

ISSN 3034-1760
(online)



Пространство педагогических исследований

Сетевой научный журнал

2025 • Т. 2 • № 1

Актуальные проблемы образования в условиях цифровизации

<http://ppi-journal.ru/>

Выход в свет: 20 февраля 2025 г. Выходит четыре раза в год

УЧРЕДИТЕЛЬ: Череповецкий государственный университет

НАПРАВЛЕНИЯ: 5.8.1 Общая педагогика, история педагогики и образования;
5.8.2 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования);
5.8.7 Методология и технология профессионального образования

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: Е. Р. Ядровская, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Ответственный за номер: Е. В. ЯКОВЛЕВА, доктор педагогических наук, профессор, Череповецкий государственный университет

РЕДАКТОР: Н. Г. МЕЛЬНИКОВА

КОМПЬЮТЕРНОЕ МАКЕТИРОВАНИЕ: М. Н. АВДЮХОВА

ОТВЕТСТВЕННЫЙ РЕДАКТОР, ПЕРЕВОДЧИК: Е. Г. АРЮХИНА

ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: А. С. ЛОБЫШЕВА, +7 (8202) 51-78-54
e-mail: prostranstvo_ped@bk.ru

Адрес издателя, редакции, электронный адрес:
162600, Россия, г. Череповец, пр. Луначарского, д. 5.

ЦЕНА СВОБОДНАЯ

Сетевое издание

Уч.-изд. л. 6

Выход в свет: 20.02.2025

Формат 60 × 84 ¹/₈

Гарнитура Таймс

© Череповецкий государственный университет, 2025

ISSN 3034-1760
(online)



Education Research Environment

Online scientific journal

2025 • T. 2 • № 1

Current Issues of Education in the Context of Digitalization

<http://ppi-journal.ru/>

Publication: February 20, 2024. Issued four times a year

FOUNDER: Cherepovets State University

SCIENTIFIC SPECIALTY:

5.8.1 General Pedagogy, History of Pedagogy and Education

5.8.2 Theory and Methodology of Teaching and Education (by Fields and Levels of Education)

5.8.7 Methodology and Technology of Professional Education

EDITOR-IN-CHIEF: Elena R. YADROVSKAYA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Herzen State Pedagogical University

Managing editor of the issue: Elena V. YAKOVLEVA, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Cherepovets State University

EDITOR: Natalia G. MELNIKOVA

COMPUTER DESIGN LAYOUT: Maria N. AVDYUKHOVA

EXECUTIVE EDITOR AND TRANSLATOR: Elena G. ARJUKHINA

EXECUTIVE SECRETARY: Alina S. LOBYSHEVA, +7 (8202) 51-78-54
e-mail: prostranstvo_ped@bk.ru

Address of the publisher, editorial office and printing office: 162600 Russia, Vologda region, Cherepovets, Lunacharsky pr., 5

OPEN PRICE

Online media

6 standard publisher's sheets

Publication: 20.02.2025

Format 60×84 1/8

Font style Times

© Cherepovets State University, 2025



Содержание

Contents

Исследования

Афоничев Г. А., Яковлева Е. В. Исследование уровня развития критического мышления у подростков..... 7

Володина Л. О., Данилов С. Б. Об актуальности цифровой компетентности в структуре профессионального мастерства современного педагога..... 17

Иванова Н. В., Борисова М. В. Проблемы и перспективы в сфере методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций на современном этапе 28

Нечай А. А. Формирование цифровых компетенций педагога-магистра для работы в современном образовательном пространстве 41

Ничагина А. В. Использование электронных образовательных ресурсов в информационной образовательной среде..... 53

Researches

Afonichev G. A., Yakovleva E. V. Study on the level of adolescents' critical thinking development 7

Volodina L. O., Danilov S. B. On the relevance of digital competence in the structure of professional excellence of a modern teacher 17

Ivanova N. V., Borisova M. V. Problems and prospects of methodological support for teachers of preschool educational organizations at the present stage.28

Nechay A.A. Formation of digital competencies of a Master's degree teacher to work in the modern educational space. 41

Nichagina A.V. The use of electronic educational resources in the information educational environment..... 53



Исследования Researches

2025 · Том 2 · № 1

Пространство педагогических исследований. 2025. Т. 2, № 1 (5). С. 7–16.
Education Research Environment, 2025, vol. 2, no. 1 (5), pp. 7–16.

Научная статья
УДК 37.025.7
<https://elibrary.ru/gthuvc>
10.23859/3034-1760.2025.77.61.001

Исследование уровня развития критического мышления у подростков

Герман Артемович Афоничев

Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
g.afonichev.aga@yandex.ru,
<https://orcid.org/0009-0007-4530-9852>

German A. Afonichev

Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
g.afonichev.aga@yandex.ru,
<https://orcid.org/0009-0007-4530-9852>



Елена Викторовна Яковлева

Череповецкий государственный университет,
Череповец, Россия
eviakovleva@chsu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-9127-5178>

Elena V. Yakovleva

Cherepovets State University,
Cherepovets, Russia
eviakovleva@chsu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-9127-5178>



Аннотация. Статья посвящена вопросу диагностирования уровня развития критического мышления у подростков, обучающихся в общеобразовательной организации. В работе доказана необходимость формирования критического мышления у учащихся, приведен анализ понятия «критическое мышление», на основе анализа определены критерии и показатели сформированности критического мышления у подростков, дана характеристика уровней.

В статье указаны диагностические методики, которые позволяют определить уровень сформированности критического мышления у учащихся 8–9 классов. Представлены результаты замеров уровня развития критического мышления у подростков.

© Афоничев Г. А., Яковлева Е. В., 2025

© Afonichev G. A., Yakovleva E. V., 2025

Ключевые слова: мышление, критическое мышление, диагностика развития критического мышления подростков

Для цитирования: Афоничев Г. А., Яковлева Е. В. Исследование уровня развития критического мышления у подростков // Пространство педагогических исследований. 2025. Т. 2, № 1 (5). С. 7–16. (In Russian). 10.23859/3034-1760.2025.77.61.001; EDN: GTHUVC

Study on the level of adolescents' critical thinking development

Abstract. The article considers diagnostics of the level of critical thinking development of adolescents studying in a comprehensive educational institution. The study substantiates the necessity of fostering critical thinking in students and provides an analysis of the concept of "critical thinking." Based on this analysis, criteria and indicators of critical thinking formation in adolescents are identified, and a description of its developmental levels is given in the article. The article specifies diagnostic methodologies that allow for the assessment of the level of critical thinking development in 8th–9th grade students, and gives the results of measurements of adolescents' critical thinking development.

Keywords: thinking, critical thinking, diagnostics of adolescents' critical thinking development

For citation: Afonichev G. A., Yakovleva E. V. Study on the level of adolescents' critical thinking development. *Education Research Environment*, 2025, vol. 2, no. (5), pp. 7–16. (In Russian). 10.23859/3034-1760.2025.77.61.001; EDN: GTHUVC

Введение

Необходимость развития критического мышления у подростков связана с тем, что обществу нужны люди, обладающие определенными мыслительными навыками. Эта потребность существует на протяжении всей истории человечества и связана со стремлением к свободному обществу, которое нуждается в творческих и критически мыслящих личностях. Следовательно, критическое мышление становится фундаментальным аспектом мышления независимой личности. На основании критического мышления личность осознанно определяет свое место и роль в системе социальных отношений, дает оценку основополагающим социальным нормам и ценностям.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) для основного общего образования устанавливают требования к метапредметным результатам обучения, которые включают способность критически оценивать и интерпретировать информацию из различных источников¹.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. С изменениями и дополнениями от 18 июля, 8 ноября 2022 г., 27 декабря 2023 г., 22 января 2024 г. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=m15a0ywate961538553> (дата обращения: 12.01. 2024).

В ФГОС указано, что метапредметные результаты освоения основной образовательной программы основного общего образования должны отражать:

- умение определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии, классифицировать, самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации, устанавливать причинно-следственные связи, строить логическое рассуждение, умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии) и делать выводы;
- умение создавать, применять и преобразовывать знаки и символы, модели и схемы для решения учебных и познавательных задач;
- смысловое чтение;
- развитие мотивации к овладению культурой активного использования словарей и других поисковых систем»¹.

В современном мире с развитием информационных технологий возникает острая необходимость «фильтровать» поток входящей информации. Этим и определяется социальное значение развития критического мышления у подростков. Оно необходимо для успешного обучения, для построения межличностных отношений, а также для разумного потребления интернет-контента и безопасности в сетевом пространстве.

Цель нашего исследования – определение уровня развития критического мышления у подростков.

Основная часть

Проблема развития критического мышления последние годы является актуальной во всем мире. В отечественной и зарубежной науке представлено достаточное большое количество исследований, авторы которых говорят о необходимости развития критического мышления, как учеников, так и преподавателей: И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская², Д. Клустер³, А. В. Бутенко⁴, Д. Халперн¹ и др.

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287. С изменениями и дополнениями от 18 июля, 8 ноября 2022 г., 27 декабря 2023 г., 22 января 2024 г.. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=m15a0ywate961538553> (дата обращения: 12.01. 2024).

² Загашев И. О., Заир Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. Санкт-Петербург: Альянс «Дельта», 2003. 191 с.

³ Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. 2001. № 4. С. 36–40.

⁴ Бутенко А. В., Ходос Е. А. Критическое мышление: метод, теория, практика. Москва: МИРОС, 2002. 173 с.

Так, Диана Халперн утверждает, что критическое мышление – это, в первую очередь, творческий процесс. Исследователь анализирует сущность критического мышления, рассматривая его сквозь призму решения задач. Согласно ее научной позиции, решение задач проходит через этапы подготовки и ознакомления, разработки и принятия решения, его оценки и инкубации. Автор советует разрабатывать план решения задач на базе структуры проблемы и определения альтернативных вариантов ее решения.

В трудах Д. Халперн описаны разнообразные подходы к решению проблем, применимые как в повседневной жизни, так и в профессиональной сфере.

Скотт Плаус² утверждает, что человеческое восприятие является избирательным и зависит от мышления. Это означает, что на принятие решений влияют когнитивные и мотивационные факторы, которые связаны с мыслительными процессами и чувствами человека. Следовательно, развитие критического мышления тесно связано со способностью оценивать и принимать решения.

В. Н. Брюшинкин³ выдвинул гипотезу о том, что критическое мышление представляет собой последовательность умственных операций, направленных на анализ утверждений или систем утверждений с целью выявления их несоответствия реальным обстоятельствам, правилам или ценностям. Н. В. Брюшинкин также определил уровни критического мышления, каждый из которых характеризуется особым видом аргументации с различным балансом логических и когнитивных компонентов:

1. Эмпирический уровень – критическая оценка фактов.
2. Теоретический уровень – критическая оценка теорий.
3. Метатеоретический уровень – критическая оценка норм и ценностей.

Н. Б. Скоморовская определяет критическое мышление как мышление «самостоятельное, логическое, творческое»⁴, характерными признаками такого мышления является индивидуальность и социальность. Критическое мышление помогает осознавать и отстаивать личную позицию в разных вопросах, находить новые идеи и критически анализировать проблемы, переосмысливать

¹ Халперн Д. Психология критического мышления / Перевод с английского Н. Мальгина и др. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 503 с.

² Плаус С. Психология оценки и принятия решений / Перевод с английского В. А. Ровнер. Москва: Филинь, 1998. 368 с.

³ Брюшинкин В. Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация: сборник статей / под общей редакцией В. Н. Брюшинкина, В. И. Маркина. Калининград: Издательство Калининградского государственного университета, 2003. С. 29–34.

⁴ Скоморовская Н. Б. Развитие критического мышления учащихся // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук.: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-kriticheskogo-myshleniya-uchaschihsya> (дата обращения: 12.01. 2024).

действия, искать аргументы, предвидеть возможные последствия действий и поступков.

Таким образом, исследователи, изучающие критическое мышление, сходятся во мнении, что это важный навык, который необходимо развивать. Критическое мышление открывает путь к глубокому пониманию информации, формированию взвешенных суждений и успешному преодолению трудностей.

Оно включает в себя способность к анализу, синтезу, сравнению, обобщению, выявлению причинно-следственных связей и формулированию обоснованных выводов. Предполагает умение задавать вопросы, выявлять предположения и оценивать доказательства. Формирование гибкого мышления имеет огромное значение для эффективного обучения, карьерного роста и адаптации к реалиям современного мира. Оно помогает человеку быть более самостоятельным, уверенным и способным к саморазвитию.

В нашем исследовании критическое мышление подростков рассматривается как система умений и навыков, которая развивает самостоятельность в рассуждениях, учит работать с информацией, сравнивать исходные данные, оценивать, анализировать, обобщать и применять на практике полученные знания.

Дайана Халперн выделяет такие показатели развития критического мышления, как умение анализировать и оценивать аргументы, социальную природу критического мышления и умение анализировать информацию¹. Эти же показатели развития критического мышления выделяют в своих работах и другие ученые: Д. Клустер², И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек³ и И. В. Муштавинская⁴.

Мы изучили работы вышеупомянутых авторов и определили следующие критерии и показатели развития критического мышления у подростков:

– социальность – способность сотрудничать и работать в команде, уважать чужое мнение, учитывать точку зрения других, участвовать в совместном принятии решений;

– аргументация – умение убедительно аргументировать свою позицию, принимать взвешенные решения, ясно и корректно выражать свои мысли устно и письменно;

¹ Халперн Д. Психология критического мышления / Перевод с английского Н. Мальгина и др. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 503 с.

² Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо. 2001. № 4. С. 36-40.

³ Загашев И. О., Заир Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. Санкт-Петербург: Альянс «Дельта», 2003. 191 с.

⁴ Муштавинская И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя. Санкт-Петербург: КАРО, 2013. 140 с.

– анализ информации – способность находить основную информацию среди избыточной, недостающую информацию, видеть сильные и слабые стороны мнений и ошибок в них;

– логичность мышления – умение делать логические выводы, оценивать последовательность умозаключений, принимать обоснованные решения о том, отклонить ли суждение, согласиться с ним или отложить его рассмотрение;

– самостоятельность – способность задавать вопросы, формулировать гипотезы, признавать свои ошибки, брать на себя ответственность;

– рефлексивность – уровень развития рефлексивных навыков (адекватная самооценка, объективный самоанализ, оценка мыслительных процессов и поведения при работе над проблемными заданиями индивидуально или в группе).

Наш эксперимент проводился на базе гимназии Череповца, в нем участвовали 80 обучающихся 8–9 классов. Для выявления уровня развития критического мышления у подростков по выделенным критериям и показателям использовались кейсовые задания.

С целью проверки умения учеников критически оценивать математические утверждения, анализировать их на предмет логических ошибок и делать обоснованные выводы использовался кейс «Критический анализ математических утверждений».

В ходе выполнения задания ученикам предлагалось проанализировать несколько математических утверждений и определить, являются ли они истинными или ложными. Приведем пример математических утверждений:

- Сумма двух четных чисел всегда четна.
- Произведение двух нечетных чисел всегда нечетно.
- Квадрат любого числа всегда больше самого числа.
- Сумма двух чисел, кратных 3, всегда кратна 3.

Далее ученики должны были проанализировать каждое утверждение, выявить логические ошибки (если они есть) и сделать обоснованный вывод о его истинности или ложности.

После того как обучающиеся самостоятельно проанализировали все утверждения, фронтально обсуждались результаты и выявлялись типичные ошибки, которые были допущены школьниками.

Таким образом, при использовании кейса помимо диагностического был еще и развивающий эффект. Обучающиеся успешно проанализировали все утверждения, сделали обоснованные выводы об их истинности или ложности, выявили логические ошибки. Фронтальное обсуждение результатов помогло школьникам лучше понять свои ошибки и найти способы их исправления. Об-

суждение способов избегания ошибок способствовало развитию критического мышления, стимулировало интерес учеников к изучению математики.

Таким образом, использование кейсовых заданий помогает не только диагностировать, но и развивать у подростков навыки критического анализа, оценки информации и принятия обоснованных решений.

Для изучения уровня развития критического мышления подростков в нашем исследовании также использовались диагностические методики.

С целью изучения способности к анализу, обобщению, установлению закономерностей был проведен тест Липпмана «Логические закономерности». Для выявления сформированности навыков рефлексии обучающихся, изучения степени ее развития и проявления в разных видах использовалась методика диагностики рефлексивности (опросник А. В. Карпова, тест на рефлексии). Для изучения степени развития критического мышления учеников использовалась методика определения уровня критического мышления (авторы Ю. Ф. Гущин и Н. В. Смирнова).

Общий анализ результатов по всем проведенным методикам показал, что обучающихся, обладающих высоким уровнем сформированности критического мышления, в экспериментальной группе не оказалось. Всего лишь несколько тестируемых обладали умениями, близкими к нему.

Примерно у половины учащихся (53,75 %) был диагностирован средний уровень развития критического мышления. Школьники, находящиеся на этом уровне, характеризуется проявлением самостоятельности при выполнении задач, высокой саморегуляцией поведения, способностью мыслить креативно, развитыми рефлексивными навыками, адекватной самооценкой. Подростки могут находить дополнительную информацию при наличии интереса, делать логические выводы, хотя не всегда оценивают их последовательность. Иногда ученикам сложно рефлексивно анализировать содержание текста и выделять основную информацию среди избыточной. Кроме того, обучающиеся продемонстрировали хорошее взаимодействие и работу в команде, участвуя в совместных решениях и уважая мнения других. Их речь ясна, логична и продумана. Они умеют самостоятельно принимать решения, демонстрируют независимость, способность брать на себя ответственность, но не всегда признают свои ошибки и заблуждения.

У 46,25 % обучающихся экспериментальной группы отмечается низкий уровень развития критического мышления. У школьников наблюдается низкая степень самоконтроля, независимости в выполнении задач и вовлеченности в процесс. Творческий потенциал проявляется редко. Рефлексия развита слабо (неадекватная самооценка или неумение оценивать свои действия, включая

мыслительные, выявлять ошибки в собственном мышлении). Возможно непонимание структуры и степени критичности мышления.

Выводы

Проведенное исследование показало, что критическое мышление – это способность анализировать информацию, выявлять логические связи и противоречия, а также оценивать аргументы и доказательства.

Критическое мышление подростков включает в себя умение рассуждать логически, видеть причинно-следственные связи, аргументировать свою точку зрения и принимать обоснованные решения.

Результаты исследования показали, что у большинства обучающихся средний уровень сформированности критического мышления. Такие ученики умеют сотрудничать, участвовать в принятии решений, слушать других и учитывать их мнение, но им не всегда удается адекватно оценивать себя и признавать свои ошибки. Поэтому педагогам важно работать над повышением уровня критического мышления подростков, улучшать навыки рефлексии, анализа и оценки информации, а также учить школьников принимать обоснованные решения.

Некоторые умения школьников 8–9 классов недостаточно развиты, например, умение обобщать информацию, проводить аналогии и делать выводы на основе полученных данных.

Исходя из полученных диагностических результатов, мы сделали вывод, что требуется организованная работа по развитию критического мышления подростков. В условиях общеобразовательной школы можно выделить следующие ее направления:

- проведение специальных занятий и тренингов по развитию критического мышления;
- включение заданий и упражнений на развитие критического мышления в учебный процесс;
- организация проектной и исследовательской деятельности, которая способствует развитию критического мышления;
- взаимодействие с родителями и другими педагогами для обеспечения преемственности в развитии критического мышления подростков.

Список литературы / References

Брюшинкин В. Н. Критическое мышление и аргументация. *Критическое мышление, логика, аргументация*: сб. статей / под общей редакцией В. Н. Брюшинкина, В. И. Маркина.

Калининград: Издательство Калининградского государственного университета, 2003. С. 29–34.

Bryushinkin V. N. Critical Thinking and Argumentation. *Critical Thinking, Logic, Argumentation: Collection of Articles* / Under the general editorship of V. N. Bryushinkin, V. I. Markin. Kaliningrad: Publishing House of Kaliningrad State University, 2003, pp. 29–34.

Бутенко А. В., Ходос Е. А. *Критическое мышление: метод, теория, практика*. Москва: МИРОС, 2002. 173 с.

Butenko A. V., Khodos E. A. *Critical Thinking: Method, Theory, Practice*. Moscow: MIROS, 2002. 173 p.

Загашев И. О., Заир Бек С. И., Муштавинская И. В. *Учим детей мыслить критически*. Санкт-Петербург: Альянс «Дельта», 2003. 191 с.

Zagashev I. O., Zair Bek S. I., Mushtavinskaya I. V. *Teaching Children to Think Critically*. St. Petersburg: Alliance "Delta", 2003. 191 p.

Клустер Д. Что такое критическое мышление? *Перемена: Международный журнал о развитии мышления через чтение и письмо*, 2001, № 4, с. 36–40.

Klooster D. What is critical thinking? *Peremena: International journal on the development of thinking through reading and writing*, 2001, no. 4, pp. 36–40.

Муштавинская И. В. *Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя*. Санкт-Петербург: КАРО, 2013. 140 с.

Mushtavinskaya I. V. *Technology of development of critical thinking in the lesson and in the system of teacher training*. St Petersburg: KARO, 2013. 140 p.

Плаус С. *Психология оценки и принятия решений* / Перевод с английского В. А. Ровнер. Москва: Филинъ, 1998. 368 с.

Plaus S. *Psychology of assessment and decision-making* / Translated from English by V. A. Rovner. Moscow: Filin, 1998. 368 p.

Скоморовская Н. Б. Развитие критического мышления учащихся. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-uchaschihsya> (дата обращения: 12.01. 2024)

Skomorovskaya N. B. Development of critical thinking of students. *Current problems of humanitarian and natural sciences*. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-uchaschihsya> (date of access: 12.01. 2024)

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287.С изменениями и дополнениями от 18 июля, 8 ноября 2022 г., 27 декабря 2023 г., 22 января 2024 г. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=m15a0ywater961538553> (дата обращения: 12.01. 2024)

Federal State Educational Standard of Basic General Education. Approved by Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 287. With amendments

and additions dated July 18, November 8, 2022, December 27, 2023, January 22, 2024. URL: <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=m15a0ywate961538553> (date of access: 12.01. 2024)

Халперн Д. Психология критического мышления / Перевод с английского Н. Мальгина и др.]. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 503 с.

Halpern D. Psychology of Critical Thinking / Translated from English by N. Malgina et al. St Petersburg: Piter, 2000. 503 p.

Сведения об авторах

Елена Викторовна Яковлева – доктор педагогических наук профессор; <https://orcid.org/0000-0002-9127-5178>, eviakovleva@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **Elena V. Yakovleva** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; <https://orcid.org/0000-0002-9127-5178>, eviakovleva@chsu.ru, Cherepovets State University, (5, pr. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Герман Артемович Афоничев – аспирант; <https://orcid.org/0009-0007-4530-9852>, g.afonichev.aga@yandex.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Россия); **German A. Afonichev**, Post-graduate; <https://orcid.org/0009-0007-4530-9852>, g.afonichev.aga@yandex.ru, Cherepovets State University, (5, pr. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию – 16.09.2024; одобрена после рецензирования – 10.10.2024; принята к публикации – 01.11.2024.

The article was submitted – 16.09.2024; approved after reviewing – 10.10.2024; accepted for publication – 01.11.2024.

Пространство педагогических исследований. 2025. Т. 2, № 1 (5). С. 17–27.
Education Research Environment, 2025, vol. 2, no. 1 (5), pp. 17–27.

Научная статья

УДК 37.01

<https://elibrary.ru/qruksf>

<https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.82.41.002>

Об актуальности цифровой компетентности в структуре профессионального мастерства современного педагога

Лариса Олеговна Володина

Вологодский государственный университет,
Вологда, Россия
volodina-l@mail.ru

Larisa O. Volodina

Vologda State University,
Vologda, Russia
volodina-l@mail.ru



Сергей Борисович Данилов

Вологодский институт развития образования,
Вологда, Россия
danilov_sb@viro.edu.ru

Sergey B. Danilov

Vologda Institute of Education Development,
Vologda, Russia
danilov_sb@viro.edu.ru



Аннотация. В статье сущность профессионального мастерства педагога определена входящими в нее структурными компетентностями. Метод самодиагностики, как основной, применяемый в школах Вологодской области в 2021–2024 годах, позволил зафиксировать проблему сформированности цифровой компетентности. Детальное изучение ее содержания через обозначенный нами комплекс цифровых компетенций выявило наиболее востребованные цифровые компетенции (дефициты), что позволяет определить методологические подходы и направления ее развития у учителей.

Ключевые слова: профессиональное мастерство педагога, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции, цифровая компетентность педагога, самодиагностика, дефицит профессиональных компетенций

Для цитирования: Володина Л. О., Данилов С. Б. Об актуальности цифровой компетентности в структуре профессионального мастерства современного педагога //

© Володина Л. О., Данилов С. Б., 2025

© Volodina L. O., Danilov S. B., 2025

Пространство педагогических исследований. 2025. Т. 2, № 1 (5). С. 17–27. (In Russian).
<https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.82.41.002>; EDN: QRUFSF

On the relevance of digital competence in the structure of professional excellence of a modern teacher

Abstract. The article defines the essence of a teacher's professional excellence in terms of their structural competencies. The self-diagnosis method, which was used as the main one in schools of the Vologda region in 2021–2024, allowed identifying the problem of digital competence development. A detailed study of its content through the set of digital competencies revealed the most in-demand digital competencies (gaps), which allows determining methodological approaches and directions for developing them among teachers.

Keywords: teacher's professional excellence, professional competence, professional competencies, teacher's digital competence, self-diagnosis, deficiencies of professional competencies

For citation: Volodina L. O., Danilov S. B. On the relevance of digital competence in the structure of professional excellence of a modern teacher. *Education Research Environment*, 2025, vol. 2, no. (5), pp. 17–27. (In Russian). <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.82.41.002>; EDN: QRUFSF

Введение

Проблема профессионального мастерства педагога является одной из ключевых в современном образовании: уровень владения профессиональными компетенциями определяет качество обучения, результат сформированности личности ученика, его мировоззрения и системы ценностей.

Неотъемлемой частью подготовки педагогических кадров становится цифровая компетентность учителя как условие владения базовыми навыками работы с компьютером и интернетом и умение эффективно использовать цифровые технологии в своей работе. В Российской Федерации на государственном уровне разработаны стратегические инициативы по созданию сервисов для школьников и учителей. Так, федеральная государственная информационная система «Моя школа» предоставляет равный доступ к качественному цифровому образовательному контенту и цифровым образовательным сервисам на всей территории Российской Федерации для всех категорий обучающихся¹.

Актуальность темы статьи позволила определить ее цель – осмысление проблемы цифровой компетентности учителя, выявление степени ее сформированности у педагогов-практиков Вологодской области и понимание путей ее решения.

¹ Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/2637> (дата обращения: 02.10.2024).

Основная часть

В работе используются следующие общепринятые понятия: компетентность, профессиональная компетентность, компетенция, профессиональные компетенции, дефицит профессиональных компетенций. Раскроем их с опорой на позиции ведущих ученых и актуальные государственные нормативные акты в области образования.

В качестве основного выделим понятие о профессиональной компетентности, понимаемой, по определению И. А. Зимней, как интегративное личностное качество, прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом¹. Вслед за автором подчеркнем, что основной структурной составляющей компетентности выступает категория «компетенция», включающая в себя знания, умения и навыки в отношении определенного круга предметов и явлений действительности.

В методических рекомендациях по реализации мероприятий по формированию и обеспечению функционирования единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров Министерства просвещения Российской Федерации, интерпретируется понятие профессионального мастерства педагогов, с ним связанные термины: профессиональные компетенции и дефицит профессиональных компетенций. В качестве первой категории рассматривается комплекс профессиональных компетенций, подтвержденный достижением высокого уровня результатов профессиональной педагогической деятельности. Во втором случае акцент сделан на совокупности профессиональных знаний, умений, навыков и профессиональной позиции, необходимых для успешной профессиональной (педагогической и управленческой) деятельности. «Дефицит» рассматривается как отсутствие или недостаточное развитие профессиональных компетенций учителя и различные затруднения в реализации трудовых функций².

Вологодский институт развития образования (ВИРО) активно изучает проблему актуальности и совершенствования профессионального мастерства педа-

¹ Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/periodica/IYaSh062012/ZKk-002.htm#\\$p2](https://psychlib.ru/mgppu/periodica/IYaSh062012/ZKk-002.htm#$p2) (дата обращения: 02.10.2024).

² Письмо Минпросвещения России «О направлении методических рекомендаций» от 08.11.2021 № АЗ-872/08. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-08.11.2021-N-AZ-872_08/ (дата обращения: 02.10.2024).

гогов и его структуру, куда входят профессиональные компетентности, включающие:

- 1) предметную (содержательную) – знания предметной области в рамках своей профессиональной деятельности;
- 2) методическую – владение разнообразными формами, приемами, методами и средствами обучения, использование в контрольно-оценочной деятельности разнообразных способов оценивания;
- 3) психолого-педагогическую – установка на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его возможностей и особенностей; применение современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности;
- 4) коммуникативную – умение сотрудничать с коллегами, выстраивать общение с детьми и их родителями (законными представителями);
- 5) цифровую – умение применять информационные технологии и цифровые образовательные ресурсы в учебном процессе, умение работать с мультимедийным оборудованием, текстовыми редакторами, электронными таблицами и пр.; использование цифровых технологий в профессионально-педагогическом взаимодействии;
- 6) «гибкие» навыки: умение работать в проекте, креативно мыслить, организовывать командную работу, публично выступать, понимать эмоциональное состояние собеседника (группы)¹.

Для выявления дефицитов профессиональных компетентностей педагогов в 2021–2022 годах проводилась самодиагностика выше обозначенных компетентностей и их составляющих компетенций. В экспериментальном исследовании приняло участие 2475 учителей, из них 1443 человека в 2022 году. Между входной и итоговой самодиагностикой педагогам методистами ВИРО был предложен индивидуальный образовательный маршрут, направленный на ликвидацию профессиональных дефицитов в сфере диагностируемых профессиональных компетентностей.

Сравнительный анализ результатов показал наличие профессиональных дефицитов по цифровой компетентности (см. рис. 1).

¹ Осокин И. В. Персонифицированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами: специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»: дис. ... канд. пед. наук. Москва: Институт стратегии развития образования, 2023. 281 с.



Рис. 1. Сравнение результатов самодиагностики учителей-предметников в 2021 и 2022 гг.

В работе над восполнением дефицитов трудности указали 11,2 % педагогов, из них 0,007 % выделили отсутствие знаний в решении профессиональных проблем. Наиболее сложными в этой ситуации учителями называлась цифровая компетентность. Так, 36,7 % респондентов сообщили о частичном ее положительном решении, а 2,6 % – об отсутствии.

Для решения проблемы профессиональных дефицитов педагогов Вологодской области самодиагностика была модернизирована через введения каждую из 6 компетентностей соответствующих компетенций. В рамках данной статьи обращается внимание на цифровую компетентность и составляющие ее компетенции. Представим их:

D1 – знание цифровых образовательных ресурсов, ресурсы образовательных платформ, коммуникативных сервисов для использования в профессиональной;

D2 – умение осуществлять выбор технических и программных средств, технологий в соответствии с возможностями образовательной организации и учетом возрастных, индивидуально-личностных возможностей обучающихся, спецификой образовательной деятельности; умение проводить экспертизу образовательных ресурсов;

D3 – умение проектировать образовательную деятельность (тематическое планирование, самостоятельная работа) в условиях информационной образова-

тельной среды с учетом ее дидактических возможностей; внедрять новые формы и технологии образовательной деятельности;

D4 – умение разрабатывать и проводить образовательные мероприятия с использованием цифровых образовательных ресурсов и технологий информационно-образовательной среды;

D5 – умение организовывать совместную работу в сети Интернет для поиска и обмена информацией, создания совместных проектов и презентации результатов работы в электронном виде;

D6 – умение работать с текстовым редактором, электронными таблицами, мультимедийными презентациями, информационно-поисковыми системами, электронными библиотеками;

D7 – умение работать с цифровым оборудованием (интерактивная доска, проектор, компьютерная техника и др.);

D8 – умение применять дистанционные технологии и методы электронного обучения в профессиональной деятельности;

D9 – способность создавать собственные цифровые учебные материалы (интерактивные рабочие листы, интерактивные совместные учебные мероприятия (вики, блоги), электронное портфолио, собственная обучающая платформа);

D10 – умение использовать цифровые ресурсы и коммуникативные сервисы для профессионального самообразования и саморазвития (дистанционные курсы, видео-лекции, мастер-классы, открытые сетевые образовательные ресурсы)^{1,2}.

Результаты самодиагностики цифровых компетенций (D1–D10), проводимой среди 1780 учителей в 2023 году, представлены на диаграмме (см. рис. 2).

¹ Ганичева Е. М. Применение уровневого подхода к оценке сформированности информационно-коммуникационной компетентности педагога // Педагогическая информатика. 2018. № 4. С. 18–24. EDN: YUROZF.

² Никодимова Е. А., Ганичева Е. М., Армеева И. А. Программа мониторинга сформированности метапредметных компетенций учителя. Вологда: ВИРО, 2016. 54 с.

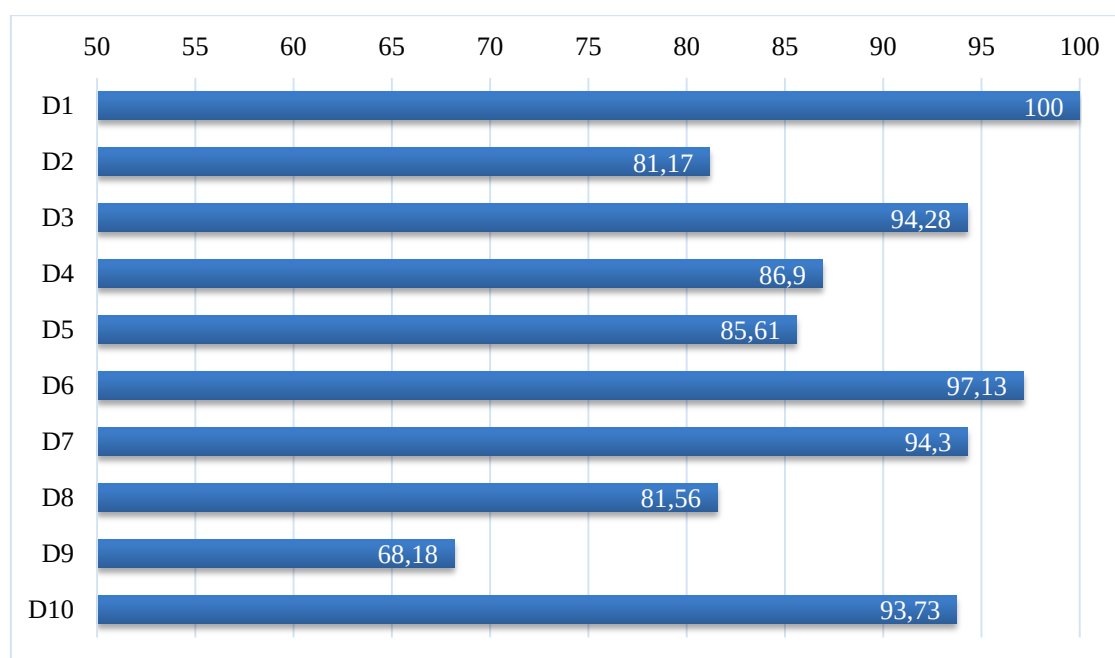


Рис. 2. Сформированность цифровых компетенций учителей, %

По результатам самодиагностики цифровых компетенций можно сделать следующие выводы: наибольшие затруднения вызывает создание собственных цифровых учебных материалов (интерактивные рабочие листы, интерактивные совместные учебные мероприятия (вики, блоги), электронное портфолио, собственная обучающая платформа) – 68,18%.

В 2024 году диагностику цифровых компетенций прошло 1752 учителя, из них 1101 человек на момент 01.10.2024 года прошли итоговую диагностику, что позволяет представить сравнительный анализ сформированности цифровых компетенций (см. рис. 3).

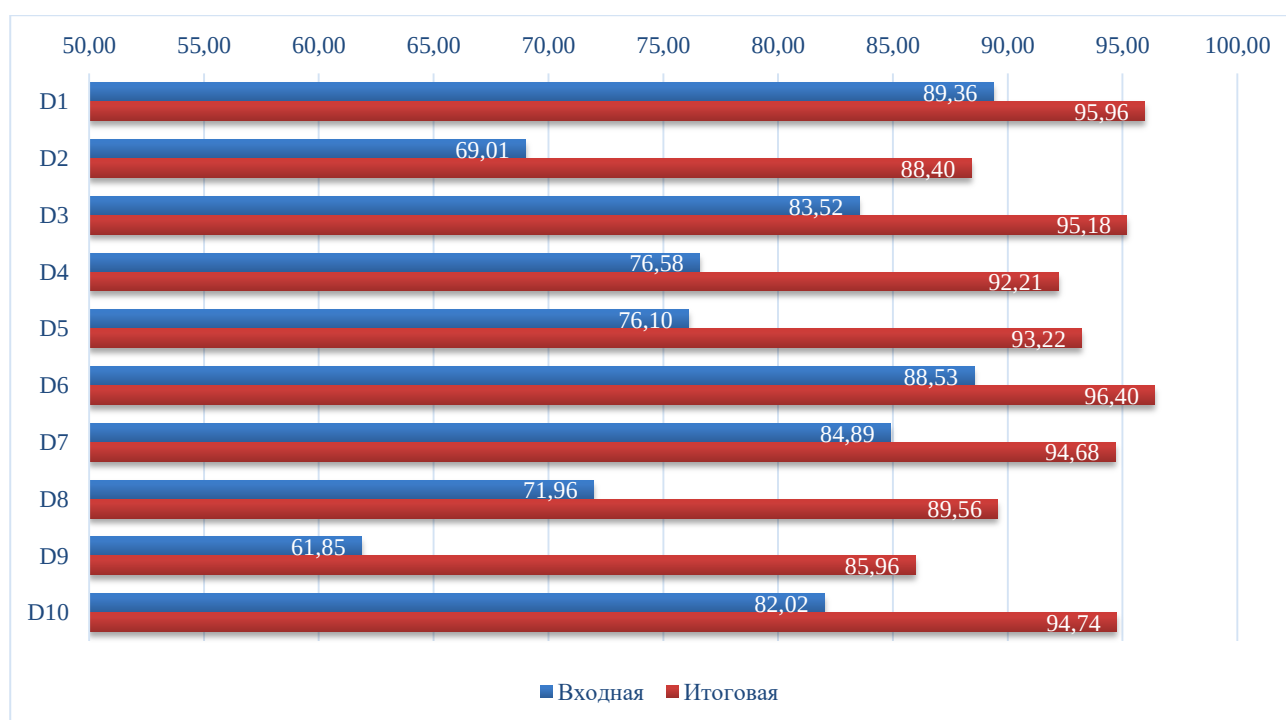


Рис. 3. Сравнение входной и итоговой самооценки сформированности цифровых компетенций учителей в 2024 году

Результаты диагностик, между которыми осуществлялась реализация индивидуального образовательного маршрута уже по конкретизированным цифровым компетенциям, показывают также низкие значения по умению создавать собственные цифровые учебные материалы (D9). И практически все учителя-предметники (кроме учителей информатики) испытывают затруднения по другим цифровым компетенциям.

На примере сравнения входной и итоговой самооценки цифровых компетенций учителей русского языка и примерно идентичной ситуации по другим предметам, за исключением учителей информатики, наблюдается незначительная тенденция к росту самооценки сформированности цифровых компетенций учителей в течение года. Учителя информатики на итоговой диагностике демонстрируют практически (кроме D9) полную сформированность всех цифровых компетенций.

Выводы

Анализ представленных результатов позволяет заключить, что цифровая компетентность – самая востребованная в рамках курсов повышения квалификации. Это подтверждается исследованиями профессиональных дефицитов педагогов Вологодской области на протяжении последних 4 лет. В качестве основных причин видится:

1. Наличие в образовательных организациях учителей, у которых не сформированы компетенции работы с повседневно встречающимися программами показа презентаций и электронных таблиц.

2. Востребованность педагогов в профессиональной поддержке по внедрению в учебный и воспитательный процесс цифровых технологий, а также по использованию цифрового оборудования, которое зачастую применяется как экран для показа, без учета интерактивных возможностей.

3. Уверенность учителей в знании цифровых образовательных ресурсов, но при этом неприменяемых в педагогической деятельности, недостаточной организации совместной работы с коллегами или обучающимися, что не способствует активному вовлечению учащихся в процесс обучения с использованием цифрового оборудования и развитию цифровых компетенций учеников.

4. Потребность трети учителей в развитии способности разработки собственного цифрового образовательного контента, которым более чем наполнена профессиональная деятельность современного педагога.

5. Учителя информатики – наиболее уверенные участники в самооценке сформированности цифровых компетенций – могут способствовать формированию цифровых навыков коллег.

Следует отметить, что ежегодно проводимая самодиагностика профессиональных компетентностей педагогов-практиков выявляет трудности, которые связаны у 45 % с необходимостью повышения квалификации в сфере цифровых образовательных технологий. При этом результаты диагностических процедур выявили низкую мотивацию учителей к:

- эффективному использованию цифровых образовательных технологий в педагогической практике;
- повышению квалификации в сфере цифровых образовательных технологий.

Эти факторы позволяют сделать заключение о необходимости персонифицированного сопровождения учителя в рамках непрерывного профессионального образования в развитии его цифровой компетентности с конкретизацией работы над конкретными дефицитами профессиональных компетенций.

Список литературы / References

Ганичева Е. М. Применение уровневого подхода к оценке сформированности информационно-коммуникационной компетентности педагога. *Педагогическая информатика*, 2018, № 4, с. 18–24. EDN YUROZF.

Ganicheva E. M. Application of a level-based approach to assessing the formation of information and communication competence of a teacher. *Pedagogical informatics*, 2018, no. 4, pp. 18–24. EDN YUROZF. (In Russ.)

Зимняя И. А. *Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании*. URL: [https://psychlib.ru/mgppu/periodica/IYaSh062012/ZKk-002.htm#\\$p2](https://psychlib.ru/mgppu/periodica/IYaSh062012/ZKk-002.htm#$p2) (дата обращения: 02.10.2024).

Zimnaya I. A. *Competency and competence in the context of the competence approach in education*. Available at: [https://psychlib.ru/mgppu/periodica/IYaSh062012/ZKk-002.htm#\\$p2](https://psychlib.ru/mgppu/periodica/IYaSh062012/ZKk-002.htm#$p2) (accessed 02.10.2024). (In Russ.)

Никодимова Е. А., Ганичева Е. М., Армеева И. А. *Программа мониторинга сформированности метапредметных компетенций учителя*. Вологда: ВИРО, 2016. 54 с.

Nikodimova E. A., Ganicheva E. M., Armeeva I. A. *Program for monitoring the formation of metasubject competencies of teachers*. Vologda: VIRO, 2016. 54 p. (In Russ.)

Осокин И. В. *Персонализированное сопровождение развития профессиональных компетенций учителей школ с низкими образовательными результатами: специальность 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»*: дис. ... канд. пед. наук. Москва: Институт стратегии развития образования, 2023. 281 с.

Osokin I. V. *Personalized support for the development of professional competencies of teachers of schools with low educational results: specialty 5.8.7 "Methodology and technology of vocational education"*: Dissertation for Candidate of Pedagogical Sciences. Moscow: Institute of Educational Development Strategy, 2023. 281 p. (In Russ.)

Паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/2637> (дата обращения: 02.10.2024).

Passport of the strategy "Digital transformation of education". Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/id/2637> (accessed: 02.10.2024). (In Russ.)

Письмо Минпросвещения России «О направлении методических рекомендаций» от 08.11.2021 № АЗ-872/08. URL: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-08.11.2021-N-AZ-872_08/ (дата обращения: 02.10.2024).

Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation "On the direction of methodological recommendations" dated 08.11.2021 No. AZ-872/08. Available at: https://rulaws.ru/acts/Pismo-Minprosvescheniya-Rossii-ot-08.11.2021-N-AZ-872_08/ (accessed: 02.10.2024). (In Russ.)

Сведения об авторах

Володина Лариса Олеговна – доктор педагогических наук, доцент; volodina-l@mail.ru, Вологодский государственный университет (д. 15, улица Ленина, 160000 Вологда, Россия); **Larisa O. Volodina** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, volodina-l@mail.ru, Vologda State University (15, Lenina street, 160000 Vologda, Russia).

Данилов Сергей Борисович; danilov_sb@viro.edu.ru, Вологодский институт развития образования (57, Козленская ул. 160011 Вологда, Россия); **Sergey B. Danilov;** danilov_sb@viro.edu.ru, Vologda Institute of Education Development (57, st. Kozlenskaya, 160011, Vologda, Russia).

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию – 25.09.2024; одобрена после рецензирования – 16.10.2024; принята к публикации – 01.11.2024.

The article was submitted – 25.09.2024; approved after reviewing – 16.10.2024; accepted for publication – 01.11.2024.

Пространство педагогических исследований. 2025. Т. 2, № 1 (5). С. 28–40.
Education Research Environment, 2025, vol. 2, no. 1 (5), pp. 28–40.

Научная статья

УДК 37

<https://elibrary.ru/ptzahi>

<https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.22.35.003>

Проблемы и перспективы в сфере методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций на современном этапе

Наталья Витальевна Иванова

Череповецкий государственный университет,

Череповец, Россия

nvivanova@chsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3012-5579>

Natalia V. Ivanova

Cherepovets State University,

Cherepovets, Russia

nvivanova@chsu.ru, <https://orcid.org/0000-0003-3012-5579>



Мария Вячеславовна Борисова

Череповецкий государственный университет,

Череповец, Россия

mvfofanova@chsu.ru

Maria V. Borisova

Cherepovets State University,

Cherepovets, Russia

mvfofanova@chsu.ru



Аннотация. В статье представлен содержательный анализ понятия «методическое сопровождение педагогов ДОО». Данное понятие рассматривается с различных научных точек зрения. Отмечено, что грамотное построение методического пространства, обеспечение нормативно-правовой базы методической деятельности, системно реализуемое методическое сопровождение предопределяет качественные показатели уровня профессиональной деятельности педагогов в условиях образовательной организации. На основе полученных материалов эмпирического исследования (опрос старших воспитателей ДОО) обозначены основные проблемы и перспективы развития системы методического сопровождения педагогов дошкольной организации на современном этапе. Персонифицированный подход рассмотрен в качестве одного из современных подходов в трансформации службы методического сопровождения.

© Иванова Н. В., Борисова М. В., 2025

© Ivanova N. V., Borisova M. V., 2025

Ключевые слова: дошкольная образовательная организация, методическая работа, методическое сопровождение педагогов, персонифицированный подход

Для цитирования: Иванова Н. В., Борисова М. В. Проблемы и перспективы в сфере методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций на современном этапе // Пространство педагогических исследований. 2025. Т. 2, № 1 (5). С. 28–40. (In Russian). <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.22.35.003>; EDN: PTZAH1

Problems and prospects of methodological support for teachers of preschool educational organizations at the present stage

Abstract. The article presents a comprehensive analysis of the concept of “methodological support for preschool teachers.” This concept is considered from various scientific perspectives. The proper structuring of the methodological environment, provision of a regulatory framework for methodological activities, systematically implemented methodological support are stated to predetermine the quality indicators of the educators' professional performance level within an educational organization. Based on empirical research data (a survey of senior preschool teachers), the main issues and prospects for the development of the methodological support system for preschool teachers at the present stage are identified in the article. A personalized approach is considered as one of the modern strategies for transforming the methodological support service.

Key words: preschool educational organization, methodological work, methodological support for teachers, personalized approach.

For citation: Ivanova N. V., Borisova M. V. Problems and prospects of methodological support for teachers of preschool educational organizations at the present stage. *Education Research Environment*, 2025, vol. 2, no. (5), pp. 28–40. (In Russian). <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.22.35.003>; EDN: PTZAH1

Введение

В системе образования, как и во всех сферах жизни российского общества, постоянно происходят изменения. Реформа образования направлена на изучение современных запросов личности, всего общества и государства в целом. В соответствии с этими запросами осуществляется модернизация всех ступеней современного образования, начиная с дошкольного, которое сегодня является не только самостоятельным уровнем образования, но и первой ступенью общего образования.

В новых условиях важнейшим фактором, обеспечивающим качественные изменения системы дошкольного образования, выступает профессионализм педагогических кадров дошкольных организаций. Успех деятельности дошкольного образовательного учреждения во многом зависит от способности и готовности педагога к адаптации своей педагогической работы под новые тенденции в воспитании и развитии детей. Как показывают исследования В. А. Новицкой, О. В. Давлятшиной, Е. В. Коротаевой, большинству педагогов сложно пере-

строиться и организовывать образовательный процесс в соответствии с новыми требованиями. В работах ученых Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, Л. П. Ильенко, В. М. Лизинского, Н. В. Немовой, М. М. Поташника, П. И. Третьякова, С. Н. Митина отмечено, что существующие подходы к методической работе в образовательных организациях на данный момент эффективно не решают возникающие трудности и проблемы. Они не учитывают профессиональные возможности и потребности педагогов, их личные особенности и интересы. Все это приводит к необходимости пересмотра подходов к организации методической работы как с учетом новых тенденций в современном образовании, так и с учетом профессиональных дефицитов, профессиональных ресурсов, имеющихся у педагогов.

Основная часть

Методологические и теоретические вопросы управления и организации методической работы представлены в трудах Ю. К. Чабанского, М. М. Поташника, Т. В. Шамовой и др. Вопросы формирования умений управленческой деятельности рассмотрены в работах В. П. Беспалько, М. М. Поташника и др.

Рассматривая методическую работу как базовый, наиболее широкий термин, охватывающий все направления профессиональной деятельности старшего воспитателя ДОО, в нем можно выделить два основных компонента:

- методическое сопровождение (процесс взаимодействия между сопровождаемым и сопровождающим, направленный на выявление, поиск и формирование методов решения возникающих проблем педагога в ходе осуществляемой профессиональной деятельности),
- методическое обеспечение (процесс поиска, разработки, проверки, выбора, испытания и дальнейшей реализации апробированных моделей, технологий и методик развития воспитанников).

Различные аспекты научно-методического сопровождения раскрыты в работах М. Н. Певзнер, В. И. Снегуровой, Е. И. Винтер, Л. Н. Белотеловой. Согласно ФГОС дошкольного образования, методическое сопровождение педагогов должно осуществляться по нескольким направлениям:

- повышения профессиональной компетентности всех участников образовательного процесса;
- обеспечения необходимыми методическими материалами;
- педагогического проектирования;
- наблюдения и оценки;
- оказания помощи участникам образовательного процесса согласно их потребностям и запросам;
- обеспечения качества и доступности цифровой образовательной среды;

- создания методических творческих центров в целях повышения профессионального мастерства педагогов;
- использования интерактивных форм повышения профессионального мастерства педагога.

Обратимся к содержательному наполнению понятия «сопровождение». Из анализа научной литературы следует, что истоки процесса сопровождения можно проследить в психологии гуманизма в трудах отечественных ученых, таких как Л. В. Воронина, Л. В. Моисеева, Е. А. Казакова, Н. Л. Коновалова, М. Н. Певзнера, О. М. Зайченко и В. О. Букетова и др.

Многие современные исследователи (М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, Н. А. Менчинская, В. С. Мухина, Ю. В. Слюсарев, Л. М. Шипицина, И. С. Якиманская) определяют «сопровождение» как комплексную технологию социально-психологической помощи индивиду. Л. Г. Тарита¹ рассматривает методическое сопровождение как педагогический подход к обучению людей самостоятельно находить оптимальные решения для профессиональных и личных проблем, возникающих в процессе их жизнедеятельности. Сопровождающий не принимает решение за обучаемого, а помогает ему разрабатывать или выбирать наиболее эффективные и актуальные решения в конкретных жизненных ситуациях. Е. И. Казакова² утверждает, что возникновение теории и практики сопровождения определено несколькими причинами:

- развитие педагога связано с разрешением проблем в профессиональной сфере;
- саморазвитие играет важную роль, позволяя человеку стать и оставаться активным участником своей жизни и влиять на нее;
- современная жизнь сталкивает нас с множеством проблем, которые оказывают как позитивное, так и негативное влияние на нас;
- главная социальная задача заключается в помощи людям в решении возникающих проблем.

М. М. Поташник³ рассматривает методическое сопровождение как специфическую деятельность, в рамках которой педагоги через планирование, организацию, руководство и контроль обеспечивают организацию педагогического

¹ Тарита Л. Г. Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе: автореф. дис. ... кан. пед. наук. Санкт-Петербург: СПбГУ Педагогического Мастерства, 2000. 181 с.

² Казакова Е. И. Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход): автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург: Государственный педагогический университет 1995. 34 с.

³ Поташник М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Москва: Педагогическое общество России, 2011. 448 с.

процесса с целью достижения образовательных задач. А. М. Моисеев¹ представляет систему взаимосвязанных мер и действий, основанную на научных достижениях и передовом педагогическом опыте, направленную на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого учителя и воспитателя.

Таким образом, методическое сопровождение педагога – это особая деятельность, направленная на создание условий, при которых сопровождаемый сам становится субъектом собственного развития.

Методическое сопровождение в дошкольной организации представляет собой сложный процесс взаимодействия наставника и педагогических работников. Оно включает в себя не только оказание психолого-педагогической помощи, но и выявление потенциальных возможностей педагогов для дальнейшего развития. Методическое сопровождение направлено на повышение профессионального мастерства каждого педагога, развитие творческого потенциала коллектива и улучшение качества учебно-воспитательного процесса.

Основная цель сопровождения заключается в принятии решений и осуществлении действий, способствующих развитию и профессиональному росту сопровождаемого. Для достижения этой цели необходимо пройти через все этапы сопровождения: диагностику, психологическую поддержку, этап преобразований и рефлексии. Методическое сопровождение предполагает активное участие сопровождающего, обеспечивающего психологическую и педагогическую поддержку педагогу, удовлетворяющую его потребности и способствующую накоплению профессионального опыта. В результате такого сопровождения педагог сможет успешно вливаться в педагогическое сообщество, самореализовываться и приобретать новый опыт, применяя уже полученные знания. Конечной целью методического сопровождения должны стать трансформация педагога в его профессиональной и личностной сферах, формирование мотивации к инноваторской деятельности и развитие профессиональной педагогической компетенции.

В настоящее время основное внимание в дошкольных организациях уделяется общему контексту образования и традиционным стратегиям воспитания и обучения, в то время как поддержка и помощь конкретным педагогам практически отсутствуют. Обычно взаимодействие с педагогами ограничивается передачей новых психолого-педагогических знаний, не затрагивая вопросы их личностного развития и самосовершенствования. Современная практика методического сопровождения в детской образовательной организации (ДОО) вызывает

¹ Моисеев А. М. Методическая работа в школе: организация и управление. Москва: МГПИ, 1991. 96 с.

необходимость пересмотреть вопросы обучения педагогического коллектива, оценки их знаний, умений и компетенций, а также значимости повышения их квалификации. Важно учитывать эффективность и оптимальность методического сопровождения в дошкольном образовании, что подтверждается исследованиями в данной области.

Такие ученые как А. А. Бучек¹, Н. П. Лосев² выявили ряд проблем в работе дошкольных образовательных организаций и их руководителей: отсутствие системности и целостности, недостаток научно-методического обеспечения инновационных процессов, а также нормативно-правового обеспечения инновационной деятельности, не способствующего творческому поиску и защите авторских прав новаторов. Н. П. Лосев указывает на отсутствие систематизации при отборе содержания работы с педагогическим коллективом. Он отмечает, что этот процесс часто происходит случайным образом и не согласуется с основными направлениями повышения квалификации сотрудников дошкольных организаций. Также он указывает, что методическая работа планируется формально и не включает определенных блоков, затрагивающих наиболее актуальные проблемы.

Таким образом, на основе анализа современных исследований можно выделить следующие проблемы методической службы:

- отсутствие унифицированного подхода к организации работы методических служб на уровне федерального и регионального уровней;
- исполнение службами методической поддержки не методических, а организационных и координационных задач;
- отсутствие научно-методической поддержки для педагогов и недостаточная связь между научными исследованиями и практическим применением в образовании;
- отсутствие персонифицированности методического сопровождения, игнорирование индивидуальных потребностей педагогов.

Задачами нашего эмпирического исследования выступили как выявление профессиональных дефицитов старших воспитателей ДОО, так и изучение приоритетов основных направлений их профессиональной деятельности. В исследовании, которое проводилось в марте 2024 года, приняли участие 42 старших воспитателя города Череповца.

¹ Бучек А. А., Модестова Т. В. Взаимодействие субъектов системы методического сопровождения педагогов: исследование региональной специфики // География в школе. 2023. № 7. С. 52–64. DOI 10.47639/0016-7207_2023_6_23

² Лосев П. Н. Управление методической работой в современных ДОУ. Москва: Творческий Центр, 2004. 156 с.

В результате проведенного эмпирического исследования (опрос старших воспитателей дошкольных образовательных учреждений города Череповца) были получены следующие данные. Специалисты определили основные направления своей профессиональной деятельности, в реализации которых они испытывают наибольшие затруднения:

- 50 % опрошенных старших воспитателей испытывают трудности в методическом сопровождении педагогов в направлении деятельности по организации и сопровождению образовательной деятельности с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами;

- 30% – в методическом сопровождении процесса оформления и презентации педагогического опыта воспитателей;

- 40 % – в методическом сопровождении процесса подготовки и прохождения педагогами процедуры аттестации;

- 40 % – испытывают трудности в планировании и ведении документации, в поиске и анализе информационных ресурсов, в организации функционирования в ДОО современной и безопасной цифровой образовательной среды;

- 60 % – в методическом сопровождении работы педагогов с семьей по профилактике социальных девиаций;

- 20 % – в методическом сопровождении взаимодействия в педагогическом коллективе, создании комфортного психологического климата.

На рис. 1 можно увидеть результаты опроса старших воспитателей по выявлению профессиональных дефицитов.

Профессиональные дефициты старших воспитателей (%)



Рис. 1. Результаты опроса старших воспитателей по выявлению профессиональных дефицитов

Результаты опроса по определению приоритетности направлений профессиональной деятельности показали следующие значения.

Направление деятельности по методическому сопровождению деятельности педагогов по реализации образовательных программ дошкольного образования определили как приоритетное – 100 % старших воспитателей.

Направление деятельности по методическому сопровождению деятельности педагогов по реализации образовательных программ дошкольного образования определили как приоритетное – 100% старших воспитателей. Планирование и ведение методической документации выделили как приоритетное направление деятельности 85% специалистов. Также в число приоритетных направлений деятельности 65% старших воспитателей включили методическое сопровождение образовательной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами; 35% старших воспитателей – методическое сопровождение процесса подготовки и прохождения педагогами процедуры аттестации.

На рис. 2 представлены результаты опроса старших воспитателей по определению приоритетности направлений профессиональной деятельности.

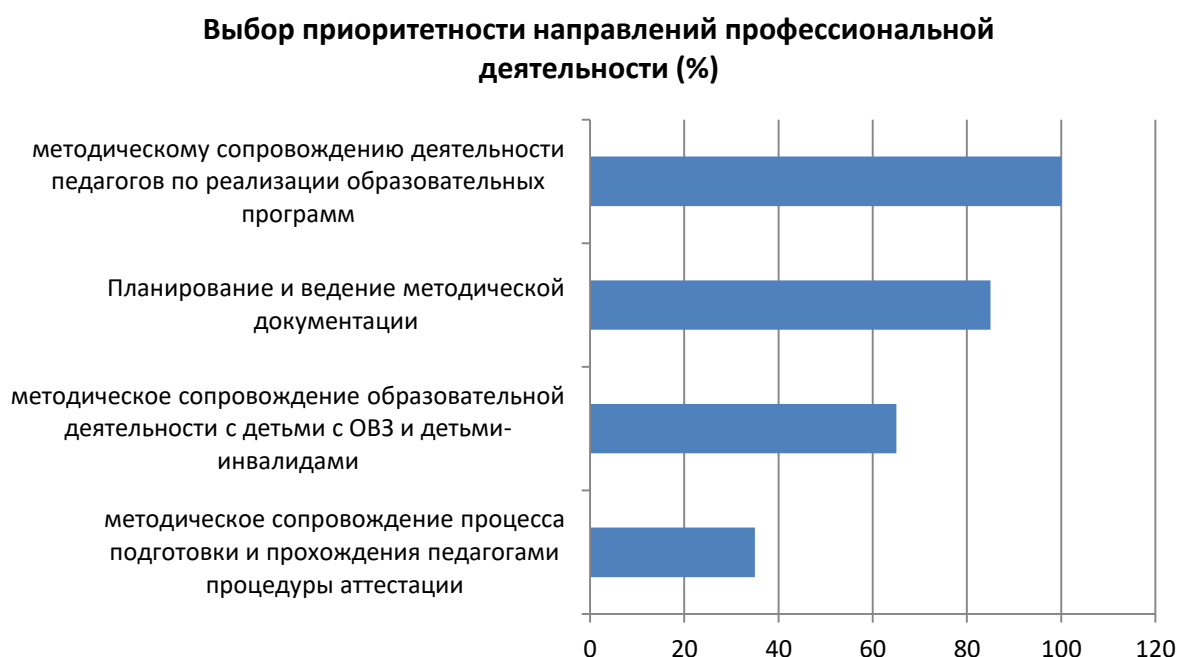


Рис. 2. Результаты опроса старших воспитателей по определению приоритетности направлений профессиональной деятельности

Таким образом, результаты, полученные в ходе нашего исследования, подтвердили наличие проблем в методическом сопровождении педагогов дошкольных организаций. Данные проблемы связаны с профессиональными дефицитами старших воспитателей с одной стороны, и, с другой стороны, с достаточно узкой направленностью реализации методического сопровождения, отсутствием индивидуализации и осознания персонифицированного подхода как значимого инструмента в сопровождении профессионального роста педагогических кадров в дошкольной организации.

Персонифицированное методическое сопровождение педагогов, по своей сути, должно представлять собой систему методической деятельности всего педагогического коллектива, обеспечивающую создание необходимых организационно-педагогических, психологических и прочих условий для полноценного функционирования образовательной организации в целом и каждого педагога в отдельности.

Наличие такой системы позволит избежать формального сообщения нуждающимся в конкретной помощи педагогическим работникам информации об актуальных проблемах, тенденциях, инновациях в общем образовании; прогрессивных образовательных практиках. Рост профессионального мастерства педагога становится реальным, поскольку осуществляется диагностика и оценка качества его работы. Неотъемлемым компонентом системы персонифициро-

ванного сопровождения педагогов является диагностика имеющихся у них профессиональных дефицитов. Персонифицированное методическое сопровождение педагогов представляет собой важный инструмент для повышения качества образования и профессионального развития учителей. Индивидуализация подходов и методов работы позволяет более эффективно решать задачи, стоящие перед образовательными учреждениями, и способствует созданию условий для успешной профессиональной деятельности педагогов.

Выводы

Исходя из теоретического анализа и полученных эмпирических данных, мы можем сделать вывод о необходимости трансформации системы методического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций, приведения уровня методической поддержки участников образовательного процесса в соответствие с задачами модернизации российской системы образования. Оптимизация службы методического сопровождения в ДОО возможна через:

- разработку индивидуальных маршрутов для непрерывного профессионального развития;
- анализ потенциала кадров в методических структурах;
- организацию персонифицированной поддержки педагогических работников, направленной на устранение профессиональных дефицитов и развитие профессиональных компетенций;
- внедрение в практику и совершенствование различных форм и технологий методического сопровождения (адресной поддержки) педагогических работников и управленческих кадров с учетом актуальных вызовов и задач развития системы образования.

Это потребует адаптации деятельности старших воспитателей к новым условиям, изменения содержания деятельности и появление новых функций. Цель новой модели методической службы – повышение профессионализма педагогов и руководителей образовательных организаций, развитие и реализация их творческого потенциала, удовлетворение образовательных и информационных потребностей, стимулирование поиска и внедрение инновационных подходов, а также создание продуктивного взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Список литературы / References

- Бучек А. А., Модестова Т. В. Взаимодействие субъектов системы методического сопровождения педагогов: исследование региональной специфики. *География в школе*, 2023, № 7, с. 52–64. DOI 10.47639/0016-7207_2023_6_23

Buchek A. A., Modestova T. V. Interaction of subjects in the system of methodological support for teachers: a study of regional specifics. *Geography at school*, 2023, no. 7, pp. 52–64. DOI 10.47639/0016-7207_2023_6_23

Гилясина Е. В. Научно-методическое сопровождение инновационной работы в учреждениях образования. *Сибирский учитель*, 2015, №1 (98), с. 52–55.

Gilyasina E. V. Scientific and methodological support of innovative work in educational institutions. *Siberian teacher*, 2015, no. 1 (98), pp. 52–55.

Дубцова М. В. Методическое сопровождение воспитателя в условиях современной дошкольной образовательной организации. *Электронная библиотека Тольяттинского государственного университета*, 2017. №7. С. 12–18.

Dubtsova, M.V. Methodological support for a teacher in a modern preschool educational organization. *Electronic Library of Togliatti State University*, 2017, no. 7, pp. 12–18.

Давлятшина О. В. Сущность, структура и содержание научно – методического сопровождения в современных условиях развития общеобразовательной организации. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки*, 2017, №7, с. 44–48.

Davlyatshin O. V. Essence, structure and content of scientific and methodological support in modern conditions of general education organizations development. *Modern science: relevant problems of theory and practice. Humanities Series*, 2017, no. 7, pp. 44–48.

Казакова Е. И. *Теоретические основы развития общеобразовательной школы (системно-ориентационный подход)*: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург: Государственный педагогический университет, 1995, 34 с.

Kazakova E. I. *Theoretical foundations of the development of a comprehensive school (system-oriented approach)*: abstract. dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences. St. Petersburg: State Pedagogical University, 1995, 34 p.

Коротаева Е. В. О роли научно-методического сопровождения в развитии теории и практики образования. *Педагогическое образование в России*, 2015, № 4, с. 38–44.

Korotaeva E. V. On the role of scientific and methodological support in the development of theory and practice of education. *Pedagogical education in Russia*, 2015, no. 4, pp. 38–44.

Лосев П. Н. *Управление методической работой в современных ДООУ*. Москва: Творческий Центр, 2004, 156 с.

Losev P. N. *Management of methodological work in modern preschool educational institutions*. Moscow: Creative Center, 2004, 156 p.

Моисеев А. М. *Методическая работа в школе: организация и управление*. Москва: МГПИ, 1991, 96 с.

Moiseev A. M. *Methodological work at school: organization and management*. Moscow: MGPI, 1991, 96 p.

Певзнер М. Н., Зайченко О. М. *Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия*. Москва: Академия, 2016, 318 с.

Pevzner M. N., Zaichenko O. M. *Scientific and methodological support for school personnel: pedagogical consulting and supervision*. Moscow: Academy, 2016, 318 p.

Полянский М. С. Психолого-педагогическое сопровождение как компонент общей программы модернизации образования в России. *Модернизация общего образования на рубеже веков*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А. И. Герцена, 2001, с. 128–131.

Polyansky M. S. Psychological and pedagogical support as a component of the overall program for the modernization of education in Russia. *Modernization of general education at the turn of the century*. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University named after. A. I. Herzen, 2001, pp. 128–131.

Поташник М. М. *Управление профессиональным ростом учителя в современной школе*. Москва: Педагогическое общество России, 2011, 448 с.

Potashnik M. M. *Management of Professional Growth of Teachers in Modern School*. Moscow: Pedagogical Society of Russia, 2011, 448 p.

Тарита Л. Г. *Методическое сопровождение инновационных процессов в районной образовательной системе*: автореф. дис. ... кан. пед. наук. Санкт-Петербург: СПбГУ Педагогического Мастерства, 2000, 181 с.

Tarita L. G. *Methodological support for innovative processes in the district educational system: author's abstract of the dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences*. St Petersburg: SPbGU Pedagogical Mastery, 2000, 181 p.

Ткачук Н. Ю. Особенности информационно-методической поддержки педагогов ДОУ. *Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Международной научной конференции (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.)*. Санкт-Петербург: Свое издательство, 2016, с. 82–84.

Tkachuk N. U. Features of information and methodological support for teachers of preschool educational institutions. *Aspects and trends of pedagogical science: materials of the 1 International Scientific Conference. (St. Petersburg, December 2016)*. St Petersburg: Svoe izdatelstvo, 2016, pp. 82–84.

Сведения об авторах

Иванова Наталия Витальевна – доктор педагогических наук, профессор; <https://orcid.org/0000-0003-3012-5579>, nvivanova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского, 162600 Череповец, Вологодская область, Россия); **Ivanova Natalia Vitalievna** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; <https://orcid.org/0000-0003-3012-5579>, nvivanova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Борисова Мария Вячеславовна – аспирант, старший преподаватель; mvfobanova@chsu.ru, Череповецкий государственный университет (д. 5, пр-т Луначарского,

162600 Череповец, Россия); **Borisova Maria Vyacheslavovna** – graduate student, senior lecturer; mvfofanova@chsu.ru, Cherepovets State University (5, st. Lunacharsky, 162600 Cherepovets, Russia).

Заявленный вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию – 25.09.2024; одобрена после рецензирования – 16.10.2024; принята к публикации – 01.11.2024.

The article was submitted – 25.09.2024; approved after reviewing – 16.10.2024; accepted for publication – 01.11.2024.

Пространство педагогических исследований. 2025. Т. 2, № 1 (5). С. 41–52.
Education Research Environment, 2025, vol. 2, no. 1 (5), pp. 41–52.

Научная статья

УДК 378

<https://elibrary.ru/zoshak>

<https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.14.12.004>

Формирование цифровых компетенций педагога-магистра для работы в современном образовательном пространстве

Александр Анатольевич Нечай

Санкт-Петербургский университет МВД РФ,

Санкт-Петербург, Россия

webexprompt@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1202-4830>

Alexander A. Nechay

St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the

Russian Federation

Saint-Petersburg, Russia

webexprompt@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1202-4830>



Аннотация. Автор рассматривает проблему формирования цифровых компетенций у магистрантов в условиях цифровой трансформации системы образования. Анализируется текущее состояние уровня развития цифровых технологий в России, а также цифровой грамотности граждан. Выявлено противоречие между повышением требований к выпускникам магистратуры в области информационных технологий и их реальным уровнем цифровых компетенций. В работе представлены результаты исследования, раскрывающие сущность, структуру и содержание цифровых компетенций педагога-магистра, необходимых для работы в современном образовательном пространстве. Определены базовые цифровые компетенции магистрантов с учетом специфики педагогической деятельности и проанализированы ФГОС ВО 3++ на предмет наличия в них цифровых компетенций. Сделан вывод о необходимости актуализации учебного материала при подготовке магистрантов для развития их цифровых компетенций.

Ключевые слова: цифровые компетенции, цифровая трансформация, цифровые технологии, цифровая грамотность, педагогическая деятельность

Для цитирования: Нечай А. А. Формирование цифровых компетенций педагога-магистра для работы в современном образовательном пространстве // Пространство педагогических исследований. 2025. Т. 2, № 1 (5). С. 41–52. (In Russian). <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.14.12.004>; EDN: ZOSHAK

Formation of digital competencies of a Master's degree teacher to work in the modern educational space

Abstract. The author considers forming digital competencies of Master's degree students in the context of the digital transformation of the education system. The current state of digital technology development in Russia, as well as the digital literacy of citizens, is the subject of the research. A contradiction between the increasing demands for Master's graduates in the field of information technology is identified and their real level of digital competencies. The study presents the results of research that reveals the essence, structure, and content of the digital competencies required by a Master's educator to work in the modern educational environment. Basic digital competencies for Master's students are defined, taking into account the specifics of pedagogical activity, and the Federal State Educational Standards (FSES) for Higher Education 3++ are analyzed for the inclusion of digital competencies. The conclusion is drawn about the necessity of updating the curriculum of master's students to enhance their digital competencies.

Keywords: digital competencies, digital transformation, digital technologies, digital literacy, teaching activities.

For citation: Nechay A.A. Formation of digital competencies of a Master's degree teacher to work in the modern educational space. *Education Research Environment*, 2025, vol. 2, no. (5), pp. 41–52. (In Russian). <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.14.12.004>; EDN: ZOSHAK

Введение

Развитие цифровой экономики в России требует соответствующей ориентации системы профессионального образования. Сегодня актуализируются вопросы: насколько «продвинутым пользователем» должен быть современный педагог? Необходима ли цифровая грамотность учителю-предметнику или учителю начальных классов? Как часто следует применять цифровые технологии в педагогической деятельности?

Специалисты отмечают, что среди педагогических работников существует цифровой разрыв: одни используют цифровые технологии для трансформации образовательного процесса, а другие – лишь для оцифровки традиционных методов. Очень важно, чтобы педагоги осознали преимущества цифровых технологий¹, и чтобы цифровые решения стали для них помощниками, а не дополнительными обязанностями. Поэтому одной из ключевых компетенций педагога нового поколения является именно цифровая грамотность².

¹ Токтарова В. И., Семенова Д. А. Модель непрерывной подготовки педагогов в новой цифровой реальности: программы дополнительного профессионального образования // Управление устойчивым развитием. 2023. № 1 (44). С. 79–87.

² Беспалова Е. А. Формирование новых цифровых компетенций преподавателя: психолого-педагогический аспект // Психологическое благополучие субъектов образования: сборник научных материалов. Ярославль, 2023. С. 22–29.

Согласно протоколу заседания Национального совета № 45 от 25 июня 2020 г., Минтруда России совместно с ВНИИ труда и АНО «Цифровая экономика» рекомендовано разработать типовые модули с описаниями компетенций цифровой экономики для включения в профессиональные стандарты и последующей актуализации новых стандартов высшего образования третьего поколения – ФГОС ВО 3++.

Центром развития профессиональных квалификаций ВНИИ труда Минтруда России в рамках федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» проводится большая работа по формированию подходов учета цифровых технологий в профессиональных стандартах. Этот процесс дает ответ на вопрос, что требуется от системы профессионального образования, чтобы будущие работники были успешны и реализовали себя в условиях цифровой трансформации экономики.

Для решения данной задачи в 2019 году была сформирована модель представления цифровых компетенций в профессиональных стандартах, где все цифровые знания и умения современного работника разделены на четыре группы по уровню сложности: базовый, универсальный, общетехнический, профессиональный. На данный момент утверждено более 350 профессиональных стандартов, и эта работа продолжается.

Национальным проектом «Кадры для цифровой экономики» установлено одно из обязательных условий становления цифровой экономики в России: в 2024 году все ФГОС ВО 3++ должны быть актуализированы в части требований к формированию компетенций цифровой экономики независимо от профиля и уровня подготовки.

Цель нашего исследования – методологический анализ и выявление педагогических условий эффективного формирования цифровых компетенций в магистратуре. Задачи включают: теоретический анализ современных подходов к определению базовых цифровых компетенций магистранта с учетом специфики педагогической деятельности; анализ нормативно-правовых документов на предмет наличия цифровых компетенций; выявление текущего профиля цифровых компетенций первокурсников для уточнения педагогических условий их эффективного формирования на этапе магистерского обучения.

Гипотеза исследования заключается в том, что эффективность формирования цифровых компетенций в магистратуре зависит от их уровня самих преподавателей, соответствия образовательных стандартов и программ всех дисциплин магистерского обучения компетенциям цифровой экономики, а также от учета мнений, потребностей и удовлетворенности заинтересованных сторон.

Основная часть

Цифровая трансформация экономики России требует соответствующих изменений в системе профессионального образования. В этом контексте большую актуальность приобретают вопросы о том, насколько «продвинутым пользователем» должен быть современный педагог, необходима ли цифровая грамотность учителям разных предметных областей и как часто следует применять цифровые технологии в педагогической практике¹.

В соответствии с поручением Национального совета, Министерству труда России совместно с ВНИИ труда и АНО «Цифровая экономика» рекомендовано разработать типовые модули, описывающие компетенции цифровой экономики, для последующего включения в профессиональные стандарты и актуализации новых ФГОС ВО 3++.

Для успешного выполнения задач, поставленных национальной программой «Цифровая экономика РФ», необходимы высококвалифицированные специалисты, обладающие определенным спектром компетенций. В этой связи появляются новые понятия, такие как «цифровая грамотность» и «цифровые компетенции».

Национальное агентство финансовых исследований (НАФИ) описывает «цифровую грамотность» как явление, не привязанное к какой-либо профессии, утверждая, что она, подобно общей грамотности, представляет собой комплекс знаний, навыков и установок, необходимых для успешного существования в цифровом обществе, что включает безопасное и эффективное использование современных технологий и ресурсов Интернета. Цифровую грамотность можно оценить по пяти ключевым критериям: компьютерной, информационной, коммуникативной грамотности, медиаграмотности и отношению к технологическим инновациям, что является основой для формирования цифровых компетенций.

В более широком контексте цифровые компетенции охватывают способность эффективно решать разнообразные задачи в условиях высоких технологий. В определении Европейской комиссии подчеркивается важность информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в решении разнообразных задач, включая создание и использование контента, поиск и обмен информацией, взаимодействие с другими людьми и навыки программирования.

При анализе понятия «цифровая компетенция» современные исследования акцентируют внимание на мнении ряда ученых, включая Г. У. Солдатову,

¹ Иванова Д. С. Формирование цифровых компетенций педагога при изучении дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта» // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 1 (65). С. 63–70.

Т. А. Нестик, Е. И. Рассказову и Е. Ю. Зотову. Ключевыми аспектами, отражающими суть термина, являются:

- постоянное развитие системы знаний, умений, мотивации и ответственности;
- способность индивида подбирать и применять ИКТ в различных сферах жизни (работа с контентом, коммуникация, потребление, технологии);
- готовность к цифровой деятельности, которая должна быть уверенной, эффективной и безопасной.

Современная научная литература уделяет внимание определению цифровых компетенций педагогов и выделению их структурных компонентов. Структура ключевых компетенций в контексте цифровой экономики уточнена в приказе Минэкономразвития России № 41 от 24.01.2020, которая включает: коммуникацию и сотрудничество в цифровом пространстве, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление.

Европейская модель цифровых компетенций для граждан представлена пятью областями (21 компетенция): информационная и цифровая грамотность, коммуникация в цифровой среде, создание собственного цифрового контента, информационная безопасность, решение проблем в цифровой среде.

В рекомендациях ЮНЕСКО отмечается, что цифровые компетенции педагога необходимо рассматривать с позиции трех подходов к информатизации школы, связанных со стадиями профессионального развития учителей: способность помогать обучающимся в использовании ИКТ¹, освоении содержания учебного материала и решении жизненных ситуаций, а также в воспроизведении знаний, необходимых для развития общества.

Анализ публикаций на сайте “Educators Technology” позволил выделить 10 ключевых цифровых компетенций современного педагога, которые можно условно разделить на три группы:

1. Базовые компетенции, применяемые всеми педагогами: умение находить и оценивать онлайн-материалы, эффективно искать информацию в сети.
2. Компетенции, связанные с профессиональным взаимодействием: умение рекомендовать и распространять учебные ресурсы, налаживать связи с коллегами, использовать социальные сети для развития.
3. Более сложные компетенции: внедрение онлайн-инструментов в педагогическую практику, создание визуально интересных материалов и мультиме-

¹ Москвичева Е. В., Спиридонова С. Е. Необходимость повышения уровня развития цифровой компетентности педагога в современном образовании // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2021. № 4. С. 239–242.

дийного контента, разработка виртуальных площадок и электронных портфолио.

Кроме того, в ходе всероссийского онлайн-совещания для педагогов «Августовка Учи.ру» были определены семь основных цифровых компетенций современного российского учителя: умение работать с цифровым контентом, обеспечивать информационную безопасность, управлять данными, организовывать работу в цифровой среде, осуществлять саморазвитие в условиях неопределенности.

В исследованиях российских ученых также выделяются общие компетенции цифровой педагогики (использование электронного обучения, обучающих платформ, повышение квалификации через онлайн-курсы) и компетенции, связанные с ролью учителя как субъекта образовательной деятельности (ориентирование в цифровых инструментах, применение цифровых ресурсов на уроках, проектирование учебных занятий с использованием цифровых технологий).

Феномен цифровой компетенции педагога продолжает активно изучаться и уточняться. Однако, несмотря на это, одной из острых проблем в образовании остается недостаточность формирования цифровых компетенций именно у магистрантов, хотя этот этап предполагает получение более углубленных знаний и навыков в цифровой сфере. По мнению участников сессии «Цифровая трансформация в высшем образовании», многие вузы начали активно внедрять цифровые технологии в структуру магистерского обучения, но большинство из них пока не готовы к полноценной цифровой трансформации.

Материалы и методы

Методологической основой данного исследования послужили концептуальные представления в сфере цифровой экономики, цифровой образовательной среды и подготовки кадров для цифровой экономики, отраженные в ключевых стратегических документах. К ним относятся:

- стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы (Указ Президента РФ от 09.05.2017 № 203);
- национальная программа «Цифровая экономика РФ» на 2018–2024 годы (утверждена решением президиума Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам от 24.12.2018);
- федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» как часть национальной программы (паспорт утвержден президиумом Правительственной комиссии по цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности от 28.05.2020).

Информационную базу исследования составили:

- нормативные документы в сфере образования: ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень магистратуры) и Профессиональный стандарт педагога;
- научные материалы по определению структуры цифровых компетенций педагога, представленные в работах отечественных и зарубежных авторов;
- современные исследования, посвященные обобщению понятий «цифровая готовность» и «цифровая компетенция», а также формированию цифровых компетенций на вузовском и послевузовском этапах обучения.

Теоретический обзор нормативно-правовой базы и научной литературы указывает на две стратегические задачи:

- освоение ключевых компетенций цифровой экономики,
- подготовка кадров для цифровой экономики.

Вместе с тем, проведенный анализ позволил выявить противоречие: с одной стороны, наблюдается модернизация российской системы образования, повышающая требования к выпускникам и их ИТ-компетенциям на среднемировом уровне, но, с другой стороны, статистические данные свидетельствуют о низком уровне цифровой компетентности обучающихся.

Для обоснования данного противоречия и достижения цели исследования применялись интерпретационные методы (изучение проблемы, обобщение опыта) и эмпирические методы (опрос, анкетирование, анализ отчетов по педагогической практике с целью определения текущего профиля цифровых компетенций первокурсников).

Методологической основой исследования также стали основные положения компетентностного, системно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов в образовании. При этом особое внимание уделялось формированию не только предметных, но и надпредметных (универсальных) цифровых компетенций¹ у студентов – будущих педагогов.

Необходимо отметить, что в данной работе рассматривается цифровая трансформация образования в контексте глобальных тенденций цифровой трансформации экономики и общества в целом. Именно поэтому важнейшим аспектом исследования является анализ требований рынка труда к цифровым компетенциям выпускников, их соответствия актуальным запросам работодателей и профессиональных стандартов.

Особую теоретико-методологическую значимость для данного исследования имеют работы ученых, занимающихся проблемами применения информационно-коммуникационных технологий в образовании, формирования цифро-

¹ Нечай А. А., Ничагина А. В. Анализ использования информационных систем для мониторинга образовательной деятельности в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12, № 4 (45). С. 112–116.

вой культуры¹ педагога, развития его профессиональных компетенций в условиях цифровой трансформации. К таким исследователям можно отнести С. Д. Каракозова, М. Е. Вайндорф-Сысоеву, А. Ю. Уварова, Е. Д. Патаракина и др.

Кроме того, важную роль в методологическом обосновании работы сыграли исследования, посвященные моделированию процесса формирования цифровых компетенций, разработке методик и технологий их оценивания. В данном контексте значимыми являются работы Г. У. Солдатовой, Е. И. Рассказовой, Т. А. Нестик, А. Н. Асмолова и др.

Теоретико-методологическую базу исследования составили ключевые положения современной педагогики, психологии, информатики, а также нормативно-правовые акты, регламентирующие сферу образования и требования к цифровым компетенциям специалистов.

Результаты исследования

Основной целью данного исследования стала оценка соответствия уровня цифровых компетенций² магистрантов, особенно гуманитарных направлений, требованиям цифровой экономики в России. Для этого было проведено данное исследование на базе ЛГУ имени А. С. Пушкина среди студентов магистратуры дневной и заочной формы обучения по направлению «Педагогическое образование».

Работа осуществлялась в несколько этапов. На первом этапе были определены ключевые цифровые компетенции педагога-магистранта на основе Европейской модели (Digital Competence Framework for Citizens, DigComp):

1. Информационная и цифровая грамотность – умение эффективно работать с информацией в сети Интернет, включая поиск, сбор и обработку данных.
2. Коммуникация в цифровой среде – способность взаимодействовать с другими, делиться информацией, соблюдать сетевой этикет.
3. Создание собственного цифрового контента – разработка и продвижение личного контента, сайтов, программирование.
4. Информационная безопасность – использование средств защиты персональных и рабочих данных, соблюдение авторских прав.
5. Решение проблем в цифровой среде – устранение технических неполадок, креативное применение цифровых технологий.

¹ Ничагина А.В. Подготовка бакалавров к моделированию рабочей программы учебного предмета в условиях цифровой трансформации образования // XXVI Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 108–111.

² Ничагина А. В., Нечай А. А. Разработка электронного учебного курса для обучения студентов вуза по педагогической дисциплине // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2023. № 4. С. 326–342.

На втором этапе был проведен анализ нормативно-правовых актов в сфере образования на предмет требований к цифровым компетенциям. Результаты показали, что в ФГОС ВО 3++ по направлению «Педагогическое образование» есть лишь общие компетенции, связанные с применением современных коммуникационных технологий, без детализации цифровых¹ компетенций.

Третий этап исследования был посвящен комплексной оценке цифровых компетенций магистрантов, в которой приняли участие 49 студентов первого курса очной и заочной форм обучения. Оценка включала само обследование, анкетирование и обратную связь по результатам практики.

Результаты показали, что большинство магистрантов (87,7 %) осознают важность цифровых компетенций для трудоустройства, но отмечают недостаточность их формирования в процессе обучения. Магистранты в основном находятся на уровнях «пользователь» и «инструктор платформы», владея базовыми навыками работы с информацией, коммуникации и решения технических проблем. Лишь небольшая часть достигла более высоких профилей «сетевой тьютор» и «конструктор цифровых средств».

Результаты исследования подчеркивают необходимость усиления внимания к развитию цифровых компетенций у магистрантов педагогических направлений с учетом требований цифровой экономики, что позволит повысить их конкурентоспособность на рынке труда и качество подготовки будущих педагогов.

Выводы

Результаты проведенного исследования в Ленинградском государственном университете имени А. С. Пушкина свидетельствуют о несоответствии уровня цифровых компетенций магистрантов, особенно гуманитарных профилей, требованиям цифровой экономики в России.

Анализ нормативных документов показал, что ФГОС ВО 3++ по направлению «Педагогическое образование» содержит лишь общие компетенции, относящиеся к коммуникационным технологиям, без детализации цифровых навыков.

Комплексная оценка, включающая самоанализ, анкетирование и обратную связь по практике, выявила, что большинство магистрантов (87,7%) понимают важность цифровых компетенций, но отмечают их недостаточное развитие в процессе обучения. Студенты демонстрируют преимущественно базовые уровни «пользователь» и «инструктор платформы».

¹ Нечай А. А. Цифровая грамотность как составляющая базовых компетенций учителя и ученика // XXVI Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 350–353.

Предлагается включение специальных тем по цифровым компетенциям в профильные дисциплины магистратуры, повышение цифровой квалификации преподавателей, интеграция цифровых компетенций в профессиональные компетенции, согласованное формирование цифровых навыков на всех курсах, мониторинг мнений и потребностей работодателей, магистрантов, преподавателей.

Реализация данных мер позволит эффективно сформировать у будущих педагогов-магистров необходимые цифровые компетенции.

Список литературы / References

Беспалова Е. А. Формирование новых цифровых компетенций преподавателя: психолого-педагогический аспект. *Психологическое благополучие субъектов образования: сборник научных материалов*. Ярославль, 2023, с. 22–29.

Bespalova E. A. Formation of new digital competencies of the teacher: psychological and pedagogical aspect. *Psychological well-being of subjects of education: collection of scientific materials*. Yaroslavl, 2023, pp. 22–29. (In Russ.)

Иванова Д. С. Формирование цифровых компетенций педагога при изучении дисциплины «Сквозные технологии и технологии искусственного интеллекта». *Психолого-педагогический поиск*, 2023, № 1 (65), с. 63–70.

Ivanova D. S. Formation of digital competencies of a teacher in the study of the discipline “End-to-end technologies and artificial intelligence technologies”. *Psychological and pedagogical search*, 2023, no. 1 (65), pp. 63–70. (In Russ.)

Максотова А. Б. Психолого-педагогические условия формирования цифровой компетенции будущих педагогов. *Вестник науки*, 2024, т. 1, № 3 (72), с. 418–424.

Maksotova A. B. Psychological and pedagogical conditions for the formation of digital competence of future teachers. *Bulletin of Science*, 2024, vol. 1, no. 3 (72), pp. 418–424. (In Russ.)

Москвичева Е.В., Спиридонова С.Е. Необходимость повышения уровня развития цифровой компетентности педагога в современном образовании. *Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций*, 2021, № 4, с. 239–242.

Moskvicheva E.V., Spiridonova S.E. The demand to increase the level of development of digital competence of the teacher in modern education. *Conferencium Proceedings of ASOU: a collection of scientific papers and materials of scientific and practical conferences*, 2021, no. 4, pp. 239–242. (In Russ.)

Нечай А. А., Ничагина А. В. Анализ использования информационных систем для мониторинга образовательной деятельности в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2023, т. 12, № 4 (45), с. 112–116.

Nechay A. A., Nichagina A. V. Analysis of the use of information systems for monitoring educational activities at the university. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2023, vol. 12, no. 4 (45), pp. 112–116. (In Russ.)

Нечай А. А. Цифровая грамотность как составляющая базовых компетенций учителя и ученика. *XXVI Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции*. Санкт-Петербург, 2022, с. 350–353.

Nechay A. A. Digital literacy as a component of the basic competencies of a teacher and a student. *XXVI Tsarskoye Selo Readings. Proceedings of the international scientific conference*. St Petersburg, 2022, pp. 350–353. (In Russ.)

Ничагина А. В., Нечай А. А. Разработка электронного учебного курса для обучения студентов вуза по педагогической дисциплине. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, 2023, № 4, с. 326–342.

Nichagina A. V., Nechay A. A. Development of an electronic training course for teaching Pedagogy to university students. *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*, 2023, no. 4, pp. 326–342. (In Russ.)

Ничагина А. В. Подготовка бакалавров к моделированию рабочей программы учебного предмета в условиях цифровой трансформации образования. *XXVI Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции*. Санкт-Петербург, 2022, с. 108–111.

Nichagina A. V. Training of bachelors for modeling the work program of an academic subject in the context of the digital transformation of education. *XXVI Tsarskoye Selo Readings. Proceedings of the international scientific conference*. St. Petersburg, 2022, pp. 108–111. (In Russ.)

Токтарова В. И., Семенова Д. А. Модель непрерывной подготовки педагогов в новой цифровой реальности: программы дополнительного профессионального образования. *Управление устойчивым развитием*, 2023, № 1 (44), с. 79–87.

Toktarova V. I., Semenova D. A. A model of continuous teacher training in the new digital reality: programs of additional professional education. *Sustainable Development Management*, 2023, no. 1 (44), pp. 79–87. (In Russ.)

Эльшайдт Н. Д., Черная А. А. Формирование современного образа педагога в цифровом пространстве. *Современные технологии в российской и зарубежных системах образования. Сборник статей XIII Международной научно-практической конференции*. Пенза, 2024, с. 260–263.

Elshaydt N. D., Chyornaya A. A. Formation of a modern image of a teacher in the digital space. *Modern technologies in the Russian and foreign education systems. Proceedings of the XIII International Scientific and Practical Conference*. Penza, 2024, pp. 260–263. (In Russ.)

Сведения об авторах

Нечай Александр Анатольевич – кандидат педагогических наук, доцент; <https://orcid.org/0000-0002-1202-4830>, webexprompt@mail.ru, Санкт-Петербургский университет МВД РФ (д. 1, ул. Летчика Политова, 198206 Санкт-Петербург, Россия); **Nechay A. Anatolievich** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; <https://orcid.org/0000-0002-1202-4830>, webexprompt@mail.ru, Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (1, Letchika Pilutova St., 198206 Saint Petersburg, Russia).

Статья поступила в редакцию – 20.09.2024; одобрена после рецензирования – 15.10.2024; принята к публикации – 01.11.2024.

The article was submitted – 20.09.2024; approved after reviewing – 15.10.2024; accepted for publication – 01.11.2024.

Пространство педагогических исследований. 2025. Т. 2, № 1 (5). С. 53–68.
Education Research Environment, 2025, vol. 2, no. 1 (5), pp. 53–68.

Научная статья

УДК 371.124

<https://elibrary.ru/yaoyjl>

<https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.90.67.005>

Использование электронных образовательных ресурсов в информационной образовательной среде

Ничагина Анна Владимировна

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,

Санкт-Петербург, Россия

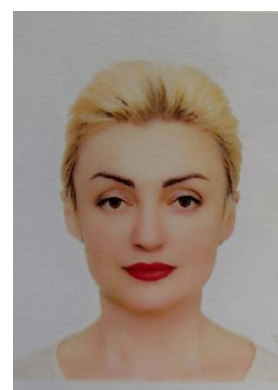
89315104502@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7630-0446>

Nichagina A. Vladimirovna

Leningrad State University named after A.S. Pushkin,

Saint-Petersburg, Russia

89315104502@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7630-0446>



Аннотация. Автор рассматривает основные подходы использования электронных образовательных ресурсов педагогами и студентами в информационной образовательной среде с учетом современных требований, предъявляемых к высшим учебным заведениям в Российской Федерации. Содержание данной статьи является особенно актуальным в связи с возросшей необходимостью обеспечения образовательных программ возможностями дистанционного или смешанного обучения. Автором проведен глубокий анализ терминологического аппарата в рамках заявленной проблематики, а также выделены ключевые аспекты и проблемы, связанные с функционированием систем дистанционного обучения, с предложением возможных путей их решения на основе практического опыта. Кроме того, в работе уточняется понятие информационной образовательной среды и приводится классификация различных видов онлайн-обучения, образовательных порталов и ресурсов, применяемых в российских вузах. Особое внимание автор акцентирует на сравнительном анализе наиболее перспективных (с точки зрения ведущих средств массовой информации) образовательных платформ и технологий электронного обучения, раскрывая их сильные и слабые стороны. Также в статье рассматривается жизненный цикл электронного образовательного ресурса (от планирования до использования) на примере ресурса «Производственная практика», который был применен в ходе педагогической (производственной) практики студентов на территории Российской Федерации. Автором

© Ничагина А. В., 2025

© Nichagina A. V., 2025

выделены наиболее эффективные формы и методы организации работы студентов на каждом из этапов.

Ключевые слова: педагогическая практика, электронный образовательный ресурс, электронное обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение

Для цитирования: Ничагина А. В. Использование электронных образовательных ресурсов в информационной образовательной среде // Пространство педагогических исследований. 2025. Т. 2, № 1 (5). С. 53–68. (In Russian). <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.90.67.005>; EDN: YAOYJL

The use of electronic educational resources in the information educational environment

Abstract. The author considers the main approaches to the use of electronic educational resources by teachers and students in the information educational environment, taking into account modern requirements for higher education institutions in the Russian Federation. The content of this article is especially relevant due to the increased need to provide educational programs with distance or blended learning opportunities. The author has conducted an in-depth analysis of the terminological apparatus of the stated problems, highlighted the key aspects and problems of the functioning of distance learning systems and proposed possible ways to solve them based on practical experience. In addition, the paper clarifies the concept of an information educational environment and provides a classification of various types of online learning, educational portals and resources used in Russian universities. The author focuses special attention on the comparative analysis of the most promising from the point of view of the leading mass media, educational platforms and e-learning technologies, revealing their strengths and weaknesses. The article also examines the life cycle of an electronic educational resource (from planning to use) using the example of the resource «Industrial Practice», which was applied during the pedagogical (industrial) practice of students in the Russian Federation. The author identifies the most effective forms and methods of organizing students' work at each stage.

Keywords: pedagogical practice, electronic educational resource, e-learning, distance learning, blended learning.

For citation: Nichagina A.V. The use of electronic educational resources in the information educational environment. *Education Research Environment*, 2025, vol. 2, no. (5), pp. 53–68. (In Russian). <https://doi.org/10.23859/3034-1760.2025.90.67.005>; EDN: YAOYJL

Введение

В соответствии с нормативными документами Министерства образования и науки РФ, образовательные организации имеют право осуществлять образовательную деятельность с использованием электронного обучения и дистанционных технологий, включая онлайн-курсы. В настоящее время для реализации онлайн-образования активно задействованы государственные и коммерческие электронные платформы, предлагающие контентное наполнение для эффективного взаимодействия педагогов и обучающихся.

Развитие информационных технологий и цифровая трансформация всех сфер человеческой жизнедеятельности в последние годы потребовала от системы образования оперативно организовать качественное дистанционное и электронное обучение. Российские образовательные платформы и сервисы объединили усилия для обеспечения удаленного формата обучения¹, тем самым расширив охват большего числа обучающихся.

По данным ведущих средств массовой информации, переход на дистанционное обучение выявил ряд проблем, которые можно условно разделить на технические и те, что связаны с человеческим фактором. Первая группа проблем касается готовности образовательных организаций к использованию дистанционных технологий. Вторая группа связана с уровнем компетентности участников образовательных отношений в области онлайн-обучения, а также мотивации обучающихся к данной форме работы.

Непрерывная деятельность в рамках Национального проекта «Образование» направлена, в том числе, на устранение обозначенных проблем: повышение скорости Интернета в школах и уровня профессиональной подготовки педагогов в сфере онлайн-обучения. Практика показывает, что современная школа невозможна без применения дистанционных и электронных технологий, а каждый педагог должен уметь осуществлять учебный процесс в удаленном формате и иметь соответствующие компетенции.

Таким образом, актуальными остаются вопросы подготовки будущих учителей к использованию электронного и дистанционного обучения, а также организации контактной работы участников образовательных отношений в электронной информационно-образовательной среде. Поиску ответов на эти вопросы посвящена данная статья.

Основная часть

В научных исследованиях отмечается сложность и многогранность использования электронной информационно-образовательной среды. Современные работы рассматривают различные аспекты этой проблемы, например, соблюдение требований, внедрение инструментов, организация самостоятельной работы обучающихся, особенности применения электронного и дистанционного обучения на всех уровнях образования.

¹ Андреева В. В., Терёхина О. В. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки к занятиям и воспитательному мероприятию // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, 2022. С. 27–29.

Согласно ГОСТ РФ 53620-2009 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании, электронные образовательные ресурсы», под определением «информационно-образовательная среда» понимается система электронно-цифровых ресурсов и средств, которые используются для реализации образовательного процесса с помощью информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Неотъемлемой частью информационно-образовательной среды во многих учебных заведениях стали электронные образовательные ресурсы разных видов: часть электронных учебных курсов, полностью готовые электронные учебные курсы, открытые онлайн-курсы, открытые образовательные ресурсы.

Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ различает два вида обучения с применением ИКТ: электронное обучение, при котором педагог работает с информацией в базах данных, и дистанционное обучение, ориентированное на взаимодействие педагога и обучающихся через информационно-телекоммуникационные сети. Исследователи также выделяют смешанное обучение как совмещение аудиторной работы и компьютерного формата¹.

Отметим, что современное образование использует три вида ИКТ-обучения, но единое понимание их характеристик пока не сложилось.

Современные исследования в области онлайн-обучения выделяют несколько основных форм:

1. Дистанционное обучение (distance learning) – это обучение, при котором отсутствуют элементы традиционного очного взаимодействия, но присутствуют элементы электронного обучения.

2. Электронное обучение (e-learning) – это обучение, сочетающее в себе характеристики дистанционного и смешанного форматов, где основной акцент делается на применении электронных образовательных ресурсов в цифровом виде.

3. Смешанное обучение (blended learning) – это обучение, сочетающее традиционное очное взаимодействие и дистанционные электронные формы, направленное на компенсацию недостатков и использование преимуществ дистанционного управления образовательным процессом. Отличительная черта – совмещение активной аудиторной работы с компьютерным форматом.

Смешанное обучение является одним из наиболее популярных подходов и реализуется по нескольким основным схемам:

¹ Грабовский П. П. Использование электронных образовательных ресурсов как средства развития ИКТ-компетентности учителя в системе последипломного педагогического образования // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16, № 1. С. 454–462.

1. Аудиторное обучение с дополнительным электронным компонентом, когда большая часть программы осуществляется в очном формате, а электронные ресурсы используются как дополнение.

2. Ротационная модель, подразумевающая чередование очных занятий и индивидуальной работы с электронными материалами. Это может быть классная ротация по расписанию, индивидуальная ротация по личному графику, лабораторная ротация с перемещением по школе, а также порционная ротация – так называемый «перевернутый класс».

3. Гибкое обучение, при котором основной акцент делается на электронные ресурсы с различными вариантами очной поддержки – в малых группах или индивидуально по персональному графику.

4. Схема «учебного меню», когда обучение полностью осуществляется в онлайн-формате с возможностью выбора и освоения электронных курсов в разных организациях.

5. Виртуальное обучение, подразумевающее свободное посещение занятий в очной и дистанционной формах в рамках одной образовательной организации.

Применение того или иного метода обучения в учебном процессе должно соответствовать ключевым требованиям: наличие интерактивности (диалог, общение обучающегося с преподавателем); контроль знаний и обратная связь.

Цифровая трансформация сферы образования привела к целенаправленному подключению образовательных учреждений к Интернету, что способствовало формированию ИКТ-компетентности¹ учащихся. Соответственно, в этот период возросла значимость образовательных порталов – системных многоуровневых объединений образовательных ресурсов² и сервисов в локальной и глобальной сети.

Далее рассмотрим примеры актуальных для педагогов образовательных платформ. Всемирно известным бесплатным образовательным сайтом является Академия Хана, а также курсы edX, learning Zilon. Помимо этих образовательных ресурсов, существуют и другие системы: ATutor, Dokeos, Claroline, ILIAS, LAMS, Sakai, OLAT, OpenACS и пр. Основными платформами для дистанционного обучения в российских вузах выступают Moodle, Blackboard, «Открытое образование».

¹ Тагаева Е. А., Салина А. С. Разработка и использование электронных образовательных ресурсов в деятельности филолога // Наука молодых – будущее России: сборник научных статей 3-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых: в 6 т. Т. 3. 2018. С. 142–146.

² Джанибекова Ф.О. Возможности формирования способности к самоорганизации будущих педагогов в образовательном процессе вуза средствами информационных технологий // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75-4. С. 102–106.

В настоящее время педагоги активно используют несколько онлайн-ресурсов:

1. Российская электронная школа – федеральная образовательная платформа с уроками с 1-го по 11-й класс по всем темам.

2. Интернет-урок – состоит из видеоуроков для больных учащихся и онлайн-занятий для детей на домашнем или удаленном обучении.

3. Фоксфорд – домашняя онлайн-школа для обучения с 5-го по 11-й класс по базовым предметам в режиме онлайн и записи.

4. Яндекс-учебник – платформа с заданиями по русскому языку и математике для 1–5 классов для отработки и закрепления пройденного материала.

5. Учи.ру – онлайн-платформа с возможностью присоединения к онлайн-урокам, проведения преподавателями онлайн-занятий, получения методической поддержки.

Помимо перечисленных, среди востребованных образовательных сервисов¹ для учащихся начальных классов выделяют МЭШ (Московская электронная школа), ЯКласс, ЛЕСТА, Снейл и др. Эти и аналогичные образовательные платформы позволяют в полной мере использовать возможности современных цифровых технологий: помогают педагогу² качественно подготовиться к занятию, организовать проверку уровня усвоения материала с помощью контрольных работ, а в случае возникновения ошибок дают ученикам возможность получить пояснения и попробовать другие варианты решения. Обзор литературы позволил определить круг актуальных вопросов и пути их решения.

Материалы и методы

В педагогическом эксперименте принимали участие студенты 3 курса, которые проходили педагогическую (производственную) практику. Во время проведения педагогического эксперимента взаимодействие со студентами-практикантами было организовано исключительно в электронно-образовательной среде с применением электронных образовательных ресурсов (ЭОР).

¹ Мехтиева Л. Э. Условия создания информационно-образовательной среды в образовании // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. Сборник статей по материалам LXXI международной научно-практической конференции. Москва, 2023. С. 17–24.

² Минич О. А. Электронное обучение как предмет педагогической подготовки в условиях цифровой трансформации образования // Педагогическая подготовка к осуществлению электронного обучения в цифровой среде: теоретико-методический аспект. Новосибирск, 2023. С. 9–99.

В качестве примера предлагаем авторскую разработку ЭОР¹ для студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». При создании образовательного ресурса мы опирались на собственный педагогический опыт. Жизненный цикл ЭОР включает три этапа: планирование, внедрение и использование.

На этапе планирования (разработки) ЭОР мы решили ряд задач:

1. Проанализировали учебную дисциплину по следующим критериям: планируемые результаты, время проведения, организационные формы обучения.
2. Определились с техническими характеристиками ЭОР: тип, контент (содержание).
3. Разработали модель ЭОР по дисциплине.

Программа Б.2.В.02 «Производственная практика (Педагогическая практика)» направлена на формирование компетенций бакалавров (УК-1; ОПК-2; ПК-1-6). Студенты 3 курса очной формы обучения проходят практику в 6 семестре продолжительностью четыре недели с последующей сдачей зачета с оценкой.

Разработанный ЭОР имеет текстографический формат с гипертекстовым и нелинейным принципом повествования, это позволяет осуществлять визуальную оценку материала и интерактивную навигацию. Контент представлен в виде текста, таблиц и рисунков, с полным доступом и двумя видами навигации: линейной (последовательное чтение, список терминов) и нелинейной (переход по ссылке, всплывающие пояснения). Модель ЭОР по учебной дисциплине включает метаданные, обеспечивающие изучение теоретического материала, получение практических навыков, организацию самостоятельной работы студентов, а также контроль и оценку сформированных компетенций. Ресурс построен по модульному принципу, объединяющему три компонента: информационный (И), практический (П) и контролирующий (К).

Разработанная модель электронного образовательного ресурса показана в табл. 1.

¹ Ничагина А. В., Нечай А. А. Разработка электронного учебного курса для обучения студентов вуза по педагогической дисциплине // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2023. № 4. С. 326–342.

Таблица 1

Модель ЭОР «Педагогическая практика» (6 семестр)

№ п / п	Модельная структура	Контент					Доступ	Навигация
		текст	таблицы	схемы	слайды	графики		
Информационный модуль								
1.	Рабочая программа дисциплины	+	+	-	-	-	Неограниченный	Нелинейная
2.	Инструкция и алгоритм работы	+	+	-	+	-	Неограниченный	Нелинейная
3.	Учебные материалы: теоретический материал, библиотека, глоссарий	+	+	+	+	-	Неограниченный	Нелинейная
Практический модуль								
4.	Самостоятельная работа студента (индивидуальное задание)	+	+	+	-	-	Неограниченный	нелинейная
Контролирующий модуль								
5.	Материалы для промежуточного контроля	+	+	-	+	-	Ограниченный	Линейная
6.	Бально-рейтинговая система (БРС)	-	-	-	-	+	Ограниченный	Линейная

Этап 2. Внедрение электронных образовательных ресурсов.

Целью данного этапа является проверка разработанных индивидуальных заданий в зависимости от условий реализации Федеральной образовательной программы начального общего образования (ФОП НОО). Это предполагает апробацию заданий в условиях электронного и/или дистанционного обучения, использования смешанного обучения, а также в ситуации предоставления преждевременных каникул (обучение по индивидуальному учебному плану).

В исследовании приняли участие 22 студента-практиканта профиля «Начальное образование» и 12 учителей начальных классов. Проведенное анкетирование показало, что школы активно используют смешанное обучение (59 %), электронное обучение (32 %) и дистанционный формат (9 %).

Учителя применяют различные образовательные платформы, среди которых лидируют РЭШ (36,3 %), Учи.ру (27,3 %), Единый портал «Е-school» (18,2 %), Портал «Петербургское образование» (13,6 %) и платформа от Ispring (4,6 %).

Анализируя ответы практикантов, можно отметить, что они обладают теоретической и практической готовностью к использованию таких образовательных ресурсов, как РЭШ, Интернет-урок, Яндекс-учебник (18,2 %), Учи.ру (13,6 %), Грамота.ру, Знайка.ру (4,6 %). Однако большинство (41 %) имеют опыт работы только с платформой «Дневник.ру». Остальные респонденты (22,6 %) заявили о неготовности, поскольку не знают ни одного образовательного портала, так как у них не было (нет) необходимости в их использовании.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости корректировки практического модуля ЭОР в условиях смешанного обучения (blended learning). Результаты этой работы представлены в табл. 2.

Таблица 2

Работа с практическим модулем ЭОР «Педагогическая практика»

п/п	Контент			Навигация
	задание	описание	отчетность	
1	2	3	4	5
1.	Знакомство с базой практики и выбор вида обучения с классом: электронное, дистанционное, смешанное	Требуется проанализировать условия обучения конкретного класса. Рекомендуются выбрать смешанное обучение	Письменный ответ на вопросы и задания (свободная форма)	Автосвязывание с блоком «Учебные материалы»: Тема: «Характеристика смешанного обучения (blended learning) в начальной школе»
2.	Выбрать и проанализировать образовательный портал для обучения младших школьников	Анализируется портал по критериям: адрес в сети Интернет, оформление, навигация, особенности, отзывы педагогов	Регистрация на платформе. Заполнение таблицы «Характеристика образовательного портала»	Рубрика «Библиотека полезных ссылок» (объем 1 полный экран)
3.	Подготовить урок с использованием электронной формы учебника (ЭФУ) или электронного ресурса (ЭР)	Предлагается разработать конспект урока, используя ЭФУ (с аудио- или видеофрагментом) для различных типов ротации смешанного обучения	Подробный конспект урока с темами разделами: 1 – информация для педагога; 2 – информация для школьника; 3 – отображение на ЭР (экран, монитор, и др.)	Гиперссылка https:// rosuchebnik.ru «Сценарий современного урока с применением ЭФУ и ЭР»

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
4.	Провести урок	Требуется проведение урока по выбранной модели (схеме) смешенного обучения	Таблица «Технологическая карта урока» (краткая форма) с отметкой о проведении (подпись учителя)	Всплывающая аннотация к теме «Требования к уроку по ФГОС» (объем 5–7 слов)
5.	Провести воспитательное мероприятие (классный час)	Предлагается воспользоваться на платформе базой мероприятий. Описывается ход проведения	Самоанализ по предложенному алгоритму	Автосвязывание с блоком «Учебные материалы». Бланк «Самоанализ»
6.	Подготовка отчета по практике	Оформляется отчет по требованиям вуза	Папка-файл «Отчет по подпрактике, 6 семестр»	Автосвязывание с блоком «Инструкция». Рубрика «Документы» (объем 3 экрана)

Этап 3. Внедрение и применение образовательных электронных ресурсов: организация и проведение педагогической практики с использованием различных модулей ЭОР.

Информационный модуль (подготовительный этап – 2 часа) включает проведение установочной онлайн-конференции, в ходе которой студенты знакомятся с «Инструкцией» по прохождению практики, заполняют таблицу «План-график» и «Пакет документов на практику».

Практический модуль (основной этап – 211 часов) предполагает выполнение индивидуальных заданий, разработанных руководителем практики (см. табл. 2).

Контролирующий модуль (заключительный этап – 3 часа) организует итоговую онлайн-конференцию, где каждый студент заполняет таблицу «Самоанализ» (количественный анализ) и бланк «Анкета для итоговой конференции по практике» (качественный анализ); педагог заполняет таблицу «Балльно-рейтинговая система (БРС)».

Для эффективного взаимодействия и реализации принципа интерактивности в Ленинградском государственном университете им. А. С. Пушкина активно используется платформа Moodle. Данная система позволяет представлять учебный материал в формате лекционных текстов, практических заданий, визуальных материалов; формировать промежуточный контроль в виде списка вопро-

сов; управлять образовательным процессом посредством инструкций¹, напоминаний и объявлений.

Кроме того, для получения обратной связи задействовано мобильное приложение, функционирующее на различных устройствах. Оно обеспечивает возможность общения, обмена сообщениями, написания комментариев, выполнения заданий и других необходимых действий.

Результаты исследования

Организация педагогической практики предполагает важный этап – подведение итогов. В этой связи практикант обязан предоставить дополнительные документы к отчету: характеристику от принимающей организации и два бланка самоанализа – количественный (таблица БРС) и качественный (анкета).

Анкета для бакалавров разработана с целью повышения эффективности и продуктивности организации практики. Рассмотрим основные вопросы анкеты и обобщенные ответы на них.

Вопрос 1. С какими сложностями столкнулись практиканты в период прохождения педагогической практики? 100 % опрошенных отметили главную проблему – применение системы дистанционного обучения. При этом 59 % уточнили, что не были готовы к проведению уроков с использованием электронных средств обучения; 36,3 % указали на сложности с регистрацией на образовательном портале; 27,3 % затратили время на освоение навигации портала.

Вопрос 2. Как осуществлялась обратная связь со школьниками в условиях дистанционного обучения? Все практиканты (100 %) назвали современные технические ресурсы: электронный дневник и журнал, чаты, группы в социальных сетях, электронную почту и др.

Вопрос 3. Какие образовательные порталы использовались при выполнении задания № 4 (см. табл. 2)? Теоретически студенты перечислили наиболее известные порталы школ, но только один человек (4,5 %) подтвердил их практическое применение.

Вопрос 4. Каким образом осуществлялась оценка результатов самостоятельной работы детей в условиях дистанционного обучения? Все опрошенные (100 %) испытали затруднения с ответом, перечисляя способы оценки при традиционной контактной работе в классе.

Вопрос 5. Какие дополнительные / углубленные знания хотели бы получить практиканты? Ответы были разнообразными, связанными с психологией дет-

¹ Нечай А. А., Ничагина А. В. Анализ использования информационных систем для мониторинга образовательной деятельности в вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2023. Т. 12, № 4 (45). С. 112–116.

ства и коллектива, методической литературой, разработкой конспектов. Вместе с тем, значительная часть (45,6 %) связала ответ с ИКТ и образовательными порталами школ (36,5 %).

Анализ отчетов по педагогической практике позволил определить уровень готовности бакалавров к работе с использованием ЭИОС¹. Распределение по уровням осуществлялось с учетом мотивационного, содержательного, деятельностного и личностного компонентов².

Высокий уровень – студент проявляет интерес к работе с разнообразными электронными образовательными ресурсами, применяет новые приемы и способы, стремится найти ответ на нужный вопрос; имеет глубокие теоретические знания о средствах электронного, дистанционного и смешанного обучения; легко ориентируется и грамотно работает с контентным материалом, реализуя его на практике; адекватно осознает и оценивает свои действия.

Уровень выше среднего – понимает важность работы с электронным образовательным ресурсом, удовлетворен результатами своего труда; теоретически знает основные характеристики обучения с использованием ИОС; ориентируется в навигации ресурса; готов практически применять материал; положительно оценивает свою деятельность, настроен на решение трудностей.

Средний уровень – желание работать с ресурсом слабое, только по указанию; знает про обучение с использованием ИОС, но не вникает, так как не испытывает необходимости; работу с электронным ресурсом осуществляет интуитивно; самооценку выполняет по алгоритму (инструкции).

Низкий уровень – отсутствует мотивация к работе с ресурсом; не имеет представление о наличии электронного образовательного ресурса в школе и на платформе университета, отказывается использовать электронный образовательный ресурс в период практики; не пользуется образовательной платформой школы, проявляет растерянность; самооценка неадекватная.

Высокий уровень мотивации к обучению с использованием интерактивной электронной образовательной среды (ИЭОС) отмечен у большинства студентов – 81,8 %, что свидетельствует о позитивном отношении к применению современных образовательных технологий. При этом 18,2 % участников предпочитают традиционные аудиторные занятия.

¹ Нечай А. А. Цифровая грамотность как составляющая базовых компетенций учителя и ученика // XXVI Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 350–353.

² Ничагина А.В. Подготовка бакалавров к моделированию рабочей программы учебного предмета в условиях цифровой трансформации образования // XXVI Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2022. С. 108–111.

В части содержательного и деятельностного компонента готовности к работе с электронными образовательными ресурсами большинство продемонстрировали средний уровень – 68,2 %, а 31,8 % – уровень ниже среднего, что указывает на необходимость более целенаправленной подготовки студентов к использованию ЭОР в учебном процессе.

Личностный компонент готовности на высоком уровне отмечен у 27,3 % участников, остальные 72,7 % показали средний уровень. Вторая категория практикантов адекватно оценила свои возможности и трудности при работе в условиях электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС).

Выводы

Проведенный анализ результатов исследования подтверждает необходимость формирования у будущих педагогов общепрофессиональной компетенции ОПК-2 – способности участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты, в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Согласно учебному плану по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование» (ФГОС 3++), возможности для формирования данной компетенции предоставляются в рамках изучения пяти дисциплин: «Информационные технологии в образовании», «Общая психология», «Педагогика школы», «Образовательные программы и их моделирование», «Экономика образования». Поэтому целесообразно дополнить содержание данных курсов темой «Современные условия использования ИКТ в начальной школе».

Теоретический анализ проблемы и результаты эксперимента позволили сформулировать ряд важных выводов для организации педагогической практики бакалавров в период дистанционного обучения с применением электронных образовательных ресурсов:

1. Электронный образовательный ресурс следует рассматривать не как отдельный обучающий инструмент, а как часть целостного образовательного комплекса. Наиболее подходящим форматом электронного образовательного ресурса можно считать текстографический ресурс с гипертекстовым и нелинейным принципом подачи материала.

2. Жизненный цикл электронного образовательного ресурса должен включать три основных этапа: планирование (разработка на основе анализа требований учебной дисциплины и самого электронного образовательного ресурса), внедрение (с учетом актуальных условий реализации ФОП НОО в российских

школах) и использование (с соблюдением требований интерактивности и обратной связи с помощью платформы Moodle и мобильных приложений).

3. Необходимо обеспечить преемственное формирование ОПК-2: студенты должны получить представление о специфике применения ИКТ в педагогической деятельности на учебных занятиях, а затем на практике разработать и реализовать современный урок с использованием электронных форм учебников и электронных ресурсов.

Таким образом, следующим шагом экспериментальной работы станет разработка электронного образовательного ресурса по дисциплине «Образовательные программы и их моделирование» с контентным наполнением, направленным на овладение технологией реализации ФОП НОО в реальной и виртуальной образовательной среде.

Список литературы / References

Андреева В. В., Терёхина О. В. Использование электронных образовательных ресурсов в процессе подготовки к занятиям и воспитательному мероприятию. *Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Чебоксары: Чувашский государственный университет им. И. Н. Ульянова, 2022, с. 27–29.

Andreeva V. V., Terekhina O. V. The use of electronic educational resources in the process of preparing for classes and educational events. *Science, education, society: trends and prospects of development. Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference*. Cheboksary: Chuvash State University named after I. N. Ulyanova, 2022, pp. 27–29. (In Russ.)

Грабовский П. П. Использование электронных образовательных ресурсов как средства развития ИКТ-компетентности учителя в системе последиplomного педагогического образования. *Образовательные технологии и общество*, 2013, т. 16, № 1, с. 454–462.

Grabovsky P. P. The use of electronic educational resources as a means of developing the ICT competence of a teacher in the system of postgraduate pedagogical education. *Educational technologies and society*, 2013, vol. 16, no. 1, pp. 454–462. (In Russ.)

Джанибекова Ф. О. Возможности формирования способности к самоорганизации будущих педагогов в образовательном процессе вуза средствами информационных технологий. *Проблемы современного педагогического образования*, 2022, № 75-4, с. 102–106.

Dzhanibekova F. O. Possibilities of forming the ability to self-organization of future teachers in the educational process of the university by means of information technologies. *Problems of modern pedagogical education*, 2022, no. 75-4, pp. 102–106. (In Russ.)

Мехтиева Л. Э. Условия создания информационно-образовательной среды в образовании. *Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования. Сборник статей по материалам LXXI международной научно-практической конференции*. Москва, 2023, с. 17–24.

Mekhtidieva L. E. Conditions for creating an information and educational environment in education. *Pedagogy and psychology in the modern world: theoretical and practical research. Collection of articles based on the proceedings of the LXXI International Scientific and Practical Conference*. Moscow, 2023, pp. 17–24. (In Russ.)

Минич О. А. Электронное обучение как предмет педагогической подготовки в условиях цифровой трансформации образования. *Педагогическая подготовка к осуществлению электронного обучения в цифровой среде: теоретико-методический аспект*. Новосибирск, 2023, с. 9–99.

Minich O. A. E-learning as a subject of teacher training in the context of the digital transformation of education. *Pedagogical training for the implementation of e-learning in the digital environment: theoretical and methodological aspect*. Novosibirsk, 2023, pp. 9–99. (In Russ.)

Нечай А. А., Ничагина А. В. Анализ использования информационных систем для мониторинга образовательной деятельности в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*, 2023, т. 12, № 4 (45), с. 112–116.

Nechay A. A., Nichagina A. V. Analysis of the use of information systems for monitoring educational activities at the university. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*, 2023, vol. 12, no. 4 (45), pp. 112–116. (In Russ.)

Нечай А. А. Цифровая грамотность как составляющая базовых компетенций учителя и ученика. *XXVI Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции*. Санкт-Петербург, 2022, с. 350–353.

Nechay A. A. Digital literacy as a component of the basic competencies of a teacher and a student. *XXVI Tsarskoye Selo Readings. Proceedings of the international scientific conference*. St Petersburg, 2022, pp. 350–353. (In Russ.)

Ничагина А. В., Нечай А. А. Разработка электронного учебного курса для обучения студентов вуза по педагогической дисциплине. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*, 2023, № 4, с. 326–342.

Nichagina A. V., Nechay A. A. Development of an electronic training course for teaching Pedagogy to university students. *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin*, 2023, no. 4, pp. 326–342. (In Russ.)

Ничагина А. В. Подготовка бакалавров к моделированию рабочей программы учебного предмета в условиях цифровой трансформации образования. *XXVI Царскосельские чтения. Материалы международной научной конференции*. Санкт-Петербург, 2022, с. 108–111.

Nichagina A.V. Training of bachelors for modeling the work program of an academic subject in the context of the digital transformation of education. *XXVI Tsarskoye Selo Readings. Proceedings of the international scientific conference*. St Petersburg, 2022, pp. 108–111. (In Russ.)

Тагаева Е. А., Салина А. С. Разработка и использование электронных образовательных ресурсов в деятельности филолога. *Наука молодых – будущее России: сборник научных статей 3-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых: в 6 т.*, 2018, т. 3, с. 142–146.

Tagaeva E. A., Salina A. S. Development and use of electronic educational resources in the activities of a philologist. *Science of the young – the future of Russia: Proceedings of scientific articles of the 3rd International scientific conference of young scientists' developments: in 6 vol.*, 2018, vol. 3, pp. 142–146. (In Russ.)

Сведения об авторах

Ничагина Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент; <https://orcid.org/0000-0001-7630-0446>, 89315104502@mail.ru, Ленинградский государственный университет (д. 10, Петербургское шоссе, 196605 г. Санкт-Петербург, Россия); **Nichichagina A. Vladimirovna** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor; <https://orcid.org/0000-0001-7630-0446>, 89315104502@mail.ru, Leningrad State University (10, St Petersburg Highway, 196605 St Petersburg, Russia).

Статья поступила в редакцию – 16.09.2024; одобрена после рецензирования – 10.10.2024; принята к публикации – 01.11.2024.

The article was submitted – 16.09.2024; approved after reviewing – 10.10.2024; accepted for publication – 01.11.2024.