейса. Учительница русского языка и литературы 7-го класса обратилась к вам с просьбой: «Ребята устали от шаблонных заданий вроде „выучить стихотворение“ или „написать сочинение“. Мне нужна идея домашнего задания по теме „Сказки Пушкина“, которое: а) не потребует много времени на подготовку; б) заинтересует даже тех, кто не любит литературу; в) позволит каждому проявить себя по-разному (можно рисовать, можно снимать видео, можно писать). Помогите мне придумать такое задание».

Задание для обучающегося:

1. Разработайте концепцию нестандартного домашнего задания по теме «Сказки Пушкина» с учётом трёх требований учительницы.
2. Опишите задание так, как если бы вы объясняли его семиклассникам (максимум 150 слов – текст объявления).
3. Предложите 3 варианта выполнения задания для разных типов учеников:
 - для ребёнка с артистическими склонностями;
 - для ребёнка, который стесняется публичных выступлений;
 - для ребёнка, который говорит: «Я не творческий человек».
4. Обоснуйте педагогическую целесообразность вашего задания: как оно поможет лучше понять материал, чем традиционное сочинение?

Примерный ответ (для самопроверки):

40

1. Концепция: «Пушкинская сказка в одном кадре» – создать визуальный образ ключевого момента сказки (фото, коллаж, рисунок, скриншот из игры), сопроводив его одной фразой из текста или собственной цитатой, раскрывающей смысл сцены.

2. Текст объявления: «Домашнее задание: выбери момент из любой пушкинской сказки, который тебя зацепил. Сфотографируй его в реальной жизни (может, бабушка похожа на царевну?), нарисуй, собери из подручных материалов или найди в интернете изображение, которое передаёт этот момент. Добавь одну фразу – из сказки или свою. Срок – до пятницы. Формат любой: можно сдать на листочке, можно скинуть в наш чат».

3. Варианты:

- Артистический: снять короткое видео-воспроизведение сцены с участием домашних животных или игрушек.
- Стеснительный: создать коллаж из вырезок журналов или скриншотов, сопроводив текстом в тетради.
- «Не творческий»: найти в интернете изображение, максимально точно иллюстрирующее эпизод, и объяснить в 3–4 предложениях, почему именно оно подходит.

4. Обоснование: Задание опирается на визуальное мышление (доступно большинству подростков), снижает страх «неправильного ответа» (нет единого шаблона), позволяет проявить личную интерпретацию текста – что глубже, чем механическое пересказывание.

Методический комментарий для преподавателя: Кейс моделирует реальную задачу педагога-новатора – создать инклюзивное задание, учитывающее разнообразие обучающихся. Оценка учитывает: а) баланс между свободой выбора и чёткостью педагогической цели; б) дифференциацию вариантов без снижения требований к содержанию; в) отказ от «творчества ради творчества» в пользу содержательной связи с материалом; г) реалистичность (учёт времени, ресурсов, возрастных возможностей).

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. *Продолжение*

Проектная задача (экспертный уровень)

«Разработка календарно-тематического плана адаптационного периода»

Условия проекта. Вам предстоит разработать календарно-тематический план на первые две недели сентября для младшей группы (дети 3–4 лет), в которую пришли 12 новых воспитанников. План должен включать не только НОД (непосредственно образовательную деятельность), но и проектирование режимных моментов, игр, общения с родителями.

Требования к проекту:

1. Таблица КТП на 10 рабочих дней с колонками:
 - Дата и тема дня (например, «День мягкого мишки»);
 - НОД (краткое содержание, цель, материалы);
 - Режимные моменты с педагогическим акцентом (как превратить одевание/кормление в ситуацию успеха для тревожного ребёнка);
 - Игровая деятельность (свободная и руководимая);
 - Взаимодействие с родителями (что сообщить, как поддержать адаптацию дома).
2. Приложение «Карта индивидуальных траекторий»: для трёх гипотетических детей с разным типом адаптации (лёгкая, средняя, тяжёлая) – описание поведенческих индикаторов и педагогических стратегий на каждый день.
3. Рефлексивная записка (300 слов): «Какие свои личные качества я должен(на) развить, чтобы успешно справляться с эмоциональным напряжением адаптационного периода? Как я буду заботиться о себе как о педагоге?»

Методический комментарий для преподавателя: Проект проверяет способность к системному планированию с учётом комплекса факторов (ребёнок, группа, родители, собственные ресурсы педагога). Оценка проводится по критериям:

- **Возрастная адекватность:** учёт особенностей кризиса трёх лет, потребности в стабильности ритуалов.
- **Индивидуализация:** дифференциация стратегий для детей с разным темпом адаптации.
- **Реалистичность нагрузки:** баланс между активностью воспитателя и возможностью «тихого присутствия».
- **Рефлексия профессионального выгорания:** осознание связи между саморегуляцией педагога и качеством взаимодействия с детьми.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. *Продолжение*

5.2. Лидерство и организаторские навыки: от управления классом к развитию педагогического сообщества

Лидерство будущего педагога на уровне высшего образования трансформируется из управления конкретной группой детей в способность влиять на образовательную среду в целом: формировать педагогические команды, инициировать изменения в школьной культуре, выстраивать партнёрские отношения с родителями и общественностью. Особое внимание уделяется этическим основаниям педагогического лидерства: лидерство не как власть над другими, а как служение развитию детей и профессионального сообщества. Студент учится различать авторитарные, демократические и либеральные стили руководства не как абстрактные концепции, а как инструменты, эффективность которых зависит от контекста, задачи и зрелости коллектива. На уровне магистратуры формируется способность к стратегическому лидерству – видению долгосрочных целей развития образовательной организации и проектированию путей их достижения через вовлечение коллег, а не через административное давление.

Тестовое задание (базовый уровень)

«Стратегическое управление образовательной средой»

Инструкция: Прочитайте описание четырёх педагогических ситуаций. Определите, в какой из них проявляется стратегическое лидерство

65

(ориентация на долгосрочные изменения системы), а не тактическое управление (решение текущей проблемы). Выберите один вариант ответа и обоснуйте свой выбор.

Ситуации: А) Воспитатель замечает, что дети часто ссорятся из-за игрушек. Он вводит правило «игрушка тому, кто взял первым» и следит за его соблюдением. Б) Классный руководитель видит, что в классе формируется группа «изгоев». Он организует классный час на тему дружбы и просит учителей чаще хвалить этих детей. В) Заместитель директора по воспитательной работе анализирует данные школьного психолога за три года и выявляет рост тревожности у пятиклассников при переходе из начальной школы. Она инициирует создание программы адаптации «Плавный переход» с участием учителей начальной и основной школы, родителей и школьного психолога. Г) Учитель замечает, что ученики не читают книги. Он вводит обязательное ведение читательского дневника с еженедельной проверкой.

Методический комментарий для преподавателя: Правильный ответ – В. Ситуация демонстрирует стратегическое лидерство: анализ системных данных, выявление глубинной причины проблемы (не «дети ленивые», а трудности переходного периода), вовлечение межпрофессиональной команды, проектирование долгосрочного решения. Остальные ситуации отражают тактическое управление: решение симптома без анализа причины, административное давление без вовлечения участников процесса. Оценка учитывает способность студента провести аналогию: привести пример стратегического лидерства из собственной практики или наблюдений.

**Фрагмент учебно-методического пособия «Учебно-методическое
обеспечение профессионального становления будущих педагогов в
системе непрерывного образования «колледж – вуз»**

быстрый тест с выбором характеристик позволяет увидеть, какой тип вызывает наибольшие затруднения.

Активизации внимания и вовлеченности: краткие интерактивные вставки в лекционный материал (как в аудитории, так и в асинхронном режиме) поддерживают когнитивную активность и снижают пассивность.

2. Цифровые чек-листы (контрольные списки) и аналитические карты.

Эти инструменты переводят качественные критерии в конкретные, наблюдаемые действия. В ЦОС они могут быть представлены как интерактивные формы для само- и взаимопроверки:

Чек-лист для самооценки проекта: при разработке ЦОР студент последовательно отмечает выполненные пункты: «Цель ресурса сформулирована», «Интерфейс интуитивно понятен», «Предусмотрена обратная связь для пользователя», «Проведена проверка на орфографические ошибки». Это развивает навык самоконтроля и проектной дисциплины.

Аналитическая карта для наблюдения на практике: во время просмотра видеофрагмента урока студент-наблюдатель заполняет в ЦОС цифровую карту, отмечая использование учителем конкретных приемов мотивации, типы заданий, характер взаимодействия. Это структурирует анализ и готовит к экспертной деятельности.

3. Инструменты для комментирования и аннотирования.

Функции комментирования в облачных документах (Google Docs, Word Online), на полях отправленных работ в LMS или в специализированных сервисах (Hypothesis, Perusall) превращают оценку в диалог:

Поэтапная обратная связь: преподаватель может оставлять комментарии и вопросы прямо в тексте эссе или в плане урока на разных этапах его разработки, побуждая к доработке до финальной сдачи.

Взаимное рецензирование (Peer Review): студенты, используя заранее заданные критерии, комментируют работы одноклассников, что развивает

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. *Продолжение*

ГЛАВА II. ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В УСЛОВИЯХ ЦОС КИУ

1. Система оценки: эволюция подходов и новые возможности в цифровой среде

Оценка результатов обучения традиционно являлась завершающим и констатирующим этапом образовательного процесса, фокусируясь преимущественно на проверке репродуктивных знаний и отдельных умений. Цифровая образовательная среда кардинально меняет эту парадигму, трансформируя оценку из финального контроля в непрерывный, интегрированный в учебную деятельность процесс сбора и анализа данных о развитии компетенций. Система оценивания в ЦОС перестает быть обособленным набором контрольных мероприятий; она становится неотъемлемой, «встроенной» функцией самой среды, обеспечивающей как обратную связь для обучающегося, так и аналитическую основу для педагогических решений преподавателя. Это переход от оценки как контроля к оценке как поддержке и навигации в профессиональном становлении.

Эволюция подхода заключается в трех ключевых сдвигах:

От контроля к сопровождению (формирующее оценивание). Если традиционная система делает акцент на итоговом суммативном оценивании (экзамен, зачет), то в ЦОС на первый план выходит формирующее (формативное) оценивание. Его цель — не выставить балл, а получить данные для своевременной коррекции процесса обучения как студентом, так и преподавателем. Инструменты ЦОС (автоматические опросы, интерактивные задания, аналитика активности) позволяют внедрять такие форматы на постоянной основе, делая их рутинной, ненавязчивой частью учебного пути, а не стрессовым событием.

От оценки суммы знаний к оценке комплексной деятельности (аутентичное оценивание). Компетентия проявляется не в ответе на вопрос, а

в решении профессиональной задачи. ЦОС предоставляет уникальную возможность для аутентичного оценивания, то есть оценки деятельности студента в условиях, максимально приближенных к реальному профессиональному контексту. Создание цифрового образовательного ресурса, модерация профессионального форума, разработка и проведение фрагмента онлайн-урока, коллективный анализ кейса в виртуальной среде — все эти действия, их процесс и результат могут быть зафиксированы, проанализированы и оценены с помощью средств ЦОС. Среда становится «цифровым слепком» профессионального поля.

От субъективной экспертизы к аналитике на основе данных. Традиционная оценка часто опирается на субъективное мнение эксперта. ЦОС генерирует большой массив объективных цифровых следов (digital footprint): время и логика работы с материалами, паттерны взаимодействия в дискуссиях, динамика улучшений по результатам последовательных заданий, результаты самопроверок. Образовательная аналитика (Learning Analytics) позволяет перерабатывать эти данные в значимую информацию: выявлять группы риска, определять наиболее и наименее эффективные элементы курса, строить прогнозы об успеваемости и предлагать персонализированные образовательные маршруты. Оценка становится более объективной и доказательной.

Реализация такой системы опирается на комплекс инструментов, встроенных или интегрированных в ЦОС КИУ:

Инструменты автоматизированного контроля: Тесты различных типов (с выбором ответа, на соответствие, на упорядочивание), которые обеспечивают мгновенную обратную связь и экономят время преподавателя на проверке репродуктивного уровня.

Инструменты для организации экспертной оценки и взаимопроверки: Системы распределения работ и настройки рубрик для оценки

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. Продолжение

Образец диагностических материалов, позволяющих оценить сформированность базовых педагогических знаний и умений студентов СПО, обучавшихся по педагогическим специальностям

ОСНОВЫ ПЕДАГОГИКИ**Задание 1.**

Педагогика-это наука о

- А) способах научного познания
- Б) психологических особенностях развития личности
- В) физиологических закономерностях развития личности
- Г) воспитании человека в современном обществе

Задание 2.

В переводе с греческого педагогика означает

- А) образование
- Б) обучение
- В) воспитание
- Г) детовожделение

Задание 3.

Система педагогических наук включает

- А) результаты филологических исследований
- Б) принципы обучения и воспитания
- В) результаты социологических исследований
- Г) отрасли наук о воспитании и образовании детей и взрослых

Задание 4.

Объектом педагогики является

- А) психологические особенности учащегося
- Б) учение о принципах построения теории

-
- В) междисциплинарные связи наук о человекознании
 - Г) педагогический процесс

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Комплекс диагностических материалов для оценки сформированности педагогических компетенций КИУ (фрагмент)

10 педагогических кейсов по параметру «Планирование деятельности» для старшеклассников – будущих педагогов

Критерии оценки: три уровня сформированности навыка планирования

Уровень	Характеристика	Критерии оценки
Низкий (1 балл)	Планирование фрагментарное, интуитивное	• Не выделяет цель и задачи деятельности • Последовательность действий нарушена или отсутствует • Не учитывает время, ресурсы, особенности аудитории • План неконкретный, содержит общие фразы • Чётко формулирует цель и основные задачи
Средний (2 балла)	Планирование структурированное, с опорой на алгоритм	• Выстраивает логичную последовательность действий • Учитывает время и базовые ресурсы • Предвидит 1–2 возможные трудности и предлагает простые способы их преодоления • Ставит SMART-цели, соотносит задачи с результатом
Высокий (3 балла)	Планирование системное, гибкое, рефлексивное	• План детализирован, реалистичен, содержит альтернативные сценарии • Учитывает особенности аудитории, ресурсы, риски • Включает этапы самоконтроля и коррекции плана

Кейс 1. «Подготовка мини-урока»

Ситуация-проблема:

Вам поручено провести 10-минутный фрагмент урока для одноклассников по теме «Правила вежливости». У вас есть 2 дня на подготовку. С чего вы начнёте планирование?

Ситуация-оценка:

Вы подготовили план: цель → подбор материалов → репетиция → проведение. Однако во время урока дети отвлеклись, и вы не успели завершить задание. Что вы учтёте при следующем планировании?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение**Кейс 2. «Групповая работа»****Ситуация-проблема:**

Нужно организовать работу в группах по 4 человека: каждая группа готовит короткую презентацию о любимом писателе. Как вы спланируете распределение ролей и времени?

Ситуация-оценка:

Одна группа не успела подготовить презентацию к сроку. Как вы оцените свой план и что измените в следующий раз?

Кейс 3. «Непредвиденные обстоятельства»**Ситуация-проблема:**

Вы планируете провести викторину в классе, но за день до мероприятия выясняется, что проектор не работает. Как вы скорректируете план?

Ситуация-оценка:

Вы быстро заменили слайды на распечатки, но дети жалуются, что было менее интересно. Что вы добавите в план на будущее, чтобы сохранить вовлечённость при технических сбоях?

Кейс 4. «Разный темп работы»**Ситуация-проблема:**

Вы проводите практическое задание: одни ученики справляются за 5 минут, другим нужно 15. Как вы спланируете деятельность, чтобы никто не скучал и не отставал?

Ситуация-оценка:

Вы подготовили дополнительные задания для «быстрых», но они оказались слишком сложными. Как вы пересмотрите подход к дифференциации в плане?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение**Кейс 5. «Цель и результат»****Ситуация-проблема:**

Вам нужно помочь младшим школьникам запомнить 10 новых английских слов. Как вы сформулируете цель и подберёте действия для её достижения?

Ситуация-оценка:

После занятия дети запомнили только 5 слов. Проанализируйте: была ли цель реалистичной? Что в плане можно усилить?

Кейс 6. «Ресурсы и время»**Ситуация-проблема:**

Вы хотите провести эксперимент на уроке природоведения. У вас есть 20 минут, 3 пробирки и ограниченный набор реактивов. Как вы спланируете этапы работы?

Ситуация-оценка:

Эксперимент удался, но вы потратили на подготовку 40 минут вместо запланированных 20. Что вы учтёте при оценке временных затрат в будущем?

Кейс 7. «Обратная связь»**Ситуация-проблема:**

После проведённого вами мини-урока учитель попросил собрать обратную связь от учеников. Как вы спланируете сбор и анализ отзывов?

Ситуация-оценка:

Вы получили отзывы, но не знаете, как их использовать. Как вы включите этап работы с обратной связью в свой следующий план?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение**Кейс 8. «Мотивация аудитории»****Ситуация-проблема:**

Вы планируете занятие для детей, которые не интересуются темой «Экология». Какие элементы вы включите в план, чтобы повысить их вовлечённость?

Ситуация-оценка:

Дети стали активнее, но только в игровой части. Как вы перераспределите время и методы в плане, чтобы сохранить интерес и к содержательной части?

Кейс 9. «Последовательность действий»**Ситуация-проблема:**

Вам нужно объяснить новую тему, закрепить её и проверить понимание — всё за 15 минут. В каком порядке вы выстроите этапы и почему?

Ситуация-оценка:

Вы поняли, что дети не успели закрепить материал. Как вы измените хронометраж и логику плана в следующий раз?

Кейс 10. «Рефлексия и коррекция»**Ситуация-проблема:**

После проведения занятия вы заметили, что план «не сработал» в одном из пунктов. Как вы организуете свою рефлекссию и что запишете в «памятку на будущее»?

Ситуация-оценка:

Вы проанализировали ошибки и составили список рекомендаций. Оцените: достаточно ли конкретен ваш вывод? Как сделать его практико-ориентированным для следующего планирования?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. *Продолжение*

Педагогические кейсы для оценки показателя «Планирование деятельности»

Для студентов СПО по специальности «Дошкольное образование»
(начальный этап обучения)

Критерии оценки: три уровня сформированности навыка планирования

Уровень	Характеристика	Критерии оценки
Низкий (1 балл)	Планирование интуитивное, без учёта специфики дошкольного возраста	• Цель сформулирована общо, не соотносится с возрастными особенностями детей • Не учитывает безопасность, режимные моменты, санитарные нормы • Последовательность этапов нарушена, нет логических переходов • План не содержит материалов, оборудования или они нереалистичны • Чётко формулирует образовательную задачу в соответствии с ФГОС ДО • Выстраивает логичную структуру: мотивация → основная часть → рефлексия
Средний (2 балла)	Планирование структурированное, с опорой на методические рекомендации	• Учитывает время, возрастные особенности, базовые требования безопасности • Предусматривает 1–2 варианта адаптации для детей с разными возможностями • Ставит конкретные, достижимые, диагностические цели (развитие, воспитание, обучение) • План включает дифференцированный подход, альтернативные сценарии, резервные задания
Высокий (3 балла)	Планирование системное, гибкое, с элементами индивидуализации	• Учитывает психофизиологические особенности, режим дня, взаимодействие с родителями • Включает этапы самоконтроля, рефлексии и коррекции деятельности

Шкала оценки: 0–10 баллов = низкий уровень; 11–20 баллов = средний; 21–30 баллов = высокий (при оценке всех 10 кейсов).

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение**10 кейсов для будущего воспитателя****Кейс 1. «Подготовка короткой образовательной ситуации»****Ситуация-проблема:**

Вам поручено провести 10-минутную игровую деятельность с детьми 4–5 лет на тему «Вежливые слова». У вас есть 1 день на подготовку. С чего вы начнёте планирование?

Ситуация-оценка:

Вы провели занятие, но дети быстро потеряли интерес. Проанализируйте: какие элементы плана могли быть недостаточно продуманы с учётом возраста и внимания дошкольников?

Кейс 2. «Организация работы в малых группах»**Ситуация-проблема:**

Нужно организовать творческое задание: дети в подгруппах по 3–4 человека создают коллективную аппликацию «Осенний лес». Как вы спланируете распределение материалов, ролей и времени?

Ситуация-оценка:

Одна подгруппа не успела завершить работу к моменту показа результатов. Что вы измените в планировании временных рамок и организации взаимодействия детей в следующий раз?

Кейс 3. «Непредвиденные обстоятельства в режимном моменте»**Ситуация-проблема:**

Вы планируете прогулку с элементами наблюдения за природой, но начинается дождь. Как вы быстро скорректируете план, чтобы сохранить образовательный эффект в помещении?

Ситуация-оценка:

Вы заменили прогулку на рассматривание иллюстраций, но дети стали менее активны. Что вы добавите в план «на всякий случай», чтобы поддерживать интерес при изменении условий?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение

Кейс 4. «Разный уровень развития детей в группе»

Ситуация-проблема:

Вы проводите занятие по развитию речи: одни дети легко составляют предложения, другим сложно подобрать слово. Как вы спланируете задание, чтобы каждый ребёнок был вовлечён и успешен?

Ситуация-оценка:

Вы подготовили упрощённые карточки для «слабых» детей, но они почувствовали себя «не как все». Как вы пересмотрите подход к дифференциации, чтобы сохранить комфортную атмосферу?

Кейс 5. «Цель и ожидаемый результат»

Ситуация-проблема:

Вам нужно помочь детям 3–4 лет научиться правильно держать ложку. Как вы сформулируете цель и подберёте игровые действия для её достижения?

Ситуация-оценка:

После занятия только половина детей стала увереннее пользоваться ложкой. Проанализируйте: была ли цель реалистичной для одного занятия? Что в плане можно усилить?

Кейс 6. «Ресурсы, время и безопасность»

Ситуация-проблема:

Вы хотите провести сенсорное занятие с кинетическим песком. У вас есть 15 минут, 2 подноса и ограниченное количество материала. Как вы спланируете этапы, учитывая требования безопасности и гигиены?

Ситуация-оценка:

Занятие прошло успешно, но на уборку и мытьё рук ушло вдвое больше времени, чем планировалось. Что вы учтёте при оценке временных затрат в будущем?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение**Кейс 7. «Обратная связь от детей и наставника»****Ситуация-проблема:**

После проведённой вами игры воспитатель-наставник попросил собрать впечатления детей. Как вы спланируете сбор и анализ обратной связи в доступной для дошкольников форме?

Ситуация-оценка:

Вы получили отзывы («понравилось», «не понравилось»), но не знаете, как их использовать. Как вы включите этап работы с обратной связью в свой следующий план?

Кейс 8. «Мотивация и удержание внимания»**Ситуация-проблема:**

Вы планируете занятие по ознакомлению с окружающим миром для детей, которые только вернулись с прогулки и перевозбуждены. Какие элементы вы включите в план, чтобы мягко переключить их внимание?

Ситуация-оценка:

Дети успокоились, но активно включились только в подвижную часть. Как вы перераспределите время и методы в плане, чтобы сохранить баланс между активностью и сосредоточенностью?

Кейс 9. «Логика и последовательность режимного фрагмента»**Ситуация-проблема:**

Вам нужно организовать переход от игровой деятельности к тихому часу: успокоить детей, провести ритуал, создать спокойную атмосферу — всё за 10 минут. В каком порядке вы выстроите этапы и почему?

Ситуация-оценка:

Дети долго успокаивались, и укладывание затянулось. Как вы измените хронометраж и логику плана в следующий раз, чтобы переход был плавным?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение**Кейс 10. «Рефлексия и профессиональный рост»****Ситуация-проблема:**

После проведения вами утренней гимнастики вы заметили, что некоторые дети не включались в движения. Как вы организуете свою рефлексию и что запишете в «дневник начинающего воспитателя»?

Ситуация-оценка:

Вы проанализировали причины и составили список рекомендаций. Оцените: достаточно ли конкретен ваш вывод? Как сделать его практико-ориентированным для следующего планирования?

Методические рекомендации по использованию кейсов

1. **Контекст использования:** кейсы подходят для семинаров по дисциплинам «Теория и методика воспитания», «Организация деятельности детей», «Практикум по планированию».
2. **Формат работы:** индивидуально → в парах → в малых группах → общее обсуждение. Это позволяет отрабатывать навыки аргументации и командного планирования.
3. **Время на ответ:** 6–8 минут на ситуацию-проблему, 4–5 минут — на ситуацию-оценку.
4. **Оценивание:**
 - Шаг 1: самооценка студента по критериям;
 - Шаг 2: взаимопроверка в паре;
 - Шаг 3: комментарий преподавателя с акцентом на сильные стороны и зоны роста.
5. **Дифференциация:** для более подготовленных студентов можно добавить ограничения («без использования готовых методических разработок», «с учётом ребёнка с ОВЗ в группе»).
6. **Рефлексия:** после разбора всех кейсов предложите студентам ответить на вопросы:
 - *Какой этап планирования вызывает наибольшие трудности?*
 - *Что из сегодняшнего опыта вы возьмёте в реальную практику?*

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение**10 кейсов для студентов вуза****Кейс 1. «Планирование учебного занятия с учётом результатов диагностики»****Ситуация-проблема:**

По итогам входной диагностики вы выяснили, что в классе 30% обучающихся имеют пробелы по базовой теме, 50% работают на уровне стандарта, 20% готовы к заданиям повышенной сложности. Спланируйте структуру урока, чтобы обеспечить прогресс каждой группы.

Ситуация-оценка:

После урока вы проанализировали результаты: «сильные» ученики справились, но «слабые» не достигли планируемого результата. Какие корректировки вы внесёте в план следующего занятия, чтобы повысить эффективность дифференциации?

Кейс 2. «Проектирование серии занятий по теме»**Ситуация-проблема:**

Вам необходимо спланировать цикл из 4 уроков по теме «Экосистемы» для 7 класса. Сформулируйте сквозную цель, распределите содержание по урокам, предусмотрите формы контроля и итоговый продукт.

Ситуация-оценка:

После проведения цикла вы поняли, что итоговый проект получился формальным, а не все ученики включились в работу. Проанализируйте: на каком этапе планирования была допущена ошибка в проектировании мотивации и вовлечения?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение**Кейс 3. «Планирование в условиях неопределённости»****Ситуация-проблема:**

Вы планируете урок с использованием цифровых инструментов, но в школе возможны перебои с интернетом. Спроектируйте план занятия, который сохранит образовательный результат при любом сценарии (онлайн/офлайн).

Ситуация-оценка:

Вы реализовали «резервный» вариант, но потеряли 10 минут на переключение. Как вы оптимизируете план, чтобы минимизировать временные потери при смене формата, сохранив качество обучения?

Кейс 4. «Планирование с учётом инклюзивной практики»**Ситуация-проблема:**

В классе обучается ребёнок с ОВЗ (нарушение слуха). Спланируйте фрагмент урока так, чтобы обеспечить доступность содержания, вовлечённость и социальное взаимодействие всех обучающихся.

Ситуация-оценка:

Ребёнок с ОВЗ успешно освоил материал, но одноклассники реже вовлекали его в групповую работу. Что вы добавите в план организации взаимодействия, чтобы развивать инклюзивную культуру класса?

Кейс 5. «Планирование воспитательного мероприятия с измеримым результатом»**Ситуация-проблема:**

Вам поручено организовать классный час на тему «Цифровая гигиена». Сформулируйте цель через планируемые личностные результаты и подберите методы, позволяющие диагностировать их достижение.

Ситуация-оценка:

После мероприятия анкетирование показало, что знания у учеников есть, но поведение не изменилось. Как вы пересмотрите подход к планированию, чтобы обеспечить переход от «знания» к «действию»?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение**Кейс 6. «Планирование с интеграцией межпредметных связей»****Ситуация-проблема:**

Совместно с учителем истории вы готовите интегрированный урок «Научные открытия эпохи Просвещения» (история + физика). Спланируйте структуру занятия, распределив роли, содержание и формы оценки.

Ситуация-оценка:

Урок прошёл динамично, но ученики затруднились выделить вклад каждой дисциплины в общий результат. Как вы скорректируете план, чтобы межпредметность была не формальной, а содержательной?

Кейс 7. «Планирование работы с родителями как часть образовательного процесса»**Ситуация-проблема:**

Вы планируете первое родительское собрание в новом классе.

Сформулируйте цели встречи, спроектируйте её структуру и подберите формы взаимодействия, которые обеспечат партнёрскую позицию родителей.

Ситуация-оценка:

Собрание прошло, но обратная связь показала, что родители ожидали больше конкретики по поддержке детей дома. Как вы включите этап анализа ожиданий аудитории в планирование будущих встреч?

Кейс 8. «Планирование проектной деятельности обучающихся»**Ситуация-проблема:**

Ученики 9 класса выбирают темы индивидуальных проектов. Спланируйте систему сопровождения: этапы, контрольные точки, критерии оценки, формы поддержки, чтобы минимизировать риски «срыва» проектов.

Ситуация-оценка:

Некоторые ученики не уложились в сроки из-за недооценки объёма работы. Какие инструменты планирования и самоконтроля вы предложите включить в маршрут проекта на старте?

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение**Кейс 9. «Планирование в условиях ограниченных ресурсов»****Ситуация-проблема:**

Ваша школа не имеет оборудованной лаборатории, но по ФГОС необходимо провести практическую работу по химии. Спроектируйте занятие, используя доступные материалы, цифровые симуляции и домашние эксперименты.

Ситуация-оценка:

Практическая часть прошла успешно, но ученики отметили, что «не почувствовали» реальный эксперимент. Как вы сбалансируете доступность и аутентичность учебного опыта в дальнейшем планировании?

Кейс 10. «Рефлексивно-аналитическое планирование профессионального развития»**Ситуация-проблема:**

По итогам педагогической практики вы выявили, что слабо планируете временные рамки этапов урока. Сформулируйте индивидуальный план развития этого навыка на ближайший месяц: цели, действия, ресурсы, критерии успеха.

Ситуация-оценка:

Через месяц вы повторили диагностику: прогресс есть, но не во всех аспектах. Как вы усовершенствуете механизм рефлексии и корректировки собственного плана профессионального роста?

Методические рекомендации по использованию кейсов в вузе

1. **Интеграция в учебный процесс:** кейсы использовались в рамках дисциплин «Педагогика», «Методика преподавания предмета», «Педагогическая психология», «Педагогический практикум».

2. **Форматы работы:**

- Индивидуальная письменная работа → аргументация в малой группе → экспертная дискуссия;
- Ролевая игра: студент в роли педагога, одноклассники — в роли учеников/родителей/экспертов;

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. Продолжение

- Проектный формат: разработка и защита полного плана с презентацией и критериями оценки.

3. Временные рамки:

- Подготовка ответа: 10–12 минут на кейс;
- Презентация и обсуждение: 5–7 минут;
- Экспертная обратная связь: 3–4 минуты.

4. Система оценивания:

- Самооценка по рубрике (приложение);
- Взаимооценка в группе с аргументацией;
- Оценка преподавателя с акцентом на глубину анализа, обоснованность решений, профессиональную рефлексия.

Таблица 4.1.

Таблица расчетных показателей

Выборка - Колледж, 1 курс.																													
ЭГ - Казань		Планирование		Коммуникация				Лидерство		Анализ ситуации		Саморазвитие				Организаторство		Информация и доки		Творчество			Эмоциональный интеллект						
№	Из гым. класса	Кейс	Шкала CH	Шкала KK	Шкала BK	Шкала КОС-2	Кейс	Кейс	Тест	Шкала ПС	Кейс	ГЭС	ГМС	Рефлексивность	Кейс	Шкала КОС-2	Кейс	ИО	ИУ	Поведение	ЭО	УЭ	С	Э	РЭ	ИП	СП		
1		3	6	6	6	3	3		27	6	3	4	5	121	4	2	3	3	0,323	1	22	10	8	5	11	9	43	54,82476	
2		2	4	4	6	2	2		19	6	2	5	4	118	4	2	2	2	0,4285	2	24	9	8	9	7	5	38	45,30233	
3		2	4	4	4	2	1		13	4	1	6	5	109	3	1	2	2	0,2775	0	19	7	7	6	10	1	31	37,04435	
4		2	6	4	4	3	3	2	21	4	2	6	5	145	7	3	3	1	0,384	0	21	11	11	10	12	7	51	50,18048	
5		1	4	4	6	1	1	2	14	4	1	5	3	98	1	2	2	2	0,3625	1	18	5	7	6	6	3	27	36,59935	
6		2	4	4	4	2	2	2	14	6	1	3	3	105	2	2	3	2	0,3785	0	18	5	3	8	6	7	29	39,70221	
7		2	4	6	6	3	3	2	25	6	3	5	4	126	5	2	2	2	0,439	1	24	9	11	9	8	6	43	50,53943	
8		3	2	4	6	2	2	3	22	8	2	5	5	144	7	2	3	3	0,465	0	26	10	6	5	11	5	37	51,70134	
9		2	4	4	4	2	2	2	24	5	1	4	3	128	5	2	3	3	0,194	0	16	9	7	9	13	8	46	42,52119	
10		2	4	8	6	4	3	3	31	8	2	6	5	133	6	3	3	3	0,3225	0	21	10	7	5	10	6	38	57,53432	
11		2	4	4	4	2	2	2	23	6	2	5	5	117	4	2	2	2	0,3225	2	18	13	10	6	10	7	46	44,69069	
12		2	4	4	4	2	2	2	18	4	1	5	3	106	2	2	2	1	0,323	0	16	6	7	8	7	6	34	38,40955	
13		3	6	6	4	3	3	3	16	6	1	6	5	124	5	3	3	3	0,1175	0	20	8	9	6	11	5	39	51,74568	
14		2	6	6	6	4	3	4	34	6	3	5	5	143	7	2	3	3	0,4315	1	22	4	6	7	8	12	37	58,19893	
15		2	4	4	4	3	2	2	18	6	2	5	3	111	3	2	2	2	0,3825	2	23	13	11	8	9	3	44	44,40288	
16		3	4	6	6	2	2	2	14	8	2	3	3	106	2	2	3	3	0,3225	1	23	8	9	8	6	9	40	46,52597	
17		1	2	4	4	1	2	1	17	2	1	2	3	106	2	1	1	1	0,142	0	20	5	4	5	8	5	27	28,19543	
18		2	2	6	4	2	2	2	20	4	2	4	3	110	3	2	2	2	0,2442	0	23	6	6	7	6	6	31	40,41573	
19		1	2	2	4	1	1	1	14	2	1	3	3	104	2	1	1	1	0,38	0	16	5	3	4	5	2	19	26,90448	
20		1	4	4	2	2	1	2	19	2	1	4	3	102	2	1	2	1	0,092	0	14	5	5	7	5	5	27	30,85096	
21		2	4	4	2	2	2	2	20	4	1	5	3	103	2	1	3	2	0,2775	0	18	7	6	11	9	8	41	39,14502	
22		1	2	4	4	3	2	2	19	4	1	4	5	115	4	2	2	2	0,2442	0	20	9	10	6	11	3	39	40,09674	
23		1	2	2	2	1	0	0	13	2	1	3	3	52	0	1	1	1	0	0	12	-4	-1	-2	0	-1	-8	18,26344	
24			8	6	4	3	3	3	31	6	3	5	4	113	3	2	3	3	0,426	1	26	10	9	10	12	10	51	55,50666	
25		1	4	6	4	2	2	2	17	4	2	3	3	68	0	1	2	2	0,262	0	15	8	7	1	5	5	26	35,69905	
26		1	2	6	4	3	2	1	12	4	1	4	5	89	1	1	1	1	0,231	0	14	1	4	7	5	2	19	33,27399	
27		3	4	4	4	2	2	3	27	4	1	1	3	121	4	2	3	3	0,3255	0	16	-1	1	-3	3	2	2	40,17208	
28		2	2	6	4	2	1	2	15	4	1	4	5	90	1	1	1	1	0,1775	0	17	9	4	6	8	5	32	34,49102	
29		2	6	6	4	2	2	3	23	4	2	5	3	153	8	2	3	3	0,402	0	19	10	8	8	14	10	50	49,00844	
30		2	4	4	4	2	1	1	17	4	1	5	4	106	2	3	2	1	0,142	0	15	8	5	3	7	5	28	36,56845	
31		1	2	4	2	2	0	0	12	6	1	4	3	97	1	2	2	2	0,262	0	15	1	2	5	4	1	13	30,00705	
32		0	2	4	4	2	1	1	16	2	1	5	3	43	0	0	1	1	0,262	1	21	5	5	6	4	7	4	26	27,19084
33		1	2	2	2	1	1	1	19	4	1	3	3	101	2	1	1	2	0	0	14	-4	-1	0	0	3	-2	24,90866	
34		0	4	4	4	2	2	0	13	2	0	1	3	58	0	1	1	1	0,194	0	16	2	4	2	2	2	12	23,32793	
35		3	2	2	2	2	2	1	20	4	1	4	4	105	2	1	1	2	0	0	14	0	6	4	6	6	22	32,24311	
36		1	4	4	6	2	2	2	22	4	1	3	3	109	3	2	2	2	0,309	1	21	5	9	7	11	10	42	39,33963	
37		1	2	2	2	2	1	0	20	4	1	5	4	61	0	1	2	1	0,2045	0	13	8	6	3	4	7	28	28,85479	
38		1	2	4	6	3	2	2	25	4	2	1	3	88	1	1	2	1	0,231	0	18	-3	2	-2	0	2	-1	33,36979	
39		2	6	4	2	3	3	3	30	6	1	5	6	148	8	2	3	3	0,142	0	17	6	8	9	10	11	44	50,05466	
40		1	4	4	4	2	2	2	17	4	1	4	3	112	3	2	2	2	0,1815	0	15	3	9	6	7	5	30	36,60926	
41		2	4	4	4	2	1	2	15	2	0	4	2	70	0	0	2	2	0	0	12	1	0	3	1	3	8	27,80563	
42		0	2	6	6	3	2	2	22	6	1	3	2	93	1	2	2	3	0,092	0	14	2	5	0	6	7	20	36,72231	
43		2	4	2	4	2	1	0	13	2	1	3	3	63	0	1	1	1	0,3765	1	24	3	5	5	5	3	21	28,73847	
44		2	4	4	2	2	2	1	19	6	1	4	5	137	5	2	2	2	0	0	14	2	6	1	7	5	21	37,40657	
45		1	4	4	4	2	1	1	15	4	1	2	3	85	1	1	1	1	0,1685	0	12	1	2	2	4	4	13	27,42263	
46		0	2	4	4	2	2	2	22	2	1	3	2	63	0	2	2	2	0	0	13	-1	1	4	0	-2	2	28,60443	
47		0	2	2	2	1	0	1	16	2	0	2	2	40	0	0	1	1	0,1075	0	16	-6	0	-3	-3	0	-12	15,49422	
Ср. знач.		1,595745	3,6170213	4,297872	4,042553	2,191489362	1,787234	1,765957	19,42553	4,404255	1,340426	3,957447	3,617021	102,9574468	2,723404255	1,617021	2,042553191	1,893617021	0,241498	0,319149	17,9787234	5,106383	5,702128	5	6,680851	5,042553	27,53191	38,01308	
Медиана		2	4	4	4	2	2	2	19	4	1	4	3	106	2	2	2	2	0,262	0	18	5	6	6	7	5	29	37,04435	
Мода		2	4	4	4	2	2	2	19	4	1	5	3	106	2	2	2	2	0	0	16	5	6	6	7	5	27	НН/Д	
min		0	2	2	2	1	0	0	12	2	0	1	2	40	0	0	0	1	0	0	12	-6	-1	-3	-3	-2	-12	15,49422	
max		3	8	8	6	4	3	4	34	8	3	6	6	153	8	3	3	3	0,465	2	26	13	11	11	14	12	51	58,19893	

Продолжение таблицы 4.1

ИГ - Альметьевск																													
1	2	4	6	6	2	3	1	35	6	2	4	3	117	4	2	3		2	0,229	1	19	8	6	5	12	4	35	45,50142	
2	2	2	2	4	2	2	1	13	6	1	4	3	87	1	2	2		2	0,092	0	12	0	-1	2	3	2	6	32,34553	
3	1	2	4	4	2	2	1	12	4	1	2	3	102	2	1	1		2	0,2785	1	23	8	11	10	11	1	41	32,47206	
4	0	2	2	2	2	1	1	2	18	2	1	3	3	51	0	1	1		1	0,146	0	13	-2	-2	3	-4	0	-5	21,94261
5	1	2	4	2	2	2	2	20	2	0	3	3	104	2	2	3		2	0,1075	0	14	5	7	4	5	6	27	32,62232	
6	1	6	4	4	2	3	2	25	6	3	2	3	138	6	2	3		3	0,19	0	19	8	9	9	12	9	47	45,25439	
7	3	2	4	6	3	3	3	26	6	2	4	4	104	4	3	2		2	0,143	0	18	5	9	5	7	5	31	45,83005	
8	0	2	2	2	2	1	1	15	4	1	4	4	60	0	0	1		2	0,1685	0	13	-3	1	3	3	3	7	25,07857	
9	2	4	6	6	2	3	3	33	6	1	3	5	106	4	2	3		2	0,4235	2	21	9	9	6	7	9	40	48,36832	
10	3	8	6	8	4	3	2	28	8	3	5	3	153	8	3	3		3	0,235	0	24	9	11	9	11	12	52	59,07978	
11	1	2	2	2	1	1	2	20	2	1	4	3	68	0	1	1		2	0	0	18	2	5	6	2	5	20	26,83514	
12	1	6	2	4	3	2	3	24	6	2	4	5	114	4	3	3		2	0,2575	0	18	-1	1	3	13	8	24	45,48977	
13	1	2	4	2	2	2	0	16	4	1	2	3	65	0	0	1		1	0,2385	0	12	-1	0	-1	4	4	6	24,12299	
14	1	2	4	2	2	2	1	14	4	1	3	4	105	2	0	1		1	0,184	0	18	8	4	-2	3	3	16	28,67018	
15	1	2	2	2	1	1	2	21	4	1	4	3	91	1	2	2		2	0,203	0	16	6	7	9	11	8	41	32,59669	
16	2	2	6	6	3	2	2	22	4	1	4	3	106	2	1	1		2	0,3455	1	21	9	9	6	7	5	36	39,84919	
17	0	2	4	2	2	1	0	15	4	1	3	4	63	0	1	1		2	0,2875	0	14	1	5	2	6	3	17	26,63012	
18	1	4	6	6	3	2	1	18	6	3	4	5	115	4	2	3		3	0,238	1	22	12	10	11	10	3	46	47,29802	
19	1	2	2	4	2	2	0	15	4	1	2	3	77	0	2	2		2	0	0	11	5	6	3	7	6	27	28,40365	
20	0	4	4	2	2	2	2	20	2	2	5	3	91	1	0	1		1	0,252	0	16	4	4	7	1	6	22	31,16202	
21	1	6	6	6	3	2	0	10	6	2	5	3	110	3	3	3		2	0,3825	1	24	10	6	11	12	5	44	45,24346	
22	2	4	2	4	2	2	2	24	4	1	3	6	103	2	2	2		2	0,194	0	17	5	5	5	9	11	35	39,39602	
23	1	4	4	2	2	2	0	15	2	1	2	5	82	1	0	1		2	0	0	12	0	1	-1	4	4	8	25,90922	
24	2	4	4	4	3	2	3	33	6	2	5	3	101	7	2	3		3	0,2385	1	21	5	7	7	8	10	37	47,43084	
25	0	2	2	4	2	2	2	20	4	1	2	5	65	0	0	1		1	0,1955	0	12	5	6	3	4	6	24	26,42299	
26	1	4	4	4	2	1	2	20	4	1	3	3	90	1	1	2		1	0,224	1	18	-1	2	2	3	5	11	31,90994	
27	2	4	4	2	2	2	1	11	4	2	4	3	120	4	2	2		3	0,1795	0	22	9	9	10	12	5	45	39,21625	
28	2	6	8	6	4	3	3	27	6	2	5	2	113	8	3	3		3	0,342	1	25	8	10	9	9	10	46	54,64559	
29	2	2	4	4	2	1	2	20	4	1	2	5	105	2	1	2		2	0,2295	0	18	4	6	5	7	5	27	31,96395	
30	1	2	2	4	1	1	0	13	2	0	3	3	54	0	1	1		1	0,465	0	16	-1	2	-1	-2	2	0	22,63784	
31	2	2	4	2	2	1	2	21	4	1	3	3	106	2	0	2		1	0,1305	0	14	11	9	6	8	6	40	31,38386	
32	3	4	2	4	2	1	1	17	4	1	4	5	109	4	1	7		2	0,117	0	16	2	3	6	5	5	21	35,64439	
33	3	4	6	6	3	1	3	19	6	2	4	3	101	2	2	3		2	0,3645	1	22	9	10	8	8	4	39	46,81873	
34	2	4	6	6	3	2	1	26	6	3	5	3	145	7	3	3		3	0,3255	0	18	8	7	7	10	4	36	49,67835	
35	2	2	2	2	2	0	3	20	4	1	3	3	106	2	1	2		1	0,1114	0	19	5	7	5	7	6	30	32,19217	
36	2	4	4	2	2	2	1	19	2	1	4	6	108	3	2	2		2	0,3455	1	17	3	3	4	6	2	18	37,63421	
37	1	4	4	4	2	2	2	24	2	1	1	4	102	2	2	2		2	0,17	0	14	7	6	3	4	3	23	34,08521	
38	2	2	4	4	2	2	1	11	2	1	4	3	91	1	2	2		1	0,2375	0	17	5	4	2	5	3	19	32,50049	
39	2	2	2	4	2	2	1	16	4	1	3	3	104	2	0	1		1	0,3455	0	21	9	9	4	6	5	33	31,3925	
40	1	4	4	4	2	2	2	18	6	2	6	4	102	4	2	2		3	0,2355	1	23	9	11	10	11	4	45	43,88818	
41	2	4	2	2	1	2	1	14	2	1	2	2	85	1	1	1		2	0,178	0	18	5	6	5	7	5	28	27,75583	
42	2	2	4	2	1	2	1	13	4	1	2	2	77	0	2	2		2	0,2375	0	14	-2	1	-2	4	-1	0	28,55966	
43	1	4	4	2	2	2	2	18	2	1	5	3	89	1	1	1		1	0	0	13	5	3	5	3	6	22	30,22737	
44	2	6	6	6	3	3	2	25	6	2	3	3	103	2	2	3		3	0,428	2	24	3	5	2	11	6	27	49,63219	
45	2	4	4	2	2	2	0	16	2	2	6	6	114	4	2	1		2	0,1935	0	25	11	8	11	9	5	44	39,70973	
Ср. Знач.	1,488889	3,377778	3,866667	3,733333	2,155555556	1,866667	1,555556	19,55556	4,17778	1,4	3,511111	3,466667	97,82222222	2,444444444	1,511111	1,933333333	1,911111111	0,221	0,333333	17,82222222	5,022222	5,711111	5,022222	6,688889	5,066667	27,51111	36,34293		
Медиана	2	4	4	4	2	2	2	19	4	1	4	3	103	2	2	2		2	0,229	0	18	5	6	5	7	5	27	32,96669	
Мода	2	4	4	2	2	2	2	20	4	1	4	3	106	2	2	2		2	0	0	18	5	6	5	7	5	27	31,94261	
min	0	2	2	2	1	0	0	10	2	0	1	2	51	0	0	1		1	0	0	11	-3	-2	-2	-4	-1	-5	21,94261	
max	3	8	8	8	4	3	3	35	8	3	6	6	153	8	3	3		3	0,465	2	25	12	11	11	13	12	52	59,07978	

Продолжение таблицы 4.1

[illegible]

Продолжение таблицы 4.1

КР – Алматы	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	50,9826
1	3	6	6	6	6	3	2	2	18	6	3	6	5	104	2	2	2	2	3	0,33	1	15	9	9	8	9	10	45	50,9826																	
2	4	8	6	6	6	3	3	3	26	6	3	5	4	127	5	3	3	3	4	0,452	2	21	4	3	5	4	6	22	58,24096																	
3	3	6	6	4	2	2	2	21	6	3	3	3	82	1	2	2	2	3	0,2045	0	18	7	6	1	3	5	22	43,3857																		
4	3	8	6	6	6	3	2	25	4	2	4	3	98	1	2	2	2	3	0,2725	1	17	7	4	3	6	4	24	46,22466																		
5	2	6	6	4	3	3	3	34	6	3	3	3	118	4	3	4	4	2	0,2225	1	16	5	10	8	7	14	44	51,08528																		
6	3	6	8	6	6	3	3	2	19	6	2	4	5	104	2	2	2	2	3	0,4155	2	22	10	11	6	7	5	39	51,48147																	
7	2	4	6	4	2	2	2	20	4	2	4	4	92	1	2	2	2	3	0,426	2	21	9	6	5	5	3	28	44,16706																		
8	3	6	6	6	6	3	3	2	22	6	3	3	4	113	3	3	3	3	3	0,453	2	24	12	7	6	7	9	41	53,40231																	
9	3	8	6	6	6	4	3	3	26	8	2	4	3	110	3	3	3	3	3	0,2535	0	18	7	8	7	9	11	42	54,76585																	
10	4	8	6	4	3	3	3	25	6	3	6	5	76	0	3	3	3	4	0,3125	1	21	9	9	7	8	10	43	57,83591																		
11	3	6	6	6	4	4	4	34	8	4	3	4	122	4	3	3	3	4	0,3625	1	23	11	12	10	11	14	58	61,4427																		
12	3	6	6	6	4	3	3	28	6	4	3	5	114	4	3	3	3	3	0,336	1	25	13	9	8	10	8	48	57,89666																		
13	3	6	6	6	6	3	2	2	20	4	3	4	2	99	1	2	2	2	3	0,409	1	20	9	7	5	7	6	34	46,8477																	
14	3	6	8	6	4	4	4	34	8	4	5	2	114	4	3	3	3	3	0,5805	3	29	16	13	9	11	16	65	64,4332																		
15	2	4	6	4	2	2	2	19	4	2	4	4	102	2	2	2	2	3	0,2695	0	17	6	4	6	6	4	26	41,82068																		
16	2	6	4	6	6	3	2	2	18	6	2	4	4	96	1	2	2	2	3	0,4855	1	20	8	5	5	8	5	31	46,17932																	
17	4	8	6	6	3	4	2	25	6	3	3	3	125	5	3	3	3	4	0,4385	2	22	10	7	8	9	9	43	57,11296																		
18	4	6	8	8	4	4	4	5	38	8	4	4	7	138	6	4	4	4	4	0,611	3	31	13	14	9	11	16	63	74,9873																	
19	3	8	6	6	4	3	3	3	28	6	3	4	1	109	3	3	3	3	3	0,4225	2	21	9	10	7	8	9	43	54,96289																	
20	2	6	6	4	3	3	3	26	4	3	4	5	85	1	2	2	2	2	0,43	1	16	5	6	7	10	5	33	47,9936																		
21	4	8	6	6	3	3	2	19	6	3	4	6	117	4	3	3	3	4	0,4825	2	24	11	7	6	9	9	42	58,64975																		
22	4	6	8	6	3	4	3	22	8	4	3	3	115	4	3	3	3	4	0,524	2	27	14	9	8	12	14	57	61,42776																		
23	3	6	8	8	3	4	3	25	6	3	6	3	133	6	3	3	3	3	0,4525	1	21	8	8	6	9	11	42	59,29957																		
24	3	6	6	6	4	3	4	32	8	3	3	5	110	3	3	3	3	3	0,545	2	20	9	11	7	11	17	55	59,93498																		
25	4	8	6	4	4	3	3	28	6	3	3	4	119	4	3	3	3	4	0,504	2	25	12	8	6	7	9	42	58,86998																		
26	3	4	6	6	3	2	2	21	4	2	5	2	87	1	2	2	2	3	0,354	1	19	9	7	5	8	4	33	44,96132																		
27	4	8	6	6	3	3	2	20	6	3	4	6	112	3	3	3	2	4	0,453	2	21	8	6	7	8	6	35	56,60379																		
28	3	6	6	4	2	2	2	18	6	3	5	5	117	4	2	2	3	3	0,512	2	22	10	9	4	10	8	41	51,36057																		
29	3	6	6	4	4	2	3	30	6	2	4	4	103	2	2	2	3	3	0,5355	2	24	12	7	5	9	6	39	53,10525																		
30	3	6	8	6	3	3	2	25	6	3	5	2	112	3	2	2	2	3	0,483	1	23	11	8	6	7	3	35	52,13762																		
31	2	6	6	6	3	2	2	18	4	2	3	4	108	3	2	2	2	3	0,461	1	20	8	9	7	9	9	42	46,27594																		
32	4	8	10	8	4	4	4	34	8	4	5	3	132	6	4	4	4	4	0,4795	2	24	11	14	10	11	15	61	71,11516																		
33	2	4	6	6	3	2	3	29	4	2	4	5	109	3	2	3	3	3	0,3135	1	19	8	7	3	8	5	31	48,64234																		
34	3	6	6	6	4	2	3	26	6	3	3	6	114	4	3	3	3	3	0,5125	3	22	10	8	4	9	11	42	56,51608																		
35	3	8	8	6	4	3	3	31	8	3	4	2	145	7	3	3	3	3	0,458	2	23	11	9	6	12	14	52	59,76377																		
36	4	8	10	10	5	5	5	40	8	4	5	4	157	9	4	3	3	5	0,582	3	26	14	15	11	14	16	70	78,55884																		
37	4	6	8	8	3	3	4	34	8	4	5	3	127	5	4	2	3	4	0,4365	2	24	12	14	10	11	12	59	65,72037																		
38	2	4	6	6	2	2	2	18	6	2	3	4	120	4	2	2	2	3	0,3025	1	18	7	7	5	8	4	31	43,81683																		
39	3	6	6	4	4	3	4	33	6	2	4	3	113	3	3	3	3	3	0,5245	2	20	8	11	4	11	14	48	56,04763																		
40	4	8	8	6	4	3	3	28	6	3	4	6	124	5	3	3	3	4	0,566	2	24	12	10	8	9	10	49	63,62334																		
41	3	6	4	4	3	2	2	21	6	3	4	3	111	3	2	2	2	3	0,3385	0	18	7	6	2	5	6	10	45,1241																		
42	3	6	6	6	2	2	3	24	6	2	5	4	81	1	3	3	3	2	0,4965	2	20	9	7	7	6	8	5	48,66495																		
43	5	10	8	6	4	3	3	23	8	4	4	5	117	4	4	3	3	4	0,6085	2	25	13	11	14	11	15	64	68,29495																		
44	3	8	6	6	2	2	2	20	6	3	4	3	104	2	2	2	2	3	0,3975	1	18	7	8	7	8	7	37	48,29233																		
45	5	10	10	8	5	4	5	39	10	4	5	5	155	8	4	4	4	4	0,5995	3	29	15	14	13	15	15	72	81,68330																		
Ср. Знач.	3,177778	6,57777778	6,222222	5,822222	3,26666667	2,866667	2,844444	25,86667	6,222222	2,933333	4,088889	3,911111	112,666667	3,42222222	2,733333	2,73333333			3,28888889	0,435756	1,577778	21,62222222	9,666667	8,666667	6,688889	8,733333	9,266667	41,955556	55,63888																	
Медиана	3	6	6	6	3	3	3	25	6	3	4	4	113	3	3	3	3	3	0,4525	2	21	9	8	7	9	9	42	54,96289																		
Мода	3	6	6	6	3	3	2	18	6	3	4	4	104	4	3	3	3	3	0,453	2	21	9	7	7	9	9	42	#Н/Д																		
min	2	4	4	4	2	2	2	18	4	2	3	1	76	0	2	2	2	2	0,2045	0	15	4	3	1	3	3	5	41,82068																		
max	5	10	10	10	5	5	5	40	10	4	6	7	157	9	4	4	4	4	0,611	3	31	16	15	14	15	17	72	81,68339																		

Продолжение таблицы 4.1

[illegible]

Продолжение таблицы 4.1

Выборка - ВУЗ, 4 курс.																												
ЭГ - Казань																												
№	Планирование		Коммуникация				Лидерство		Анализ ситуации		Саморазвитие				Организаторство		Информация и доки	Творчество			Эмоциональный интеллект							СНП
	Кейс	Шкала СН	Шкала КК	Шкала ВК	Шкала КОС-2	Кейс	Кейс	Тест	Шкала ПС	Кейс	ГЭС	ГМС	Рефлексивность	Кейс	Шкала КОС-2	Кейс	ИО	ИУ	Поведение	ЭО	УЭ	С	Э	РЭ	ИП			
1	4	12	10	8	5	4	4	31	8	4	5	6	114	4	4	5	0,609	3	23	15	15	14	10	16	70	77,48972		
2	4	10	10	8	3	4	4	30	8	4	7	4	127	6	4	4	0,5345	3	26	13	13	13	12	11	62	73,42162		
3	5	10	10	8	5	5	5	37	12	5	6	7	148	8	5	5	0,71	4	34	16	16	17	16	17	82	90,44556		
4	4	8	8	10	4	4	3	26	10	4	5	5	121	6	4	4	0,565	3	24	11	11	12	11	8	53	71,27722		
5	5	10	10	8	5	5	4	36	12	5	7	6	131	6	5	4	0,5915	3	26	15	15	14	13	16	73	85,55899		
6	4	8	8	6	3	3	3	21	10	4	5	4	128	6	3	4	0,5665	2	25	12	13	8	12	9	54	66,53226		
7	4	10	10	10	4	4	3	22	8	4	6	5	117	4	3	3	0,516	3	26	13	6	10	10	15	54	71,38496		
8	4	12	10	8	4	4	4	29	8	4	6	5	120	6	4	5	0,529	2	24	13	15	12	11	16	67	75,92874		
9	5	10	10	8	5	5	5	34	10	5	5	7	148	8	5	5	0,645	4	32	16	16	17	15	16	80	87,77847		
10	5	10	10	6	4	5	4	31	10	4	6	5	130	5	4	4	0,54	2	26	13	13	14	12	12	64	77,79142		
11	5	8	8	6	3	4	4	28	10	4	6	6	147	7	4	4	0,6765	3	28	14	15	14	17	13	73	75,29653		
12	4	6	8	8	3	3	3	22	8	3	5	4	127	6	3	3	0,523	2	26	11	7	10	12	10	50	62,2433		
13	4	8	10	10	4	4	4	27	10	4	5	6	142	7	4	4	0,5025	2	23	9	13	12	15	12	61	74,65629		
14	5	11	10	10	5	5	5	29	10	5	7	7	160	9	5	5	0,6625	3	25	14	16	15	14	16	75	89,28453		
15	4	8	8	10	3	4	3	26	6	4	5	4	110	3	3	3	0,398	2	19	7	7	5	9	7	35	62,71727		
16	3	10	10	8	4	4	4	28	6	3	5	4	152	7	4	4	0,381	2	20	8	11	12	12	11	54	68,23305		
17	5	10	10	8	4	4	4	25	8	5	7	5	124	6	4	4	0,465	2	26	15	13	11	12	9	60	75,01072		
18	5	10	12	10	5	5	5	38	12	5	7	7	148	8	5	5	0,6175	3	28	14	17	16	16	16	79	91,60533		
19	3	8	8	6	3	4	3	28	8	4	5	5	117	5	4	3	0,68	3	29	15	7	9	10	8	49	66,61612		
20	4	10	10	8	4	4	4	35	12	5	6	6	169	9	5	5	0,6705	3	27	14	16	15	16	16	77	85,48871		
21	4	6	8	10	3	4	4	26	8	4	6	5	142	7	4	4	0,387	2	20	9	13	12	15	12	61	70,91682		
22	4	8	10	10	4	4	3	19	6	4	6	6	116	5	4	3	0,5615	2	26	13	7	9	10	10	49	69,9859		
23	3	8	8	8	3	3	3	21	6	3	5	4	105	3	2	3	0,5535	3	25	15	14	17	15	17	78	60,03388		
24	5	12	10	8	4	5	3	24	8	5	7	6	97	1	4	3	0,5795	3	26	13	12	10	6	9	50	75,80049		
25	4	10	12	12	5	5	5	42	10	5	6	6	162	9	5	5	0,7045	4	33	12	9	8	8	13	50	89,27974		
26	3	8	8	6	3	3	3	18	10	3	6	4	109	3	2	2	0,56	3	24	11	4	5	8	6	34	58,78808		
27	5	10	8	8	5	5	4	34	12	5	5	6	136	6	4	4	0,5295	2	26	15	14	15	14	13	71	80,55821		
28	4	10	4	6	4	4	4	32	10	4	7	5	103	2	4	4	0,3615	2	17	7	13	12	8	11	51	69,22329		
29	4	12	10	10	4	4	3	25	8	4	6	7	141	7	4	3	0,5725	2	25	13	11	8	15	9	56	75,03279		
30	3	8	10	8	3	4	3	27	6	4	5	6	129	6	4	3	0,558	3	24	11	8	6	12	7	44	66,8817		
31	5	10	12	10	4	5	4	20	8	4	7	5	113	3	4	4	0,6185	3	26	13	14	13	10	13	63	77,96843		
32	5	12	10	8	5	5	5	28	10	4	6	6	127	6	5	5	0,7035	4	29	15	16	17	12	16	76	86,0659		
33	4	8	10	10	3	3	3	21	8	4	5	5	136	6	3	3	0,5505	2	26	13	10	8	14	9	54	67,20341		
34	5	10	12	8	4	5	4	29	10	5	6	6	156	8	5	4	0,586	3	25	12	15	15	13	14	69	83,31938		
35	4	10	8	8	4	4	4	30	12	4	5	6	137	6	4	4	0,6035	4	26	13	11	10	14	12	60	76,75331		
36	4	8	8	8	5	4	4	33	8	3	5	5	148	8	5	4	0,404	2	19	6	13	13	12	14	58	71,90395		
37	4	10	10	10	4	4	4	31	10	5	5	6	142	7	5	5	0,546	3	25	13	12	16	15	15	71	81,24197		
38	4	10	12	10	4	5	4	29	8	5	6	7	155	8	4	4	0,6905	4	28	15	13	11	16	12	67	82,76593		
39	3	6	10	10	4	4	3	30	6	3	5	4	111	3	4	3	0,539	3	23	10	4	4	9	11	38	63,55739		
40	5	10	10	8	4	5	4	32	8	4	7	6	137	6	5	4	0,516	3	25	13	14	15	13	15	70	80,74099		
41	5	12	12	10	5	5	5	36	10	5	7	7	155	8	5	5	0,622	4	31	16	16	17	16	17	82	92,1836		
42	4	10	8	6	3	3	3	27	8	3	5	4	111	3	4	4	0,5365	2	23	13	10	8	9	9	49	64,92435		
43	4	8	8	6	4	4	4	29	10	5	5	5	125	5	4	4	0,613	3	26	15	13	10	12	12	62	74,15001		
44	5	12	8	8	4	5	5	33	12	5	7	5	127	6	5	4	0,563	2	22	11	15	16	12	15	69	82,41707		
45	5	10	10	8	4	4	4	35	10	5	5	5	126	6	5	5	0,539	3	24	14	16	15	12	14	71	81,52523		
46	5	10	12	10	4	4	4	28	8	5	6	7	152	8	4	4	0,5685	3	26	13	15	13	16	11	68	81,73034		
47	4	12	8	8	3	3	3	23	8	5	6	6	165	9	4	4	0,6535	4	28	15	14	16	15	13	73	76,9048		
Ср. знач.	4,255319	9,553191489	9,44680851	8,4255319	3,957446809	4,19148936	3,87234	28,61702	9,021276596	4,255319	5,808511	5,489362	132,829787	5,9787234	4,12766	3,978723404	4,446808511	0,566032	2,808511	25,42553191	12,70213	12,3617	12,10638	12,46809	12,40426	62,04255	75,97059	
Медиана	4	10	10	8	4	4	4	29	8	4	6	6	130	6	4	4	0,563	3	26	13	13	12	12	12	62	75,80049		
Мода	4	10	10	8	4	4	4	29	8	4	5	6	127	6	4	4	0,539	3	26	13	13	12	12	12	62	74,15001		
min	3	6	4	6	3	3	3	18	6	3	5	4	97	1	2	2	0,3615	2	17	6	4	4	6	6	34	58,78808		
max	5	12	12	12	5	5	5	42	12	5	7	7	169	9	5	5	0,71	4	34	16	17	17	17	17	82	92,1836		

ПРИЛОЖЕНИЕ 5.

Блок Описательной статистики

Таблица 5.1

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 1 курсе колледжа при самооценке организаторских склонностей

Т-тест независимых выборок

		Статистика	p
Шкала ОС	Манн-Уитни U	976	0.500

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.2

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 4 курсе колледжа при самооценке организаторских склонностей

Т-тест независимых выборок

		Статистика	p
Шкала ОС	Манн-Уитни U	830	0.044

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.3

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 4 курсе ВУЗа при самооценке организаторских склонностей

Т-тест независимых выборок

		Статистика	p
Шкала ОС	Манн-Уитни U	816	0.043

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.4

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 1 курсе колледжа при внешней оценке организаторских навыков

Т-тест независимых выборок

		Статистика	p
Организатор. - внешн. оценка	Манн-Уитни U	1003	0.651

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.5

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 4 курсе колледжа при внешней оценке организаторских навыков

Т-тест независимых выборок

		Статистика	р
Организатор. - внешн. оценка	Манн-Уитни U	839	0.064

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.6

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 4 курсе ВУЗа при внешней оценке организаторских навыков

Т-тест независимых выборок

		Статистика	р
Организатор. - внешн. оценка	Манн-Уитни U	635	< .001

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.7

Результаты расчета критерия Уилкоксона для ЭГ на 1 и на 4 курсе колледжа при самооценке организаторских склонностей

Т-тест парных выборок

			Статистика	р
Шкала ОС ЭГ колледж 1 курс	Шкала ОС ЭГ колледж 4 курс	Уилкоксон W	9.50 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu_{\text{Мера 1}} - \text{Мера 2} \neq 0$

^a 16 пар значений были связаны

Таблица 5.8

Результаты расчета критерия Уилкоксона для КГ на 1 и на 4 курсе колледжа при самооценке организаторских склонностей

Т-тест парных выборок

			Статистика	р
Шкала ОС КГ колледж 1 курс	Шкала ОС КГ колледж 4 курс	Уилкоксон W	33.0 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu_{\text{Мера 1}} - \text{Мера 2} \neq 0$

^a 14 пар значений были связаны

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.9

Результаты расчета критерия Уилкоксона для ЭГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при самооценке организаторских склонностей

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
Шкала ОС ЭГ колледж 4 курс	Шкала ОС ЭГ ВУЗ	Уилкоксон W	38.0 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$ ^a 12 пар значений были связаны

Таблица 5.10

Результаты расчета критерия Уилкоксона для КГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при самооценке организаторских склонностей

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
Шкала ОС КГ колледж 4 курс	Школа КГ ВУЗ	Уилкоксон W	80.0 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$ ^a 9 пар значений были связаны

Таблица 5.11

Результаты расчета критерия Уилкоксона для ЭГ на 1 и на 4 курсе колледжа при внешней оценке организаторских навыков

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
Орг. - внешн ЭГ колледж 1 курс	Орг. - внешн. ЭГ колледж 4 курс	Уилкоксон W	9.50 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$ ^a 8 пар значений были связаны

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.12

Результаты расчета критерия Уилкоксона для КГ на 1 и на 4 курсе колледжа при внешней оценке организаторских навыков

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
Орг. - внешн КГ колледж 1 курс	Орг. внешн КГ колледж 4 курс	Уилкоксон W	19.0 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$

^a 10 пар значений были связаны

Таблица 5.13

Результаты расчета критерия Уилкоксона для ЭГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при внешней оценке организаторских навыков

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
Орг. - внешн. ЭГ колледж 4 курс	Орг. - внешн. ЭГ ВУЗ	Уилкоксон W	69.0 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$

^a 10 пар значений были связаны

Таблица 5.14

Результаты расчета критерия Уилкоксона для КГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при внешней оценке организаторских навыков

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
Орг. внешн КГ колледж 4 курс	Орг. - внешн КГ ВУЗ	Уилкоксон W	99.5 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$

^a 10 пар значений были связаны

ЭГ и КГ на 4 курсе Вуза	635	<0,001	H1
-------------------------	-----	--------	----

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.15

**Описательная статистика по результатам внутренней оценки модели
взаимодействия педагогов с учениками**

Описательные статистики

	Группа	Мод вз 1 курс колледж	Мод вз 4 курс колледж	Мод вз 4 курс ВУЗа
Среднее	ЭГ	48.7	42.4	38.3
	КГ	48.4	46.0	41.7
Медиана	ЭГ	48.0	42.0	38.0
	КГ	48.0	46.0	42.0
Мода	ЭГ	48.0	42.0	45.0
	КГ	48.0	45.0 ^a	42.0 ^a
Минимум	ЭГ	38.0	29.0	26.0
	КГ	33.0	30.0	28.0
Максимум	ЭГ	64.0	60.0	57.0
	КГ	64.0	62.0	59.0
Шапиро-Уилк W	ЭГ	0.960	0.978	0.977
	КГ	0.975	0.985	0.966
Шапиро-Уилк p	ЭГ	0.103	0.501	0.462
	КГ	0.444	0.808	0.203

^a Существует более одной моды, сообщается только о первой

Таблица 5.16

**Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 1 курсе колледжа при
оценке «эмоциональной осведомлённости» участников**

Т-тест независимых выборок

	Статистика	df (степеней свободы)	p
Шкала ЭО Стьюдент t	0.0932	90.0	0.926

Примечание. $H_a: \mu_1 \neq \mu_2$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.17

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 4 курсе колледжа при оценке «эмоциональной осведомлённости» участников

Т-тест независимых выборок

		Статистика	df (степеней свободы)	p
Шкала ЭО	Стьюдент t	2.71	90.0	0.008

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.18

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 4 курсе ВУЗа при оценке «эмоциональной осведомлённости» участников

Т-тест независимых выборок

		Статистика	df (степеней свободы)	p
Шкала ЭО	Стьюдент t	2.10	90.0	0.039

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.19

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 1 курсе колледжа при оценке навыков «управление своими эмоциями»

Т-тест независимых выборок

		Статистика	df (степеней свободы)	p
Шкала УЭ	Стьюдент t	-0.0130	90.0	0.990

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.20

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 4 курсе колледжа при оценке навыков «управление своими эмоциями»

Т-тест независимых выборок

		Статистика	df (степеней свободы)	p
Шкала УЭ	Стьюдент t	0.806	90.0	0.422

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.21

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 4 курсе ВУЗа при оценке навыков «управление своими эмоциями»

Т-тест независимых выборок

		Статистика	df (степеней свободы)	p
Шкала УЭ	Стьюдент t	2.12	90.0	0.037

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.22

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 1 курсе колледжа при оценке «самотивации» участников

Т-тест независимых выборок

		Статистика	p
Шкала С	Манн-Уитни U	1027	0.814

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.23

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 4 курсе колледжа при оценке «самотивации» участников

Т-тест независимых выборок

		Статистика	p
Шкала С	Манн-Уитни U	846	0.097

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.24

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 4 курсе ВУЗа при оценке «самотивации» участников

Т-тест независимых выборок

		Статистика	p
Шкала С	Манн-Уитни U	787	0.034

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.25

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 1 курсе колледжа при оценке «эмпатии» участников

Т-тест независимых выборок

		Статистика	df (степеней свободы)	p
Шкала Э	Стьюдент t	-0.0100	90.0	0.992

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.26

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 4 курсе колледжа при оценке «эмпатии» участников

Т-тест независимых выборок

		Статистика	df (степеней свободы)	p
Шкала Э	Стьюдент t	0.536	90.0	0.593

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.27

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 4 курсе ВУЗа при оценке «эмпатии» участников

Т-тест независимых выборок

		Статистика	df (степеней свободы)	p
Шкала Э	Стьюдент t	1.67	90.0	0.099

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.28

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 1 курсе колледжа при оценке навыков «распознавания эмоций других людей»

Т-тест независимых выборок

		Статистика	p
Шкала РЭ	Манн-Уитни U	1047	0.934

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. *Продолжение*

Таблица 5.29

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 4 курсе колледжа при оценке навыков «распознавания эмоций других людей»

Т-тест независимых выборок

		Статистика	р
Шкала РЭ	Манн-Уитни U	853	0.109

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.30

Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни для ЭГ и КГ на 4 курсе ВУЗа при оценке навыков «распознавания эмоций других людей»

Т-тест независимых выборок

		Статистика	р
Шкала РЭ	Манн-Уитни U	810	0.052

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.31

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 1 курсе колледжа при оценке «интегративного уровня эмоционального интеллекта» участников

Т-тест независимых выборок

		Статистика	df (степеней свободы)	р
ИП ЭИ	Стьюдент t	0.00653	90.0	0.995

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.32

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 4 курсе колледжа при оценке «интегративного уровня эмоционального интеллекта» участников

Т-тест независимых выборок

		Статистика	df (степеней свободы)	р
ИП ЭИ	Стьюдент t	2.13	90.0	0.036

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.33

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ и КГ на 4 курсе ВУЗа при оценке «интегративного уровня эмоционального интеллекта» участников

Т-тест независимых выборок

		Статистика	df (степеней свободы)	p
ИП ЭИ	Стьюдент t	2.48	90.0	0.015

Примечание. $H_a \mu_1 \neq \mu_2$

Таблица 5.34

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ на 1 и на 4 курсе колледжа при оценке «эмоциональной осведомленности» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
ЭО ЭГ колледж 1 курс	ЭО ЭГ колледж 4 курс	Стьюдент t	-7.73	46.0	< .001

Примечание. $H_a \mu_{\text{Мера 1}} - \text{Мера 2} \neq 0$

Таблица 5.35

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для КГ на 1 и на 4 курсе колледжа при оценке «эмоциональной осведомленности» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
ЭО КГ колледж 1 курс	ЭО КГ колледж 4 курс	Стьюдент t	-6.43	44.0	< .001

Примечание. $H_a \mu_{\text{Мера 1}} - \text{Мера 2} \neq 0$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.36

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при оценке «эмоциональной осведомленности» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
ЭО ЭГ колледж 4 курс	ЭО ЭГ ВУЗ	Стьюдент t	-2.59	46.0	0.013

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$

Таблица 5.37

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для КГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при оценке «эмоциональной осведомленности» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
ЭО КГ колледж 4 курс	ЭО КГ 4 ВУЗ	Стьюдент t	-3.11	44.0	0.003

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$

Таблица 5.38

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ на 1 и на 4 курсе колледжа при оценке навыков «управления своими эмоциями»

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
УЭ ЭГ колледж 1 курс	УЭ ЭГ колледж 4 курс	Стьюдент t	-5.71	46.0	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.39

**Результаты расчета t-критерия Стьюдента для КГ на 1 и на 4 курсе колледжа при
оценке навыков «управления своими эмоциями»**

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
УЭ КГ колледж 1 курс	УЭ КГ колледж 4 курс	Стьюдент t	-4.63	44.0	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$

Таблица 5.40

**Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе
ВУЗа при оценке навыков «управления своими эмоциями»**

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
УЭ ЭГ колледж 4 курс	УЭ ЭГ ВУЗ	Стьюдент t	-5.07	46.0	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$

Таблица 5.41

**Результаты расчета t-критерия Стьюдента для КГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе
ВУЗа при оценке навыков «управления своими эмоциями»**

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
УЭ КГ колледж 4 курс	УЭ КГ ВУЗ	Стьюдент t	-3.16	44.0	0.003

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.42

Результаты расчета критерия Уилкоксона для ЭГ на 1 и на 4 курсе колледжа при оценке «самомотивации» участников

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
С ЭГ колледж 1 курс	С ЭГ колледж 4 курс	Уилкоксон W	164 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$ ^a 5 пар значений были связаны

Таблица 5.43

Результаты расчета критерия Уилкоксона для КГ на 1 и на 4 курсе колледжа при оценке «самомотивации» участников

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
С КГ колледж 1 курс	С КГ колледж 4 курс	Уилкоксон W	217 ^a	0.015

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$ ^a 6 пар значений были связаны

Таблица 5.44

Результаты расчета критерия Уилкоксона для ЭГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при оценке «самомотивации» участников

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
С ЭГ колледж 4 курс	С ЭГ ВУЗ	Уилкоксон W	72.5 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$ ^a 8 пар значений были связаны

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.45

Результаты расчета критерия Уилкоксона для КГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при оценке «самотивации» участников

Т-тест парных выборок

			Статистика	р
С КГ колледж 4 курс	С КГ ВУЗ	Уилкоксон W	84.0 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$ ^a 4 пар значений были связаны

Таблица 5.46

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ на 1 и на 4 курсе колледжа при оценке «эмпатии» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	р
Э ЭГ колледж 1 курс	Э ЭГ колледж 4 курс	Стьюдент t	-3.92	46.0	< .001

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$

Таблица 5.47

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для КГ на 1 и на 4 курсе колледжа при оценке «эмпатии» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	р
Э КГ колледж	Э КГ колледж 4 курс	Стьюдент t	-2.97	44.0	0.005

Примечание. $H_a \mu$ Мера 1 - Мера 2 $\neq 0$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.48

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при оценке «эмпатии» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
Э ЭГ колледж 4 курс	Э ЭГ ВУЗ	Стьюдент t	-5.49	46.0	< .001

Примечание. $H_a: \mu \text{ Мера 1} - \text{Мера 2} \neq 0$

Таблица 5.49

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для КГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при оценке «эмпатии» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
Э КГ колледж 4 курс	Э КГ ВУЗ	Стьюдент t	-5.78	44.0	< .001

Примечание. $H_a: \mu \text{ Мера 1} - \text{Мера 2} \neq 0$

Таблица 5.50

Результаты расчета критерия Уилкоксона для ЭГ на 1 и на 4 курсе колледжа при оценке навыков «распознавания эмоций других людей»

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
РЭ ЭГ колледж 1 курс	РЭ ЭГ колледж 4 курс	Уилкоксон W	18.0	< .001

Примечание. $H_a: \mu \text{ Мера 1} - \text{Мера 2} \neq 0$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.51

Результаты расчета критерия Уилкоксона для КГ на 1 и на 4 курсе колледжа при оценке навыков «распознавания эмоций других людей»

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
РЭ КГ колледж 1 курс	РЭ КГ колледж 4 курс	Уилкоксон W	89.0 ^a	< .001

Примечание. $H_a \mu \text{ Мера 1} - \text{Мера 2} \neq 0$

^a 2 пар значений были связаны

Таблица 5.52

Результаты расчета критерия Уилкоксона для ЭГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при оценке навыков «распознавания эмоций других людей»

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
РЭ ЭГ колледж 4 курс	РЭ ЭГ ВУЗ	Уилкоксон W	301 ^a	0.038

Примечание. $H_a \mu \text{ Мера 1} - \text{Мера 2} \neq 0$

^a 4 пар значений были связаны

Таблица 5.53

Результаты расчета критерия Уилкоксона для КГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при оценке навыков «распознавания эмоций других людей»

Т-тест парных выборок

			Статистика	p
РЭ КГ колледж 4 курс	РЭ КГ ВУЗ	Уилкоксон W	322 ^a	0.044

Примечание. $H_a \mu \text{ Мера 1} - \text{Мера 2} \neq 0$

^a 1 пар значений были связаны

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. Продолжение

Таблица 5.54

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ на 1 и на 4 курсе колледжа при оценке «интегрального уровня эмоционального интеллекта» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
ИП ЭГ колледж 1 курс	ИП ЭГ колледж 4 курс	Стьюдент t	-7.42	46.0	< .001

Примечание. $H_a \mu \text{ Мера 1} - \text{Мера 2} \neq 0$

Таблица 5.55

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для КГ на 1 и на 4 курсе колледжа при оценке «интегрального уровня эмоционального интеллекта» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
ИУ КГ колледж 1 курс	ИУ КГ колледж 4 курс	Стьюдент t	-7.81	44.0	< .001

Примечание. $H_a \mu \text{ Мера 1} - \text{Мера 2} \neq 0$

Таблица 5.56

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для ЭГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при оценке «интегрального уровня эмоционального интеллекта» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
ИУ ЭГ колледж 4 курс	ИУ ЭГ ВУЗ	Стьюдент t	-6.76	46.0	< .001

Примечание. $H_a \mu \text{ Мера 1} - \text{Мера 2} \neq 0$

ПРИЛОЖЕНИЕ 5. *Продолжение*

Таблица 5.57

Результаты расчета t-критерия Стьюдента для КГ на 4 курсе колледжа и на 4 курсе ВУЗа при оценке «интегрального уровня эмоционального интеллекта» участников

Т-тест парных выборок

			статистика	df (степеней свободы)	p
ИП КГ колледж 4 курс	ИП КГ ВУЗ	Стьюдент t	-4.90	44.0	< .001

Примечание. $H_0: \mu \text{ Мера 1} - \text{Мера 2} \neq 0$