

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



БЕЗОЛЮК Светлана Петровна

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СМЫСЛОВЫХ ИНИЦИАЦИЙ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

Специальность

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор психологических наук, профессор,
академик РАО

Абакумова Ирина Владимировна

Ростов-на-Дону-2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СМЫСЛОВЫХ ИНИЦИАЦИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....	16
1.1. Смыслодидактика: исторический этап становления и развития современных дидактических концепций	16
1.1.1. Дидактические концепции: становление и развитие на современном этапе..16	
1.1.2. Теоретический анализ психолого-педагогических основ развития смысловой сферы обучающихся.....	21
1.1.3. Дидактические основы развития смысловой сферы обучающихся.....	26
1.2. Современное состояние смысловых инициаций как дидактического метода	33
1.2.1. Проблемы типизации и классификации «задач на смысл».....	33
1.2.2. Смысловое эссе – как эффективная смыслотехника, иницилирующая смыслообразование обучающихся	38
1.3. Интродекция смыслодидактики и цифродидактики	42
1.3.1. Теоретические аспекты «цифровой дидактики» в свете отечественных и зарубежных публикаций	42
1.3.2. Дидактические основы цифродидактики в контексте смыслообразования... 48	
1.3.3. Дидактические возможности смыслоиницилирующей цифровой среды.....	64
Выводы по главе 1	71
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЧАСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ	75
2.1. Выбор участников экспериментальной части исследования. Цели и задачи эмпирического исследования	75
2.2. Описание этапов эмпирического исследования. Диагностический инструментарий	77
2.3. Смысловое эссе как дидактическая технология смыслоинициации обучающихся	85
Выводы по главе 2	89
ГЛАВА 3. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ЭТАПА ИССЛЕДОВАНИЯ.....	91
3.1. Диагностические результаты дидактической части исследования.....	91
3.2. Сравнительные характеристики экспериментальной части исследования.....	115
3.3. Методические рекомендации реализации смыслоиницилирующей цифровой среды в реальной практике учебного процесса	125
Выводы по главе 3	128
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	135
СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ	137

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	138
Приложение А. Использование технологии «смысловое эссе» на различных этапах занятия (урока)	160
Приложение Б. Дефиниция «цифровая дидактика» в динамике изменений.....	161
Приложение В. Возможности использования «Смыслового эссе» в условиях цифровизации	163
Приложение Г. Анкета «Я изучаю историю»	164
Приложение Д. Анкета «Цифровая компетентность» по Г. У. Солдатовой.....	165
Приложение Е. Опросник «Ценностные ориентации» М. Рокич.....	168
Приложение Ж. Опросник уровня самораскрытия С. М. Джурарда (модифицированный)	170
Приложение И. Опросник диагностики мотивационной сферы А. А. Реана.....	171
Приложение К. Диагностика направленности учебной мотивации по Т. Д. Дубовицкой.....	173
Приложение Л. Рефлексивный опросник по методике «Незаконченные предложения» (авторский вариант)	176
Приложение М. Пример опросника по методике «Незаконченные предложения» (авторский вариант).....	177
Приложение Н. Психолингвистический анализ текста (методика кафедры прикладной психологии Курганского государственного университета)	178
Приложение П. Темы смысловых эссе	179
Приложение Р. Результаты исследования уровня самораскрытия обучающихся (по С. Джурарду).....	181
Приложение С. Результаты диагностики обучающихся по методике «Ценностные ориентации» по М. Рокичу	182
Приложение У. Результаты изменения уровня самооценки обучающихся в ходе эксперимента (по М. Куну).....	187
Приложение Ф. Контент-анализ	189
Приложение Х. Распределение рейтинговых мест контент анализа по методике Конкорданс	190

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное образование находится на стадии существенных изменений. Эти изменения связаны с повсеместной цифровизацией нашего общества. Необходимость формирования будущего выпускника как человека, в обязательном порядке владеющего цифровыми компетенциями, ставит под угрозу существовавшие долгие годы принципы Великой дидактики.

Разрабатываемые крупнейшими вузами России дидактические концепции цифрового обучения, как обучения, основанного на «преемственности основных понятий и принципов традиционной дидактики, с дополнениями применительно к условиям цифровой среды» (Блинов В. И., 2019) сводятся, как правило, к «оцифровке» имеющихся инструментов, переходу к модульному обучению, созданию цифровых платформ. Однако первоочередной целью обучения являются «питание», «насыщение», «обогащение» и «развитие» школьника, а не формирование «цифрового человека», «человека-робота».

Образование, его развитие, качество, доступность является одним из гуманистических критериев прогресса общества. Каким будет наше будущее, несомненно, зависит от образования. При когнитивном подходе, долгое время существовавшем в дидактике, личностно-смысловая сфера обучающегося не была задействована.

Смыслодидактика – наука, разрабатываемая на стыке психологии и дидактики, позволяет создать такой процесс обучения, при котором методы и технологии будут направлены на развитие смысловой сферы обучающихся, будут инициировать их смыслообразование (Абакумова И. В., Ермаков П. Н., Фоменко В. Т., 2013; Кукуляр А. М., 2014). Смыслодидактический подход в организации учебного процесса отвечает потребностям современного общества в гуманизации образовательного процесса. Учебный процесс, в котором ученик и учитель находятся в общей «смысловой реальности», позволит учителю и ученику найти совместные «точки соприкосновения», в которых «откристаллизованные смыслы» обретут свою глубокую почву. Обучение при смыслодидактическом подходе, должно способствовать развитию личностных качеств, а деятельность носить «смыслы».

Обширное количество современных оцифрованных ресурсов, ускорение количества информации, изменение психологических особенностей так называемого «цифрового поколения» школьников, студентов требует переосмысления и рассмотрения дидактических основ в контексте интродукции цифродидактики и смыслодидактики.

Степень научной разработанности проблемы исследования. Философско-психологическое осмысление разных аспектов смысла представлено в работах Г. Г. Бахтина (1995), Л. С. Выготского (1982), С. Л. Рубинштейна (2002), В. Франкла (1990). Опираясь на работы М. М. Бахтина (1995), раскрывающего специфику культурной преемственности, можно рассматривать обучение, как процесс преемственности, переосмысления культуры в новом контексте. Важнейшим духовным ориентиром встает гуманистический идеал человека. Идея гуманистического (лично-ориентированного) образования, воспитания в человеке, прежде всего «человечности», по мнению Т. С. Чермантеевой (1991), имеет истоки в античности. Автор сравнивает культуру с личностью, а также полагает, что осмысление античной культуры, самоидентификация современной культуры с ее истоками, может служить отправной точкой философского осмысления проблем современного образования. Ведь именно с «древнегреческой пайдейи» начинается процесс осмысленного построения человека (Вольф М. Н., 2014; Марру А.-И., 1998).

Начало изучения проблемы смысла, как психологической категории, принадлежит А. Н. Леонтьеву (1975). В психолого-педагогических исследованиях отмечается важность подросткового возраста, как периода становления смысложизненной концепции. Именно в этот период формируется более или менее устойчивая самооценка, общая направленность личности, ребенок наиболее восприимчив к изменениям, у него формируются предпосылки для становления представлений о смысле жизни, открытия своего «Я», оформления мировоззрения (Выготский Л. С., 1982; Фельдштейн Д. И., 1994; Фризен М. А., 2005).

Всесторонний теоретический анализ смысловой реальности представлен в работах: А. Н. Леонтьева (1975), Д. А. Леонтьева (1999), В. В. Столина (1983),

Е. В. Субботского (1977). Изучение смысловых установок, единиц анализа структуры личности и индивидуальности – А. Г. Асмолов (2007), И. Е. Нестеренко (2009). Совместная мыслительная деятельность – А. К. Белоусова (1997), Д. Ф. Даутов (2017), С. М. Джакупов (1992), О. М. Краснорядцева (1994), А. А. Матюшкина (2016).

На сегодняшний день существует довольно обширное количество работ, посвященных процессам смыслообразования в учебном процессе, разработана и успешно апробирована целостная смыслоиницированная модель организации учебного процесса (Абакумова И. В., 2009). За последнее десятилетие увеличилось число исследований, посвященных смыслотехникам, смыслостратегиям, инициирующим смыслообразование в учебном процессе. Изучены следующие проблемы: дидактические подходы к проблеме преодоления смысловых барьеров в обучении (Бакулин А. В., 2009, Тер-Матисова Л. С., 2011; Осипова А. А., 2017); разработка технологий инициации смыслообразования (Зорина Е. С., 2017); разработка модели ситуаций смыслового выбора (Мироненкова Н. Н., 2011); стратегии смыслообразования студентов (Гуров С. В., 2012); особенности формирования межличностных смыслов в условиях командного взаимодействия (Проненко Е. А., 2019). Особое место в дидактике смыслоориентированного подхода занимают «задачи на смысл» (Леонтьев А. Н., 2007; Леонтьев Д. А., 2019; Лернер И. Я., 1991). В отечественных исследованиях приведены различные классификации и типизации «задач на смысл» (Зильбербранд Н. Ю., 2014; Пеньков Д. В., 2019; Рудакова И. А., 2006; Савин В. А., 2013;).

Исследования в области «цифродидактики» на сегодняшний день весьма актуальны. Это разработки концепций профессионального обучения в условиях цифровизации (Блинов В.И., Дулин М.В., 2019; Уваров И.Ю., Фрумин И.Д., 2019); цифровизации образования, возможности цифровой образовательной среды (Магомедов А. М., Лызь Н.А., Истратова О.Н., Лызь А.Е., 2020; Сафуанов, Р. М. 2019; Устьянцев, Н. Г., 2019); разработки цифровых образовательных платформ (Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., 2019, 2020); исследования эффективных форм организации дистанционного обучения (Лызь Н.А., 2020); проектирование модели процесса фор-

мирования «информационной культуры» личности (Панькин А.Б., 2018); исследования цифровых компетенций обучающихся (Мироненко Е. С., 2019; Пинская М. А., 2019; Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А., 2018; Темирова А. Б., 2020; Фруммин И. Д., 2018).

Одним из дискуссионных вопросов является понятийно-категорийный аппарат цифровой дидактики (Андреев А. А., 2013; Беспалько В. П., 2018; Вербицкий А. А., 2019; Дворянчиков Н. В., Калашникова Т. В., 2016; Илалтдинова Е. Ю., Беляева Т. К., Лебедева Т. К., 2019; Печников А. Н., 2013; Токтарова В. И., Шпак А. Е., 2020; Фролов Н. В., 2009; Ширшов Е. В., 2002; Snegireva L. V., 2017; D'Angelo, From G., 2007; Tchoshanov M., 2013; Kergel D., Heidkamp-Kergel B., 2020; Nurbekova Zh., Vaigusheva B., 2020).

Несмотря на это, в отечественных публикациях на сегодняшний день отсутствует описание цифровых компетенций в контексте смыслообразования. К тому же, в условиях «цифровой дидактики» учебный процесс требует модификации и переосмысления, а взаимодействие между педагогом и обучающимися, поиска новых форматов общения.

Актуальность и новизна исследования позволили определить тему «Дидактические основы смысловых инициаций как фактор развития цифровых компетенций обучающихся».

Цель исследования – изучение дидактических основ смысловых инициаций как фактора развития цифровых компетенций обучающихся.

Объект исследования – учебный процесс в условиях цифровизации образования.

Предмет исследования – дидактические методы смыслоинициирования обучающихся в условиях цифровизации образования.

Гипотезы исследования.

1. В учебном процессе возможно использовать дидактические технологии, способствующие смыслоинициации обучающихся.

2. В качестве одной из технологий смысловых инициаций может быть использовано «смысловое эссе». Смысловое эссе можно рассматривать как эффективную смыслотехнику, способную выводить изучаемое на личностный уровень.

3. Используя в учебном процессе методы смысловых инициаций можно развивать цифровые компетенции обучающихся. Уровень развития цифровых компетенций обучающихся влияет на их смыслообразование в учебном процессе.

4. Возможна разработка целостной смыслоиницирующей цифровой модели, обеспечивающей развитие цифровых компетенций обучающихся.

Задачи исследования.

1. Провести теоретико-методологический анализ отечественных и зарубежных публикаций по теме исследования.

2. Уточнить научные представления о дидактических основах смысловых инициаций обучающихся в условиях «цифровизации современного образования».

3. Рассмотреть современные подходы к типизации и классификации «задача на смысл» в условиях цифровизации образования.

4. Рассмотреть технологию «смысловое эссе», как эффективную смыслотехнику, инициирующую смыслообразование обучающихся.

5. Уточнить научные подходы к дефинициям «цифровая дидактика» в свете отечественных и зарубежных публикаций.

6. Рассмотреть дидактические основы цифродидактики в контексте смыслообразования.

7. Рассмотреть дидактические возможности интроекции смыслодидактики и цифродидактики в реальном учебном процессе.

8. Теоретически разработать дидактическую смыслоиницирующую цифровую модель, возможную для использования в учебном процессе при любом формате обучения.

9. Подобрать диагностический инструментарий для эмпирического исследования целей диссертации.

10. Разработать методические рекомендации для педагогов, психологов общеобразовательных учреждений по применению технологии «Смысловое эссе».

11. Провести эмпирическое исследование обучающихся общеобразовательных учреждений.

12. Апробировать дидактическую модель и методы смыслоинициации в реальном учебном процессе.

13. Разработать методические рекомендации реализации смыслоиницирующей цифровой среды в реальной практике учебного процесса.

Методы и методики исследования. В работе использовались теоретические и эмпирические методы.

Теоретическим обоснованием стал анализ публикаций отечественных и зарубежных авторов по теме диссертационного исследования. Были проанализированы источники по темам: всесторонний теоретический анализ смысла, особенности развития смысловой сферы подростков, смыслотехники и смыслотехнологии в учебном процессе, проблемы типизации и классификации «задач на смысл», концепции современного «цифрового образования», разработки и исследования цифровых компетенций обучающихся.

Смыслодидактические методики, рекомендуемые для выявления уровней развития смысловой сферы обучающихся: «Ценностные ориентации» М. Рокича; рекомендуемые для диагностики мотивации учебной деятельности: опросник диагностики мотивационной сферы А. А. Реана, диагностика направленности учебной мотивации по Т. Д. Дубовицкой; для изучения уровня самораскрытия – опросник С. М. Джурарда (модифицированный); для выявления Я-концепций, самоотношения обучающихся: М. Куна «Кто я?» (модификация Т. В. Румянцевой).

Междисциплинарные методы педагогики и психологии: написание смыслового эссе с последующим контент-анализом текстов и выделением подтекста по методике В. П. Белянина; психолингвистический анализ текстов по методике кафедры прикладной психологии Курганского государственного университета.

Методы исследования цифровых компетенций: анкета «Цифровая компетентность» Г. У. Солдатовой, основанная на результатах всероссийского исследования Фонда развития Интернет, факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова Г. У. Солдатовой, Е. И. Рассказовой, Т. А. Нестик и др. На основе анкеты

Г. У. Солдатовой создан авторский модифицированный электронный тест для исследования отношения обучающихся к цифровой среде.

Оценка предметных, личностных и цифровых компетенций с помощью участия в апробации персонализированной модели образования от Сберкласса под руководством А. Г. Асмолова, Е. И. Казаковой, Д. С. Ермакова, П. Н. Кириллова (2019).

Проективные методики: «Незаконченные предложения», рекомендуемые для диагностики смысловых структур смыслоориентированной учебной модели И. В. Абакумовой.

Разработаны электронные формы для сбора данных и обработки результатов. Для удобства семантического анализа текстов использовалась программы Advego. Анализ данных семантически-смысловых структур с помощью программы ConcordancerОКА14, разработанной на филологическом факультете МГУ на базе методики «конкорданс».

Создана схема «Смыслоиницирующая цифровая среда» с помощью программы Mindmap.

Этапы исследования: исследование проводилось с 2017 по 2022 гг. и состояло из четырех этапов: аналитический, теоретический, эмпирический, анализ результатов исследования.

1-й этап (2017–2019 гг.) – аналитический. На этом этапе осуществлялся выбор темы исследования, аналитика дидактических основ образовательного процесса в условиях изменения парадигмы образования. Были определены исходные позиции, методология, изучалась логика и организация построения научного исследования.

2-й этап (2019–2020 гг.) – теоретический. На этом этапе был осуществлен анализ научных публикаций отечественных и зарубежных исследователей, подбор психолого-педагогической литературы по теме исследования, систематизация и классификация литературы и источников по направлениям: цифродидактика, смылодидактика, психолого-педагогические основы. Определение цели, задач, методов исследования, конкретизация понятийного аппарата.

3-й этап (2020–2021 гг.) – эмпирическое исследование. На этом этапе была определена выборка обучающихся, подобраны методики, разработаны авторские опросники, анкеты, созданы электронные формы для сбора результатов. Проведено исследование в общеобразовательных школах Ростова-на-Дону и Московской области.

4-й этап (2021–2022 гг.) – анализ результатов исследования. На этом этапе были проведены завершающая статистическая обработка данных, систематизированы полученные результаты, описана специфика цифровых компетенций подростков с использованием смыслодидактического подхода, сформулированы выводы. Подготовлены рекомендации для педагогов, психологов общеобразовательных учреждений.

Эмпирический объект и база исследования. В эмпирическом исследовании приняли участие обучающиеся общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону и Московской области в возрасте от 14 до 17 лет (юноши и девушки). Общее количество 121 человек.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна.

Структурированы отечественные и зарубежные источники по актуальной на сегодняшний день теме «цифровая дидактика».

Рассмотрен подход к дефиниции «цифровая дидактика» с позиции смыслообразования, а также специфика и формирование термина, модификация в работах отечественных и зарубежных ученых.

Уточнены научные представления о дидактических основах смысловых инициаций в условиях цифровизации образования; дополнена классификация «задач на смысл»: обоснованы проблемы типизации и классификации; выведены критерии выделения задач на смысл в условиях цифровизации образования.

Введено понятие «смысловое эссе»: эссе рассматривается как эффективная смыслотехника, способная выводить изучаемое на личностный уровень, способствовать самораскрытию обучающихся.

Сделана попытка использования психолингвистического анализа текстов эссе для выделения компонентов смысловой сферы обучающихся; выявлена специфика текстов смыслового эссе обучающихся с разным уровнем развития личностных смыслов в учебном процессе.

Теоретически разработана и апробирована дидактическая модель «смыслоинициации обучающихся» в цифровой среде для реализации в учебном процессе общеобразовательных учреждений любого типа.

Введено понятие «смыслоиницирующая цифровая среда».

Дополнены подходы к дефиниции «интерес» с позиции смыслообразования.

Выяснено, что устойчивый интерес, оказывая влияние на развитие смысловой сферы обучающихся, может выступать как индикатор устойчивых компонентов смысловой сферы личности: смысловой диспозиции и смыслового конструкта.

Разработаны методические рекомендации для реализации смыслоиницирующей цифровой среды в реальной практике учебного процесса.

Разработаны методические рекомендации для педагогов, психологов общеобразовательных учреждений по написанию «Смыслового эссе».

Теоретическая и практическая значимость работы.

Результаты диссертационного исследования позволили подойти к современному цифровому обучению со стороны смыслообразования.

Структурированы отечественные и зарубежные исследования по темам «цифровая дидактика», «задачи на смысл»; дополнена классификация «задач на смысл» в условиях цифровизации образования.

Введены понятия «смысловое эссе», «смыслоиницирующая цифровая среда», предложены авторские трактовки дефиниций.

Предложена и апробирована целостная модель «смыслоиницирующей цифровой среды», которая даст возможность повысить эффективность обучения социально-гуманитарных предметов в учебных заведениях любого типа.

Описаны дидактические возможности смыслоиницирующей цифровой среды в условиях реального учебного процесса.

Подобран инструментарий для диагностики смысловой сферы обучающихся, выделены специфические характеристики текстов эссе обучающихся по трем уровням (низкий, средний, высокий), созданы авторские таблицы с темами эссе, предложены дидактические возможности использования методики на различных этапах урока (занятия), даны рекомендации при работе в онлайн формате.

Разработаны методические рекомендации для педагогов, психологов и преподавателей общеобразовательных учреждений по применению технологии «Смысловое эссе».

Достоверность и обоснованность результатов исследования была обеспечена методологической обоснованностью общего замысла работы, достаточным объемом выборки, стандартизацией процедуры исследования и применением методов статистической обработки эмпирических результатов.

Положения, выносимые на защиту.

1. В условиях цифровизации образования можно создать условия для использования дидактических технологий, инициирующих смыслообразование обучающихся.

2. Одной из технологий смысловых инициаций является смыслотехника «смысловое эссе». Смысловое эссе, как эффективная смыслотехника, способна выводить изучаемое на личностный уровень. Использование технологии «смысловое эссе» будет способствовать активизации и усложнению смыслообразующей сферы обучающихся, формированию навыков самораскрытия.

3. Используя в учебном процессе методы смысловых инициаций, можно повысить уровень развития цифровых компетенций. Повышение уровня развития цифровых компетенций влияет на характеристики смыслообразования (динамика смыслообразования, генерализация смыслов, вторичная смысловая децентрализация).

4. Созданная посредством интроспекции смыслодидактики и цифродидактики модель «Смыслоинициирующей цифровой среды» обеспечивает развитие смысловой сферы обучающихся и способствует повышению уровня цифровых компетенций обучающихся.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения, выводы, результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры «Общая и

консультативная психология» факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, 2019-2022).

Результаты исследований были представлены на: II Международной научно-практической конференции «Тенденции развития психолого-педагогического образования в условиях переходного общества (ICTDPP-2020)» (Ростов-на-Дону, 2020); Международном семинаре-практикуме «Современные образовательные технологии» (Ростов-на-Дону, 2020); Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании: психология, педагогика, дефектология» (ITE-2021) (Ростов-на-Дону, 2021); Международной научно-практической конференции «Вопросы методики преподавания: от классической системы к смешанному обучению» (Москва, 2021); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Историческое и обществоведческое образование: ресурсы, проблемы и перспективы» (Улан-Удэ, 2021); Всероссийской (национальной) научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и техники-2021» (Ростов-на-Дону, 2021); Всероссийской (национальной) научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и техники-2022» (Ростов-на-Дону, 2022); Национальной научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и техники-2020» (Ростов-на-Дону, 2020); «Музейная педагогика и музеи образовательных организаций как основа для изучения истории Донского края» (Ростов-на-Дону, 2019).

Материалы диссертационного исследования используются в деятельности Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону), Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Ростов-на-Дону), общеобразовательной школе «Светлые горы» (Московская область, г. Красногорск).

Публикации. По теме диссертации опубликовано 12 работ общим авторским объемом 5,3 п. л., в том числе 3 – в изданиях, входящих в базы данных международных индексов научного цитирования Scopus и Web of Science; 3 – в журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций.

Структура и объем диссертации. Работа включает в себя: введение; три главы; заключение, содержащее основные выводы, практические рекомендации и перспективы дальнейшего изучения проблемы исследования; список используемой литературы (218 источников, в том числе 68 – на иностранных языках); приложения. Работа иллюстрирована 9 таблицами и 18 рисунками. Основной объем текста – 159 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СМЫСЛОВЫХ ИНИЦИАЦИЙ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

1.1. Смыслодидактика: исторический этап становления и развития современных дидактических концепций

1.1.1. Дидактические концепции: становление и развитие на современном этапе

В основе развития любой науки лежит принцип «историзма», ведь зная то, что уже было, в сопоставлении с настоящим помогает объяснить, предостерегают от повторения ошибок прошлого, дают прогностические предположения для будущих исследований. Обращаясь к трудам древнегреческих философов, мыслителей, их трудам о «древнегреческой пайдейи», находим, что «стандарты», «начало» европейского образования лежит именно в гуманистических идеях греков. Они впервые обратили внимание на воспитание человека, как на «процесс осознанного построения» личности, считая, что воспитание «человечности» является целью образования [Йегер В., 2001]. В. Йегер в своих работах утверждает, что первые древнегреческие «учителя-софисты» создали «культуру воспитания совершенного человека», которая впоследствии легла в основу духовной жизни поколений европейцев, а «пайдейя», в смысле осознанной идеи и теории образования, была поставлена на рациональный фундамент. Философское осмысление «диалога культур» М. М. Бахтина, Т. С. Чермантеевой помогает раскрыть образование как внутреннее целое, переосмыслить в новом контексте. Благодаря современной модификации, осмыслению, культура «продолжает жить» [Чермантеева Т. С., 1991, с. 11]. Структурировать, обоснованно и системно провести процесс отбора содержания, методов образования дает возможность, разработанная И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным «культурологическая концепция» содержания образования [Лернер И. Я., 1980].

Обращаясь к дефиниции «дидактика» находим этимологию слова греческого происхождения «didaktikos» – поучающий и «didasko» – изучающий. «Дидаскалом» называли человека, учительствующего в Древней Греции. Сам термин «ди-

дактика» впервые введен В. Ратке в XVII веке. Начало дидактики, как науки, традиционно связывают с именем Я. А. Коменского и его «Великой дидактики». Имея огромный собственный опыт, он попытался систематизировать представления об обучении и воспитании он считал, что дидактика «универсальное искусство обучения всех всему» [Коменский Я. А., 1989].

Со временем дидактика пополнялась теоретическими положениями, формировался понятийный аппарат, объектом изучения дидактики становится сам процесс обучения. Благодаря трудам В. Ратке, И. Гербарта, А. Дистервега разрабатывается соответствующая методология, начинают формироваться инновационные школы, проводятся педагогические исследования.

И. М. Осмоловская определяет дидактику «как науку о процессе обучения», а не единственная теория обучения, она содержит различные теории, концепции, а не сводится к универсализму [Осмоловская И. М., 2020]. Проблема «Чему учить? Как учить?» является основополагающей в теории дидактики. Исторически можно выделить две основных концепции: формальная и материальная. В основе первой лежало развитие интеллектуальных способностей, в основе второй практическое применение полученных знаний. В современной дидактике преобладают концепции, интегрирующие две эти модели, сочетающие развитие личности и пользу в реальной жизни.

Традиционно выделяют три основных этапа становления дидактических концепций: традиционная (Я. А. Коменский, И. Г. Песталоцци) в основе которой лежала передача знаний обучающемуся для дальнейшего применения; педоцентрическая (Дж. Дьюи, В. А. Лая, Г. М. Кершенштейнера), в которой главенствующая роль отводилась деятельности обучающегося, так называемые «школы труда и жизни»; современная концепция (К. Роджерс, Дж. Бруннер), в которой мотивируется активность, самостоятельный поиск решений, творческая и совместная деятельность обучающихся. И. М. Осмоловская определяет следующие типы дидактических концепций: общие (эвристическое обучение, программированное обучение, личностно-ориентированное, модульное и т. д.), они охватывают процесс обучения

в целом; частные (культурологическая, концепция содержания образования, образовательной среды, средств обучения и т.д.), касаются отдельных аспектов обучения; аспектные (индивидуализации и дифференциации, активизация учения школьников, оптимизации обучения), характеризуют взгляды исследователей на обучение с конкретной позиции [Осмоловская И. М., 2020]. Понимание сущности процесса обучения, средств, методов, а также каким будет результативность и эффективность процесса обучения зависит выбранная образовательным учреждением дидактическая концепция.

В. А. Иванова, Т. В. Левина выделяют следующую классификацию дидактических концепций: дидактического энциклопедизма (Дж. Мильтон, И. Б. Баседов); дидактического формализма (Э. Шмидт, И. Песталоцци, А. Дистервег); дидактического утилитаризма (Дж. Дьюи, Г. М. Кершенштейнер); функционального материализма (В. Оконь); парадигмальной концепции (Г. Шейерль); кибернетической концепции (С. И. Архангельский); ассоциативной. В основе данной классификации лежит понимание сущности процесса обучения разными мыслителями на протяжении истории [Иванова В. А., Левина Т. В., 2013].

Наиболее распространенные сегодня дидактические концепции это: культурологическая концепция (В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), концепция развивающего обучения (Л. В. Занков), содержательного образования (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин), концепция поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина), концепция проблемного обучения (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин, М. И. Махмутов, В. Оконь).

Культурологическая концепция И. Я. Лернера, имея свои истоки в 80-е годы XX века, изменила дидактические представления, на ее основе продолжают создаваться новые дидактические школы, ведутся инновационные исследования. Ее основоположник И. Я. Лернер, учитель истории, методолог, справедливо полагая, что «культурное пространство человечества» будет постоянно пополняться, для вхождения обучающегося в социум необходимо выстроить систему, содержащую специально для этого отобранные виды культурного опыта поколений, таким образом, придавая содержанию целостный характер, наполняя процесс обучения личностно-

эмоциональными переживаниями. События, ситуации, происходящие вокруг ребенка, являются основополагающим источником образования, а не только содержание учебника и знания, передаваемые учителем [Лернер И. Я., 1981]. И. Я. Лернер считал, что для реальной жизни не всегда можно использовать готовые знания, задачи, которые предлагает нам жизнь, часто требуют неординарного, творческого, гибкого решения. На основании этой идеи началась и в настоящее время продолжается разработка так называемых «задач на смысл». Дидактика И. Я. Лернера легла в основу личностно-ориентированного обучения, проблемного и других инновационных подходов к процессу обучения.

Развитие ускоренными темпами информационных технологий, внедрение цифровизации на государственном уровне, переход к «смешанному» (очно-дистанционному формату) обучения, изменили человеческую жизнь, а, следовательно, внесли корректировки и для переосмысления дидактических основ с позиции влияния цифровых технологий. В настоящее время ведутся исследования, посвященные новой образовательной концепции: «цифровой дидактики». Новая цифровая образовательная среда требует от педагогики оцифровки ресурсов обучения, изменения методов и технологий, которые могли бы умело сочетать цели обучения, содержание и результаты. Исследования социально-психологических характеристик современных школьников позволили выделить следующие изменения молодого «цифрового поколения» такие как: неспособность долго фокусировать внимание на одном предмете, «клиповость» мышления, нетерпеливость, нежелание заниматься монотонными видами деятельности, но при этом способность к параллельной обработке различной информации, вот лишь некоторые факторы необходимости внедрения новых проектов, концепций, дидактических подходов. Современный учитель при этом становится «инженером, проектировщиком, технологом учебного процесса», необходимым условием успешной деятельности которого становится овладение и совершенствование цифровыми компетенциями.

В таких условиях классическая (традиционная) дидактика претерпевает процесс модификации, трансформации своих сложившихся исторически компонентов. Современные дидактические концепции, апробирование новых подходов, введение

инновационных методов, цифровизация образования, с одной стороны, а также изменения психических компонентов личности обучающихся, с другой стороны, нашли свое отражение в появлении в начале XX века новой дисциплины педагогической психологии. В основе этой интеграции лежат следующие дидактические основы: предмет изучения «психология изучает законы развития психики человека, а педагогика разрабатывает законы управления развитием личности»; показатели обученности и воспитанности обучающихся; междисциплинарные методы и средства обучения [Белюсова А. К., 1997]. Согласно А. К. Белоусовой в основе педагогической психологии лежат «закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах... закономерности формирования у обучающихся творческого активного мышления... изменения в психике, т. е. формирование психических новообразований» [Белюсова А. К., 1997].

Кафедрой психологии И. В. Абакумовой в г. Ростове-на-Дону реализована и научно обеспечена новая дисциплина «Смыслодидактика» [Абакумова И. В., 2008]. Смысловой подход к обучению, элементы, аспекты, дидактические основы, продиктованы необходимостью приблизить знания к реальной жизни, создать условия для личностного выбора в сложных условиях постоянно меняющегося мира, создают предпосылки для рассмотрения дидактики в контексте теории смысла. Длительное время существовавший ранее когнитивный (знаниевый) подход, не оставляет возможности ученику, главному участнику образовательного процесса, наполнить личным смыслом те знания, которые он получает в процессе обучения. Для успешности любой деятельности, раскрытия внутренних способностей обучающегося, необходимо преодолеть ту разобщенность, которая существует «между изучаемым и постигнутым». В когнитивной дидактике содержание учебного процесса происходит путем овладения, усвоения, запоминания изучаемого, в отличие от нее смыслодидактика, как достаточно новая междисциплинарная наука, развивает смысловую сферу обучающихся, ориентирует на активную, творческую деятельность.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о поисках новых, модификации устоявшихся (традиционных) концепций дидактических знаний. Классификация дидактики претерпевает значительные изменения: появляются новые

инновационных подходы, размываются границы между разделами внутри самой науки «дидактики», педагогика обогащается психологическим осмыслением, а также цифровизация накладывает «свой отпечаток» на модификацию старых и формирование новых подходов к содержанию обучения. Достаточно молодая научная дисциплина «смыслодидактика» находит свое воплощение в общей теории смысла, новых технологиях, методах, моделях, инициирующий учебный процесс с позиции смыслообразования.

1.1.2. Теоретический анализ психолого-педагогических основ развития смысловой сферы обучающихся

Смыслодидактика, возникшая в начале XX века, как самостоятельная дисциплина, сочетая в себе дидактику и психологию, а также тесно соприкасаясь с другими дисциплинами, обеспечивает смысловое развитие обучающихся, наполняя личностным смыслом содержание, выводит учебный процесс на личностно-смысловой уровень. Иницируя познавательный интерес, эмоциональное состояние, обучение приобретает смысл, а смысл «всегда смысл чего-то» и при этом всегда это «мой смысл» [Абакумова И. В., 2003]. В связи с этим с начала XX века ведутся исследования, направленные на переосмысление дидактических основ учебного процесса, взаимодействия учителя и ученика, появляются новые стратегии и техники, инициирующие смыслообразование обучающихся. Это работы по разработке моделей смыслотехник, смыслообразования, стратегий [Тельнова О. В., 2007; Кагермазова Л. Ц., 2008; Дзюба Е. А., 2009; Косикова Л. В., 2009; Абакумова И. В., Кукуляр А. М., Фоменко В. Т., 2014; Зорина Е. С., Дышлюк И. С., 2016; Проненко Е. А., 2019; Годунов М. В., 2020].

Следование тенденции гуманизации образования, развития целостной личности, лежащие в основе личностно-ориентированного образования, формирование «человека культуры» возможны лишь в том случае, когда обучение будет направлено на формирование личностных качеств ребенка [Асмолов А. Г. 2009, Бондаревская Е. В., 2000, Якиманская И. С., 2010]. Смысловой подход к обучению, как «двуединому процессу», при котором совместная деятельность ученика (учеников)

и учителя, рассматривается как «диалоговая» и предполагает системный пересмотр процесса обучения их со стороны субъект-субъектных связей. Рассмотрение процессов «смыслопостижения», «смыслопередачи» предложены в рамках концепции «совместной мыслительной деятельности» [Джакупов С. М., 1992; Краснорядцева О. М., 1994; Белоусова А. К., 1997; Матюшкина А. А., 2016; Даутов Д. Ф., 2017].

Как философская категория «смысл» ведет свои истоки с глубокой древности. Еще Сократ, в своих знаменитых «сократических диалогах» говорил о том, что только путем собственных размышлений человек может прийти к истине [Вольф М. Н., 2014]. Соответственно и учитель, как бы он не старался донести содержание до ученика, не сможет этого сделать, пока содержание не достигнет, того самого, «моего смысла». Именно «сократические диалоги», зачастую подсознательно используемые на практике большинством психотерапевтов, являются мощным инструментом для развития смысловой сферы обучающихся [Краснопольская А. П., 2005].

Философско-психологическое осмысление разных аспектов смысла мы находим в работах Л. С. Выготского (1982), В. Франкла (1990), Г. Г. Бахтина (1995), С. Л. Рубинштейна, 2002. Культурологический подход является одним из аспектов изучения смысла, смыслообразующим фактором. Культура, являясь носителем смыслов, тесно связана с учебным процессом. Теория диалога культур М. М. Бахтина предполагает несколько аспектов, одним из которых является форма общения людей, форма диалога: «...культура есть там, где есть две (как минимум) культуры...» [Бахтин М. М., 1995]. Основываясь на методологии М. М. Бахтина, раскрывающего в своих трудах специфику культурной преемственности, можно рассматривать обучение, как процесс преемственности, переосмысления культуры в новом контексте. Важнейшим духовным ориентиром встает гуманистический идеал человека. Идея гуманистического (лично-ориентированного) образования, воспитания в человеке, прежде всего «человечности», по мнению Т. С. Чермантеевой, имеет истоки в античности. В своей работе «Античное наследие и европейский гуманизм», автор сравнивает культуру с личностью. «Самоидентификация личности происходит через память, через отнесение себя нынешнего, к себе прежнему» [Чермантеева Т. С., 1991, с.12]. А также полагает, что осмысление античной

культуры, самоидентификация современной культуры с ее истоками, может служить отправной точкой философского осмысления проблем современного образования. Ведь именно с «древнегреческой пайдеи» начинается процесс осмысленного построения человека.

Начало изучения проблемы смысла, как психологической категории, принадлежит А. Н. Леонтьеву. Личностный смысл, согласно А. Н. Леонтьеву, является движущей силой, которая *«приводит ученика к пониманию той деятельности, в которую его вводит учитель»* [Леонтьев А. Н., 1975, с. 99].

Центральное место в психологии, а теперь уже и в педагогике, «смысл» занимает благодаря работам В. Франкла [Франкл В., 1990]. В. Франкл считал, что сущность человека нужно поставить во главу угла, только тогда обучение будет направлено на создание у человека системы смыслов [Кравцова Е. Е., 2005]. Смысл по В. Франклу как *«жизненная задача», а движущая сила для ее решения – стремление исполнить «свой смысл»* [Франкл В., 2001, с. 183].

В психолого-педагогических исследованиях отмечается важность подросткового возраста, как периода становления смысложизненные концепции. Именно в этот период формируется более или менее устойчивая самооценка, общая направленность личности, ребенок наиболее восприимчив к изменениям, у него формируются предпосылки для становления представлений о смысле жизни, открытия своего «Я», оформления мировоззрения [Выготский Л. С., 1982; Фельдштейн Д. И., 1994; Фризен М. А., 2005]. С этим периодом связано активное становление смысловой сферы ребенка. Согласно Д. А. Леонтьеву смысловая сфера личности представляет собой главную составляющую структуры личности. Он выделяет следующие компоненты смысловой регуляции личности: ситуативные (личностные смыслы, смысловые установки, смыслообразующие мотивы) и устойчивые смысловые структуры (смысловые конструкты, смысловые диспозиции, личностные ценности) [Леонтьев Д. А., 2019].

Подростковый возраст отличается своими особенностями развития смысловой сферы. Данный аспект исследует в своих работах М. А. Фризен. Автор выделяет два типа развития смысловой сферы: продуктивный, который характеризуется

открытостью, гармоничностью, упорядоченностью смыслов и репродуктивный, имеющий малый объем нестереотипных смыслов, и характеризуется их неупорядоченностью и центрацией [Фризен М. А., 2005, 2011].

И. В. Абакумова выделяет критерии развития смысловой сферы подростков: 1) конкретность переживаемого субъектом отношения к реализуемой им цели деятельности; 2) субъективность отношения, т. е. их «замыкание» на себя; 3) глубина личностного отношения субъекта; 4) наличие оценочного компонента. Уровнями развития смысловой сферы, согласно И. В. Абакумовой, являются: низкий, средний, высокий [Абакумова И. В., 2008, с. 67]. Низкий уровень может проявляться в безразличном отношении обучающихся к учебному процессу, низкой активностью, индифферентном характере отношений, низкой мотивации. Средний уровень характеризуется фрагментарными смыслами, отсутствием концептуальной базы, неустойчивыми оценочными позицией обучающегося. Высокий уровень развития смысловой сферы говорит о «целостной», «самодостаточной» личности, устойчивых компонентах мировоззрения.

В зависимости от содержания смыслов исследователи выделяют: эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный типы смысловой сферы обучающихся [Фризен М. А., 2005, Братусь Б. С., 2014]. Б. С. Братусь, называя смысловую сферу «ареной противоборства между ее основными векторами, направленностями», рассматривает ее как единое целое и выделяет *«ядро личности, как высший уровень, отвечающий за производство смысловых ориентаций»* [Братусь Б. С., 2014, с. 145].

Одной из задач современной педагогики является выбор наиболее эффективных методов, технологий, которые бы способствовали повышению мотивации к обучению современных школьников, развитию их творческих способностей, познавательной активности, самораскрытия как личности. Особый ряд работ представляют разработки в области методологии, инструментария, технологий, позволяющий вывести учебный процесс на личностно-смысловой уровень. Е. С. Зорина, А. А. Зеленов, И. С. Дышлок предлагают классификацию смыслотехник, которые сделают возможным совершенствование современных педагогических технологий,

инициирующих смыслообразование обучающихся [Зорина Е. С., Дышлюк И. С., Зеленов А. А., 2016]. Рассматривая обучение, как «двуединный процесс», мы не можем отрицать, что зачастую между учеником и учителем неизбежно появляются различные значения смыслового принятия, так называемый «смысловой диссонанс». Эти затруднения в смыслодидактике называют «смысловые барьеры» [Славина Л. С., 1999; Рудакова И. А., 2004; Бакулин А. В., 2009; Абакумова И. В., 2011; Осипова А. А., 2015; Тер-Матюсова Л. С., 2011]. Именно в процессе этого взаимодействия и «рождаются смыслы».

Одной их характеристик, которые выделяют исследователи по изучению уровней развития смысловой сферы, является способность решения обучающимся «задач на смысл» [Рудакова И. А., 2004; Нестеренко И. Е., 2009; Зильбербрандт Н. Ю., 2013, 2014; Савин В. А., 2013; Пеньков Д. В., Хоронько Л. Я., 2019; Леонтьев Д. А., 2019]. Д. А. Леонтьев определяет «задачу на смысл», как *«задачу определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта, которая может ставиться по отношению к собственному действию, а также по отношению к объектам, явлениям или событиям действительности»* [Леонтьев, 2019, с. 278]. Классификация «задач на смысл» Н. Ю. Зильбербрандт приобретает систематизированный характер: по критерию «источники постановки»: деятельностно-творческие, мотивационно-коммуникативные; по критерию «характер смысловых связей»: аффективно-смысловые, инициально-смысловые, задачи на самоосуществление, рефлексивно-смысловые [Зильбербрандт Н. Ю., 2013]. Согласно исследованиям Е. В. Беловой, М. А. Лукьяненко выделена следующая типология задач: диалог-толкование, диалог-включенностей, диалог-проникновение, диалог-переживание [Белова Е. В., Лукьяненко М. А., 2014]. В. А. Савин выделяет уровни реализации «задач на смысл»: уровень инициации смыслообразования, уровень актуализации смысловых установок, уровень самостоятельной активности (собственно смыслообразование), уровень творческой активности (смысловая дивергенция), уровень выхода на межличностные формы смысла [Савин В. А., 2013]. Д. В. Пеньков определяет механизм, лежащий в основе «задачи на смысл», выделяет этапы прохождения смыслового приращения в процессе решения задач на смысл, а также

выделяет типы задач на смысл в зависимости от специфики смыслового выбора на начальном этапе [Пеньков Д. В., 2019]. Разработки в области обоснования модели смыслоориентированного образования, смыслоориентированных уроков в своих исследованиях Е. Г. Белякова [Белякова Е. Г., 2011]. Она дополняет принципы обучения смысловой составляющей: принцип смысловой ориентации, интегральности, смысловой активности, смысловой проблемности, системности, аксиологичности. Задачи педагога, согласно модели смыслоориентированного обучения, является создание культурно-смыслового поля и возможности самореализации обучающихся.

Анализ теоретических отечественных исследований показал, что несмотря на сравнительную «молодость» науки «смыслодидактика» существует весьма обширный ряд работ, посвященных смыслоориентированному обучению. На уровне практического использования в современной педагогике существует концептуальная дидактическая модель, выстроенная на смысловой насыщенности учебного процесса [Абакумова И. В., 2008]. На протяжении последнего десятилетия разработаны инструменты, методы и технологии, которые позволяют обеспечить инициирование смыслообразования обучающихся. Изучены смысловые установки, иницирующие смыслообразование в учебном процессе [Нестеренко И. Е., 2009]; разработка модели ситуаций смыслового выбора [Мироненкова Н. Н., Рудакова И. А. 2011, 2019]; особенности формирования межличностных смыслов в условиях командного взаимодействия [Абакумова И. В., Елагина М. Ю., Проненко Е. А., 2019].

Однако, в связи с трансформацией образования в условиях цифровизации необходимо дополнение, переосмысление смыслодидактических дефиниций, разработка новых смыслотехник, описание новых «задач на смысл» с позиции цифровых компетенции.

1.1.3. Дидактические основы развития смысловой сферы обучающихся

Исходя из культурологической дидактической концепции, в контексте смыслодидактики, учебная деятельность должна рассматриваться с позиции механизма

смыслообразования. Смысл, как категория, выступает как механизм жизнедеятельности, а «раскристаллизованные смыслы» тех, кто создавал «культуру» становятся факторами создания «новых смыслов» человека, который изучает. С другой стороны, «*смысл – это уникальное порождение субъективности человека, причем каждого конкретно*» [Абакумова И. В., 2003]. Рассматривая смысловой подход в обучении, необходимо изучать и развивать смысловую сферу обучающихся. Согласно Д. А. Леонтьеву смысловые компоненты, связанные между собой, образуют динамическую систему [Леонтьев Д. А., 2019]. Идею переноса из психологии в педагогику: от «безличностного значения» к личностным смыслам в обучении принес А. Н. Леонтьев. По А. Н. Леонтьеву, личностный смысл создает внутреннюю движущую силу, позволяет ученику прийти к объективному пониманию той деятельности, которую он совершает. Только в этом случае знания будут активизировать сознание, самопознание, самопонимание [Леонтьев А. Н., 1975]. Таким образом, имея возможность изменять (влиять) на динамические смысловые компоненты, представляется возможным искусственно направить учебный процесс на формирование смыслов.

В интегрированной дидактической модели И. В. Абакумова выделяет следующие компоненты: обязательное наличие *выбора*, как «первого момента смыслопроявления». Во-вторых, *смыслопонимание*, как осознание, «как это затрагивает меня». В-третьих, так как современный учебный процесс нельзя назвать естественным, та или иная деятельность происходит в результате того или иного *события*. Включение событий реальной жизни в учебный процесс, либо «проигрывание» аналогичных ситуаций на уроке, может стать смыслорегулирующим механизмом, порождающим новые смыслы. В-четвертых, переживание, как производная, нетождественная, но оставляющая «смысловый след» самый важный компонент воздействия на смысловую сферу обучающихся. «Пережитое однажды», «пропущенное через себя», найдет отклик и запомнится наверняка, чем «если меня это не касается».

Психолого-педагогические технологии в смыслодидактике рассматриваются как «смыслотехники», способные выводить изучаемое на личностный уровень, воздействовать на смысловую сферу, и способствовать ее изменению. Рассматривая,

согласно И. В. Абакумовой уровни обучения такие как: уровень проектирования, реального протекания учебного процесса и уровень результативности обучения-технологии, насыщенные психологическим осмыслением, приобретают ранг «психотехник», то есть технологий психологического воздействия, основной целью которых становится «раскрытие смысла». Отдельным аспектом дидактики выступают «методы обучения». В смыслодидактике «методы» определяются, как «план в руках учителя», технология (смыслотехника) же – это след, оставленный методом, который использовал учитель. И. А. Рудакова выделяет следующие методы: интерперсональные и интраперсональные (в зависимости от направленности), классифицирует по содержанию, структуре, функциям и т. д. [Рудакова И. А., 2004]. В исследованиях Е. С. Зориной, Е. А. Дзюба совершенствуются смыслодидактические технологии, дополнена классификация [Дзюба Е. А., 2009; Зорина Е. С., 2016].

Обучение в смыслодидактике рассматривается как «двуединный процесс», совместная деятельность учителя и ученика на всех этапах, уровнях обучения. В когнитивно-знаниевой модели обучения, учитель является непосредственным транслятором смысла», а ученик» поглощая смыслы учителя, впитывает их. Знания, преподносимые, «идущие» от учителя преподносятся в «готовом виде», а со стороны ученика воспринимаются как «нечто должное», «само собой разумеющееся». Таким образом, имеет место быть так называемая модель «субъект-объектного обучения».

Смыслодидактика же рассматривает ученика, как непосредственно участника учебной деятельности, а учебный процесс, как диалоговое взаимодействие между учеником и учителем. Здесь необходимо обратиться к дефиниции «интерес».

Рассматривая «интерес» как некую побудительную силу, начало творчества, энтузиазма, начало любой деятельности: познавательной или практической, считаем целесообразным подойти к дефиниции «интерес» со стороны смыслообразования. Обратившись к этимологии слова «interesse» в словаре, видим следующее: «это особое внимание к чему-либо; желание вникнуть в суть, узнать, понять» [Фасмер М., 1996]. С точки зрения философского обоснования находим в трудах

древнегреческих философов «интерес «следующее: «понимание» (Платон), «удивление» (Аристотель), делаем вывод, что «удивление, как начало всякого познания является неустойчивым интересом» так как мы понимаем его сейчас [Прим. автора]. Считая, что «эталон» классического образования уходит корнями в мир «древнегреческой пайдейи», а первыми «учителями мудрости» были «софисты», считаем, что сделав знания –достоянием общественности, эти «платные учителя мудрости» по-новому взглянули на многие проблемы, а именно, что «интерес к знаниям», «доступность знаний для тех, кто может оплатить их услуги» внесли именно софисты [Марру А.-И., 1998]. И. Кант считал, что «интерес» возникает из побуждения и существует только у разумного существа [Костаева Т. В., 2016]. В трудах П. Гольбаха, К. А. Гельвеции, Д. Дидро находим попытки объяснить с помощью интереса общественную жизнь [Кочарян М. Т., 1978]. В современных философских исследованиях проблемам интереса в сфере образования посвящены исследования А. Ж. Кусжановой [Кусжанова А. Ж., 2000]. Появление «теории интереса» связано с именем немецкого правоведа Р. Йеринга, автора теории субъективного права «как юридически защищенного интереса» [Йеринг Р., 1881]. В отечественной и зарубежной научной литературе проблеме дефиниции понятия «интерес» в контексте образования также посвящены исследования Адлера А. (1998), Г. И. Щукиной (1971,1988), Н. Г. Морозовой (1989). Благодаря А. Адлеру появляется понятие «социальный интерес», как «врожденный потенциал, нацеленный на кооперацию с другими людьми и на достижение личных и общественных целей». Обозначая его как «чувство эмпатии ко всем людям», считает начало его появления как основной критерий психологической зрелости [Адлер А., 1998]. Рассматривали «интерес» только как проблему психологии Л. С. Выготский (1982), Б. Г. Ананьев (2001) и др. Г. И. Щукина и ее научная школа, рассмотрели познавательный интерес во взаимосвязи с ценностями личности, на разных изучаемых школьниками предметах, экспериментально доказали связь предметного содержания с возрастом детей. Г. И. Щукина выделяет три вида познавательного интереса: ситуативный (как периодическое переживание); устойчивый (эмоционально-познавательное отношение к предмету, объектам или определенной деятельности); личностный интерес (как

направленность личности) [Щукина Г. И., 1971]. Таким образом, теоретический анализ дефиниции «интерес» позволяет нам выявить следующее: желание вникнуть, узнать, понять (этимология слова), а также появление интереса, как удивления, в древности, модифицированное в современное время, может быть рассмотрено как побудительная сила в обучении.

Рассматривая личностный интерес по Г. И. Щукиной с позиции смыслообразования, познавательный интерес ребенка, определяет его активность в учении, является устойчивой чертой личности. Только в том случае, если знания будут не «поверхностные», а глубокие. А задачей педагога является, как и образования в общем, как раз и является то, чтобы знания приобрели устойчивый характер. Проблема устойчивого интереса довольно широко представлена в научных исследованиях. Т. В. Костаева выделяет следующие показатели устойчивого интереса: мотивационная выраженность, познавательная активность, ситуативная независимость, продуктивная действенность [Костаева Т. В., 2016]. «Ситуативная независимость» дает возможность предположить наличие внутриличностной сформированности интереса, который будет сохраняться даже, если не будут существовать внешние стимулирующие воздействия. Такая характеристика соответствует нашему предположению об интересе, как «индикаторе» такого компонента смысловой регуляции как «смысловая диспозиция» и рассматриваемого нами понятия «интерес». Таким образом, опосредованный интерес может быть рассмотрен как индикатор внеситуативной смысловой структуры смысловой диспозиции [Рисунок 1].



Рисунок 1 – Интерес в контексте смыслообразования

Рассмотрим в качестве примера диалоговое взаимодействие участников образовательного процесса. Если учитель «поглощен» своим предметом, а ученику неинтересно, пытаясь воздействовать на ученика по-старому (субъект-объектному принципу), можно вряд ли достичь результатов. Как мы видим, ученик находится за пределами смыслового поля, в котором находятся смыслы учителя и предмета, который он преподает. Рассматривая, опосредованный интерес как индикатор смысловой диспозиции можем прийти к механизму смыслообразования по принципу «Друг моего друга – мой друг» (где предмет – друг – прим. авт.) [Безолук С. П., 2020]. Таким образом, нужно не «развивать» познавательный интерес, а сделать так, что «стало интересно», и от этого остался «след». Каждая личность имеет способность сохранять «следы» смыслового опыта, даже если они вызвали всего лишь однократную, но сильную эмоцию. Данная тенденция описана еще в 1933 г. К. Мирабе. Таким образом, если в течение достаточно долгого времени личность имеет опыт, который несет в себе личностную значимость, то наступят неизбежные изменения (модификации), которые сохраняют так называемые следы, надолго. Если же нет личностной значимости, то *«создается переходная установка, быстро уступающая место другой установке»* [Леонтьев, 2019, с. 220].

Структура смысловой диспозиции включает два компонента: предметный и смысловой. Соответственно актуализация диспозиции может идти двумя путями: через мотив и независимо от него. Смысловые диспозиции, выполняя смыслообразующую функцию, порождают личностные смыслы и смысловые установки. Смысловая диспозиция, придавая деятельности направленность, может вступать в конфликт с мотивом. Исход этого конфликта троезначен: деятельность продолжится на основе помех, деятельность прекратится из-за невозможности преодоления смысловых преград, *«отказ от старой, будет инициировать новую деятельность»* [Леонтьев, 2019, с. 228]. Выделенные подобным образом эффекты (по диспозиционно-смысловому пути), возможно, будет выделить эмпирическими методами.

Обратимся ко второму устойчивому компоненту смысловой структуры, находящемуся в динамической системе смысловой сферы, также вне конкретной

деятельности и принадлежит ко второму уровню, это «смысловой конструкт». Автор когнитивной теории личности Г. А. Kelly вводит понятие «личностный конструкт», как «абстракцию, обобщение из предыдущего опыта» [Kelly G. A., 1963]. По мнению Г. А. Kelly, личность сама создает оценочный эталон, который имея дихотомическую (биполярную) структуру, помогает нам оценивать те или иные явления или ситуации. Д. А. Леонтьев определяет смысловой конструкт как «устойчивую категориальную шкалу, представленную в психике субъекта на уровне глубинных структур образа мира, выражающую значимость для субъекта определенной характеристики объектов и явлений действительности» [Леонтьев, 2019, с. 233]. Отталкиваясь от этого понятия, а также, от попытки Г. А. Kelly классифицировать конструкты, предлагаем подойти к рассмотрению дефиниции понятия интерес, отмечая его прямую направленность, как одного из индикаторов смыслового конструкта. В отличие от смысловой диспозиции, конструкт вносит вклад в оценку всех объектов и явлений. То есть, имея прямой интерес к предмету, смысл его изучения «лучше-хуже», будет определяться оценкой по его смысловому конструкту. Смысловые образования личности принимают участие в регуляции деятельности, задают смысловую направленность деятельности, возможность сознательно менять эту направленность. Формируя у обучающихся устойчивый познавательный интерес, учитель, таким образом, может оказывать непосредственное воздействие на устойчивые компоненты смысловой сферы личности [Рисунок 2].

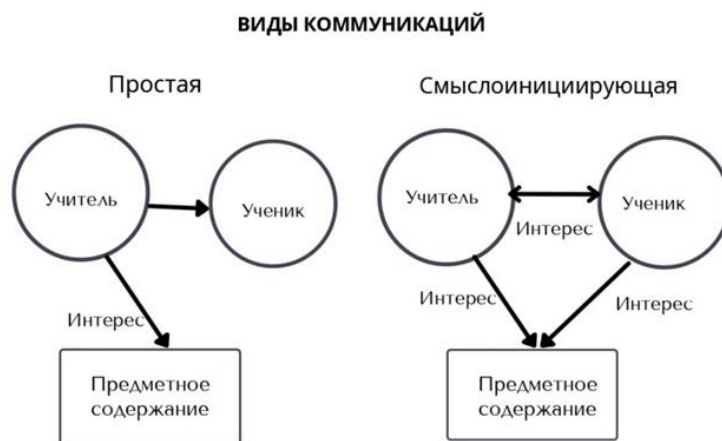


Рисунок 2 – Интерес в смыслоиницирующей коммуникации

Таким образом, рассмотренная нами дефиниция понятия «интерес» с трех аспектов: историко-философского, психолого-педагогического, смыслового позволяет сделать вывод о многозначности этой категории. Нами была предпринята попытка рассмотреть устойчивый познавательный интерес с позиции смыслообразования. Опираясь на фундаментальные научные работы в области психологии Д. А. Леонтьева (2019) и смыслодидактики И. В. Абакумовой (2008) предложена схема взаимосвязи двух внеситуативных компонентов смысловой сферы личности: смысловой диспозиции, смыслового конструкта и устойчивого интереса. Мы считаем, что создание устойчивого интереса обучающихся в процессе диалогового взаимодействия между участниками образовательного процесса будет способствовать замыканию личностных смыслов обучающихся на смыслах, вносимых учителем в этот процесс. Данный подход к дефиниции «интерес», рассмотрение учебной коммуникации с позиции формирования устойчивого интереса возможно учесть при создании среды, инициирующей смыслообразование обучающихся в цифровом формате. Достичь состояния, при котором ученик и учитель будут находиться в едином смысловом поле возможно не только при насыщении учебного процесса смысловым содержанием, но и применяя дидактические методы, способные инициировать смыслообразование обучающихся. Данными методами могут являться «задачи на смысл».

1.2. Современное состояние смысловых инициаций как дидактического метода

1.2.1. Проблемы типизации и классификации «задач на смысл»

Комплексный подход в проблеме классификации методов обучения отражен в работах И. Я. Лернера. Автор систематизировал существующие к концу XX века общедидактические методы, выделив две основных группы: общедидактические методы и частнопредметные методы обучения. К общедидактическим он относит

репродуктивный, исследовательский, проблемного изложения, эвристический, информационно-рецептивный. *«Методы на уровне предметов должны исходить из определенной общей дидактической концепции»* [Лернер И. Я., 1981, с. 161].

Основой дидактики И. Я. Лернера есть соотношение того «что изучается» и «как изучается», в этом русле им был разработан так называемый «задачный подход». Сам учитель истории, применял метод «задач» в области гуманитарных предметов, хотя как таковая задача более применима для нас в точных науках. Включаясь в решение «задачи» ученик, пропускает через себя событие, сам ищет способы решения, основываясь на своем личном опыте, берет на себя ответственность, рефлексивует (оценивает себя). И. Я. Лернер предлагает следующую классификацию задач: практические, творческие, понятийно-предметные, ценностно-смысловые. По И. Я. Лернеру, только если ученик «принимает» задачу, «пропускает через себя», «находит личностный смысл», задача будет иметь психолого-педагогический эффект.

Момент принятия очень важен в этом случае, он означает своего рода, мотив, побуждению к действию. Задача, затрагивающая «за живое», несомненно, будет более эффективна, если поставлена самим учеником, что возвращает нас к процессу обучения именно субъект-субъектному [Абакумова И. В., 2003]. Поставленная учителем, репродуктивно, как было ранее в традиционной дидактике, задача не будет иметь смысла.

Дидактические задачи И. Я. Лернера нашли свое продолжение в работах ведущих психологов, педагогов, таких как: С. R. Rogers, А. Н. Леонтьев (1975), С. Л. Рубинштейн (2002), Ф. Е. Василюк (2003), А. Г. Асмолов (2007), Б. С. Братусь (2014), Д. А. Леонтьев (2019) и т.д.

В настоящее время возрастает интерес к дидактической сущности и педагогическому потенциалу задач, которые способствуют развитию смысловой сферы личности. А. Н. Леонтьев называет их «задачами на жизнь» то есть «задачами на осознание тех мотивов, которые сообщают смысл тем или иным объектам, явлениям, действиям» [Леонтьев А. Н., 1977].

По Д. А. Леонтьеву это «задачи на смысл», «задача определения места объекта или явления в жизнедеятельности субъекта» [Леонтьев Д. А., 2019, с. 279]. Данные методы, по мнению многих исследователей, активизируют смысловую сферу, способствуют смыслу инициации, порождают творческое начало, заставляют задуматься, «пропуская изучаемое через себя». А. Г. Асмолов считает, что, проходя через призму к истинным мотивам своего поведения, человек тем самым решает «задачу на смысл», отвечая на вопрос «Что значит это лично для меня?» При решении подобной задачи происходят следующие проявления мотива, структурного компонента смысловой сферы: побудительная сила (личность преодолевает внутренние и внешние преграды), реалистичность мотива (личность оценивает свои возможности), социальная идентичность (личность сравнивает свои мотивы с мотивами других), рефлексия (сравнение, оценивание мотива с нормами и идеалами) и т. д. [Асмолов А. Г., 2007].

В диссертационном исследовании И. А. Рудаковой предлагается следующая классификация методов: по способу кодирования информации, по величине радиуса действия учебного процесса, по критерию взаимоотношений учителя и учащихся, по характеру познавательной деятельности учащихся, по способности обеспечения личностно-смыслового развития учащихся [Рудакова И. А., 2004]. Автор выделяет следующие блоки методов, оба из которых ориентированы на смыслообразование обучающихся: это интраперсональные и интерперсональные. Данное деление основывается на теории В. Э. Мильмана об индивидуализированном и социализированном смыслах [Рудакова И. А., 2004; Мильман В. Э., 1990].

Рассматривая подростковый возраст, как наиболее восприимчивый к изменениям, большинство исследователей считают, что именно в этом возрасте наиболее важно развивать смысловую сферу. Отечественные исследователи описывают психологические характеристики, особенности смысловой сферы подростков [Выготский Л. С., 1982; Столин В. В., 1983; Леонтьев А. Н., 1975; Асмолов А. Г., 2007; Леонтьев Д. А., 2019]. М. А. Фризен выделяет следующие типы смысловых сфер: эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный [Фризен М. А., 2005, 2011]. В контексте проблемы детерминант развития личности подростков, развития

смысловой сферы обучающихся она предлагает классифицировать задачи на смысл по следующим типам: на смысл, на конфликтный смысл, на потенциальный смысл. Такие задачи, по мнению М. А. Фризен, *«могут стать условием для возникновения как творческой активности по смыслопорождению, так и избегающих форм поведения личности»* [Фризен М. А., 2005, с. 76].

Н. Ю. Зильбербрандт раскрыла структуру и содержание задач, уточнила направленность деятельности, выделила критерии классификации: по характеру смысловых связей и по источникам постановки [Зильбербрандт Н. Ю., 2013]. В настоящее время исследователи продолжили разработку дидактических основ решения задач, предложили и апробировали в практике учебных процесса профессионального обучения новые классификации по типу и способу смыслового выбора [Мироненкова Н. Н., 2019, Пеньков Д. В., 2019]. Д. В. Пеньков выявил уровни смысловой насыщенности учебного содержания «задач на смысл»: личностный, содержательный, динамический. Операционализация использования «задач на смысл» предложена В. А. Савиным. Он считает, что «задачи должны создавать ситуацию смыслового диссонанса», столкновения противоречий, а вследствие этого ученик обязательно «сам должен найти решение» [Савин В. А., 2013]. Основные вехи становления классификации и типизации «задач на смысл» в современной педагогике представлены в Таблице 1.

И. В. Абакумова, А. Е. Слинько, рассматривая влияние СМИ, Интернета, контентов на формирование личности, выделяют следующие составляющие: смысловая дивергенция (смысловой выбор), раскрытие смысла (понимание), реализация смысла (инициация реального действия), смысловой след (переживание, установка для последующего принятия информации) [Абакумова И. В., Слинько А. Е., 2013, с. 11]. Сначала наступает смысловая дивергенция или смысловой выбор, далее раскрытие (понимание) смысла – «Зачем мне это нужно?», далее реализация смысла или смысловая инициация и, в конечном итоге, смысловой след (переживание), установка для восприятия последующей информации. Определяя воздействие информационных контентов в зависимости от стадии развития смысловой сферы, авторы выделяют следующие стадии:

– стадии, ориентированные на непосредственно эмоциональные смысловые проявления у детей (установки, мотивы, личностные смыслы);

Таблица 1 – Основные вехи классификации задач на смысл

№ п/п	Автор	Год	Классификация
1.	Лернер И. Я.	1981	<i>по характеру познавательной деятельности:</i> практические, творческие, понятийно-предметные, ценностно-смысловые
2.	Рудакова И. А.	2004	<i>по способу кодирования информации;</i> <i>по величине радиуса действия учебного процесса;</i> <i>по критерию взаимоотношений учителя и учащихся;</i> <i>по характеру познавательной деятельности учащихся;</i> <i>по способности обеспечения личностно-смыслового развития учащихся</i>
3.	Девеева Н. М.	2005	рефлексивно-смысловые задачи, задачи на конфликтный смысл, задачи на личностный смысл, задачи на Я-потенциал, задачи на смыслопорождение
4.	Абакумова И. В.	2008	<i>по характеру воздействия:</i> целенаправленные, фасилитирующие <i>по масштабу изменений, планируемому субъектом;</i> <i>по направленности:</i> интраперсональные, интерперсональные
5.	Фризен М. А.	2011	задачи на смысл, задачи на конфликтный смысл, задачи на потенциальный смысл
6.	Савин В. А.	2013	задачи, связанные с самоидентификацией, задачи в форме позиционирования, задачи на ситуации неопределенности, задачи на перевод стимульной мотивации в смыслообразующую
7.	Белова Е.В., Лукьяненко М. А.	2014	<i>по диалоговому взаимодействию:</i> диалог-истолкование, диалог-включенность, диалог-проникновение, диалог-переживание
8.	Зильбербранд Н. Ю.	2014	<i>по характеру смысловых связей:</i> аффективно-смысловые, интенционально-смысловые, задачи на самоосуществление, рефлексивно-смысловые; <i>по источнику постановки:</i> деятельностно-творческие, мотивационно-коммуникативные
9.	Зеленов А. А.	2016	<i>как технология развития креативности</i>
10.	Сериков В. В.	2017	<i>по типу ситуации:</i> открытие самого себя, принятие нового смысла, ситуация самоопределения; <i>по контексту:</i> задачи в контексте практико-преобразовательной деятельности, задачи с элементами ценностно-ориентационной деятельности, задачи, связанные с коммуникативными потребностями человека, задачи, связанные с художественной деятельностью
11.	Пеньков Д.В.	2019	<i>по типу и способу смыслового выбора:</i> задачи на профессиональную идентификацию и оценку своего профессионального потенциала, задачи на преодоление внутриличностного барьера, задачи на развитие коммуникативных возможностей в процессе профессиональной самореализации, задачи мировоззренческого и ценностно-смыслового класса
12.	Проненко Е.А.	2019	<i>в условиях командного взаимодействия</i>
13.	Мироненкова Н.Н.	2020	<i>в условиях смыслового выбора:</i> технологии проблемного характера, технологии смыслового выбора, творческие технологии
14.	Безолок С.П.	2022	<i>в условиях цифровизации образования</i>

– стадия информационного воздействия, ориентирована на устойчивые смыслообразования подростков (диспозиции, конструкты);

– стадия, ориентированная на личностные ценности подростка (старшего школьного возраста) [Абакумова И. В., Слинко А. Е., 2013, с. 13].

Авторы считают, что данная специфика должна учитываться при подборе смыслотехник воздействия в информационном пространстве с учетом возрастных характеристик.

В условиях цифровизации образовательной системы, массового, внедрения дистанционного, смешанного формата обучения необходимо дополнить классификацию задачами применительно к «цифровой трансформации».

Таким образом, классификация и типизация «задач на смысл» на современном этапе находится в стадии поиска новых решений, а также переживает процесс трансформации. Одно очевидно, вопрос о дидактических методах из педагогики переносится в плоскость психологии, а соответственно разработка классификации на уровне смыслодидактики, как междисциплинарной дисциплины является весьма актуальным. Процесс цифровизации образования неминуемо ведет к изменению дидактических основ, следовательно, представляется необходимым рассмотреть «задачи на смысл» применительно к условиям цифровизации.

1.2.2. Смысловое эссе – как эффективная смыслотехника, иницирующая смыслообразование обучающихся

Дидактические методы, классификации которых рассмотрены выше, при смыслодидактическом подходе должны иницировать развитие смысловой сферы обучающихся, а постановка «задач на смысл» заставить погрузиться в мир собственных ценностей, задуматься, а как бы я поступил? Чтобы было со мной в этом случае? Хотел бы я оказаться на этом месте? Пропущенные сквозь себя знания, позволяют ученику, непосредственному участнику образовательного процесса, взглянуть на требования учителя с другого ракурса. Не просто «делаю так, как сказал учитель», как это было при когнитивном подходе к обучению, а «сделаю сам,

так как вижу в этом мой собственный смысл». Высокий интерес к обучению появится только тогда, когда динамическая смысловая система личности будет функционировать, в плане сознания, на личностном уровне. Одной из технологий, смысловых техник, которая позволит вывести изучаемое на уровень личностного смысла, а главное, создает возможность применения, как в очной, так и в дистанционной форме обучения, является «смысловое эссе».

Такая форма, как «эссе» является одной из наиболее популярных форм письменной работы обучающихся общеобразовательных учреждений. Чаще всего его используют педагоги социально-гуманитарных предметов, также написание эссе является одним из заданий сложной части ЕГЭ по обществознанию, предмета, который, согласно статистике, выбирают большинство выпускников школ. Эссе стало неотъемлемой частью олимпиад, его используют при приеме на работу, как один из этапов выявления личностного отношения на конкурсах различного спектра. Данная форма письменной работы позволяет раскрыть творческие способности обучающихся, их скрытый потенциал, побудить к самостоятельному размышлению, выражению собственных мыслей. Творческие люди характеризуют «эссе» как свободный «поток сознания», где главное не выдержать основные критерии, а максимально наполнить смыслом содержание. Эссе – от фр. Слово *essai* означает «проба», «очерк», в латыни встречается, как *exagium* «взвешивание» – это небольшое литературное сочинение, имеющее свободную композицию. Существует несколько «синонимов» эссе: «мини-сочинение», «очерк», «сочинение-рассуждение» (отделяя от сочинения-анализа) [Егорова Н. В., 2011; Минеева И. Н., 2015; Мильруд Р. П., Максимова И. Р., 2020].

Выделяя отличия сочинения и эссе (стандартного) от «смыслового», имеем следующие: во-первых, сочинение имеет рекомендуемый объем. Например, итоговое сочинение выпускников общеобразовательных школ должно быть не менее 350 слов. Эссе стандартного вида и «смысловое эссе» не имеет ограничений в объеме. Это может быть и несколько предложений и сравнительно большой текст. Во-вторых, сочинение, как правило, пишется по определенной форме, должно состоять их частей (введение, основная часть, заключение). Стандартное эссе, по определению

выше, хоть и имеет свободную композицию, но предполагает наличие заданных критериев: раскрытие смысла, теоретическая и фактическая аргументация, наличие вывода. Смысловое эссе имеет свободную композицию, характеризуется внутренним смысловым единством, форма изложения свободная и не предполагает составляющих компонентов. В-третьих, сочинение- изложение своих мыслей на заданную тему, не предполагает альтернативности, обучающий раскрывает смысл в рамках конкретной цели, эссе предполагает наличие авторской манеры, творчества, содержание ориентировано на личностные ценности. Главное в нем, это собственные мысли автора, основанные на личностном отношении к заданной теме, выделение проблемы и возможным путей решения, аргументация, опираясь на свой собственный опыт. Эссе перестает иметь формальный смысл, становится эмоциональным, сдвигается для обучающегося на личностный, глубинный смысл.

«Смысловое эссе» – это форма изложения собственных мыслей, с опорой на личный опыт, имеющее свободную структуру изложения, характеризующееся внутренним смысловым единством, иницирующее развитие смысловой сферы обучающихся [Bezoluk S., Azarko E., 2020].

При смыслоориентированном подходе к обучению, «смысловое эссе» или «диалог с самим собой» может стать эффективной смыслотехникой, способной выводить изучаемое на личностный уровень, ведь «именно в диалоге наиболее заметно проявляются смыслообразующие возможности. Темы эссе обязательно должны быть обговорены с обучающимися.

Критериями формулировки темы являются:

- обращение к личностной сфере обучающихся (ученик должен захотеть «заглянуть внутрь», начать диалог «сам с собой»);
- тема должна затрагивать предметное содержание;
- темы формулируются совместно с обучающимися;
- рекомендуется предлагать не одну, а несколько тем на выбор.

Примерные варианты формулировки тем «смысловых эссе» представлены в методических рекомендациях для преподавателей истории и обществознания [Безолук С. П., Елдинов О. А., 2021].

Планируемые результаты:

- развитие рефлексивных навыков, как способности к самоанализу собственных переживаний, поступков, происходящих с ними событий, а также умению делать выводы;
- снижение фактора стресса во время оценивания на уроке, изложения своих мыслей на бумаге будет иметь терапевтический эффект;
- развитие творческих, познавательных способностей;
- динамика в смыслообразующей сфере – изменение мотивов с внешних на внутренние, переход с неосознанного на осознаваемое позиций процесса выполняемого действия;
- активизация и усложнение смыслообразующей сферы подростков и формирование навыков самораскрытия.

Типичные ошибки при использовании смысловых «смыслового эссе»:

- 1) критериальность оценивания «смыслового эссе» как сочинения (или эссе стандартного вида). Например, раскрытие смысла, наличие фактической и теоретической аргументации, наличие введения, заключения;
- 2) отсутствие выбора нескольких тем эссе (учитель предлагает только одну тему);
- 3) нежелание учителя принимать корректировки в формулировании темы от обучающихся (ученик в этом случае попадает в строгие рамки темы);
- 4) рекомендации учителем необходимости обязательного «количества слов»;
- 5) ограничение написания эссе по времени («Пишем 15 минут», лучше так: «Не спешите, подумайте», «Напишите дома»);
- 6) предложение учителем «Напишите эссе на оценку» может привести к замешательству.

Использование данной технологии возможно на различных этапах урока (занятия) любого направления. Возможные варианты применения смыслового эссе в рамках реального учебного процесса, а также виды деятельности учителя и обучающихся представлены в Приложении А [Таблица А.1 – Использование технологии «смысловое эссе» на различных этапах занятия (урока)].

Подводя итог вышесказанному, смысловое эссе – как дидактическая технология, которая при смыслоориентированном подходе к обучению, является одним из дидактических методов смыслоинциирования обучающихся, воздействующим на смысловую сферу обучающихся, может способствовать ее самораскрытию, активизации, повышению мотивации к учебной деятельности. Эссе в нестандартной смысловой форме позволит ученику заглянуть внутрь себя, затронет его «внутренние струны», заставит обучающегося вступить в «разговор самим с собой». Как «задача на смысл» «смысловое эссе» может стать «*пусковым механизмом смыслообразования и смыслоосознания*» [Зильбербранд Н. Ю., 2013, с. 108]. В связи с рассмотренной выше дефиницией «интерес», эссе в данной форме можно рассматривать как задачу, запускающую механизм «заинтересованности», что будет способствовать разворачиванию механизма смыслообразования.

1.3. Интроекция смыслодидактики и цифродидактики

1.3.1. Теоретические аспекты «цифровой дидактики» в свете отечественных и зарубежных публикаций

Дидактика (от греч. – «поучающий, относящийся к обучению») традиционно понимается как отрасль педагогики, рассматривающая теорию образования и обучения. Ее предметом является теория образования и обучения (закономерности, принципы, содержание, цели, форма и методы, средства, результаты обучения, организация учебного процесса). Обозначенные выше дидактические методы, являющиеся предметом данного исследования, рассмотрены с позиции смыслообразования. В условиях цифровизации образования, классическая (традиционная) дидактика претерпевает процесс модификации, трансформации своих сложившихся исторически компонентов.

Реализация программы цифровизации России на государственном уровне вызвана рядом факторов. Во-первых, одной из тенденций современного образования является интеграция России в мировое образовательное пространство, опережающие в области цифровых компетенций страны, и, как следствие, необходимость

ускорения процессов цифровизации в России; во-вторых, дистанционное обучение, совсем недавно столь «далекое», и «непонятное», в связи с эпидемической ситуацией в мире, в 2019 году стало своеобразным «вызовом», требующим ускоренной «оцифровки» средств обучения; в-третьих, в связи с этим, изменения психологических характеристик современного молодого поколения (так называемого поколения Y/Z): так называемое «клиповое» мышление, нетерпеливость, неспособность долго фокусировать внимание на одном предмете, нежелание долго заниматься одними и теми же видами деятельности. Но, несмотря на это, можно отметить и способность к параллельной обработке диаметрально различной информации, гибкость мышления, владение цифровыми компетенциями гораздо выше, чем их родители; в-четвертых, изменение роли педагога, ставшего своего рода «учителем-проектировщиком», попавшего в мир огромного количества цифровых инструментов, и главное, стремящегося «успевать» за постоянно меняющимися трендами. Учителю необходимо в сложившихся условиях постоянно повышать свои цифровые компетенции с опережающим эффектом.

Таким образом, рассмотренные факторы, актуализируют вопрос о систематизации научных знаний о «цифровой дидактике», требуют рассмотрения специфики ее развития на современном этапе. Переход от когнитивно-знаниевой педагогики к педагогике, инициирующей смыслообразование обучающихся, требует приблизить знания к реальной жизни, создать условия для личностного выбора в сложных условиях постоянно меняющегося мира. Таким образом, создает предпосылки для рассмотрения цифровой дидактики в контексте смыслообразования. Новая цифровая эпоха требует от педагогики переосмысления традиционных дидактических основ, внедрения новых инновационных цифровых технологий, разработку электронных ресурсов, которые могли бы умело сочетать цели обучения, содержание и результаты.

Теме трансформации, цифровизации образования посвящено обширное количество конференций, круглых столов, исследований отечественных и зарубежных

ных исследователей. В основном, центрами зарождения новых концепции становятся вузы. Главная цель, обозначить круг проблем цифровизации, наметить перспективы для дальнейших исследований.

Серия коллективных монографий НИУ ВШЭ под редакцией И. Ю. Уварова определяет круг проблем, которые стоят перед российским образованием, выделяет приоритетные проекты в области цифровизации, направления научно-исследовательской работы, представляет международный опыт цифровизации в таких странах, как Финляндия, Корея, Сингапур и т. д. [Уваров И. Ю., Фрумин И. Д., 2019]. С началом пандемии увеличилось количество и качество школьных образовательных платформ. Анализ действующих в России на 2020 г. платформ позволил утверждать, что большинство разработчиков выбирают апробационные площадки, проводят эксперименты, в целом, двигаясь в русле мировых образовательных достижений. Это платформы: ЯКласс, МЭШ, РЭШ, Фоксфорд, Яндекс.Учебник и многие другие. В период пандемии в помощь директорам общеобразовательных школ был создан экспресс-анализ цифровых образовательных ресурсов, платформ для дистанционной работы Наибольший интерес с нашей точки зрения, представляет Персонализированная Модель Образования (далее – ПМО) Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в Будущее» [Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., 2019, 2020]. Особенностью ее является гибкость, персонализация учебного процесса, возможность создания условий не только для обучения, но и развития и воспитания личности. «Являясь хозяином своего обучения», ученик создает свою индивидуальную траекторию, двигается в удобном ему темпе. Работа на платформе построена на основе модулей, чем отличается от урочной системы других платформ. В свете последних отечественных исследований наибольший интерес представляет концепция цифрового профессионального образования и обучения. Разработанная ФИРО РАНХиГС под руководством В. И. Блинова, М. В. Дулинова концепция определяет возможности использования ее как основы для определения приоритетных направлений исследований в области цифровой дидактики, подготовки методических рекомендаций, программ, формирования критериев оценивания, инструментария для работы педагогов в условиях цифровизации [Блинов В. И., Дулинов

М. В., 2019]. Л. В. Снегирева выделяет подходы к дидактики электронного обучения, рассматривает понятийно-категорийный аппарат цифровой дидактики, перспективы развития принципов электронного обучения [Snegireva L. V., 2017]. М. Чошанов определяет современную дидактику, как науку, инженерию и искусство обучения, а учителя как проектировщика, разработчика образовательных продуктов (курсов, модулей, заданий на платформе). Главной целью считает, разработку эффективной цифровой образовательной среды [Tchoshanov M., 2013]. А. Н. Печников в своей работе, посвященной «Е-дидактике» поднимает вопросы перспективы развития электронного обучения, представляет схемы дидактики до цифровизации и после ее появления [Печников А. Н., 2013; Печников А. Н., Шиков А. Н., 2015]. Близкой по проблематике является исследования Н. В. Дворянчиков, Т. В. Калашникова, Л. С. Печникова, Н. В. Фролова. Авторы показывают специфику, предпосылки, проблемы использования цифровых ресурсов в российских ВУЗах. Эмпирическое исследование базируется на опросе студентов и преподавателей [Дворянчиков Н. В., Калашникова Т. В., 2016, Фролов Н. В., 2009]. Н. А. Лызь, О. Н. Истратова, А. Е. Лызь выделяют возможности интренет среды для студентов Вуза, а также риски деятельности в сети. Одной из возможностей преодоления рисков видят в *«педагогическом управлении деятельностью студентов в сети (организация, поддержка, сопровождение и т.д.)»* [Лызь Н. А., Истратова О. Н., Лызь А. Е., 2020].

Из зарубежных исследований наибольший интерес представляют работы D. Kergel, В. Heidkamp-Kergel. Авторы предлагают интеграцию теории и практики обучения на основе цифровых технологий, проектирование учебного процесса, а также раскрывают перспективы электронного обучения. В работе представлены теоретические и практические рекомендации [Kergel D., Heidkamp-Kergel B., 2020]. Системный обзор зарубежных исследований по теме «цифровая дидактика» провели [Rodrigues H., Almeida F., Figueiredo V., Lopes S. L., 2019]. Принципам, технологиям электронного обучения посвящены многочисленные публикации зарубежных авторов [Ali S., Uppal, 2018; Arafat, 2019; Benta, 2014; Jahnke, 2016, 2017; Ruthven K., 2013; Liu Zhi-Jiang, 2020].

Анализ отечественных и зарубежных публикаций показал, что, несмотря на многочисленные публикации, большинство из исследователей поднимают вопросы цифровизации профессионального обучения. Концепции и разработки проектов ведутся в ведущих вузах России и за рубежом.

В любой науке, важным вопросом является терминология. Анализ публикаций и исследований по этому вопросу позволил обозначить основные подходы к дефиниции понятия «цифровая дидактика». В. И. Блинов предлагает условное обозначение термина как «отрасль педагогики, научная дисциплина об организации процесса обучения в условиях цифрового общества», рассматривая ее как трансфер-интегративную область научного знания [Блинов В. И., 2019]. М. Чошанов определяет дидактику цифрового века, как «электронную дидактику», используя в своих зарубежных публикациях перевод (e-Didactics) [Tchoshanov M., 2013]. Подобный подход базируется на исследованиях D'Angelo G. From, который предлагает рассматривать цифровую дидактику как вид дидактики с использованием информационно-коммуникативных технологий [D'Angelo, G. From, 2007]. Схожее определение дает Н. В. Фролов, называя «цифровую дидактику» – *«современной формой обучения в XXI веке, исследующей законы, закономерности, принципы и средства электронного обучений»*. Сам процесс обучения с использованием систем сетевого взаимодействия называет «E-learning» [Фролов Н. В., 2009]. Е. В. Ширшов соединяет педагогику и электронные технологии, обозначая ее как «электронная дидактика» [Ширшов Е. В., 2002]. Заметим, что поиска содержательного аспекта понятия ведутся с конца XX века, например, А. А. Андреев, В. И. Солдаткин, А. В. Хуторской, определяя основы дистанционного обучения, вводят термин «дидактика дистанционного обучения», используемый некоторыми исследователями до сих пор [Андреев А. А., Солдаткин В. И., 1999; Андреев А. А., 2013]. Исследователи Е. Ю. Илалтдинова, Т. К. Беляева, Т. К. Лебедева вводят термин «цифровая педагогика», поднимают проблемы эволюции термина в понятийном аппарате педагогики [Илалтдинова Е. Ю., Беляева Т. К., Лебедева Т. К., 2019].

В большинстве современных зарубежных исследованиях термина понимаемый нами, как «цифровая дидактика» рассматривается как «*E-learning*» или «*E-Didactics*».

Под *E-Learning* в зарубежных исследованиях имеется в виду: смешанное (*hybrid learning*), электронное (*Electronic learning*), онлайн обучение (*Online Learning*), дистанционное обучение (*distance learning*). Например, D. Kergel, рассматривая практические и теоретические возможности электронного обучения, приравнивает термины «E-learning» и «E-Didactics» [Kergel D., 2020]. Обособленно в зарубежных публикациях стоит понятие «*Digital didactics*» (рус. яз. – цифровая дидактика) [Jahnke I., 2017; Perri Ф., 2018; Nurbekova Zh., Baigusheva B., 2020]. Трансформация понятия «цифровая дидактика» явилась объектом исследования В. И. Токтаровой, А. Е. Шпак, В. П. Беспалько. Исследователи обращают внимание на формирование нового термина «цифровая педагогика», считая его синонимами терминов «электронная педагогика», «виртуальная педагогика», «технопедагогика» [Токтарова В. И., Шпак А. Е., 2020]; «киберпедагогика» [Беспалько В. П., 2018].

На наш взгляд, данные понятия нельзя считать синонимами. Стоит обратиться так же к используемому термину «цифровое образование», не являющееся синонимом «цифровой дидактики» и «цифровое обучение». Проблемы разграничения данных дефиниций рассмотрены в работе А. А. Вербицкого [Вербицкий А. А., 2019].

Подробно теоретический анализ изменений подходов отечественных и зарубежных исследователей к термину «цифровая дидактика» представлен в Приложении Б [Таблица Б.1 – Термин «цифровая дидактика» в динамике изменений].

Обращая внимание на содержательный аспект термина «цифровая дидактика» также можем обнаружить различные подходы к дефиниции. Нами был проведен теоретический анализ отечественных и зарубежных источников за последнее десятилетие [Bezoluk S., Azarko E., Danchenko I., 2021]. Данные представлены в Приложении Б [Таблица Б.2 – Подходы к дефиниции понятия «цифровая дидактика»].

Обобщая теоретический анализ отечественных и зарубежных источников проблематики подходов к дефиниции «цифровая дидактика» можно сделать следующие выводы:

– отсутствие на сегодняшний день в отечественных и зарубежных исследованиях единого подхода к дефиниции «цифровая дидактика»;

– наличие достаточно большого количества разноплановых интерпретаций этого термина, которые чаще всего зависят от профессиональной направленности автора;

– несмотря на методологические и концептуальные различия, можно заметить фундаментальную общность подходов к дефиниции «цифровая дидактика» – *это теория обучения, появившаяся и нашедшая свое распространение в эпоху цифровизации;*

– попытки поиска альтернативы подходов, а именно «перекладывание» традиционной дидактической системы на «цифровые рельсы» ведет собой также искажение понятия;

– отсутствие в зарубежных исследованиях работ, рассматривающих «цифровизацию» со стороны теории смысла.

Данный теоретический обзор позволяет обратиться к дидактическим основам цифродидактики в контексте смыслодидактического подхода.

1.3.2. Дидактические основы цифродидактики в контексте смыслообразования

Психологические особенности современного «цифрового поколения», изучение их изменений, поиск наиболее эффективных методов обучения, форм организаций учебной деятельности, а также необходимость приблизить знания к реальной жизни, создать условия для личностного выбора в сложных условиях постоянно меняющегося мира, создают предпосылки для рассмотрения цифровой дидактики в контексте смыслообразования.

Предложенный венгерским психоаналитиком Ш. Ференци в начале XX века термин «интроекция» будем рассматривать как процесс, при котором происходящее вокруг человека, в данном случае обучающегося, будет восприниматься им как происходящее «из самого себя». При наличии благоприятной обстановки (имеем в виду двуединый учебный процесс субъект-субъектного содержания), взаимопроникновение «цифродидактики» и смыслодидактики рождает смысловую деятель-

ность, насыщенную личностными смыслами. Цифровая среда, в которую погружены обучающиеся посредством цифровых технологий, может способствовать инициации смыслообразования, порождать желание познавать новое, будет мотивировать обучающихся к учебной деятельности, повышать интерес к предметному содержанию. Цифровое поле, «сделавшись смысловым», будет способствовать развитию цифровых компетенций. Необходимо обозначить, что на первое место выходит задача не сформировать навыки и умения, а овладеть необходимыми в этом мире компетенциям.

Цифровыми компетенциями называют систему знаний, умений, мотивации и ответственности в сети, а к сферам жизнедеятельности относят четыре сферы: контент, техносфера, коммуникации и потребление [Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А., 2018]. Разработанный на основе исследований кафедры психологии МГУ им. М. В. Ломоносова под руководством Г. У. Солдатовой опросник, позволяет определить «Индекс цифровой грамотности» [Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., 2016].

В современном «информационном обществе» по мнению А.Б. Панькина может жить и работать только человек обладающий «информационной культурой» [Панькин А.Б., 2018]. Важность сохранения гуманистического духовно идеала, преемственности культур, воспитания в человеке, прежде всего «человечности», тесно связано не только с овладением подростков цифровыми компетенциями, но умением грамотно пользоваться огромным количеством информации.

Обратимся к компонентам традиционной дидактики (принципы, цели, содержание, организационные формы, средства и методы, компетенции), раскроем дидактические основы с позиции теории смысла.

1. Объект и предмет дидактики в контексте смыслодидактики в условиях цифровизации

В основе смыслодидактики лежит обучение, которое рассматривается как «двуединный процесс», совместная деятельность учителя и ученика. В отличии от классической дидактики, взаимодействие учителя и ученика рассматривается с по-

зиции «субъект-субъектных» связей. В этом случае учитель выступает как «координатор» деятельности учеников, а не как «транслятор» смыслов». Только в этом случае, свободная от оценки, деятельность будет носить смыслоиницирующий характер, способствовать творческому началу. Соприкасаясь со «смыслами учителя» – как носителя культуры, наступает явление, которое психологи называют «интроекция» или поглощение смыслов. Возникшее в этом случае смысловое поле взаимодействия учителя и ученика, описанное нами в п. 1.1.1, будет способствовать смыслоинициации обучающихся, раскрытию их смыслов. Такая совместная деятельность, в отличие от парадигмы классической дидактики, называется смысловым диссонансом (резонансом). Главными движущими силами процесса обучения являются ученик и учитель, именно рассогласование смыслов и ведет, по мнению, смыслодидактов к поиску того самого «моего смысла».

Анализируя современные исследования, обращаем внимание на следующие трактовки выделения объекта и предмета в цифровой дидактике:

– *объект цифродидактики* – это «*процесс образования и обучения, реализуемый с использованием возможностей цифровой образовательной среды (далее – ЦОС)*» [Блинов В. И., Дулинов М. В., 2019]; это «*электронное обучение*» [Фролов И. Н., 2007]; это – «*цифровое обучение*» [Илалтдинова Е. Ю., 2019]; это «*пересечение традиционной дидактики и ИКТ (информационно-компьютерных технологий)*» [Печников А. Н., 2013].

– *предмет цифродидактики*: это «*целостный процесс обучения в ЦОС (экосистеме цифрового образования)*» [Блинов В. И., Дулинов М. В., 2020]; это «*методы обучения в контексте их компьютерной реализации*» [Печников А. Н., 2013]; это «*изучение, разработка, конструирование образовательных продуктов*» [Tchoshanov M., 2013].

Цифровая среда, являясь «привычной», является фактором, инициирующим смыслообразование обучающихся. Проводя большую часть дня в Интернете, обучающиеся чувствуют себя в нем уверенно, стремятся к самовыражению, способны к параллельной переработке различной информации, открыты межкультурному общению. Ученик и учитель, находясь по разные стороны коммуникативных средств,

отдают предпочтение не вертикальному, а горизонтальному партнерскому типу отношения, при котором они выступают как равные участники цифрового образовательного процесса. Учитель, используя «смыслотехники», инициирующие смыслообразование обучающихся, и обучающиеся попадают в общее цифровое, смысловое поле, способствующее раскрытию смыслов обоих. Будет уместно обозначить данную цифровую среду как «смыслоиницилирующую» (*meaning initiating digital environment*) [Прим. авт.].

В данном контексте, на наш взгляд, объектом дидактики будет являться «процесс обучения с помощью цифровых технологий, способствующий смыслоинициации обучающихся, развитию их цифровых компетенций, реализуемый с использованием возможностей цифровой образовательной среды».

2. Принципы цифродидактики в контексте смыслообразования

Анализ отечественных концепций цифровой дидактики позволил выделить следующие общие принципы, характерные для большинства отечественных исследований в этой области:

– персонализация, гибкость и адаптивность, полимодальность, успешность в обучении [Блинов В. И., Дулинов М. В., 2020];

– принцип деятельности; коммуникативного, индивидуального, подхода; благоприятной дружественной среды [Щенников С. А., 2010].

– сохранение принципов классической педагогики: наглядность, систематичность, последовательность и внедрение инновационных: интерактивность, идентификация, целесообразность [Лаврентьева Л. В., Яшкова Е. В., Лаврентьев В. А., 2018];

– дополнение традиционных и развитие новых дидактических принципов (информационная дидактика) [Snegireva L.V., 2017].

Обращаясь к принципам в смылодидактике, отметим, что в основе лежит ориентация на личностное развитие обучающихся, развитие их смысловой сферы. К таким принципам относят: принцип систематичности и последовательности, принцип проблемности, принцип активности, интеграции, дифференциации, принцип опережающего обучения. Это далеко не все принципы, однако в условиях циф-

родидактики мы можем заметить пересечение некоторых граней каждой дисциплины друг с другом. Основным принципом смыслодидактики является принцип смыслообразования. Каждый из перечисленных выше принципов испытывает на себе принцип «смыслообразования» [Абакумова И. В., Кукуляр А. М., Фоменко В. Т., 2014, с. 27]. Рассматривая смыслообразование как компонент развития цифровых компетенций обучающихся, можем утверждать, что в *смыслоиницирующей цифровой среде* (далее – СЦС) возможно создать условия для развития цифровых компетенций обучающихся.

3. Цели обучения

Главной целью обучения в смыслодидактике является развитие обучающихся, развитие их смысловой сферы. Развитие является условием жизни человека, а в теории смысла означает смыслообразование или расширяющийся смысл.

С другой стороны, рассмотрим, как определены цели в разных концепциях цифродидактики:

– освоение фундаментального ядра образования; формирование цифровых компетенций; формирование функциональной грамотности; дифференцированное целеполагание: потенциал ИКТ не самоцель, а используется для достижения новых образовательных целей [Блинов В. И., Дулинов М. В., 2020];

– формирование совершенствование цифровых компетенций педагогов, обучающихся, родителей [Дворянчиков Н. В., Калашникова Т. В., 2016];

– дистанционное приобретение компетенций [Фролов И. Н., 2007]; приобретение профессиональных компетенций и цифровых навыков [Nurbekova Zh., Baigusheva B., 2020];

– уменьшение сроков освоения образовательных программ; создание индивидуальных траекторий обучения; воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности;

– при использовании цифровой платформы, ориентированной на личностное развитие обучающихся (например, ПМО от Сберкласса) возможность обучающихся не просто ставить перед собой, но и шкалировать личные цели в обучении и

оценивать свои и возможность самоотслеживания и самооценивания учебной деятельности [Ермаков Д. С.; Кириллов П. Н., 2020; Tchoshanov M., 2013].

Рассматривая цели обучения в контексте смыслодидактики, наиболее близкими по целям видим модель, представленную Д. С. Ермаковым, П. Н. Кирилловым [Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., 2020]. Данная персонализированная модель, отвечает ряду целям смыслодидактического подхода. Одной из целей этого проекта, является воспитание гармонично развитой личности. Переход от «ученика как получателя знаний» к ученику, «персонализировано» выбирающего свою траекторию, отвечает на вызовы XXI века. Трансформация учителя – «транслятора», «лектора» к роли «наставника», «фасилитатора» меняет отношение к обучению, а также отвечает требованиям смыслодидактики «субъект-субъектного», а не «субъект-объектного» обучения.

Считаем целесообразным, добавить в цифровой процесс смысловое содержание, инициирующие смыслообразование обучающихся. Использовать дидактические методы, ведущие не только к усвоению и овладению знаниями, но и носящие творческие, креативный характер, способствующие самораскрытию обучающихся. Формирование в обучающемся способности к саморефлексии, самоорганизации в цифровом мире, развитие смысловой сферы, «выход ученика» за пределы своего «Я», личностное развитие человека являются лишь некоторыми целями смыслоиницирующей учебной модели.

4. Содержание в цифродидактике в контексте смыслообразования

Содержанием обучения в традиционной дидактике является усвоение знаний, навыков, формирование умений. Содержание обучения в смыслодидактике должно «питать», обогащать развитие обучающегося. Обязательное условие: развитие личностных свойств. Тем, что питает развитие обучающегося, является культура. Опираясь на работы М. М. Бахтина (1995), раскрывающего специфику культурной преемственности, можно рассматривать обучение, как процесс преемственности, переосмысления культуры в новом контексте. Важнейшим духовным ориентиром встает гуманистический идеал человека. Структурированная, дидактиче-

ски отобранная культура является формой содержания процесса обучения. Культура выступает как система смыслов, *«сопряженных с личностными отношениями учителя и ученика и основанная на личном опыте»* [Рудакова И. А., 2004].

Важную роль в содержательном аспекте смыслодидактики играет межпредметная интеграция, в данном случае информатика и история, информатика и обществознание. Постигание через смысл одного содержания, содержания другого предмета, особенно при «разнохарактерности» мотивирует обучающихся, способствует смысловому росту, то есть развитию смысловой сферы.

В большинстве концепций цифродидактики: содержанием обучения выступает «цифровой контент», наполненный красочными иллюстрациями и интерактивными заданиями, как правило, лишен смысловой насыщенности. Существующие на сегодняшний день цифровые платформы: ЯКласс, МЭШ, РЭШ и другие, зачастую поддерживаемые государством, выбираются, как правило, администрацией учебного заведения.

В настоящее время разработана и проходит апробацию цифровая платформа персонализированного обучения Благотворительного фонда Сбербанка «Вклад в Будущее» [Ермаков Д. С., Кириллов П. Н., 2019]. Особенностью платформы является то, что наряду с гибкостью, возможностью повышения эффективности обучения, создаются условия для развития и воспитания личности, платформа реализуется через персонализированный подход. При персонализации, ученик, являясь «хозяином своего обучения», имеет возможность выстраивать собственную образовательную траекторию, двигаться в привычном и удобном ему темпе, во взаимодействии с учителем определять цели своего обучения, нести ответственность за свои результаты. Платформа предполагает постепенное формирование самостоятельности обучающихся, предполагая постепенную передачу ответственности за свое обучение учителя – ученику. Основополагающим фактором в ПМО является понятная для ученика система ориентиров: большие идеи, шкалированные цели, схемы оценивания. Модульное планирование содержания предполагает «пошаговое движение к цели», достижение результата за определенное время приближает

маленькими шагами к большой цели. Таким образом, использование данной цифровой платформы отвечает принципам лично-смысловой ориентации обучения [Абакумова И. В., 2003].

5. Методы обучения

Проблемы типизации и классификации «задач на смысл» как одного из методов, инициирующих смыслообразование обучающихся подробно рассмотрены нами в подпараграфе 1.2.1.

Считаем необходимым дополнить классификацию существующих «задач на смысл» применительно к условиям цифровизации. Для этого обратимся еще раз к классификации «задач на смысл» Н. Ю. Зильбербранд [Зильбербранд Н. Ю., 2013]. Данная классификация, на наш взгляд, наиболее полная в смыслодидактических исследованиях на сегодняшний день.

Первая группа задач – «по источнику постановки»: деятельностно-творческие и мотивационно-коммуникативные.

Деятельностно-творческие. К этой классификации относят проблемные, поисковые, творческие, задачи. Широко реализуемые в современной педагогике в условиях цифровизации приобретают некоторую специфику: во-первых, постановка осуществляется через средства ИКТ в форме презентации, видеоконтента, аудио, видеочата; во-вторых, осуществляется с помощью информационных средств (телефон, планшет, ноутбук, компьютер и т.д.), в-третьих, требует наличия у обучающихся и учителя определенного уровня цифровых компетенций. При лично-ориентированном подходе к обучению активное творческое начало осуществляет именно ученик, а не учитель. Деятельность в данном случае выступает способом самоактуализации обучающегося, самосознанием смысла своей деятельности. Примером данной деятельности может послужить технология «инфографики». Смыслотехниками постановки подобных задач может являться составление интерактивных интеллект-карт (ментальных карт), инфографика, геймификация и т.д. Данные задачи широко применяются зарубежными исследователями [Safapour E., Kermanshachi S., Taneja P. A., 2019].

Мотивационно-коммуникативные. В данной группе выделяют мотивационно-смысловые, коммуникативно-смысловые (социально-перцептивные, коммуникативные) и контекстные задачи [Зильбербренд Н. Ю., Рудакова И. А., 2014]; задачи на ситуации неопределенности и на перевод стимульной мотивации в смыслообразующую [Савин В. А., 2019].

В условиях цифровизации данные задачи могут быть широко реализованы с помощью веб-платформ, аудио-видеочатов, социальных мессенджеров. Одним из типов могут выступать «задачи на командное взаимодействие». Например, совместная работа в *Google-Forms* может рассматриваться как создание «цифрового поля», в котором создаются, пересекаются и взаимодействуют «*межличностные и внеличностные смыслы*» [Проненко Е. А., Пирумян А. А., 2019, с. 3]. В контексте командного взаимодействия «совместная мыслительная деятельность» может быть рассмотрена как «взаимодействие нескольких человек, включая учителя, как равного участника этого процесса» с помощью цифровых средств коммуникации.

Вторая группа задач Н. Ю. Зильбербренд – по критерию «характера смысловых отношений». Данный критерий показывает некое число связей и отношений в процессе смыслоосознания. В основе лежит «дихотомия отношений» [Зильбербренд Н. Ю., Рудакова И. А., 2014]. К данной категории можно отнести задачи на самоосуществление, на преодоление смысловых барьеров, самоактуализацию, самовыражение, рефлекссию и т.д.

В условиях цифровизации можно дополнить данную классификацию следующими методами, применительно к данным условиям.

По направленности на инициации смыслообразования в цифровой среде:

- на целеполагание, планирование своей деятельности в сети;
- на самоорганизацию(самоконтроль) в сети;
- на активную деятельность в сети;
- на преодоление смысловых барьеров;
- фасилитирующего воздействия;
- задачи на рефлекссию.

Предложенная, таким образом классификация уточняет классификацию Н. Ю. Зильбербранд применительно к условиям цифровизации.

Цифровизация образования делает необходимым формирование у школьников цифровой грамотности. Обучающийся должен уметь решать задачи, которые возникают в реальной жизни, например, уметь пользоваться поисковыми системами, регистрироваться на сайтах, совершать покупки в Интернет-магазинах, взаимодействовать с другими людьми в сети, то есть владеть цифровыми компетенциями. Цифровыми компетенциями (*digital competencies*), большинство исследователей называют: «способность решать задачи в области использования информационных технологий» [Зеер Э. Ф., Ломовцева Н. В., 2020].

Рассматривая учебный процесс с позиции смыслодидактического подхода, необходимо учитывать отношение обучающихся к той деятельности в сети, которую они осуществляют, а, следовательно, необходимо обратиться к дефиниции «цифровые компетенции» с психологической стороны. Цифровой компетентностью Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова называют *«способность индивида уверенно, критично, эффективно, безопасно выбирать и применять ИКТ в разных сферах жизнедеятельности»* [Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., 2014, с. 4]. К сферам жизнедеятельности авторы относят четыре сферы: контент, техносфера, коммуникация и потребление [Там же]. На основании данной классификации компетенций, считаем целесообразным дополнить классификацию «задач на смысл» критерием:

по направленности на развитие (формирование) цифровых компетенций:

- задачи на формирование знаний и умений;
- задачи на мотивацию;
- задачи на ответственность и безопасность в сети Интернет.

Отдельным типом задач является задачи на «мотивацию». Исследования МГУ позволяют определить не только что обучающийся «знает», но и что «хочет узнать», то есть мотивационный компонент. Г. У. Солдатова, Рассказова Е. И. выделяют две составляющих мотивации: общую и специфическую [Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., 2017].

В смыслодидактике методы не являются идентичными технологиям, технология рассматривается как «развертка метода» [Абакумова И. В., 2008, с. 105].

б. Технологии

Анализ исследований в области цифродидактики позволил выделить несколько основных технологий, применительно к цифровому процессу:

- универсальные информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ), технологии обучения (цифровые, цифророжденные), производственные (для профессионального образования) [Блинов В. И., Дулинов М. В., 2020];
- перспективные технологии ориентирующего обучения (облачные вычисления, интернет-вещей) [Сергеев С. Ф., 2015];
- «Перевернутое обучение» (*flipped learning*) [Prevalla, 2019];
- «Открытый класс» (*open class*) [Safarour E., 2019];
- геймификация (*gamification*) [Safarour E., 2019].

При смыслоориентированном подходе используются технологии, инициирующие смыслообразование обучающихся. И. В. Абакумова выделяет следующую классификацию технологий: 1) по способу кодирования информации; 2) по величине радиуса действия учебного процесса; 3) по критерию взаимоотношения учителя и учащихся; 4) по характеру познавательной деятельности; 5) по способу обеспечения личностно-смыслового развития [Абакумова И. В., 2008].

Считаем, возможным применение данных технологий в условиях цифровизации. Рассмотрим более подробно каждую группу применительно к смыслоиницирующей цифровой модели.

Технологии по способу кодирования информации. Данная группа включает в себя весь аудио, видео, мультимедийный контент, различного вида интерактивные информационные ресурсы. Возможности онлайн ресурсов музейных экспозиций, выставок, онлайн трансляции спектаклей, виртуальные экскурсии городам и достопримечательностям, являются примерами переживаемых, пропускаемых через себя цифровых технологий.

Технологии по величине радиуса действия учебного процесса. К данному виду технологии, применительно к условиям цифровизации относят: методы проектов,

в том числе и социальное проектирование. В качестве примера могут быть «челенджи», «создание социальных роликов», а также весьма популярная среди молодежи сеть ТикТок. Исследовательская работа в условиях цифровизации значительно облегчена в настоящее время «оцифровкой» архивов, доступом к мировым архивам, библиотекам, электронным ресурсам диссертаций и научных статей. Возможности онлайн обучения, охвата большого образовательного пространства, позволяют учиться «не выходя из дома»: это многочисленные курсы, тренинги, домашнее обучение, и даже спортивные занятия по ZOOM.

Технологии по критерию взаимоотношения учителя и учащихся. К данному виду относят различные системы, концепции, подходы, выбираемые, как правило, непосредственно образовательным учреждением. Это может быть школа, реализующую «развивающее обучение», или школа «модульного подхода». В основе ФГОС «деятельностный подход», а, следовательно, технологии, должны в приоритете отражать виды деятельности на уроке обучающихся. Инструментами активной деятельности в сети могут являться, например, «инфографика», составление «интеллект»-карты в специальной программе (например, Mindmap), интерактивные викторины, работа по карточкам для запоминания, геймификация.

Технологии по характеру познавательной деятельности. В основе данных технологий лежит классическая классификация методов И. Я. Лернера: группа технологий репродуктивного характера, объяснительные технологии; технологии проблемного типа; творческие работы, исследовательские работы и т. д. [Лернер И. Я., 1980,1981].

В условиях цифровизации данные технологии приобретают свои специфические черты:

- реализуются с помощью средств информационно-компьютерных технологий (далее – ИКТ);
- требуют наличия определенного уровня цифровых компетенций, как от ученика, так и от учителя.

В данном аспекте мы приближаемся к необходимости владения цифровыми компетенциями, развитию и повышению их сформированности.

Технологии по способу обеспечения личностно-смыслового развития. К данной группе относят следующие технологии:

- направленные на самоактуализацию субъектного опыта обучающихся (инфографика, «скрабинг» и т.д.);
- диалоговые технологии (аудио, видео чаты, видеоконференции в мессенджерах);
- игровые технологии (геймификация в сети, интерактивные игры, викторины);
- технологии психологической поддержки;
- технологии проблемно-творческого характера. К данным технологиям относят постановку «задач на смысл».

Обратимся более подробно, к рассмотренной нами выше смыслотехнике «Смысловое эссе» и возможностях ее использования в дистанционном формате. Обучение на расстояние в настоящее время становится неотъемлемой частью нашего общества. Цифровому поколению современных подростков, гораздо удобнее, привычнее и легче набрать текст в телефоне, на клавиатуре собственного компьютера или ноутбука. Преимуществом использования данной технологии является возможность изложения своих мыслей и в данной форме, в отличие от стандартного сочинения. Дистанционное обучение открывает возможности написать текст эссе на бумаге, сфотографировать изображение (сделать скриншот) и отправить непосредственно учителю, который увидит выполненную работу обучающегося моментально и осуществит обратную связь. Возможности использования технологии в цифровом формате представлены в Приложении В [Таблица В.1].

Таким образом, несмотря на отсутствие эмоциональной связи при дистанционном обучении, цифровизация современного образования открывает возможности использования технологии «смысловое эссе» как в очном, так и в формате онлайн. Гибкий график, удобная комфортная для обучающихся обстановка, большое количество разнообразных способов и методов отправки готовых текстов эссе создают возможность альтернативного выбора, формирование и повышение цифровой грамотности, обратной связи с учителем, а, следовательно, повышают мотивацию подростков к данному виду деятельности.

7. Организационные формы

Исследователи в области цифровой дидактики выделяют следующие организационные формы:

- дистанционное (онлайн) обучение; смешанное (комбинированное), «перевернутое обучение», адаптивное [Блинов В. И., Дулинов М. В., 2020].
- синхронные/асинхронные формы [Токтарова В. И., Шпак А. Е., 2020];
- online Learning [Singh L., Thakur R., 2019, Истратова О. Н., Лызь Н. А., 2020];
- hybrid learning [Clark D., 2003];
- Flexible Online Learning [Dhull I., Arora S. 2019].

В основе смыслодидактики лежат такие формы, которые будут способствовать саморегуляции смыслов обучающихся. Формы обучения должны предоставлять выбор обучающихся. Только формы, основанные на ценностно-смысловом выборе, обеспечивают раскрытие смыслов [Абакумова И. В., Мироненкова Н. Н., Пеньков Д. В., 2019]. Возможности Интернета, многочисленные онлайн курсы, цифровые платформы позволяют обеспечить возможность выбора, выводят обучение за рамки классно-урочной системы, что позволяет значительно расширить его формы.

8. Роль педагога

Современному учителю приходится сталкиваться с огромным количеством электронных ресурсов, число которых увеличивается с каждым днем. Для того, чтобы оставаться на плаву, необходимо владеть «цифровыми компетенциями». Вопрос о самопрезентации учителя в условиях цифровизации в настоящее время изучается исследователями [Компаниец А. А., 2021].

В цифродидактике учитель может занимать следующие ролевые позиции:

- 1) педагог – обучающийся (группа): организатор, тренер, разработчик образовательных траекторий, тьютор, игротехник и т.д.;
- 2) педагог – цифровые технологии - обучающийся(группа) – куратор-онлайн платформ, веб-психолог, аналитик цифрового следа и т. д.;

3) специалист – цифровые технологии: методист, архитектор цифровых средств, разработчик ЦОС и т. д. [Блинов В. И., Дулинов М. В., 2020]:

- интеграция ролей: учитель, дидакт, инженер [Tchoshanov M., 2013];
- учитель – «E-tutor» изменение функций от «обучающей» к «направляющей» [Фролов И. Н., 2009].

Рассматривая обучение, как двуединый процесс, «субъект субъектный», необходимо выяснить, как меняются взаимоотношения учителя и ученика в условиях цифровизации. В своем выступлении на образовательном форуме А. Г. Асмолов подчеркнул, что *«учитель становится режиссером конструирования возможностей, его задача – не преподносить готовые ответы ученику, а мотивировать его, чтобы ребенок как можно больше спрашивал: «Почему?»* [Асмолов А. Г., 2019]. Наличие так называемого «цифрового разрыва» между поколениями рассматривается в исследованиях МГУ [Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. С., 2018]. Остается неизученным вопрос формирования цифровых компетенций в смыслодидактике, лишь единичные исследователи поднимают этот вопрос [Долгополов В. Н., 2015].

9. Цифровые компетенции

– Теоретически описана и научно обоснована на сегодняшний день модель цифровых компетенций Г. У. Солдатовой, Е. И. Рассказовой [Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., 2014]. Это модель компетенций, включающая 4 вида – медиакомпетентность, информационная, техническая, потребительская.

– модель компетенций «4К» (креативность, критическое мышление, кооперация, коммуникация) [Пинская М. А., Михайлова А. М., 2019];

– три уровня владения ИКТ: низкий средний, высокий; развитие конструкторского мышления учителей [Tchoshanov M., 2013];

– модель концептов опережающего образования педагогов [Андрюхина Л. М., Ломовцева Н. В., Садовникова Н. О., 2020].

Некоторые исследователи подходят к дефиниции «цифровые компетенции» как к «цифровому труду», ведь, данный порядок компетенций формируется в рамках системы непрерывного образования и современной «умной экономики». Так,

Т. Terranova и S. Trebor описывают цифровой труд в контексте цифровой экономики, объединяющей слабо совместимые прежде сферы культурной экономики (образование, медиа, академические исследования, искусство) и сектора информационного комплекса. Подчеркивается, что трудовое усилие, опосредованное цифровым поворотом, превратило трудовые ресурсы в совершенно новый вид «цифровой» или «виртуальной» рабочей силы – оплачиваемой и неоплачиваемой, – переопределяя и раздвигая границу между «образованием», «игрой», «досугом» и «работой» [Terranova T., Trebor S., 2013]. Результатом цифрового труда становится качественно новый продукт (*digital capture* – «цифровая добыча»), созданный с помощью интеллектуальных усилий посредством информационных технологий, включенный в новые практики жизни и потребления. Фадель Ч., Бялик М. и Триллинг Б. выделяют следующие компетенции: [Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б., 2018]:

- сохранение динамики познания новой информации, учитывая накопление сетевого контента, и оставаясь открытым для новых знаний, использование разных интегративных моделей, что предполагает умение считывать роль социокультурных различий при анализе данных и трансляции инновационной информации;

- умение работать с противоречивыми данными, признавая аргументированную дискуссию на основе критического мышления.

Нам ближе психологическая модель компетенций Г. У. Солдатовой и Е. И. Рассказовой, которые под «цифровой компетентностью» понимают не только «сумму знаний и умений, но и установку на эффективную деятельность, личное отношение к этой деятельности, чувство ответственности при пользовании Интернетом» [Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., 2014].

В смыслодидактике на сегодняшний день отсутствует описание цифровых компетенций, что открывает возможности для дальнейших исследований в этой области, а, следовательно, дальнейшей интроспекции (взаимопроникновению) двух дисциплин: «цифровой дидактики» и «смысловой дидактики». Введение в понятийный аппарат смыслодидактики дефиниции «*смыслоиниципирующая цифровая среда*» требует дальнейшего углублённого описания ее модели.

1.3.3. Дидактические возможности смыслоиницилирующей цифровой среды

Особенности современного «цифрового поколения» предполагает изменение методики преподавания, технологий, форм организаций учебной деятельности. Сама по себе цифровая среда, являясь «привычной», является фактором, инициирующим смыслообразование обучающихся. Современные обучающиеся проводят в Интернете большую часть своего времени, чувствуют себя и считают уверенными пользователями, стремятся к самовыражению, а, следовательно, существует возможность интроекции (взаимоприкновения) «цифродидактики» и смыслодидактики. Ученик и учитель, находясь по разные стороны коммуникативных средств, отдают предпочтение не вертикальному, а горизонтальному партнерскому типу отношения, при котором они выступают как равные участники цифрового образовательного процесса, основанного на двуединстве «субъект-субъектных связей».

Согласно А. Н. Леонтьеву, мотивом ведущим (смыслообразующим), тем, который ведет к деятельности, является тот мотив, который обладает личностным смыслом. Если рассматривать естественный интерес подростков находится к цифровой среде, как мотив к деятельности в ней, можем попробовать создать учебную цифровую среду, обогащенную личностными смыслами. Смыслы по направленности могут быть: «вовнутрь, на себя и, соответственно, на других» [Леонтьев Д. А., 2019]. По характеру направленности: эгоцентрические, группоцентрические и про-социальные смыслы. Согласно Д. А. Леонтьеву пересечение по горизонтали (направленность смыслов) и вертикали (характер направленности смыслов) обеспечивают процессы идентификации и объективации личности, т.е. выходы за пределы своего «личного Я» [Леонтьев Д. А., 2019].

Результаты вышеизложенных теоретических исследований, позволили представить условную модель смыслоиницилирующей цифровой среды [Рисунок 3].



Рисунок 3 – Условная модель смыслоиницирующей цифровой среды

На Рисунке 3 представлен двуединый образовательный процесс, при котором взаимодействие происходит через средства коммуникации Интернет. Задачей педагога в данной среде является использование смыслотехник, отвечающих смыслодидактическому подходу в обучении, насыщение смысловым компонентом предметного содержания, постановка «задач на смысл», а также, обязательное использование методов рефлексии, как оценивания себя и своей деятельности в сети.

Для обучающегося в данной модели будет преобладать активная деятельность в сети, самоконтроль (контроль своего поведения, своего времени в сети), самоорганизация, самораскрытие, мотивация, личностные смыслы, смысловые барьеры. В качестве механизмов смыслоинициации выделяем следующие элементы: самораскрытие, самоконтроль, самоорганизация, рефлексия, смысловые барьеры, активная деятельность в сети.

Используемые в смыслодидактике техники, способны инициировать развитие смысловой сферы обучающихся, а постановка «задач на смысл» заставить погрузиться в мир собственных ценностей, задуматься: «Как бы я поступил? Чтобы было со мной в этом случае? Хотел бы я оказаться на этом месте?» Пропущенные

сквозь себя знания, позволят ученику, непосредственному участнику образовательного процесса, взглянуть на требования учителя с другого ракурса. Не просто «делаю так, как сказал учитель», как это было при когнитивном подходе к обучению, а «сделаю сам, так как вижу в этом мой собственный смысл». В ходе применения смыслодидактических техник происходит понимание себя и актуализация рефлексивных процессов самонаблюдения (интроспекция), самовосприятие, самооценивание, самораскрытие, формирование самоотношения, навыков самопрезентации, запускаются процессы самоорганизации в обучении и воспитании, связанные с самостоятельной способностью к интроспекции [Рисунок 4].

Дидактические возможности смыслоиницирующей цифровой среды мы видим в следующем:

– *Цифровая платформа, отвечающей принципам смыслоориентированного образования.* Платформа, выбранная образовательным учреждением, должна отвечать следующим принципам: обладать дифференцированным подходом к каждому обучающемуся гибкостью, возможностью повышения эффективности обучения, созданием условий для развития и воспитания личности, возможностью выбора образовательной траектории. Являясь «хозяином своего обучения», только при персонализации, ученик, имеет возможность двигаться в удобном ему темпе, во взаимодействии с учителем определять цели своего обучения, нести ответственность за свои результаты. Ученик несет сам ответственность за свое обучение, а не «учитель, который должен научить». На сегодняшний день данным критериям соответствует платформа «Персонализированная модель от Сберкласса (ПМО). Главным в ПМО является система ориентиров, понятная для ученика: шкалированные цели, большие идеи, мотивационный компонент. «Пошаговое движение к большой цели» обеспечивает модульное планирование содержания. Большим преимуществом является возможность учителя самостоятельно наполнять содержание своего курса, а значит отвечает запросу на смысловое содержание предмета.

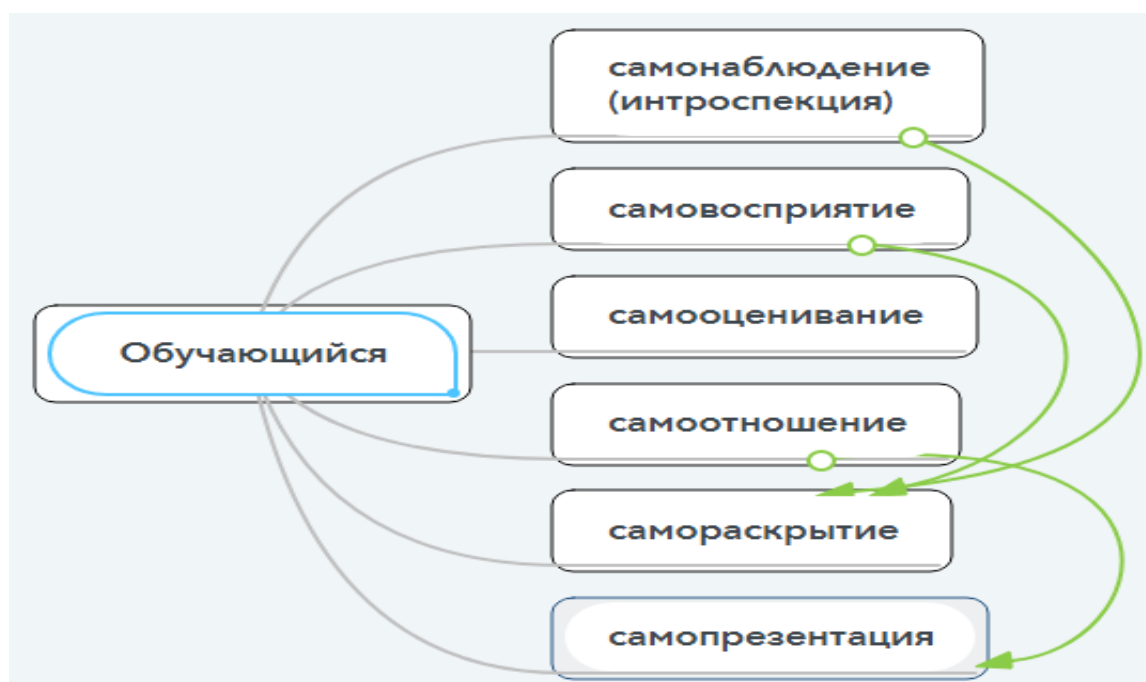


Рисунок 4 – Смыслоинициации обучающихся в смыслоиницирующей цифровой среде

– Технологии (смыслотехники) инициирующие смыслообразование обучающихся. Смыслотехника в смыслодидактике рассматривается как система воздействия на личность. Согласно классификации смыслотехник И. В. Абакумовой можно выделить следующие: обращение к субъектному опыту, смыслотехники диалога, смыслотехники проблемного характера, смыслотехники поддержки, смыслотехники творчества, смыслотехники самовыражения, геймификация и т.д. [Абакумова И. В., 2008]. Возникает вопрос возможности реализации смыслотехник в режиме онлайн. Возьмем, например, обращение к субъектному опыту – данная смысловая технология может быть реализована через «субъект-текст-субъектную технологию». Текст в данном случае, берет на себя часть функций учителя, но не является «передатчиком» смыслов, так как известно, что «смыслам не учат». Или преобразование теоретического материала в образный, например, составление всевозможных кластеров, схем. Сейчас это стало особенно просто с помощью программ типа *MindMup* (составление ментальных/интеллект карт). Смыслотехники творчества можно реализовать с помощью создания 3D моделей, цифровых рисунков, цифровых комиксов. Например, изобразить геополитические цели военно-политического блока Антанты в виде цифровой картины в программе *Adobellustrator*.

Практика введенного дистанционного обучения весной 2020 года, показала повышение мотивации школьников к выполнению домашних упражнений с помощью игровых образовательных технологий или «игропрактик». Например, использование популярных зарубежных цифровых сервисов *Quizizz*, *Kahoot* позволяет педагогам создавать игры, викторины, проверочные работы, тесты, а ученики могут играя, тренироваться в заданиях с помощью своих мобильных телефонов. Данные технологии уже давно вполне успешно используются за рубежом. Исследователи SafarourE., KermanshachiS., TanejaP., проанализировав рецензируемые статьи, обобщив зарубежные исследования с 2000 по 2017 гг., опубликовали практические рекомендации, включающие перечень преимуществ пяти изученных нетрадиционных методов обучения (перевернутый класс, геймификация, кейс-стадии, самообучение и социальные медиа и т.д. [SafarourE., KermanshachiS., TanejaP., 2019].

Технологии совместной мыслительной деятельности можно реализовать с помощью работы в GoogleForms и т.д. Ощущение виртуального присутствия другого человека, осознание «Я – не один» повышают самооценку своей сопричастности. Важным моментом является смысловые техники поддержки на каждом этапе работы учителя и ученика в смыслоиницирующем цифровом пространстве.

– *Возможность максимально быстрой обратной связи.* Как часто, выполнив задание, ученик хочет, чтобы его оценили «сейчас», а не когда наступит следующий урок. Возможности цифровых образовательных ресурсов, электронной почты, похвала в социальных сетях, цифровые платформы позволяют максимально сократить срок обратной связи. Здесь можно говорить о смысловых техниках «поддержки», а цифровая среда открывает большие возможности для ее реализации.

– *Смысловое разнообразие учебного материала.* Используя в учебном процессе «задачи на смысл», учитель актуализирует личностный смысл ученика, способствуя его переходу на более высокий уровень. Содержание задачи обогащается за счет смыслового компонента. Одним из вариантов использования задач на смысл в цифровом пространстве может стать «смысловое эссе» [см. 1.2.2]. Например, нестандартная тема «эссе», задаваемая учителем любым способом: через задание на платформе, домашнее задание в электронном дневнике, письменной проверочной

работе или просто небольшим набранным текстом, переданным по электронной почте, может стать одной из «задач на смысл» в условиях цифровизации. Возможности применения «смыслового эссе» в условиях цифровизации представлены в Таблице В.1 (Приложение В).

– *Диалог как фактор смыслообразования.* Равные возможности со стороны учителя и обучающихся влиять на смысловую сферу друг друга, «вращивать», а не «выращивать» смыслы, мягко, непринужденно, посредством беседы, наводящих вопросов, двигаться по пути постижения учениками «смысловых единиц жизни». Процессуальная сторона диалогизации обучения в условиях цифровизации, представляет собой возможным сделать это, через популярные сервисы видеоконференций: *Skype, Zoom, Teams* и др. Более того, практика дистанционного обучения показала, школьники охотно отвечают на вызов учителя, более откровенно отвечают на вопросы и активно участвуют в беседе. Инструментарием диалога в данном случае послужит аудио-, видео- чаты, видеоконференции и др.

– *Фасилитация.* К. Роджерсом исследовано влияние личности педагога, его стремление к творчеству, саморазвитию, на процесс формирования и развития личности, приводятся факторы, способствующие успешности [Rogers C., 1961]. Фасилитацией называют «облегчение и усиление продуктивности образования, обучения и воспитания, развитие субъектов педагогического взаимодействия за счёт стиля их общения и особенностей личности педагога и обучающегося». «Фасилитаторы», по мнению К. Роджерса – это «учителя, способные развивать смысловую сферу обучающихся» [Rogers C., 1961]. В отечественной педагогике определены условия организации фасилитирующего воздействия: поддержка учителем инициативы обучающихся, создание заданий с возможностью выбора, смылосозидающий потенциал учебного содержания. Исследования О. Н. Шахматовой позволили сделать выводы о наиболее значимых характеристиках фасилитации: сотрудничество, собственная позиция, индивидуальность и равенство, самораскрытие, организация свободной пространственной среды [Шахматова О. Н., 2006]. В современной школе работают учителя 4 поколений. Ссылаясь на теорию поколений Strauss W. и Howe N., основные поколения учителей относят к «Х», «Y», и, так называемые,

«Бебибумеры» (1943–1963 г. р.), современные ученики относятся к поколению «Y» и «Z» (с 2001 г. р.) [Strauss W., Howe N., 1991]. Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова представили исследования цифровой компетенции российских педагогов [Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., 2014]. Исследования показали, что педагоги проводят в Сети больше времени, чем многие другие категории россиян, превосходят школьников и их родителей по общему индексу цифровой компетенции. Эти данные позволили сделать выводы, что учителя, особенно в условиях дистанционного обучения, постоянно используют ИКТ технологии, повышают свой уровень цифровой грамотности, стремясь не только мотивировать учеников, путем внедрения в образовательный процесс цифровых ресурсов, но и для того, чтобы «тянуться за своими учениками», не отставать от них.

– *Рефлексия.* Является одним из механизмов развития личности: размышление, «разговор с самим собой», анализ себя и своих поступков. Обычно педагоги применяют рефлекссию с целью подведения итогов, обратной связи, анализа проведенного урока, мероприятия и в этом широки возможности цифродидактики. Существует большое количество различных классификации рефлексии, как в психологии, так и в педагогике. Например, исследования И. Н. Кретовой [Кретьова И. Н., 2019]. Примером, может служить банальный «смайлик», как средство промежуточной рефлексии, рефлексии настроения и эмоционального состояния на уроке онлайн, перемещение табличек в *Trello* системе онлайн управления проектами, позволит провести интеллектуальную рефлекссию, «*Синквейн*», составление кластера в интерактивной презентации – пример использования рефлексии содержания учебного материала.

– *Возможности сохранения форм, методов обучения.* Возможности сервисов связи позволяют организовать во время дистанционного обучения такие формы работ как групповая, парная, индивидуальная путем создания «комнат» для одновременного нахождения онлайн необходимого количества человек. Субъект- субъектное обучение предполагает изменение формата организации работы, переход от репродуктивных методов организации учебного процесса к продуктивным, когда учитель выступает в роли модератора командной работы. Равенство участников

групп при осуществлении совместной мыслительной деятельности обеспечивается за счет демократизации цифровой среды, где все участники находятся в равных условиях. Примером командного взаимодействия может послужить организация учителем совместной работы в *Googleforms-PowerPoint*. Каждой группе даётся задание найти возможные ответы на вопрос (А как бы мы поступили, если бы...). Учитель, создавая тем самым общее смысловое поле, способствует формированию общих ценностей.

– *Возможности использования мировых цифровых ресурсов для диагностик развития смысловой сферы* обучающихся через цифровые опросники, онлайн тесты, Googleforms и т. д., готовые или созданные самостоятельно. Например, сайт psyttests.org предлагает большое количество оцифрованных научных тестов.

Подводя итог, можем дать следующее определение смыслоиницирующей цифровой среде: *это среда взаимодействия обучающихся и преподавателя посредством ИТ-коммуникаций, являющейся пространством для формирования цифровых компетенций обучающихся, инициирующая такие компоненты смысловой сферы обучающихся как: активная деятельность, самоконтроль, самоорганизация, самораскрытие, мотивация, личностные смыслы, смысловые барьеры*. В качестве механизмов смыслоинициации могут быть выделены следующие элементы: самораскрытие, самоконтроль, самоорганизация, рефлексия, смысловые барьеры, активная деятельность в сети.

Выводы по главе 1

Обобщая теоретическую часть исследования, можно сделать следующие выводы:

1. Теоретический анализ современных дидактических концепций позволил сделать выводы о модификации устоявшихся (традиционных) концепций дидактических знаний. Классификация дидактики претерпевает значительные изменения: появляются новые инновационных подходы, размываются границы между разделами внутри самой науки «дидактики», педагогика обогащается психологическим

осмыслением, а также цифровизация накладывает «свой отпечаток» на модификацию старых и формирование новых подходов к содержанию обучения. Междисциплинарная научная дисциплина «Смыслодидактика» находит свое воплощение в общей теории смысла, новых технологиях, методах, моделях, инициирующий учебный процесс с позиции смыслообразования.

2. Анализ теоретических отечественных исследований показал, что, несмотря на сравнительную «молодость» науки «смыслодидактика» существует весьма обширный ряд работ, посвященных смыслоориентированному обучению. На уровне практического использования в современной педагогике существует концептуальная дидактическая модель, выстроенная на смысловой насыщенности учебного процесса. На протяжении последнего десятилетия разработаны инструменты, методы и технологии, которые позволяют обеспечить инициирование смыслообразования обучающихся. Изучены смыслотехники, смыслостратегии, инициирующие смыслообразование в учебном процессе; разработка модели ситуаций смыслового выбора; стратегии смыслообразования студентов; особенности формирования межличностных смыслов в условиях командного взаимодействия.

Однако, в связи с трансформацией образования в условиях цифровизации необходимо дополнение, переосмысление смыслодидактических дефиниций, разработка новых смыслотехник, описание новых «задач на смысл» применительно к условиям цифровизации образования.

3. Был рассмотрен устойчивый познавательный интерес с позиции смыслообразования. Опираясь на фундаментальные научные работы в области психологии (Д. А. Леонтьев) и смыслодидактики (И. В. Абакумова), предложена схема взаимосвязи двух внеситуативных компонентов смысловой сферы личности: смысловой диспозиции, смыслового конструкта и устойчивого интереса. Мы считаем, что создание устойчивого интереса обучающихся в процессе диалогового взаимодействия между участниками образовательного процесса будет способствовать замыканию личностных смыслов обучающихся на смыслах, вносимых учителем в этот процесс.

Данный подход к дефиниции «интерес», рассмотрение учебной коммуникации с позиции формирования устойчивого интереса возможно учесть при создании среды, инициирующей смыслообразование обучающихся в цифровом формате.

Достичь состояния, при котором ученик и учитель будут находиться в едином смысловом поле возможно применяя дидактические методы, способные инициировать смыслообразование обучающихся. Данными методами могут являться «задачи на смысл».

4. Теоретический анализ проблем типизации и классификации «задач на смысл» позволил сделать следующие выводы: данные исследования на современном этапе находятся в стадии поиска новых решений, и также переживают процесс трансформации. Одно очевидно, вопрос о дидактических методах из педагогики переносится в плоскость психологии, а соответственно разработка классификации на уровне смыслодидактики, как междисциплинарной дисциплины является весьма актуальным. Процесс цифровизации образования неминуемо ведет к изменению дидактических основ, следовательно, представляется необходимым рассмотреть «задачи на смысл» применительно к условиям цифровизации.

5. Одной из задач на смысл является «смысловое эссе». Как дидактическая технология, эссе подобного типа является одним из методов смыслоинициирования обучающихся, воздействующим на смысловую сферу обучающихся, может способствовать ее самораскрытию, активизации, повышению мотивации к учебной деятельности. Эссе в нестандартной смысловой форме позволит ученику заглянуть внутрь себя, затронет его «внутренние струны», заставит обучающегося вступить в «разговор самим с собой». В связи с рассмотренной выше дефиницией «интерес», эссе в данной форме можно рассматривать как задачу, запускающую механизм «заинтересованности».

6. Теоретический обзор исследований по теме «цифровая дидактика» позволил сделать выводы об отсутствии на сегодняшний день в отечественной и зарубежной литературе единого подхода к дефиниции «цифровая дидактика»; наличии достаточно большого количества разноплановых интерпретаций этого термина, который чаще всего зависит от профессиональной направленности автора; несмотря

на методологические и концептуальные различия, можно заметить фундаментальную общность подходов к дефиниции «цифровая дидактика», это теория обучения появившаяся и нашедшая свое распространение в эпоху цифровизации; попытки поиска альтернативных подходов, приводит, как правило, к «перекладыванию» традиционной дидактической системы на «цифровые рельсы», а следовательно влечет за собой также искажение понятия; отсутствие в зарубежных исследованиях работ, рассматривающих «цифровизацию» с стороны теории смысла.

7. Данный теоретический обзор позволяет обратиться к дидактическим основам цифродидактики в контексте смыслодидактического подхода.

Нами рассмотрены дидактические основы смыслоиницирующей цифровой среды как интродекция (взаимопроникновение) смыслодидактики и цифродидактики. Выделены специфические особенности содержания учебного процесса, целей, методов, технологий, форм и роли учителя в учебном процессе.

8. Предложена классификация «задач на смысл» применительно к цифровому учебному процессу. Данные задачи классифицированы на две группы: по направленности на развитие цифровых компетенций (знания, мотивация, ответственность в сети) и по направленности на целеполагание, планирование своей деятельности в сети; на самоорганизацию (самоконтроль) в сети; на активную деятельность в сети; на преодоление смысловых барьеров; фасилитирующего воздействия; задачи на рефлекссию.

9. Предложена схема условной модели смыслоиницирующей цифровой среды, обозначены дидактические возможности применения в реальном учебном процессе.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЧАСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Выбор участников экспериментальной части исследования. Цели и задачи эмпирического исследования

В исследовании приняли участие обучающиеся общеобразовательных учреждений Московской области и г. Ростова-на-Дону. Общее количество – 121 человек. Возраст от 14 до 17 лет, девушки и юноши, обучающиеся старших классов:

- 1) Гимназия Донского государственного технического университета, г. Ростов-на-Дону;
- 2) Частное образовательное учреждение образовательная школа «Светлые горы», Московская область, го. Красногорск.

Всего в экспериментальной части исследования приняли участие 121 человек (из них 51 – девушки, 70 – юноши).

Целью эмпирической части исследования является выявление специфических особенностей смыслообразования и смыслоинициаций обучающихся общеобразовательных учреждений в условиях цифровизации образования.

В ходе методического и эмпирического этапов были поставлены следующие **задачи:**

- подобрать диагностический инструментарий для эмпирического исследования; разработать авторские анкеты, формы, опросники для реализации эксперимента. Подобрать методы компьютерной и статистической обработки данных, полученных в ходе исследования;
- провести эмпирическое исследование обучающихся общеобразовательных учреждений: входную диагностику в начале учебного года, выходной контроль после окончания второго триместра;
- использовать на уроках (внеурочной деятельности смыслодидактический подход с применением инструментария современных цифровых технологий;
- использовать авторскую методику написания «смысловых эссе» применительно к урокам истории и обществознания;

– проанализировать отношение обучающихся к цифровой среде в процессе использования дидактических методов интроспекции цифродидактики и смыслодидактики;

– проанализировать изменение уровня самораскрытия в результате использования в учебном процессе методов смыслоинициаций в условиях цифровизации;

– провести сравнительный анализ контрольной и сравнительной групп: изменение показателей мотивационного компонента, уровня самораскрытия, цифровых компетенций обучающихся в процессе апробирования смыслоиницирующей цифровой модели»;

– разработать методические рекомендации реализации смыслоиницирующей цифровой среды в реальной практике учебного процесса;

– распределение участников эмпирического исследования по территориальному признаку представлены в Таблице 2; по половозрастному – в Таблице 3.

Таблица 2 – Распределение обучающихся по территориальному признаку

	Всего чел.	Девушки		Юноши	
		Кол-во чел.	%	Кол-во чел.	%
Московская область	74	29	39	45	61
Ростов-на-Дону	47	22	47	25	53
Всего	121	51	42	70	58

Таблица 3 – Распределение обучающихся по половозрастному признаку

	Всего чел.	Девушки		Юноши	
		14–15 лет	16–17 лет	14–15 лет	16–17 лет
Московская область	74	13	16	24	21
Ростов-на-Дону	47	9	13	13	12
ВСЕГО	121	22	29	37	33

Для удобства исследования обучающиеся были поделены согласно распределению по классам. Классы малокомплектные. Выделены две контрольные группы в Московской области в двух возрастных категориях (14–15 и 16–17 лет) и четыре сравнительных группы в двух возрастных категориях (две – в Ростове-на Дону, две – в Московской области) [Таблица 4].

Таблица 4 – Распределение обучающихся по группам для проведения эмпирического исследования

Группа	Обозначение	Возраст (лет)	Кол-во чел.	В том числе	
				девушки	юноши
Контрольная группа 1 (ЧОУ «Светлые горы», Московская область)	КГ1	14–15	19	5	14
Контрольная группа 2 (ЧОУ «Светлые горы, Московская область)	КГ2	16–17	18	7	11
Сравнительная группа 1 (ЧОУ «Светлые горы», Московская область)	СГ1	14–15	18	8	10
Сравнительная группа 2 (ЧОУ «Светлые горы», Московская область)	СГ2	16–17	19	9	10
Сравнительная группа 3 (Гимназия ДГТУ, г. Ростов-на-Дону)	СГ3	14–15	22	9	13
Сравнительная группа 4 (Гимназия ДГТУ, г. Ростов-на-Дону)	СГ4	16–17	25	13	12
ВСЕГО			121	51	70

Работа носила групповой характер. Испытуемым были предложены единообразные анкеты, опросники, диагностические карты в начале учебного года (входной срез) и через полгода (два триместра). Особенностью эксперимента было то, то испытуемым контрольной группы предлагались оцифрованные опросники, испытуемым сравнительной групп – на бумажных носителях, проективные методики на чистых листах А4, смысловые эссе в свободной форме – соответственно: в тетрадях, и в цифровом формате. Исследование проводилось с сентября 2021 года по март 2022 года.

Достоверность и обоснованность исследования была обеспечена применением методов статистической обработки эмпирических результатов с помощью программы *Microsoft Office Excel 2017* и электронных *Google Forms*.

2.2. Описание этапов эмпирического исследования. Диагностический инструментарий

На начальном этапе в начале учебного года было проведено анкетирование «Я изучаю историю» с использованием проективной методики «Незаконченные предложения». Бланк анкеты «Я изучаю историю» представлен в Приложении Г. Согласно опроснику обучающимся было предложено дать развернутые ответы на

четыре вопроса: «Как Вы считаете, для чего учат историю в школе?», «Что мне кажется сложным в изучении истории?», «Что мне кажется интересным в изучении истории?», «В чем смысл изучения истории для меня?» Для удобства сбора данных использовались электронная форма (для обучающихся г. Ростова-на-Дону) и бумажный вариант анкеты для обучающихся школ в Московской области. Данный анализ позволил сделать выводы о сформированности интереса к учебному предмету в данных учебных заведениях. Анализ результатов четвертого вопроса «В чем смысл изучения истории для меня?» – определить смысловой компонент заинтересованности предметом, личное отношение обучающихся к деятельности на уроках.

Оценка уровня цифровых компетенции обучающихся

Для того, чтобы оценить уровень цифровых компетенций обучающихся использовалась анкета «Цифровая компетентность» [Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И., Зотова Е. Ю., 2013]. В исследовании использовался упрощенный вариант анкеты, позволяющий оценить четыре компонента компетенций: знания, умения, мотивацию, ответственность/безопасность в сети и подсчитать интегрированный индекс цифровой компетентности [Бланк см. в Приложении Д]. Составляющие каждого компонента включают в себя четыре сферы жизнедеятельности (основные в реальной жизни): информационную, коммуникативную, техническую и потребительскую [Приложение Д].

Испытуемым предлагалось ответить на вопросы трех карточек-блоков [Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И., Зотова Е. Ю., 2013]:

- 1) диагностика компонентов знаний и мотивации индекса цифровой компетентности;
- 2) диагностика компонента ответственности (обеспечения безопасности) индекса цифровой компетентности;
- 3) диагностика компонента умений индекса цифровой компетентности.

Испытуемые могут отметить столько пунктов, сколько они посчитают нужным. Расчет производится следующим образом: за каждый положительный балл

присваивается – 1 балл, за каждый отрицательный – 0 баллов. Далее все баллы суммируются отдельно по каждой сфере и по каждому компоненту. Результат делится на количество пунктов вопросов по данной шкале и умножается на 100.

Для подсчета итогового индекса цифровой грамотности использовалась формула:

$$\text{Индекс цифровой компетентности} = \\ = (\text{Знания} + \text{Умения} + \text{Мотивация} + \text{Ответственность}) / 4.$$

Результат был выражен в процентах. Также, по данной методике, возможно рассчитать отдельно цифровую компетентность по каждой отдельной сфере, для этого в подсчет включаются только пункты, относящейся к этой сфере.

На основе исследований Г. А. Солдатовой был создан авторский электронный тест- опросник «Отношение обучающихся к цифровой среде». Первый блок включал в себя общие вопросы, направленные на изучение пользовательской активности обучающихся в цифровой среде: частота и интенсивность времяпровождения в Интернете, использование гаджетов, деятельность в сети. Второй блок включал в себя вопросы на определение уровня знаний, умений, мотивации и ответственности (безопасности в Сети). В данную часть вошли вопросы на знание и умение работать с таблицами, презентациями, графиками, сохранность паролей и личных данных, использование поисковых систем, средства коммуникации. Эмоциональная составляющая, восприятие своего «Я», чувства и эмоции, которые испытывают обучающиеся, находясь в сети, были исследованы в третьем блоке опросника. Обработка результатов производилась с помощью определения рейтинговых (преимущественных выборов ответов) обучающихся. Данные анализировались с помощью таблиц, схем, графиков, составленных в Excel.

Далее, в начале года были проведены входные диагностики по следующим методикам:

Методики, используемые для выявления уровней развития смысловой сферы обучающихся

«Ценностные ориентации» М. Рокича [Приложение Е]. Данная методика основана на ранжировании списка ценностей [Абакумова И. В., 2008]. Определяя содержательную сторону направленности личности, отношение к окружающим,

мировоззрение, жизненную активность, данная методика позволяет определить так называемую «жизненную концепцию» подростка. Каждый опрашиваемый обучающийся должен расставить два класса ценностей (по 18 в каждом) согласно своим предпочтениям (от 1 до 18). М. Рокич выделяет два класса ценностей «терминальные» и «инструментальные». К первому относит убеждения, конечную цель существования, то, к чему нужно стремиться; ко второму – какими средствами, способами действия достигаются эти цели. Обработка результатов представляет собой выделение ценностей, отнесенных обучающимися к 1–3-му месту (ценности высшей значимости), 7–12-му (ценности средней значимости), 13–18-му (ценности наименьшей значимости). Данная методика: универсальна, удобна, проста в использовании, понятна обучающимся. Особую роль в данной диагностике играет добровольность, наличие контакта между испытуемым и тем, кто будет проводить данное тестирование, поэтому его необходимо проводить индивидуально. В данном случае, с испытуемых школах эту работу выполняют школьные психологи и классные руководители.

Обработка производится путем анализа рейтинг ценностей в каждом блоке. Рекомендуется ранжировать полученные результаты на три блока: (с 1-го по 6-е место) – самые предпочитаемые ценности; 7–12-е место – индифферентные, безразличные ценности; с 13-го по 18-е места – незначимые ценности. Полученные ранги испытуемых можно использовать для комплексных групповых результатов во взаимосвязи с другими показателями.

Модифицированный опросник С. М. Джуларда [Приложение Ж]. Для диагностики эмоциональной и личностной сферы использовался, используемый в смыслодидактике, опросник С. М. Джуларда [Абакумова И. В., 2008]. Данный опросник выявляет уровень самораскрытия обучающегося. Подросткам необходимо оценить себя в зависимости от того, насколько полно и детально они раскрывали хотя бы одному знакомому человеку сведения о себе по каждой теме. Всего десять тем: «мои привычки», «мои поступки, за которые я переживал бы чувство вины», «то, что я не делаю при людях», «мои самые сокровенные чувства», «что мне не нравится в самом себе и что нравится», «то, что в жизни является для меня

важным», «то, что делает меня таким человеком, каков я», «то, чего я боюсь больше всего», «мои действия, поступки, которыми я горжусь», «мои близкие отношения с людьми». Выбор необходимо сделать по шкале от 0 (ничего не говорил) до 4(говорил полно и подробно). В результате полученные баллы суммируются. Чем выше балл, полученный в результате суммирования результатов, тем выше уровень самораскрытия испытуемого. Для удобства сбора данных была создана электронная форма сбора ответов в *Google Forms /Microsoft Forms*.

Тест «Кто Я?» М. Куна, Т. Партленда (в модификации Т. В. Румянцевой) [Румянцева Т. В., 2006]. Данный тест использовался для изучения содержательных характеристик личности. Испытуемым необходимо за 12 минут дать как можно больше ответов на вопрос «Кто Я?». Данный тест позволяет выявить характеристики человека, как он воспринимает самого себя. Был разработан бланк ответов для обучающихся и электронная форма для сбора данных. По окончании времени, обучающимся предлагалось отметить знаками «+», «-», «+-», «?» каждое высказывание о себе. Выбор состоял в отношении к написанной характеристике: «нравится» она испытуемому или нет.

Обработка данных проводилась с помощью распределения характеристик, написанных о себе обучающимся на следующие группы: «Я-социальное», «Я-материальное», «Я-деятельностное», «Я-физическое», «Я-перспективное», «Я-рефлексивное».

Важным, также, представлялась самооценка, то есть отношение к себе обучающихся. Она определялась с помощью подсчета количества знаков («+», «-», «+-», «?»), проставленных подростками около утверждений. Выделялись четыре типа самооценки: 1) адекватная (соотношение составило 65–80% знаков «+» на 35–20% знаков «-»); 2) неадекватно завышенная самооценка (испытуемые отмечают, что у них нет недостатков. Знаков «+» в этом случае около 85%); 3) неадекватно заниженная (50% знаков «-»); 4) неустойчивая (отношение «+» к «-» составляет 50–55%).

В ходе использования методики возможно так же определить уровень рефлексии. Человек, с высоким уровнем даст большее количество ответов, с о среднем – ответов будет около 15 из 20 рекомендуемых, с низким – за 12 минут обучающийся не сможет дать больше 2-3 ответов.

Методика М. Куна позволяет определить изменилось ли отношение обучающихся к самим себе в ходе проведения эксперимента, повысилось ли самосознание, способность заглянуть «внутрь себя», а также повышение адекватности самооценки и рефлексии, как способности заглянуть внутрь себя.

Методики, используемые для диагностики мотивации учебной деятельности

Важно отметить «иллюзорное» отношение обучающихся к уровню своей компетенции. Большинство опрошенных считают, что они достаточно хорошо владеют цифровыми умениями, таким образом, зачастую переоценивая себя. Создание «ложной уверенности» в своей высокой компетенции в области цифровых технологий, может привести, по мнению Г. А. Солдатовой к угрозе онлайн рисков, а с возрастом снижению уверенности пользования, так у пользователей с «высокой уверенностью» отсутствует мотивация к дальнейшему обучению. Таким образом, необходимость исследования мотивационного компонента, как наиважнейшего не только для успешной учебы, но и для развития смысловой сферы является необходимым. В данном контексте, обучающимся были предложены методики для диагностики мотивационной сферы А. А. Реана [Абакумова И. В., 2008] и Т. Д. Дубовицкой [Дубовицкая Т. Д., 2004].

Модифицированный опросник А. А. Реана [Приложение И]. Тест состоит из 20 вопросов, за каждое совпадение с ключом присваивается 1 балл, за несовпадение 0 баллов. Подсчитывается суммарный балл. Если количество набранных баллов от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи). Если количество набранных баллов от 14 до 20, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех). Если количество набранных баллов от 8 до 13; то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом можно иметь в виду, что, если количество баллов 8, 9, есть определенная тенденция метизации на неудачу, а если количество баллов 12, 13, имеется определенная тенденция мотивации на успех.

Для удобства была создана электронная форма сбора ответов. А также возможности Интернета позволяют использовать электронный ресурс сайта <https://psytests.org/emotional/reanmun-run.html>. В этом случае обработка результатов производится автоматически.

Диагностика направленности учебной мотивации по Т. Д. Дубовицкой. [Приложение К]. Данная методика позволяет дополнить данное исследование диагностикой отношения обучающихся к предмету. Выделяя внутренние и внешние мотивы той или иной деятельности, Л. М. Фридман считает, что преобладание внутренней мотивации (совпадающей с целью деятельности, способствующей самоактуализации) будет способствовать активности обучающегося в учебном процессе [Фридман Л. М., 1997].

Исключительными случаями внешней мотивации будет служить, например, сдача ЕГЭ, желание получить хороший аттестата (высокий балл). Таким образом, диагностика внутренней мотивации позволит учителю скорректировать учебный процесс, изменить подход, направить деятельность на уроках в сторону самораскрытия обучающихся.

Подросток должен прочитать высказывание и ответить на 20 вопросов, выразив своё отношение к изучаемому предмету. Возможные ответы: верно; пожалуй, верно; пожалуй, неверно; неверно. К диагностике прилагается ключ. Каждое совпадение с ключом оценивается в 1 балл, несовпадение в 0 баллов. Чем выше суммарный балл, тем выше уровень внутренней мотивации обучающихся.

На следующем этапе исследования обучающимся контрольных групп в течение всего исследуемого периода предлагалось:

– написание смысловых эссе в рамках уроков истории и обществознания, а также внеурочной деятельности по авторской методике. Темы составлены согласно рабочим программам по предметам «Обществознание» [Боголюбов Л. Н., Городецкая Н. И., 2014] и «История». Были разработаны темы возможных эссе для применения на уроках социально-гуманитарного цикла, а также при подготовке к Единому Государственному экзамену [Приложение П, Таблицы П.1–П.3].

- групповая работа в *Google* документах, таблицах, создание электронных презентаций;
- работа в программе *MindMap*–создание ментальных (интеллект) карт по изучаемым темам;
- составление и изучение терминов и дат по истории по учебным карточкам в программе *quizlet.com*;
- составление интерактивной ленты времени в программе *time.graphics*;
- *инфографика* на уроках социально-гуманитарного цикла;
- электронное тестирование с помощью авторских электронных тестов по темам истории и обществознания согласно классу испытуемых обучающихся.

После каждого этапа работы проводилась рефлексия учебной деятельности в виде опросников, созданных с помощью Google-форм. Для итоговой рефлексии обучающихся, был создан авторский рефлексивный опросник [Приложение Л]. Данный опросник включал в себя следующие вопросы:

1. Если тебе задали письменное задание по устному предмету, тебе больше нравится выполнять его ...
2. Каким учебником тебе легче пользоваться?
3. Ты лучше запоминаешь материал урока, когда...
4. Какой формат обучения тебе нравится больше...
5. Взаимодействие с учителем в период дистанционного обучения...
6. Как ты считаешь за последнее время твои цифровые компетенции....

А также развернутые ответы на вопросы: «Цифровая грамотность это...», «Интернет для меня это...», «Насколько комфортно ты чувствуешь себя на онлайн занятиях», «Какие виды деятельности на онлайн уроках тебе нравятся...»

Данный опросник позволил проанализировать оценочную позицию обучающихся. Все анкеты собраны анонимно, с разделением только на группы согласно территориальному и половозрастному признаку.

На заключительном этапе были проведены повторные диагностики: по выявлению уровня самораскрытия, мотивации, ценностных ориентаций, самоотношения и т.д. Полученные данные позволили провести анализ экспериментальной части исследования, сделать выводы.

Далее была проведена завершающая статистическая обработка данных и систематизированы полученные результаты, описана специфика цифровых компетенций подростков с использованием смыслодидактического подхода.

2.3. Смысловое эссе как дидактическая технология смыслоинициации обучающихся

Методика психолингвистического анализа текстов эссе

Эмпирические исследования, проводимые на базе общеобразовательных школ Ростова-на-Дону и Московской области в 2019–2020 гг., позволили сделать выводы о возможности использования психолингвистического анализа текстов эссе. Изучались показатели: речевого объема, глагольности, среднего размера предложений, словарного разнообразия, эмболии и т. д. В результате подсчета, была выявлена специфика текстов смыслового эссе обучающихся с разным уровнем развития личностных смыслов в учебном процессе. Использование эссе на уроках способствовало активизации смысловой сферы, самораскрытию обучающихся [Безолук, Азарко, Дерезко, 2020]. Для выявления отношения обучающихся к такому виду деятельности как написание «смыслового эссе» использовался авторский опросник. Примерная форма опросника представлена в Приложении М.

В данном исследовании использовалась методика изучения письменной речи, предложенная кафедрой прикладной психологии Курганского государственного университета [Достовалов С. Г., 2005]. Речь, особенно письменная может отражать психологические особенности обучающихся. Применяя письменные методики для диагностики, специалист может вовремя отреагировать и скорректировать поведение, траекторию обучения, способствовать педагогико-психологическому сопровождению. Так, например, показатели количества слов (речевого объема) могут говорить о коммуникативности автора, мотивации, направленности на

себя или на других. В контексте смыслодидактики представляется возможным синхронизировать обучающихся по уровням развития смысловой сферы, выделенных И. В. Абакумовой (низкий, средний, высокий). Или, например, коэффициент засоренности речи (или в медицине «эмболия») могут говорить об интеллекте, эмоциональном состоянии испытуемого. Интерпретация результатов позволит вовремя отреагировать на возможные затруднения, тревожность, напряженность. Например, увеличенный коэффициент глагольности в эссе может свидетельствовать о возбужденном состоянии обучающегося, что говорит о необходимости психологического сопровождения. Результаты психолингвистического анализа текстов эссе обучающихся возможно использовать в работе школьным психологам, классным руководителям как дополнение при психолого-педагогическом сопровождении. Созданы бланки для использования в работе психологам и педагогам [Приложение Н. Психолингвистический анализ текстов эссе по методике кафедрой прикладной психологии Курганского государственного университета].

В данной работе использовался подсчет следующих показателей:

1. *Показатель объема речевой продукции* (общее количество слов в эссе). Этот показатель в психолингвистике говорит о коммуникативности, мотивации, личностных особенностях автора.

2. *Показатель среднего размера предложений* (общее кол-во слов в тексте/количество предложений). Чем показатель выше, тем выше вербальный интеллект. В предложениях классиков, например, этот показатель может достигать 30–35 слов.

3. *Коэффициент словарного разнообразия* (количество разных слов / $2 \times$ общее количество слов в тексте) в процентах. Является основополагающим в психодиагностике. Особенно, как результат сильной реакции на какие-нибудь события, эмоции. В этом случае показатель уменьшается, количество повторяемых слов — увеличивается.

4. *Коэффициент глагольности* (по формуле: кол-во глаголов в тексте / кол-во слов в тексте) в процентах. По-другому, в психодиагностике этот показатель называют показателем агрессивности. При увеличении количества глагольных форм (причастий, деепричастий) в тексте делают вывод о возбужденном состоянии.

5. *Коэффициент логической связности* (кол-во служебных слов (союзов, предлогов) / 3 × кол-во слов в тексте). Гармоничное строение предложений, связность текста отмечают при показателе меньше единицы.

6. *Коэффициент эмболии* (засоренности текста – количество эмбол / общее кол-во слов) в процентах. Важный показатель – демонстрирует богатство лексического запаса, эмоциональное состояние испытуемого, свидетельствует об уровне культуры речи, а также об этикете человека.

Содержательный аспект речи определяется с помощью методов контент-анализа или подсчета наиболее часто встречающихся слов (высказываний) в текстах эссе обучающихся. Согласно исследованиям В. П. Белянина возможно обнаружить подтекст (скрытый текст), скрытую информацию в текстах обучающихся [Белянин В. П., 2003, с. 59]. Представляя собой «сложное, семантическое образование» производство текста представляет собой трехступенчатую работу: ориентировка, исполнение, контроль. На первой ступени происходит осмысление проблемной ситуации, в нашем случае «задачи на смысл», что предполагает намерение в виде «замысла». Замысел реализуется в знаковой форме, иногда даже не осознаваемый самим автором, в этом случае говорят «оформить мысль в тексте». Таким образом, в каждом тексте, по мнению В. П. Белянина присутствует «затекст» – скрытый в знаковой форме замысла, который существует в сознании пишущего. В нашем случае это возможность эмпирически зарегистрировать смысловые компоненты, анализируя тексты эссе обучающихся.

Методика выявления компонентов смысловой сферы обучающихся с помощью контент анализа текста эссе

Исследования более 120 эссе обучающихся старшеклассников г. Ростова-на-Дону и Московской области показали возможность выделить компоненты смысловой сферы подростков: мотивы, личностные смыслы, смысловые диспозиции,

смысловые конструкты, личностные ценности [Леонтьев Д. А., 2019]. Результаты контент анализа особенностей смысловой сферы позволяют эмпирически зарегистрировать некоторые из этих компонентов. Стоит заметить, что данная методика требует дополнительной доработки, так как интерпретация текстов обучающихся носит субъективный характер проверяющего. Необходимо отметить, что не всегда возможно в текстах эмпирически зарегистрировать все смысловые компоненты. В этом случае необходимо повторить написание эссе, желательно по другой теме ли через какое-то время.

Методика выявления особенностей развития смысловой сферы обучающихся с помощью контент анализа текста эссе

Автором были разработаны и апробированы в написании темы смысловых эссе применительно к урокам социально-гуманитарного направления (история, обществознания). Примеры возможных тем «смысловых эссе» представлены в Таблицах П.1–П.3 Приложения П. На основании текстов эссе обучающихся возможно выделение общих типичных черт, характерных для разных уровней.

И. В. Абакумова выделяет три уровня развития личностных смыслов в учебном процессе: низкий, средний, высокий [Абакумова И. В., 2008].

Низкий уровень: характеризуется индифферентным отношением обучающегося, отсутствием потребностей стимуляции, безразличием к изучаемым явлениям и фактам, к самому процессу учения. Тексты эссе таких обучающихся имеют, как правило: небольшой показатель объема речевой продукции (до 50 слов); в них не прослеживается четкая авторская позиция, заметно отсутствие желания автора подумать; возможны случаи плагиата текстов.

Средний уровень: характеризуется выраженным состоянием личностно-смысловой сферы, открывшиеся смыслы фрагментарны, сознание не имеет концептуальной базы. Тексты, как правило, имеют средние показатели объема речевой продукции (50–80); увеличен коэффициент эмболии (больше 3%); увеличен коэффициент логической связности за счет увеличения количества служебных слов; уход от выбора либо колебание; репродуктивный подход (делаю по образцу обычного мини-сочинения).

Высокий уровень: характеризуется целостностью личностно-смысловых образований. Взгляды автора имеют характер убеждения, мировоззрения. В таких текстах, как правило, показатели объема речевой продукции выше среднего (выше 80 слов); высокая связность, аргументированность; низкие показатели коэффициента эмболии; есть четкая позиция или аргументированный выбор с нескольких сторон; нестандартный (творческий) подход к решению проблемы; прослеживается желание заниматься определенным видом деятельности.

Таким образом, учитель (психолог, социальный педагог), который будет использовать данную методику, сможет дифференцировать обучающихся согласно уровню развития смысловой сферы, а, следовательно, индивидуально, подойти к дальнейшему обучению, создать траекторию обучения непосредственно для любого обучающегося.

Выводы по главе 2

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1. Разработана, подготовлена к использованию анкета «Я изучаю историю» со смысловым компонентом «В чем смысл изучения истории для меня».

2. Намечены перспективы для эмпирического исследования, подобраны методики, диагностический инструментарий, созданы электронные формы для входной и выходной диагностики обучающихся.

3. Подобрана методика для психолингвистического анализа текстов «смысловых эссе», позволяющая определить следующие коэффициенты:

- показатель объема речевой продукции (общее количество слов в эссе);
- показатель среднего размера предложений;
- коэффициент словарного разнообразия;
- коэффициент глагольности;
- коэффициент логической связности;
- коэффициент эмболии.

4. Исследования смысловых эссе обучающихся старшекласников г. Ростова-на-Дону и Московской области в 2019–2020 гг. показали возможность выделить компоненты смысловой сферы подростков: мотивы, личностные смыслы, смысловые диспозиции, смысловые конструкты, личностные ценности. Результаты контент анализа особенностей смысловой сферы позволяют эмпирически зарегистрировать эти компоненты.

5. Разработана авторская методика выявления компонентов смысловой сферы обучающихся с помощью контент анализа текстов эссе.

6. Составлены авторские таблицы возможных тем «смысловых эссе» применительно к урокам «Обществознание» и «История» в основной и старшей школе. Составлена таблица применения «смысловых эссе» при подготовке к Единому государственному экзамену по предмету «Обществознание» для обучающихся 9–11-х классов.

7. Подобран диагностический инструментарий, позволяющий исследовать мотивационную и смысловую сферу личности обучающихся: «Ценностные ориентации» (М. Рокич), модифицированный опросник (С. Джулард), изучение мотивации (А. А. Реан), уровень внутренней мотивации (Т. Дубовицкая).

8. Составлены авторские опросники: на основе исследований Г. А. Солдатовой – авторский опросник, позволяющий оценить отношение обучающихся к цифровой среде. А также рефлексивный опросник, позволяющий оценить отношение обучающихся к цифровому учебному процессу в период проведения эксперимента.

9. Дано обоснование применения данных диагностик для подтверждения теоретической части исследования.

ГЛАВА 3. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО- ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ЭТАПА ИССЛЕДОВАНИЯ

3.1. Диагностические результаты дидактической части исследования

На первом этапе входной диагностики было проведено анкетирование по авторской анкете «Я изучаю историю». С помощью контент-анализа ответы обучающихся были обработаны. Данные представлены в Таблице 5.

Таблица 5 – Контент-анализ анкеты «Я изучаю историю»

	Московская область (74 чел.)						г. Ростов-на-Дону (47 чел.)					
	Всего	%	Ю	%	Д	%	Всего	%	Ю	%	Д	%
<i>Вопрос 1. Как вы считаете, для чего учат историю в школе?</i>												
...для общего развития (для развития кругозора)	27	36	15	56	12	44	22	47	12	55	10	45
...чтобы знать историю своей страны	19	26	11	58	8	42	15	32	8	53	7	47
...чтобы люди знали, что происходило раньше/для того, чтобы знать историю своих предков	17	23	8	47	9	53	13	28	6	46	7	54
<i>Вопрос 2. Что мне кажется сложным в изучении истории?</i>												
Исторические даты	54	73	20	37	34	63	28	60	13	46	15	54
Хронология событий (последовательность)	15	20	7	47	8	53	14	30	6	43	8	57
Имена (исторические личности)	9	12	2	22	7	78	4	9	1	25	3	75
Заучивание тем (длинный материал / много материала)	8	11	5	63	3	38	2	4	1	50	1	50
<i>Вопрос 3. Что мне кажется интересным в изучении истории?</i>												
Изучение истории своей страны	12	16	7	58	5	42	2	4	2	100	0	0
Интересно развиваться, размышлять, искать причины	13	18	10	77	3	23	9	19	5	56	4	44
В истории интересно все	9	12	5	56	4	44	2	4	1	50	1	50
Изучать разные события	8	11	3	38	5	63	2	4	1	50	1	50
Нет ничего интересного	6	8	2	33	4	67	4	9	2	50	2	50
<i>Вопрос 4. В чем смысл изучения истории для меня?</i>												
Чтобы поддерживать умные разговоры	26	35	16	62	10	38	8	17	4	50	4	50
Мне важно знать историю моей Родины	7	9	6	86	1	14	13	28	7	54	6	46
Получаю новые знания	26	35	10	38	13	50	9	19	5	56	4	44
Сдать ЕГЭ	2	3	2	100	0	0	3	6	1	33	2	67
Просто интересно	16	22	9	56	7	44	5	11	2	40	3	60
Нет никакого смысла	8	11	5	63	3	38	6	13	2	33	4	67

Обработка анкет с помощью контент-анализа наиболее часто встречающихся ответов позволила сделать следующие выводы:

1. 36% опрошенных обучающихся Московской области (далее МО) и 47% опрошенных обучающихся г. Ростова-на-Дону изучают историю для того, чтобы развивать (расширять) свой кругозор. Из них большинство ответивших, в обеих территориальных группах, юноши. 26% москвичей и 15% ростовчан изучают историю в школе, чтобы знать историю своей страны. «...чтобы люди знали, что происходило раньше/для того, чтобы знать историю своих предков» так ответили 23% опрошенных Московской области и 28% опрошенных г. Ростова-на-Дону.

2. В вопросе о сложности изучения предмета, опрошенные обеих территориальных групп ответили одинаково в большом количестве (73% МО и 60% г. Ростова-на-Дону), что сложности возникают при запоминании исторических дат. При этом, больше сложности возникают у юношей, чем, у девушек (37% и 63% в МО; 46% и 54% г. Ростова-на-Дону). 20% и 30% испытывают сложности при изучении хронологии исторических событий, путаются в хронологии правителей, не запоминают ход военных действий. Среди юношей эти показатели ниже, чем у девушек в обеих территориальных группах. 12% МО и 9% г. Ростова-на-Дону испытывают сложности при запоминании имен исторических деятелей, фамилий, названий династий, названий исторических объектов, памятников культуры. Показатели среди юношей ниже, чем, среди девушек: 11% МО и 4% г. Ростова-на-Дону сложно заучивать длинные тексты, обучающиеся испытывают трудности при чтении «длинных» параграфов в учебнике, сложности в запоминании исторической информации.

3. При ответе на третий вопрос «Что мне кажется интересным в изучении истории» обучающиеся МО – 16% опрошенных увлекает изучение истории своей страны, и всего 4% г. Ростова-на-Дону ответили также. Среди опрошенных больше юношей, чем девушек. Примерно одинаково (18% и 19%) опрошенным интересно развиваться, размышлять, искать причины. 11% и 4% – «интересна история вообще», «нравится в истории все». «Нет ничего интересного» считают 8% МО и 9% г. Ростова-на-Дону.

4. Анализ четвертого вопроса «В чем смысл изучения истории для меня?» позволил сделать следующие выводы: 35% и 17% видят личный смысл в том, чтобы поддерживать умные разговоры. Причем показатели среди юношей выше, чем показатели среди девушек-старшекласниц. 9% МО и 28% г. Ростова-на-Дону важно изучать историю своей страны, своей Родины, своей семьи. «Видят смысл в получении новых знаний» 35% МО 19% г. Ростова-на-Дону. Несколько человек видят смысл, «чтобы успешно сдать ЕГЭ» (3% и 6%). «Просто интересно» ответили обучающиеся МО – 22% и 11% г. Ростова-на-Дону. «Никакого смысла» не видят обучающиеся МО – 11% и 13% г. Ростова-на-Дону.

Результаты контент анализа позволили сделать выводы о сформированности интереса к предмету в данных учебных заведениях. Также выявлены трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся, направленность интереса в предметном содержании. Наиболее важным было определить личностные мотивы изучения истории обучающихся. Анализ четвертого вопроса «В чем смысл изучения истории для меня?» позволил сделать следующие выводы: 35% и 17% видят личный смысл в том, чтобы поддерживать умные разговоры. Причем, показатели среди юношей, выше, чем, показатели среди девушек-старшекласниц. 9% МО и 28% г. Ростова-на-Дону важно изучать историю своей страны, своей Родины, своей семьи. Видят смысл «в получении новых знаний» 35% МО, 19% г. Ростова-на-Дону. Несколько человек видят смысл, «чтобы успешно сдать ЕГЭ» (3% и 6%). «Просто интересно» ответили обучающиеся МО – 22% и 11% г. Ростова-на-Дону. «Никакого смысла» не видят обучающиеся МО – 11% и 13% – г. Ростова-на-Дону.

Данные контент-анализа подтверждают гипотезу о том, что ученики, находящиеся вне смыслового поля с учителем, не проявляют активного интереса к изучению предмета. Личные мотивы имеют те обучающиеся, для которых предмет нужен лишь для сдачи ЕГЭ. Однако видят смысл в получении общих знаний, повышении своего кругозора, умении поддерживать «умные разговоры» почти треть обучающихся МО.

Данный анализ позволил предположить, что при смыслодидактическом подходе в учебном процессе, использовании смыслоиницирующих технологий, постановке «задач на смысл» в условиях цифровизации образования, возможно воздействовать на смысловую сферу обучающихся, способствовать тем самым не только ее развитию, но и повышению личностного «того самого моего» интереса.

Оценка уровня цифровых компетенции обучающихся

Далее с помощью опросника Г.У.Солдатовой была проведена оценка индекса цифровой компетентности обучающихся на начало эксперимента [Таблица 6].

Таблица 6 – Индекс цифровой компетентности обучающихся

	МО (КГ1, КГ2)				МО (СГ1, СГ2)				Ростов на/Д (СГ3, СГ4)			
	14–15 лет		16–17 лет		14–15 лет		16–17 лет		14–15 лет		16–17 лет	
	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши	девушки	юноши
<i>Индекс цифровой грамотности</i>	61,2	62	63,5	63,5	62,1	60,5	63,4	65,6	64,2	61,3	65,2	63,7
Знания	68	75,7	77,2	78,2	71,3	77	80	81	73,3	83,1	80	84,2
Мотивация	44	32,1	35,6	32,7	35	16	16,7	19	26,7	22,3	33,1	25
Ответственность	65,5	76	76,3	82,6	79,5	80,9	82,8	89,1	88,9	74,1	76,2	70,5
Умения	67,2	64	65,1	62,2	62,5	68	74,2	73,2	68	65,8	71,7	77,3
Контент	60,8	61	62,3	62,3	56,8	61,3	63	66,7	64,4	68,9	71,8	65,3
Техносфера	59	64,4	65	65	68,3	58,5	61,1	61	57,6	55,6	56,3	58,3
Потребление	51,7	59,5	63	63	64,6	54,6	60,2	60,4	59,3	49,4	50	58
Коммуникация	79	71,3	69,6	69,6	66,2	69,6	70,5	75,1	77	70	73,8	75,2

Анализ результатов позволил сделать следующие выводы:

1. Можно отметить различие уровня цифровой компетентности в зависимости от региона проживания. У обучающихся г. Ростова-на-Дону уровень цифровых компетенций выше, чем у обучающихся МО. Это может быть связано с концепцией образовательных программ каждой из исследуемых школ. В частной школе МО, согласно локальным актам школы, запрещено пользоваться мобильными телефонами в течение всего учебного дня, в том числе и на уроках. Для МО характерно уровень компетенций у юношей выше, чем у девушек. В г. Ростова-

на-Дону, у обучающихся школы уровень компетенций выше у девушек, чем, у юношей в обеих возрастных группах.

2. Самый высокий уровень компетенций в сфере коммуникаций, что говорит об использовании Интернета подростками в первую очередь для общения. Самый низкий уровень в сфере «Потребление». Например, «возможности использования Интернет для оформления государственных услуг», «использовать Интернет для работы» в обеих территориальных и возрастных группах низкий процент.

3. Анализ различий по половозрастному признаку показал, что у юношей более высокий уровень компетенций отмечается в «Техносфере», а в сфере «Контента» существенных отличий между компетенциями подростков не отмечается.

4. Есть небольшие различия между компетенциями в области «Знаний». У подростков 14–15 лет этот показатель несколько ниже, чем, у подростков 16–17 лет.

5. Низкий процентный уровень в графе «Мотивация» отмечается в связи с тем, что по данной карточке обучающиеся ответили «я знаю» и зачастую не хотят повышать свои знания, считая их, итак, достаточными.

Анализ результатов позволил сделать вывод о достаточно высоком уровне цифровых компетенции обучающихся данных учебных заведений. Хотя, зачастую, обучающиеся лишь «считают, что знают и умеют», тем самым завышая свои представления об уровне владения цифровой грамотностью.

Далее выяснено отношение обучающихся к цифровой среде с помощью авторского опросника (модифицированный опроснику Г. У. Солдатовой).

Первый блок включал в себя общие вопросы, направленные на изучение пользовательской активности обучающихся в цифровой среде [Рисунки 5, 6, 7].

Анализ результатов ответов обучающихся двух возрастных групп МО и г. Ростова-на-Дону позволил сделать следующие выводы:

В среднем, обучающиеся проводят в Интернете 3–8 часов в день. В том числе есть различия среди возрастных групп: девушки и юноши старшего возраста проводят в сети 3–5 часов, а девушки и юноши 14–15 лет дольше 5–8 часов. Это, скорее всего, связано с наличием свободного времени, так как обучающиеся старшего возраста больше заняты подготовкой к экзаменам, а также имеют большую учебную

нагрузку, чем обучающиеся 8–9 классов и 10–11 классов. Следует отметить, что показатели по гендерному различию отличаются в обеих возрастных группах. Среди юношей 14–15 лет самый высокий показатель ответа «Я живу в Интернете» (10%), скорее всего, связан с использованием сети для компьютерных игр.

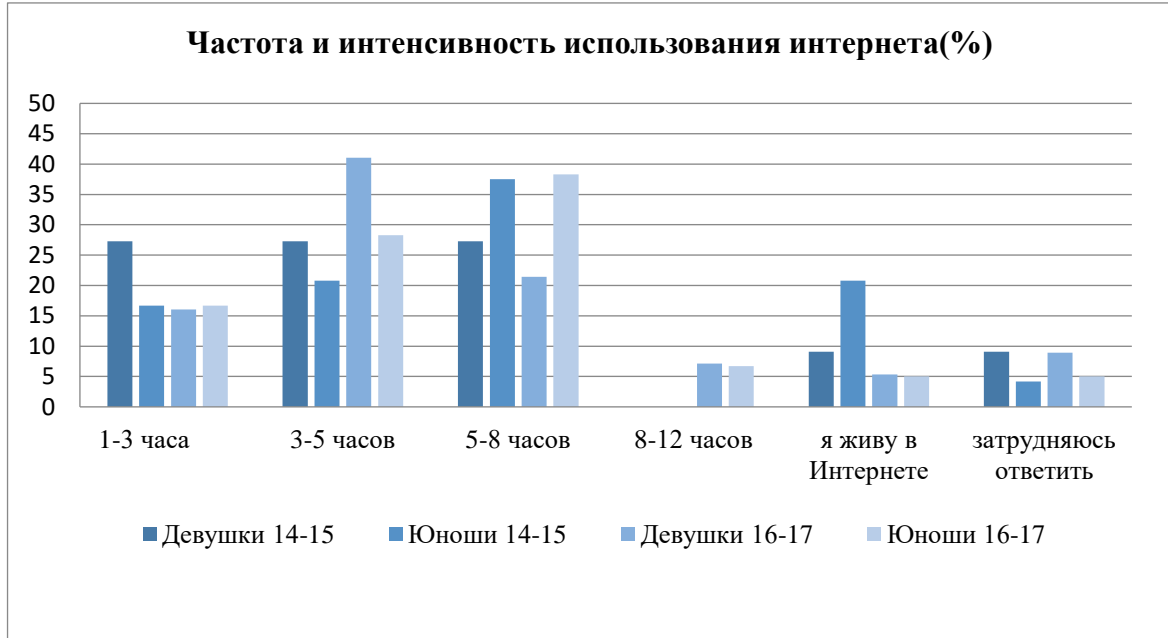


Рисунок 5 – Анализ пользовательской активности в сети (Блок 1)

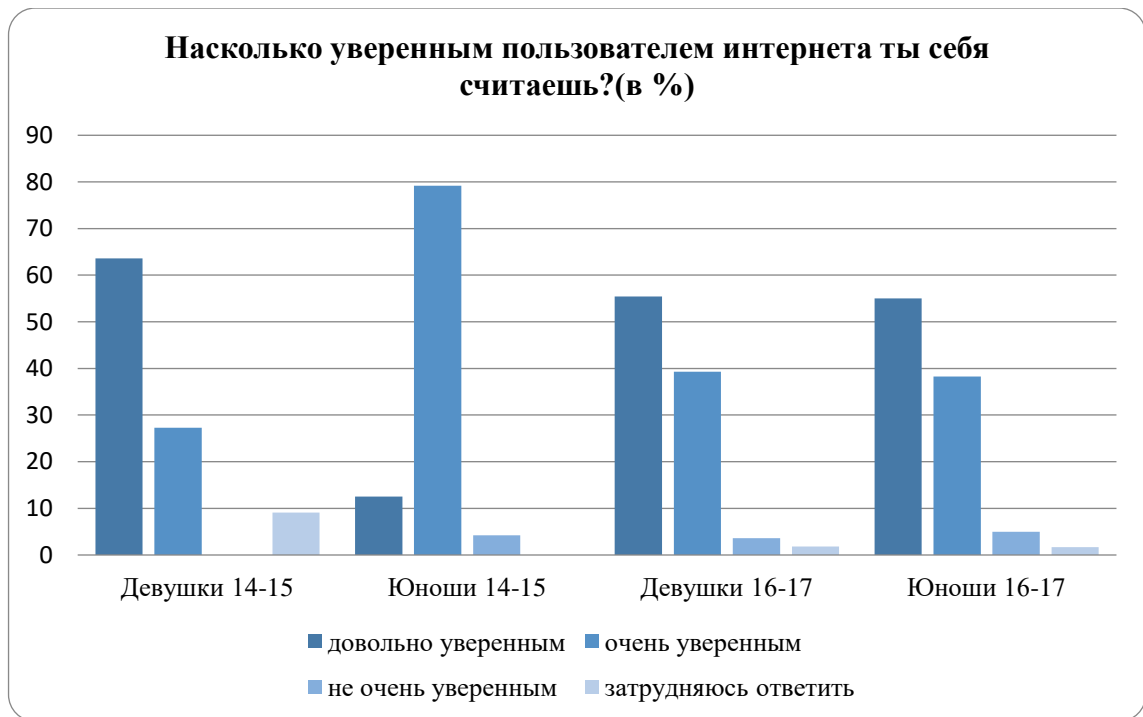


Рисунок 6 – Анализ пользовательской активности в сети (Блок 1)

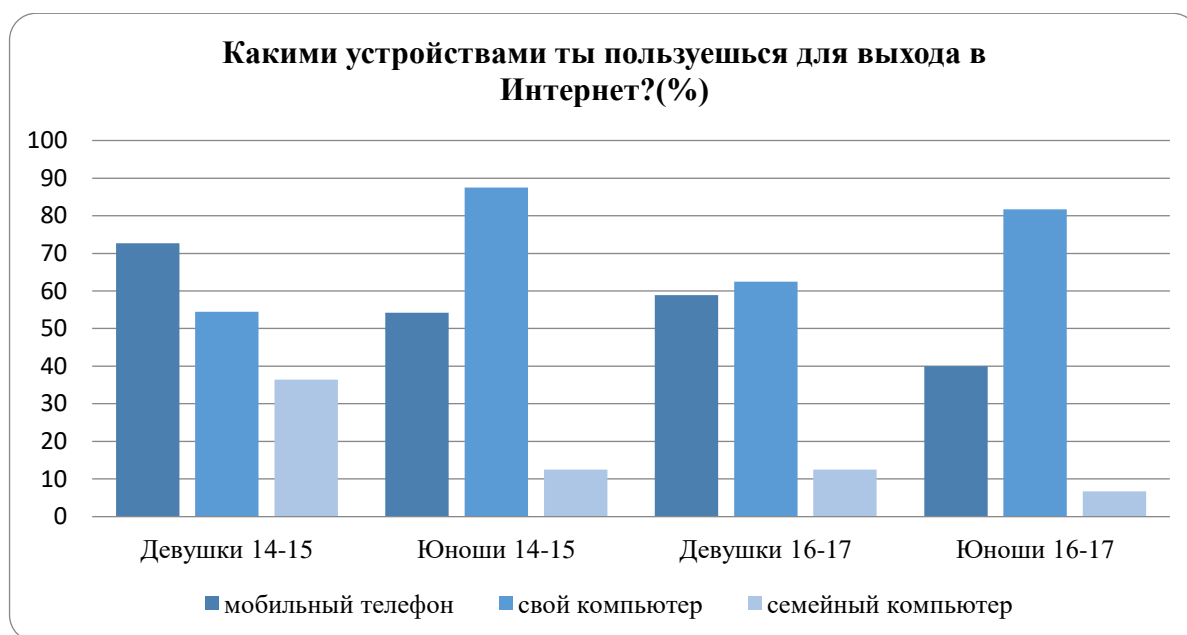


Рисунок 7 – Анализ пользовательской активности в сети (Блок 1)

При ответе на вопрос «Насколько уверенным пользователем сети ты себя считаешь?» 92% всех опрошенных ответили, что считают себя довольно уверенными пользователями и очень уверенными.

При обработке результатов ответов на третий вопрос было выяснено, что обучающиеся в большинстве выходят в Интернет со своего личного компьютера (71,6%), больше половины (56,5%) со своего мобильного телефона, на третьем месте в рейтинге средств ИКТ – «семейный компьютер» (17%). Девушки используют мобильные телефоны для выхода в сеть чаще, чем юноши, зато юноши чаще используют личный и семейный компьютер в обеих возрастных группах. Что касается возрастных различий замечено, что особых различий среди возрастных групп не наблюдается, как и в территориальном отношении (МО и г. Ростова-на-Дону). Данные говорят о том, что все юноши и девушки имеют доступ в Интернет, что подтверждает теорию «цифрового поколения», а также необходимость использовать сеть в учебных целях.

При ответе на вопросы «Какие сервисы ты используешь для общения в сети» обучающиеся в большинстве ответили «мессенджеры» (*WhatsApp, Telegram* и т. д.) и «социальные сети» (24% и 35%), меньше всего школьники пользуются таким

средством коммуникаций, как «электронная почта» (5%), форумы (4%), IP-телефония (4%).

Второй блок включал в себя вопросы на определение уровня знаний, умений, мотивации и ответственности (безопасности) в Сети. В данную часть вошли вопросы на знание и умение работать с таблицами, презентациями, графиками, сохранность паролей и личных данных, использование поисковых систем, средства коммуникации [Рисунки 8, 9, 10].

В результате обработки ответов второго блока были взяты типичные (некоторые) вопросы на определение знаний, умений, ответственности обучающихся при работе в сети. Обучающиеся должны были оценить свои умения по шкале от 0 до 10. Данные представлены на Рисунке 8.



Рисунок 8 – Самооценка умений обучающихся (Блок 2)

Самооценивание умений обучающихся измерялось по шкале от 0 до 10. Из диаграммы видно, что все обучающиеся оценивают себя достаточно высоко (показаны средние значения). Все обучающиеся могут найти интересующую их информацию через поисковые системы (среднее значение 8,6) из них девушки 14–15 лет (9,0), 16–17 лет (8,7); юноши 14–15 лет и 16–17 лет одинаково (8,6). Ближе к средним значения (6,6) оценивают обучающиеся свои умения составить таблицу, график или диаграмму

в электронном виде и умение делать электронные презентации с анимацией, переходами, гиперссылками. При чем все показатели ниже у юношей 14–15 лет (6,3 и 5 соответственно), чем у девушек 14–15 лет (7 и 7,3). В возрастной группе 16–17 лет у девушек (7,2 и 7,2), у юношей ниже (5,7 и 7). Умение пользоваться, сохранять, запоминать пароли выше всего у юношей 14–15 лет (9,6). Показатели других группы также высокие (больше 8,6). Цифровая компетентность ответственность проверялась так же вопросом «Давал ли ты когда-нибудь свой пароль кому-нибудь?» (можно было выбрать несколько ответов). На Рисунке 9 видно, что большая половина обучающихся ответили «не давал никому» (из них девушки 14–15 лет 45,5%; юноши 14–15 лет 66,7%, девушки 16–17 лет 53,6%, юноши 16-17 лет 51,7%).

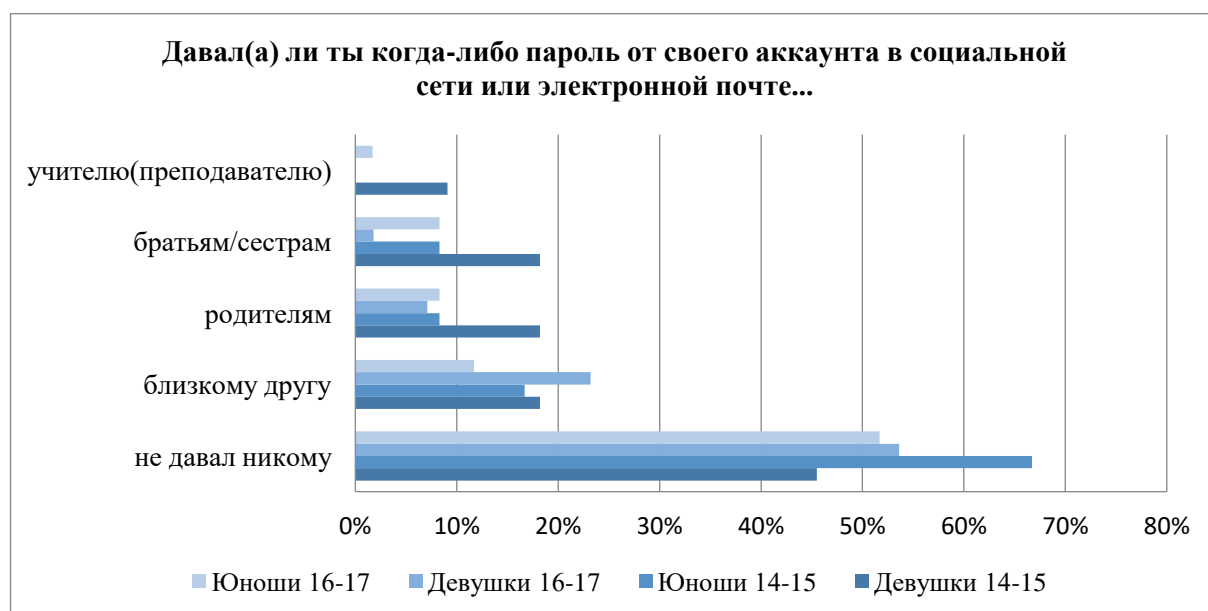


Рисунок 9 – Самооценка ответственности, безопасности в сети (Блок 2)

Важным аспектом самооценивания пользовательской активности в сети является умение контролировать свое времяпровождение за компьютером. Из диаграммы видно, что большинство обучающихся самостоятельно отслеживают свое время (девушки 14–15 лет – 45%; девушки 16–17 лет – 33,9%; юноши 16–17 лет – 45%). Отдельно следует отметить юношей 14–15 лет – 22% весьма низкие показатели самостоятельного отслеживания времени при высоком контроле со стороны родителей (22%) и высокие показатели «не слежу за временем» (22%).

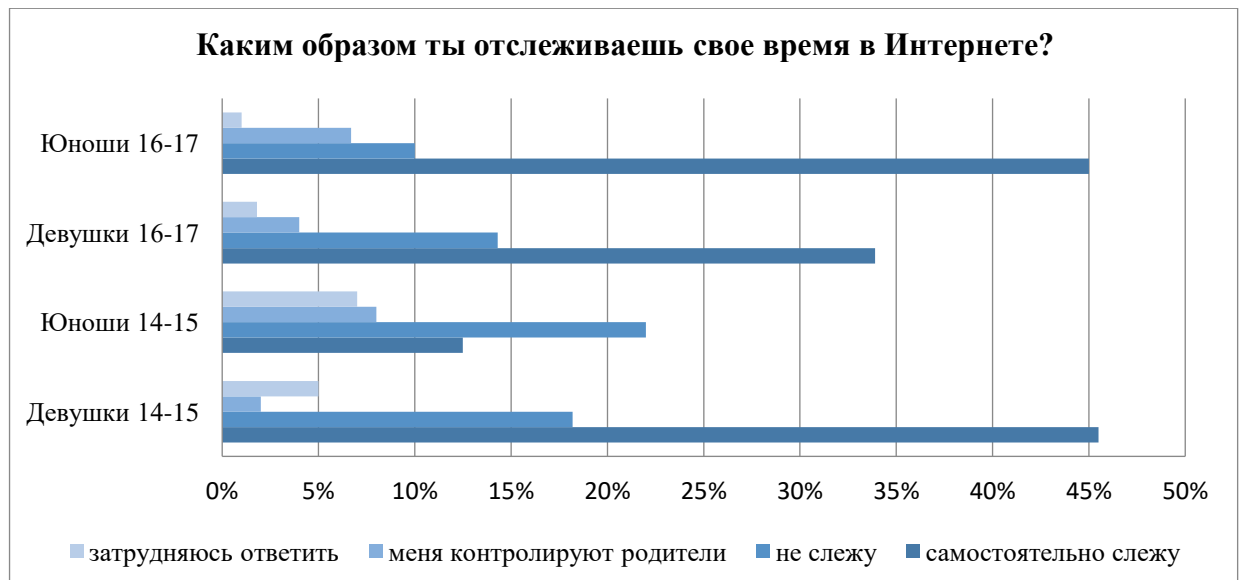


Рисунок 10 – Самооценка самоорганизации при работе в сети (Блок 2)

Эмоциональная составляющая, восприятие своего «Я», чувства и эмоции, которые испытывают обучающиеся, находясь в сети, были исследованы в третьем блоке опросника. Обработка результатов производилась с помощью контент-анализа ответов по методике «Незаконченные предложения».

Обработка ответов обучающихся на вопросы третьего блока позволили соотнести эмоциональную составляющую, чувства и эмоции, которые испытывают обучающиеся, находясь в сети. Анализ эмоциональной составляющей самооценивания обучающихся в сети (по методике Г. У. Солдатовой) [Рисунки 11–13].



Рисунок 11 – Эмоциональная составляющая отношения обучающихся в сети (Блок 3)

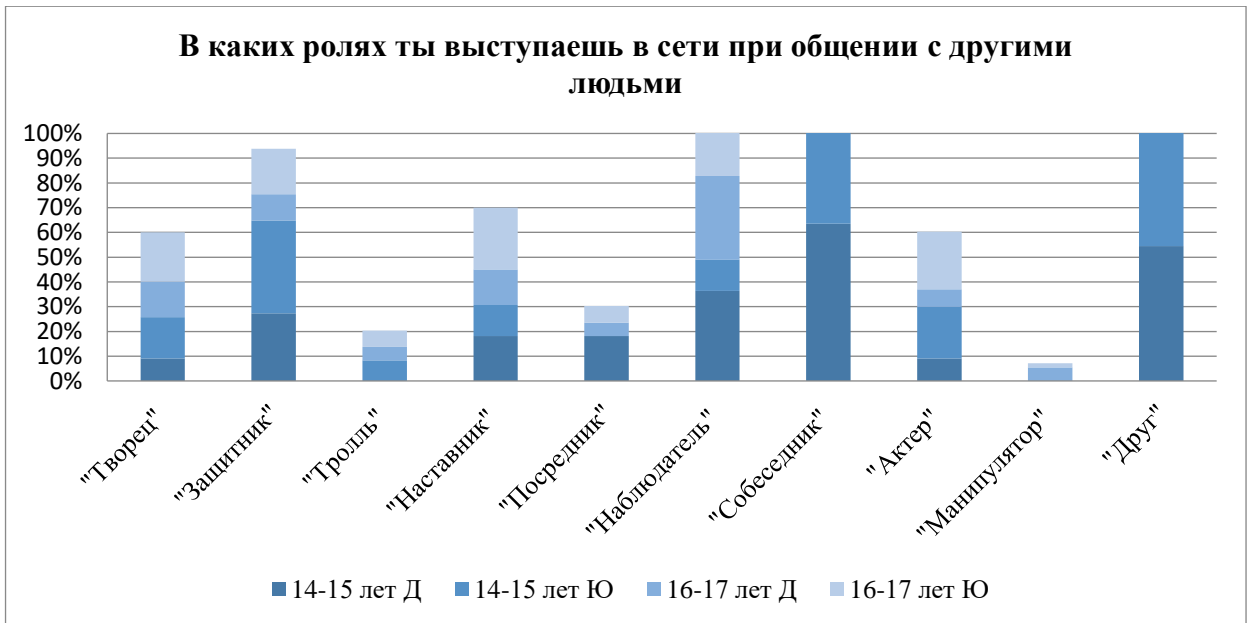


Рисунок 12 – Восприятие своего «Я» при общении с другими людьми в сети (Блок 3)

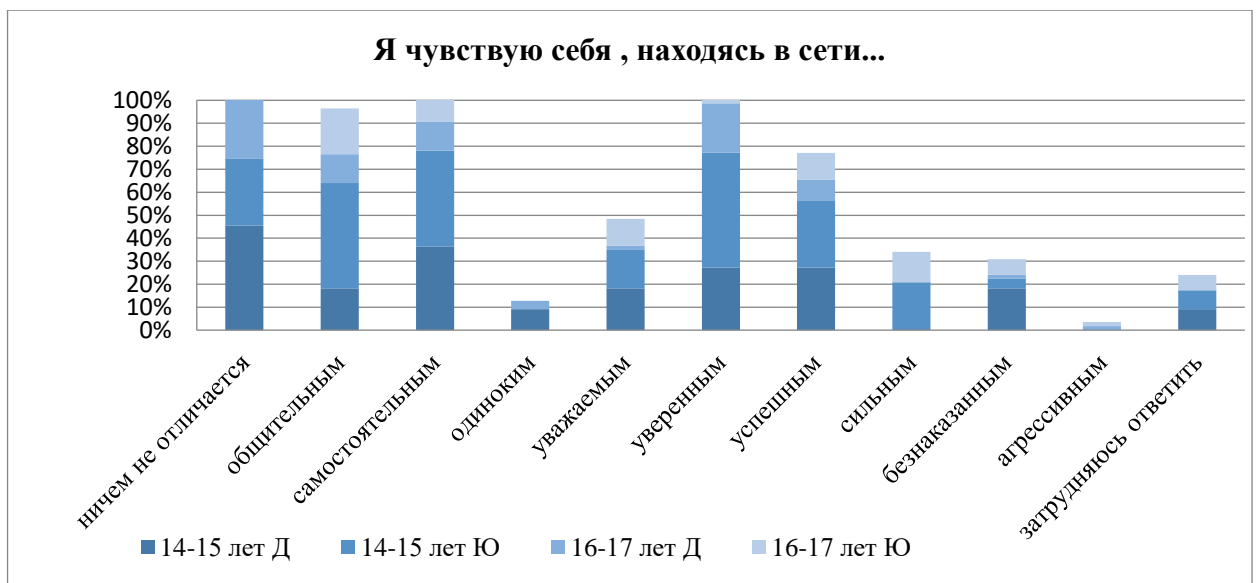


Рисунок 13 – Сравнение себя в реальной жизни и в виртуальном мире (Блок 3)

Графические данные, представленные на Рисунке 11, позволяют определить набор эмоций, испытываемых обучающимися МО и г. Ростова-на-Дону. Для подростков обеих возрастных групп рейтинговые места занимают следующие эмоции: интерес, радость, удовольствие, восхищение. Причем, для девушек 14–15 лет на первом месте – «интерес» (63,6%), а для девушек 16–17 – «интерес» (25%), для юношей 14–15 лет – «интерес» (38,2%), а для 16–17 (26,1%). Ниже рейтинговые места девушек 14–15 лет распределились следующим образом: «удовольствие» –

36,4%, «радость» – 27,3%; для девушек 16–17 лет: «удовольствие», «радость» – 14,3%. Для юношей 14–15 лет: места распределились следующим образом: «интерес» – 38,2%, «удовольствие» – 28,3%, «радость» – 8,3%; для юношей 16–17 лет: рейтинговые места те же эмоции: 26,7%, 20%, 23,3%. Стоит отметить, что менее всего в процентном отношении обучающиеся обеих возрастных групп, и девушки, и юноши, выбрали «стыд», таким образом, можно говорить о преобладании положительных, позитивных эмоций.

Графические данные, представленные на Рисунке 12, позволили увидеть, что чаще всего при общении с разными людьми девушки 14–15 лет позиционируют себя с «Собеседником» – 63,6%, «Другом» – 54,5%, «Защитником» – 27,3%, «Наблюдателем» – 36,4%. Девушки 16–17 лет: «Собеседником» – 58,9%, «Другом» – 50%, «Наблюдателем» – 33,9%, а вот «Защитником» – меньше 10,7%, зато выбирают роли «Творец» – 14,3%, «Наставник» – 14,3%. Юноши 14–15 лет чаще всего позиционируют себя с «Собеседником» – 45,8%, «Другом» – 58,3%, «Защитником» – 37,5%, «Актером» – 20,8%, а вот «Наблюдателем» – менее всего 12,5%. Юноши 16–17 лет: «Собеседником» – 50%, «Другом» – 35%, «Защитником» – 18,3%, «Актером» – 23,3%, а вот «Наблюдателем» – менее всего 18,3%. Наименее приоритетные роли: «Троль» – у девушек 14–15 лет – 0%, девушек 16–17 лет – 16,7%, юношей 14–15 лет – 14,3%, юношей 16–17 лет – 20%. «Манипулятор»: у девушек 14–15 лет – 0%, девушек 16–17 лет – 1,7%, юношей 14–15 лет – 0%, юношей 16–17 лет – 1,7%. «Посредник»: у девушек 14–15 лет – 18,2%, девушек 16–17 лет – 5,4%, юношей 14–15 лет – 0%, юношей 16–17 лет – 6,7%.

Сравнение себя в реальной жизни и себя в виртуальном мире, графически представлены на Рисунке 13. Большинство опрошенных ответили: «ничем не отличается» из них девушки 14–15 лет – 45,5%, девушек 16–17 лет – 51,8%, юношей 14–15 лет – 29,2%, юношей 16–17 лет – 50%. Рейтинг приоритетных представлений у девушек 14–15 лет: «самостоятельный» – 36,4%, «уверенный» – 27,3%, «успешный» – 27,3%; у девушек 16–17 лет составили следующие: «уверенный» – 21,4%, «самостоятельный» – 12,5%, «общительный» – 12,5%; у юношей 14–15 лет: «уверенный» – 50%, «самостоятельный» – 41,7%, «общительный» – 45,8%, «успешный»

– 29,2%; юношей 16–17 лет: «уверенный» – 18,3%, «самостоятельный» – 25%, «общительный» – 20%, «успешный» – 11,7%. В рейтинге наименее популярных представлений у всех возрастных групп: «агрессивный», «одинокый», «затрудняюсь ответить».

Таким образом, большинство подростков испытывают, находясь в Интернете, положительные эмоции: радость, интерес, удовольствие. Данный компонент является весьма важным в учебном процессе. Довольно частый ответ на вопрос: «Какие эмоции и чувства ты испытываешь, находясь в Интернете?» – «удивление», может свидетельствовать о популярности среди подростков «новостной ленты в социальных сетях» – «прокручивание» ее, является своего рода способом переключения внимания, возможностью расслабиться.

Были выявлены приоритетные роли, которые подростки выбирают при общении в сети: это «Друг», «Защитник», «Собеседник», «Наблюдатель». Менее всего подростки выбирают такие роли, как «Тролль», «Манипулятор», «Посредник». Данный ролевой набор может свидетельствовать об активной коммуникации подростков в сети. Согласно исследованиям Г. У. Солдатовой – активные роли, выбираемые подростками, будут способствовать повышению индекса цифровой грамотности, чем выбор пассивных ролей [Солдатова Г. У., 2013]. Изменение ролевого набора у юношей объясняется тем, что в младшем возрасте они оказываются в стадии формирования своей собственной жизненной позиции, что объясняется использованием роли «Защитника». В старшем возрасте чаще используется роль «Собеседник», «Наставник». В первом случае наблюдается смещение акцента на коммуникационную составляющую цифровой среды, а во втором – приобретенный опыт в Интернет-коммуникации позволяет занять «экспертную» позицию по ряду вопросов. Девушки во всех возрастных группах предпочитают брать на себя роль «Собеседника».

Выявлены представления о себе в виртуальном и реальном мире. Большинство подростков чувствуют себя уверенными, успешными, общительными. В рейтинге наименее популярных представлений «агрессия», «одинокость», «безнаказанность».

Данные эмпирического исследования подтверждают, что смыслообразующие установки, эмоциональные коды и личностные смыслы обучающихся могут влиять на их отношение к цифровой образовательной среде. Механизмами смыслоинициации могут выступать смыслообразующие характеристики обучающихся, связанные с осознанием и пониманием своих эмоций, степени сформированности цифровых компетенций, самоконтроля и самооценивания.

Анализ изменения уровней развития смысловой сферы обучающихся

Для исследования изменения уровней самораскрытия обучающихся в контрольных и сравнительных группах был использован модифицированный опросник С. Джуларда. Результаты исследования изменения уровня самораскрытия обучающихся (по С. Джуларду) представлены в Таблице Р.1 (Приложение Р).

В начале года можно наблюдать следующие показатели среднего значения уровня самораскрытия среди школьников контрольных групп: девушки 14–15 лет – 2,1, девушки 16–17 лет – 2,0, юноши 14–15 лет – 2,1, 16–17 лет – 1,9. Средние значения самораскрытия сравнительных групп МО на начало года были следующие: девушки 14–15 лет – 1,7, 16–17 лет – 2,3, юноши 14–15 лет – 2,2, 16–17 лет – 1,5. Средние значения уровня самораскрытия сравнительных групп г. Ростова-на-Дону следующие: девушки 14–15 лет – 1,8, девушки 16–17 лет – 1,9, юноши 14–15 лет – 2,2, юноши 16–17 лет – 2,1.

Согласно итоговому значению, можем наблюдать незначительное повышение средних значений уровня самораскрытия в контрольных группах девушек и юношей 14–15 лет, также девушек и юношей 16–17 лет. В сравнительных группах МО (СГ2 и СГ3) также небольшое повышение у девушек 14–15 лет, и у юношей 16–17 лет. В школе г. Ростова-на-Дону у девушек 14–15 лет наблюдается повышение уровня самораскрытия (с 1,8 до 2,3), понижение уровня самораскрытия у юношей 14–15 лет (с 2,2 до 2,0), повышение у девушек 16–17 лет (с 1,9 до 2,3), не изменились средние итоговые значения у юношей 16–17 лет (2,1).

Понимая самораскрытие, как раскрытие своих способностей для самого себя, как некий «внутренний диалог с самим собой», можем подтвердить гипотезу о том,

что от использования в реальном учебном процессе дидактических методов, инициирующих смыслообразование обучающихся с использованием цифровых технологий может зависеть динамика уровня самораскрытия их смысловой сферы.

В начале и в конце учебного года с обучающимися контрольных и сравнительных групп была проведена диагностика по методике М. Рокича «Ценностные ориентации». Данные анализа входной диагностики представлены в Таблице С.1, а, б, в, г (Приложение С). Анализ данной диагностики на начальном этапе позволил отметить общие закономерности.

На первые рейтинговые места обучающиеся в группе терминальных ценностей по М. Рокичу обучающиеся контрольной группы (КГ 1) – девушки 14–15 лет ставят любовь, здоровье, дружбу, в то время как юноши этого же возраста: здоровье, дружбу, активную жизнь. Сравнивая с ценностями сравнительных групп этого же возраста (СГ1) – обучающиеся МО девушки: счастливую семейную жизнь, уверенность в себе, свободу; юноши – свободу, здоровье, активную жизнь. Сравнивая с ценностями, выбранными обучающимися сравнительной группы г. Ростова-на-Дону(СГ3) – девушками: также любовь – на первом рейтинговом месте, уверенность в себе, здоровье, юноши: материальное благополучие, свобода, уверенность в себе. Необходимо заметить смещение на первые рейтинговые места ценности здоровья можно связать с эпидемиологической ситуацией в мире и в стране за последние годы в связи с пандемией.

На первые рейтинговые места (1-е, 2-е, 3-е) обучающиеся контрольной группы (КГ2) девушки 16–17 лет ставят: здоровье, активность, дружбу; юноши: здоровье, активность, развитие. Сравнивая с ответами сравнительных групп (СГ2) МО девушки того же возраста: любовь, здоровье, материальное благополучие; юноши свобода, материальное благополучие, уверенность в себе. Сравнивая с ответами сравнительных групп г. Ростова-на-Дону того же возраста: девушки (СГ4) 16–17 лет: любовь, общественное признание, удовольствие; юноши 16–17 лет (СГ4) здоровье, общественное признание, свободу.

Необходимо отметить последние рейтинговые позиции: у всех групп на трех последних местах наблюдаются ценности: красота природы и счастье других, Девушки 16–17 лет МО также относят – общественное признание; творчество; г. Ростова-на-Дону – 16–17 лет: уверенность в себе, активность. Юноши так же относят «красоту природы» и «счастье других» к последним рейтинговым позициям. Интересно, что среди юношей 14–15 лет МО «познание» стоит на предпоследнем месте. Так же, как и «счастливую семейную жизнь», юноши МО 16–17 лет ставят на предпоследнее место так же, как юноши 14–15 лет Ростова н/Д.

Анализируя инструментальные ценности по М. Рокичу можно отметить следующее: Девушки 14–15 лет КГ1 (МО) на первые рейтинговые места ставят: самоконтроль, честность, жизнерадостность, независимость, рационализм; в то время как девушки того же возраста СГ1 (МО): честность, самоконтроль, воспитанность, смелость, образованность; девушки СГ3 (г. Ростова-на-Дону): терпимость, самоконтроль, смелость, независимость, рационализм.

Девушки контрольной группы (КГ2) МО 16–17 лет: рационализм, твердая воля, ответственность, честность; девушки сравнительных групп СГ2 (МО) того же возраста: честность, воспитанность, образованность, ответственность, смелость. Девушки г. Ростова-на-Дону 16–17 лет (СГ4): образованность, смелость, широта взглядов, терпимость, ответственность.

Юноши контрольной группы КГ1 (МО) 14–15 лет: жизнерадостность, самоконтроль, образованность, независимость; юноши того же возраста МО (СГ1) МО: смелость, независимость, жизнерадостность, самоконтроль; сравнительных групп г. Ростова-на-Дону 14–15 лет (СГ3): смелость, жизнерадостность, независимость. Юноши контрольных групп 16–17 лет (КГ1) МО: рационализм, твердая воля, ответственность; юноши того же возраста СГ2: независимость, ответственность, образованность; юноши СГ4 (г. Ростова-на-Дону) широта взглядов, самоконтроль, образованность.

На последние рейтинговые места юноши и девушки всех возрастных групп относят: «непримиримость к своим недостаткам и недостаткам других», «Высокие

запросы». К тому же девушки 14–15 лет «исполнительность», «терпимость», девушки 16–17 лет: исполнительность, независимость, смелость. Юноши 14–15 лет – широта взглядов, рационализм, терпимость, эффективность в делах. Юноши 16–17 лет – исполнительность, воспитанность.

Результаты изучения изменения ценностных ориентаций М. Рокича [Таблица 10]. Видны незначительные изменения [Приложение С]. В начале года на первые места девушки контрольных групп 14–15 лет (КГ1) ставили такие ценности, как «любовь», «дружба». Исследование в конце эксперимента показало, что главными подростки считают «активную деятельную жизнь»; у юношей этого же возраста в контрольной группе так же происходит смещение вектора в сторону эгоцентрических ценностей. В начале года они ставили на первое место «дружбу», «интересную работу», в конце эксперимента «удовольствие», «активную деятельную жизнь», «уверенность в себе». Также и обучающиеся контрольной группы (КГ2) девушки 14–15 лет на первое место в начале года ставили: результаты входной и выходной диагностик можно отметить некоторые смещения вектора ценностей в сторону эгоцентризма в контрольных группах и «здоровье», «дружбу», в конце «развитие», «свободу», «материальное благополучие». Так и юноши 14–15 лет контрольной группы (КГ1) в начале года: «здоровье», «дружбу», «мудрость», в конце года «познание», «развитие», «мудрость» смещается на 5-ю позицию. Такие инструментальные ценности как «жизнерадостность», «терпимость», смещаются вниз в рейтинге ценностей обучающихся, а на их место «заступают» такие ценности как «самоконтроль», «уверенность в себе». Интересно, что в начальной диагностике ценность «Высокие запросы» девушки 14–15 лет контрольной группы ставили на 16-ю позицию, а в конечной – на 12-ю. Обучающиеся (девушки) контрольной группы 16–17 лет «высокие запросы» относили на 17-ю позицию, а в конечной диагностике на 14-ю. Юноши также «высокие запросы» поднимают в рейтинге ценностей на несколько позиций выше в обеих возрастных группах.

Подводя итог диагностике изменения ценностных ориентаций по методике М. Рокича, можно отметить смещение вектора ценностей в сторону эгоцентризма не только в контрольных, но и в сравнительных группах.

Анализ диагностики мотивации учебной деятельности

В ходе эксперимента обучающиеся контрольных и сравнительных групп были исследованы по методике А. А. Реана. Сравнительные характеристики изменения мотивационной сферы обучающихся (по методике А. А. Реана) представлены в Таблице 7.

Таблица 7 – Сравнительные характеристики изменения мотивационной сферы по методике А. Реана

		КГ1 (19 чел.)		КГ 2 (18 чел.)		СГ 1 (18 чел.)		СГ 2 (19 чел.)		СГ 3 (22 чел.)		СГ 4 (25 чел.)	
		Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю
На 1.09.2021	мотивация на неудачу (боязнь неудачи)	0	0	1	0	2	2	3	1	1	1	2	1
	мотивация на успех (надежда на успех)	4	7	1	8	2	5	3	5	4	5	6	5
	мотивационный полюс ярко не выражен	0	2	1	1	0	1	0	2	2	2	1	2
	есть определенная тенденция метизации на неудачу	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
	определенная тенденция мотивации на успех	1	5	4	2	4	2	3	2	2	4	4	2
На 1.03.2022	мотивация на неудачу (боязнь неудачи)	0	0	1	0	2	0	2	1	1	2	1	1
	мотивация на успех (надежда на успех)	4	9	2	10	4	4	3	4	4	4	7	5
	мотивационный полюс ярко не выражен	0	1	0	0	0	2	2	3	2	2	1	1
	есть определенная тенденция метизации на неудачу	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1
	определенная тенденция мотивации на успех	1	3	4	1	2	3	2	2	2	4	4	4
Знач. р (точный тест Фишера)		1	0,64	1	0,59	0,81	0,7	0,71	1	1	1	1	0,88

В результате сравнения данных на 1 сентября 2021 г. и 1 марта 2022 г. по точному тесту Фишера наблюдаются небольшие изменения мотивации во всех группах, нигде, однако, не достигающие уровня статистической значимости ($p = 0,05$). В группах юношей КГ1, КГ2, девушек КГ2, СГ1, СГ4 наблюдалось небольшое увеличение числа испытуемых с мотивацией на успех.

Анализ изменений мотивационной сферы обучающихся контрольных и сравнительных групп позволил заметить небольшие изменения в сторону положительной мотивации обучающихся всех групп, в том числе и сравнительных. Результаты исследования динамики мотивационной сферы по Т. Д. Дубовицкой отображены в Таблице 8. Анализ данных Таблицы 8 позволил сделать следующие выводы:

1. Большинство обучающихся МО и г. Ростова-на-Дону обладают средним уровнем мотивации) МО – 71,6%, г. Ростова-на-Дону – 59,6%) Низкий уровень отмечается на начало года у обучающихся МО – 23%, г. Ростова-на-Дону –

25,5%. Высокий на начало года у старшеклассников МО – 8,1%, г. Ростова-на-Дону – 19,1%.

Таблица 8 – Результаты исследования динамики мотивационной сферы по Т. Д. Дубовицкой

Уровень мотивации	Период	Московская область (74 чел.)				г. Ростов-на-Дону (47 чел.)			
		Всего, чел	Всего, %	Девушки, %	Юноши, %	Всего, чел	Всего, %	Девушки, %	Юноши, %
Низкий	на 1.09.2021	17	23,0	17,2	26,7	12	25,5	31,8	20,0
	на 1.03.2022	14	18,9	13,8	22,2	9	19,1	27,3	12,0
Средний	на 1.09.2021	53	71,6	79,3	66,7	28	59,6	54,5	64,0
	на 1.03.2022	54	73,0	79,3	68,9	29	61,7	59,1	64,0
Высокий	на 1.09.2021	4	5,4	3,4	6,7	7	14,9	13,6	16,0
	на 1.03.2022	6	8,1	6,9	8,9	9	19,1	13,6	24,0
р-значение (хи-квадрат)			0,36	0,12	0,45		0,23	0,61	0,03*
<i>Примечание – * – значимо на уровне $p = 0,05$</i>									

2. Среди юношей и девушек различия показателей следующие: высокий уровень девушки МО – 3,4%, юноши – 6,7%; средний уровень – девушки – 79,3%, юноши – 66,7%; низкий уровень – девушки – 17,2%, юноши – 26,7%. В г. Ростова-на-Дону: высокий уровень на начало года: девушки – 13,6%, юноши – 16,0%; средний: девушки – 54,5%, юноши – 64,0; низкий: девушки – 31,8%, юноши – 20%.

3. Анализ динамики мотивационной сферы по критерию хи-квадрат показывает некоторое увеличение количества испытуемых со средним и высоким уровнем мотивации и уменьшение – с низким. При этом различия в группе юношей г. Ростова-на-Дону достигают уровня статистической значимости $p < 0,05$, а также отмечается тенденция к значимости у девушек МО ($p = 0,12$).

Анализ «смысловых эссе» обучающихся

Эмпирические исследования, проводимые на базе общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону и Московской области в 2019–2020 г. позволили сделать выводы о возможности использования психолингвистического анализа текстов эссе [Безлюк С.П., Азарко Е.М., 2020]. Изучались показатели: речевого объема,

глагольности, среднего размера предложений, словарного разнообразия, эмболии и т. д. В результате подсчета, была выявлена специфика текстов смыслового эссе обучающихся с разным уровнем развития личностных смыслов в учебном процессе. Использование эссе на уроках способствовало активизации смысловой сферы, самораскрытию обучающихся.

С помощью методики В. П. Беянина возможно обнаружить подтекст (скрытый текст) в эссе подростков [Беянин В. П., 2003]. Интерпретация результатов позволит вовремя отреагировать на возможные затруднения, тревожность, напряженность. Например, увеличенный коэффициент глагольности в эссе может свидетельствовать о возбужденном состоянии обучающегося, что говорит о необходимости психологического сопровождения.

Подсчитывались следующие показатели: показатель объема речевой продукции (общее количество слов в эссе), показатель среднего размера предложений, коэффициент словарного разнообразия, коэффициент глагольности, коэффициент логической связности, коэффициент эмболии.

Результаты психолингвистического анализа текстов эссе обучающихся возможно использовать в работе школьным психологам, классным руководителям как дополнение при психолого-педагогическом сопровождении.

Анализ выявления компонентов смысловой сферы обучающихся с помощью контент анализа текста эссе.

Анализ более 120 эссе обучающихся старшекласников г. Ростова-на-Дону и Московской области показали возможность выделить компоненты смысловой сферы подростков: мотивы, личностные смыслы, смысловые диспозиции, смысловые конструкты, личностные ценности.

Результаты контент анализа особенностей смысловой сферы позволяют эмпирически зарегистрировать эти компоненты.

В качестве примеров приведены некоторые отрывки из текстов обучающихся. Темы эссе даны на выбор: «Выбор профессии: прибыль или польза людям?»/ «Смог бы я производить то, что приносит пользу людям, но не приносит прибыль мне?».

Мотив

«Я считаю, что нужно зарабатывать изначально для себя, чтобы обеспечивать вою семью... (мотив ответственности) Юноша, 14 лет, уровень самораскрытия ниже среднего, объем речевой продукции 100 слов.

«Я бы мог печь хлебобулочные изделия и раздавать их бесплатно...» (мотив достижения) Юноша, 14 лет, Московская область, уровень самораскрытия низкий, объем речевой продукции 36 слов.

«С одной стороны я буду помогать людям, и они будут рады, и я позже, за то, что сделала добро. С другой стороны, у меня будет определенная сумма и она будет потихоньку уменьшаться... (мотив избегания неудачи, уход от выбора) Девушка, 14 лет, Московская область, уровень самораскрытия ниже среднего, объем речевой продукции 93 слова.

Смысловая диспозиция

«Как мне кажется, зачем мне делать что-то, что-то приносит пользу людям, но не приносит пользу мне. Например, я буду делать макияж, они мне будут платить за услугу, соответственно это принесет прибыль мне... Выгода для себя всегда важна!» Девушка, 15 лет, г. Ростов-на-Дону, уровень самораскрытия средний, речевой объем 122 слова. Предопределенность связки: услуга – деньги – прибыль.

«...С одной стороны, я буду помогать людям, и они будут рады, за то, что я сделала добро... с другой стороны у меня будет определенная сумма и она будет потихоньку уменьшаться...» Девушка, 15 лет, Московская область, уровень самораскрытия средний, объем речевой продукции 93 слова. Общее сомнение (добро и радость людям при рисках закрытия производства и невозможности обеспечить себя) Уход от выбора, оценивание себя.

Смысловой конструкт

«Я считаю, что нужно совмещать и деньги, и пользу... в 80% случаев, мне важны деньги... профессии врач, учитель станут очень редкими... станут более высокооплачиваемыми... остальные 20% я выбираю пользу...» Юноша, 13 лет, Московская область, уровень самораскрытия средний, объем речевой продукции

60 слов. Уникальность профессий, совмещение пользы и денег. Четкое (в %) определение долей.

«...Я считаю, что нужно зарабатывать изначально для себя... И когда я буду чувствовать себя уверенно, зная, что я могу как-то помочь в первую очередь родным и даже друзьям, то потом не откажусь помочь народу. ...это будет приятно и мне и им...» Юноша, 16 лет, Московская обл., уровень самораскрытия ниже среднего, объем речевой продукции 100 слов. От личной уверенности в своем благополучии в экономическом плане к благополучию других людей, приоритеты выстроены: Я – моя семья – друзья – народ.

Смысловая установка

«...Я считаю, что, если человек занимается любимым делом, ему все равно платят ему за это или нет...» Девушка, 16 лет, Московская обл., уровень самораскрытия средний, объем речевой продукции 198 слов. Увлечение любимым делом, желание получить положительные эмоции.

«...Я хочу работу, от которой буду получать удовольствие...Какое дело мне до общества? Что я получу от с пользы обществу...» Девушка, 16 лет, г. Ростов-на-Дону, уровень самораскрытия средний, объем речевой продукции 101 слово. Интерпретация: я хочу услышать одобрение за все, что я делаю, если я вкладываю в людей, я должна взамен получить отдачу.

Личностная ценность

«...Да, я бы смог, я люблю радовать людей...» Юноша, 15 лет, Московская область, уровень самораскрытия низкий, объем речевой продукции 36 слов. *Рейтинг ценностей: 1) радость других; 2) бескорыстие; 3) благие намерения.*

«.. Я считаю, что человек без денег не проживет... Есть люди, которые посвящают этому (Прим. приносят пользу людям) всю жизнь. Если честно, я всегда этому поражался! Я не понимаю, как можно вместо кучи денег давать пользу незнакомым людям, ладно благотворительность, но жертвовать кучу денег другим людям я бы не смог...» Юноша, 14 лет, Московская область, уровень самораскрытия средний, объем речевой продукции 65 слов, увеличен коэффициент эмболии.

Рейтинг ценностей: 1) материальное благополучие (деньги); 2) собственное благополучие.

Необходимо отметить, что не всегда возможно в текстах эмпирически зарегистрировать все смысловые компоненты. В этом случае необходимо повторить написание эссе, но по другой теме. Универсальность методики выявления компонентов смысловой сферы позволяет использовать психологам различных учебных заведений.

Анализ выявления особенностей развития смысловой сферы обучающихся с помощью контент анализа текста эссе

На основании текстов эссе обучающихся возможно выделение общих типичных черт, характерных для разных уровней (по [Абакумова И. В., 2008]). В качестве примеров приведены отрывки из текстов эссе старшеклассников образовательной школы Московской области. Темы даны на выбор: «Я и искусство / Искусство в моей жизни / Что значит для меня искусство?»

Низкий уровень: Такие тексты имеют, как правило: небольшой показатель объема речевой продукции (до 50 слов); в них не прослеживается четкая авторская позиция, заметно отсутствие желания автора подумать; возможны случаи плагиата текстов.

– «...искусство играет важную (большую) роль в моей жизни...» (банальные, общие фразы) Девушка, 16 лет;

– «не хочу задумываться слишком глубоко об этом...» (отсутствие желания подумать) Юноша, 16 лет;

– «свое искусство я развиваю в дополнительных учреждениях...» Юноша, 15 лет.

Средний уровень: тексты, как правило, имеют средние показатели объема речевой продукции (50–80); увеличен коэффициент эмболии (больше 3%); увеличен коэффициент логической связности за счет увеличения количества служебных слов; уход от выбора либо колебание; репродуктивный подход (делаю по образцу обычного мини-сочинения).

«...Я и искусство – это несовместимые вещи...ведь я не люблю посещать выставки, с другой стороны меня связывает с искусством чтение книг и просмотр фильмов...» (уход от выбора, колебание). Девушка, 16 лет;

«...Подводя итог, выше сказанному, хочется повторить...» (увеличен коэффициент логической связности). Юноша, 16 лет;

«...Это спорный и трудный для меня вопрос...» (уход от ответа). Юноша, 16 лет.

Высокий уровень: характеризуется целостностью личностно-смысловых образований. Взгляды автора имеют характер убеждения, мировоззрения. В таких текстах, как правило, показатели объема речевой продукции выше среднего (выше 80 слов); высокая связность, аргументированность; низкие показатели коэффициента эмболии; есть четкая позиция или аргументированный выброс нескольких сторон; нестандартный (творческий) подход к решению проблемы; прослеживается желание заниматься определенным видом деятельности.

«...Меня сложно вдохновить статичным искусством, например, скульптурами или картинами, зато любая динамика может возбудить во мне весь спектр эмоций...» Девушка, 16 лет;

«Я и искусство – это одно целое...» Девушка, 17 лет;

«Я пытаюсь проникнуть в мир искусства «учебы и науки» (неординарный ответ). Юноша, 16 лет.

«Испытывая эстетическое удовольствие от театральной постановки, я начинаю ощущать себя живой, вдохновленной...» Девушка, 17 лет.

Данные анализ позволит учителю (психологу, социальный педагогу), который будет использовать данную методику, дифференцировать обучающихся согласно уровню развития смысловой сферы, а, следовательно, индивидуально, подойти к дальнейшему обучению, создать индивидуальную траекторию для данных обучающихся.

3.2. Сравнительные характеристики экспериментальной части исследования

На заключительном этапе экспериментальной работы были проведены контрольные диагностики по ранее описанным методикам. Сравнительный анализ в начале и в конце эксперимента позволил зафиксировать изменения уровня цифровой грамотности у подростков как контрольных, так и сравнительных групп Московской области и г. Ростов-на-Дону. Данные представлены в Таблице 9.

Таблица 9 – Сравнительный анализ изменения уровня цифровой грамотности

	Контрольные (МО)				Сравнительные (МО)				Сравнительные (Ростов н/Д)			
	14–15 лет		16–17 лет		14–15 лет		16–17 лет		14–15 лет		16–17 лет	
	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю
На начало	61,2	62	63,5	63,5	62,1	60,5	63,4	65,6	64,2	61,3	65,2	63,7
На конец	63	64	66	65	62,1	61	63	66	64	61	66	64
Тэмп	3,5*	2,42*	2,82*	2,56*	0	2,27*	-2,22	2,20	-1,8	-1,7	2,33*	2,18
T _{0,05}	2,78	2,16	2,45	2,29	2,37	2,26	2,31	2,26	2,31	2,18	2,18	2,20
T _{0,01}	4,60	3,01	3,71	3,17	3,5	3,25	3,36	3,25	3,36	3,06	3,06	3,11

Примечание – Д – девушки, Ю – юноши, * – значимо на уровне $p = 0,05$; Тэмп, T_{0,05}, T_{0,01} – T для связ. выборок

Сравнение уровней цифровых компетенций на начало и на конец исследования по t-критерию Стьюдента показывает значимое на уровне $p = 0,05$ возрастание уровня у всех контрольных групп, а также у юношей 14–15 лет в сравнительной группе МО и девушек 16–17 лет в сравнительной группе г. Ростова-на-Дону. У девушек 16–17 лет в сравнительной группе МО, у всех испытуемых 14–15 лет в сравнительных группах г. Ростова-на-Дону наблюдалось незначительное снижение уровня компетенций, не достигающее уровня статистической значимости. У юношей 16–17 лет в сравнительных группах МО и г. Ростова-на-Дону. Отмечено небольшое повышение компетенций, не достигающее уровня статистической значимости. У девушек 14–15 лет в сравнительных группах МО изменения уровня компетенций обнаружено не было. Графические данные представлены на Рисунке 14.

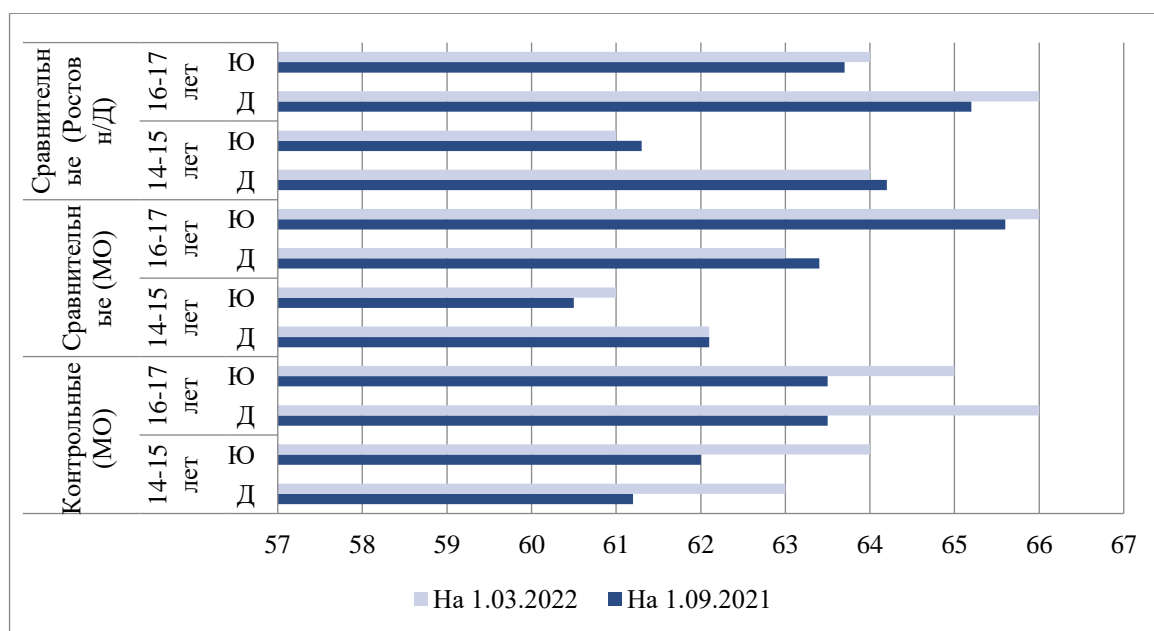


Рисунок 14 – Результаты исследования изменения индекса цифровой грамотности по Г. У Солдатовой (контрольные и сравнительные группы)

Оценить результативность применения смыслодидактического подхода в рамках уроков истории и обществознания позволил мониторинг результатов освоения образовательных программ в данных учебных заведениях. Данные представлены в Приложении к экспертному заключению [Приложение Т]. Данные мониторинга позволили сделать выводы о повышении результативности обучения.

Диагностика с помощью методики М. Куна «Кто я?» в модификации Т. В. Румянцевой в начале и в конце эксперимента позволил подтвердить, что смысловые инициации помогли обучающимся улучшить осознание себя и взаимодействий с окружающими.

Количественный подсчет результатов диагностики позволил выявить изменения уровня самооценки. Данные представлены в Приложении У [Таблица У.1]. В зависимости от степени оценивания человеком самого себя бывает адекватная и неадекватная (завышенная, заниженная), неустойчивая самооценка. Анализ таблицы позволяет увидеть изменения уровня самооценки в сторону адекватности. Обучающиеся обоих полов в обеих контрольных группах (КГ1, КГ2) прослеживается повышение уровня адекватной оценки (в процентном отношении) по сравнению с исследованиями в конце года.

Количественный подсчет утверждений, сделанных обучающимися в начале и в конце эксперимента, позволил выявить уровень рефлексии. Подросток, с развитым уровнем рефлексии в среднем дает большее количество ответов(утверждений) о себе, пишет их не задумываясь, с легкостью, с менее развитым – менее 12 (из 20), долго и трудно ищет ответы. Необходимо заметить, что есть обучающиеся, которые дали всего 2-3 ответа в каждой исследуемой группе. Например, если на начало года в контрольной группе 14–15 лет (КГ1) – 7,1%, в группе 16–17 лет (КГ2) – 9,1%, то на конец года, таких обучающихся в группах нет. Что косвенно может свидетельствовать о самораскрытии, и о повышении уровня самооценивания. Данные представлены в Приложении У [Таблица У.2]. По таблице видно, что количество обучающихся с высоким и средним уровнем рефлексии к концу года увеличилось. В контрольной группе 14–15 лет среди юношей с 57,1% до 71,4%. В контрольной группе 16–17 лет среди девушек с 28,6% до 42,9%. Хотя, необходимо отметить, что изменения присутствуют и среди сравнительных групп, что связано с повторной диагностикой через небольшой промежуток времени и приобретением обучающимися некого опыта в написании утверждений о себе.

Ключевым в данной диагностике является качественное исследование изменения позиции Я-концепций. Обработка проводилась с помощью контент-анализа и интерпретации согласно шкале анализа характеристики идентификаций. Выявлялись семь компонентов: «Я-социальное», «Я-рефлексивное», «Я-коммуникативное», «Я-деятельностное», «Я-перспективное», «Я-материальное», «Я-физическое». Данные представлены в Приложении У [Таблица У.3].

Графически изменения представлены на Рисунках 15, 16.

У подростков контрольных групп можно наблюдать: повышение уровня «Я-рефлексивное» – в группе 14–15 лет (КГ1) с 3,9 до 5,6; в группе 16–17 лет (КГ2) с 4,0 до 5,8 (Данные представлены в среднем значении по группе). Понижение уровня «Я-социальное»: 14–15 лет с 8,2 до 6,8; 16–17 лет с 5,4 до 4,0.

При сравнении выборок по критерию t Стьюдента для связанных выборок обнаруживается следующее. Во всех группах, кроме СГ4 обнаруживается снижение уровня социального «Я», причём в обеих контрольных группах оно достигает

уровня статистической значимости $p = 0,05$. По остальным показателям, кроме рефлексивного «Я» показатели не изменились или выявлено небольшое статистически незначимое повышение. По показателю рефлексивного «Я» в обеих контрольных группах и сравнительных группах 1 и 2 наблюдается статистически значимое повышение показателей. В группах СГ3, СГ4 такое повышение также наблюдается, но не достигает уровня статистической значимости.

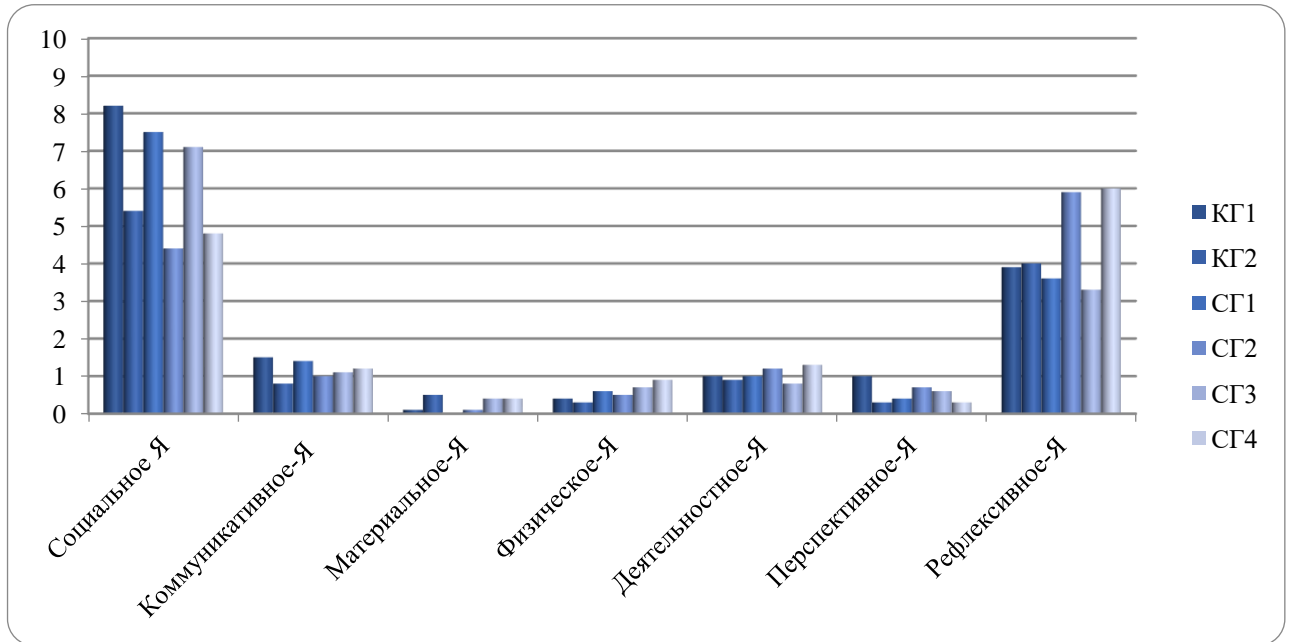


Рисунок 15 – Эмпирические исследования Я-концепций по методике М. Куна на начало эксперимента

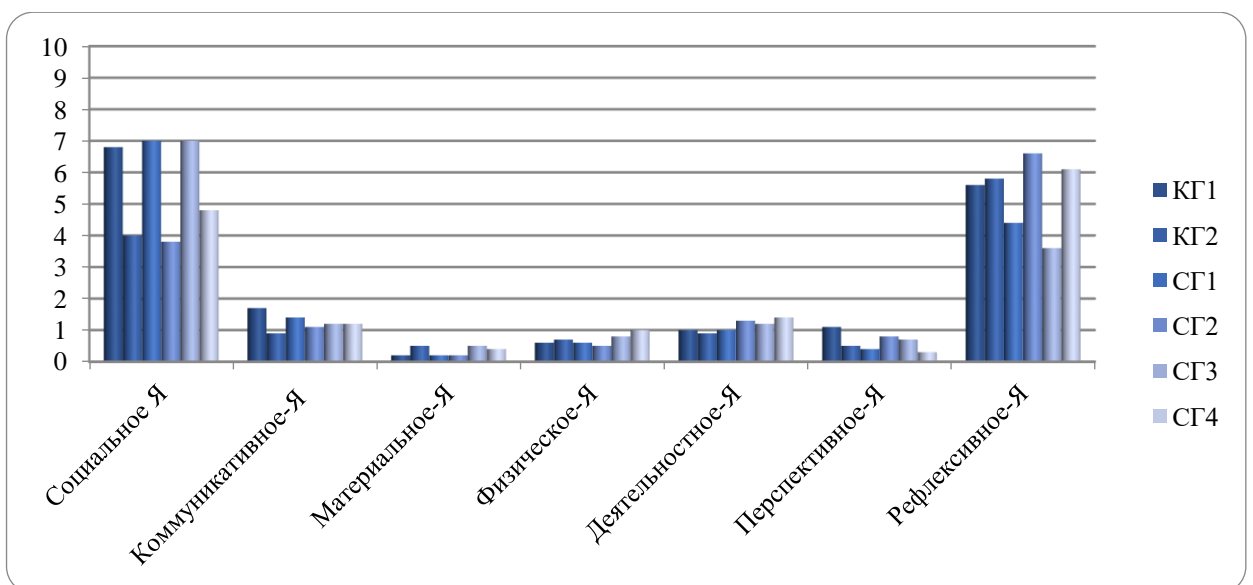


Рисунок 16 – Эмпирические исследования Я-концепций по методике М. Куна на конец эксперимента

Подростковый возраст характеризуется активной интеграцией с окружающим миром, включением и осознанием самого себя. Данный процесс самоопределения себя, развитие способности к саморефлексии будет являться проявлением генерализации смыслов. Социальный аспект («Я-социальное»): я-девушка (юноша), дочь (сын), гражданин, русская, верующая, школьница и т. д.; представляет собой доминирование обозначения пола, общения, мировоззренческую идентичность, осознание своей социальной роли. Развитие же способности к саморефлексии («Я-рефлексивное») проявляется в персональной идентичности, особенностям характера, эмоциональному отношению к себе. Подростки чаще начинают давать себе такие характеристики как «настойчивый», «целеустремленный», «нетерпеливый», «самодостаточный», «я прежде всего Человек». В контексте цифровизации, можно отметить наличие у подростков появления таких характеристик, как «пользователь сети», «продвинутый в играх», «тот, кто всегда достигает намеченной цели».

Изменения точки зрения на протяжении эксперимента говорит о децентрации смыслов, как механизме «преодоления эгоцентризма, процессе рассогласования «Я-внешний» и «Я-внутренний», сопоставление себя и своей социальной роли в социуме с тем «внутренним Я», которого я пока плохо, но обязательно узнаю».

Для рефлексии позиции обучающихся в цифровом контенте был создан авторский опросник. Проведен контент анализ ответов обучающихся. Данные представлены в Приложении Ф [Таблица Ф.1].

Анализ данных контент анализа рефлексивного опросника позволил сделать следующие выводы:

1. При ответе на первый вопрос «Если тебе дали письменное задание по устному предмету, ты скорее выполнишь его...» опрошенные обучающиеся ответили: «выполню письменно» – 39%, 33,1% – «наберу на компьютере», 26,4% – «наберу на мобильном телефоне». Таким образом, большинство обучающихся выбирают – интерактивные ресурсы в противовес «обычному письменному ответу». Из них, в контрольных группах эти показатели выше, чем в сравнительных группах. Это может быть связано с заданиями, поощряемыми учителем в период эксперимента (то есть разрешением отсылать письменные задания на электронную почту или путем

набора на мобильном телефоне в ходе урока). Девушки 14–15 лет больше выбирают ответ «сделаю письменно», чем юноши той же возрастной группы, а девушки 16–17 лет ниже, чем девушки 14–15 лет в каждой группе.

2. При ответе на вопрос «Ты лучше запоминаешь материал урока, когда...» можно было выбрать несколько ответов. 73,6% всех опрошенных подростков ответили «случаю учителя». Из них в контрольных группах этот показатель выше (81%), чем в сравнительных группах (78,4% и 63,8%). Подростки 14–15 лет больше любят слушать учителя (100%), чем 16–17 летние. Выше этот показатель у юношей, чем у девушек. Выбрали варианты ответа «смотрю видеурок по теме» и «смотрю презентацию» малое количество обучающихся. В каждой группе и МО и г. Ростова-на-Дону, а также по возрастному отличию. Это говорит о том, что подростки выбирают активные виды деятельности, что соответствует современному системно-деятельностному подходу в образовании. Об это свидетельствуют высокие показатели ответов «выполняю практическое задание», «ищу информацию с помощью Интернет-ресурсов». В контрольных группах показатели выше, чем в сравнительных группах МО и Ростова н/Д. Значительно ниже показатели (21,6%) в сравнительных группах МО. Все обучающиеся, участвующие в этом эксперименте получали задания с помощью учебника, рабочей тетради, письменные работы. В контрольных группах показатели составляют (67,6%), что говорит о лучшем усвоении предметного содержания с использованием цифровых технологий. Высокие показатели ответа на этот вопрос среди школьников г. Ростова-на-Дону может свидетельствовать о трансформации цифрового образования в вузе, структурным отделением которого является гимназия и, в связи с этим возможности школьников и педагогов использовать цифровые ресурсы в любое время. Школа МО в этом случае отстает по развитию цифровых компетенций, так как мы указывали выше, в школе существует нормативный документ о запрете использовать мобильные телефоны на уроках и внеурочной деятельности.

3. При ответе на вопрос: «Какой формат обучения тебе нравится больше всего» большинство опрошиваемых подростков ответили «офлайн» (55%), 22,3% –

«онлайн», 18% – «смешанный». Это свидетельствует о том, что цифровое обучение не заменит прямое, непосредственное взаимодействие учителя и ученика.

4. При ответе на вопрос «Каким учебником тебе легче пользоваться?» большинство обучающихся выбрали ответ «печатный» в обеих группах и МО, и г. Ростова-на-Дону. Всего 47,9% всех опрошенных подростков. Это говорит о том, что легче читать тексты параграфа, особенно большие не на экране телефона, а в «живую». Ответ «электронный» выбрали 33%. Контрольные группы обучающихся выбрали ответ «электронный» – 35,1%, в сравнительных группах МО – 40,5%, г. Ростова-на-Дону – 25,5%.

5. Более 80% обучающихся ответили, что взаимодействие учителя и ученика в формате дистанционного обучения им нравится, из них нравится, так как оба находятся в равном положении, ответили 33,1%, нравится, так как можно выключить камеру и звук ответили 50,1%. «Мне не нравится» ответили 10,7% всех опрошенных подростков. Анализ данных контрольных групп позволил утверждать, что при смыслодидактическом подходе, обучение становится субъект-субъектным, учитель и ученики выступают как равные участники образовательного процесса (35,1%).

6. 71,9% всех опрошенных ответили, что за прошедший триместр(полугодие) цифровые компетенции у них повысились, «не изменились» – 20,7%; «понижились» ответил всего 1 человек из 121. В контрольных группах наблюдается самый высокий показатель повышения уровня цифровых компетенций 86,5%, в сравнительных группах МО – 83,8%, повышение цифровой грамотности в группах г. Ростова-на-Дону – 51,1%. Девочки 14–15 лет отмечают более высокие показатели при ответе на этот вопрос «повысились», чем юноши во всех группах. Девушки 16–17 лет ниже, чем юноши 16–17 лет.

7. Весьма важным был вопрос :«Насколько комфортно ты чувствуешь себя в онлайн-среде?» Ответ записывался по шкале от 0 до 10 (0 – совсем некомфортно, 10 – очень комфортно).

На Рисунках 17, 18 можно увидеть, что обучающиеся всех опрошенных групп чувствуют себя комфортно на онлайн-занятиях. Показатели контрольных групп

обоих возрастных категорий выше показателей сравнительных групп в обеих возрастных группах.

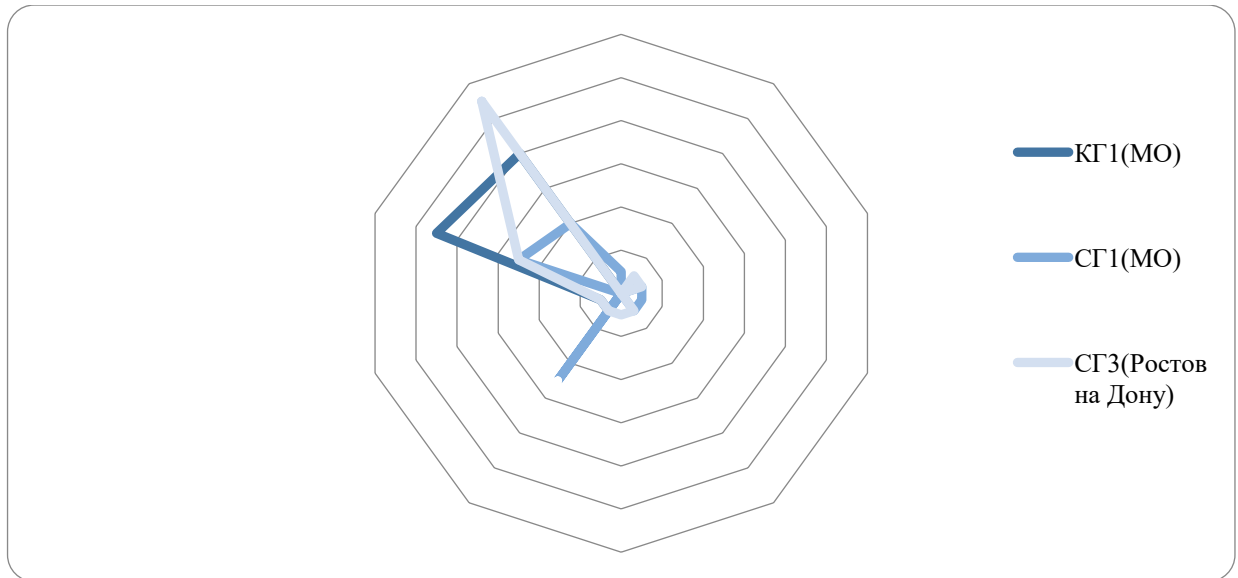


Рисунок 17 – Возрастная группа 14–15 лет (КГ1 – Московская область, СГ1 – Московская область, СГ3 – г. Ростов-на-Дону)

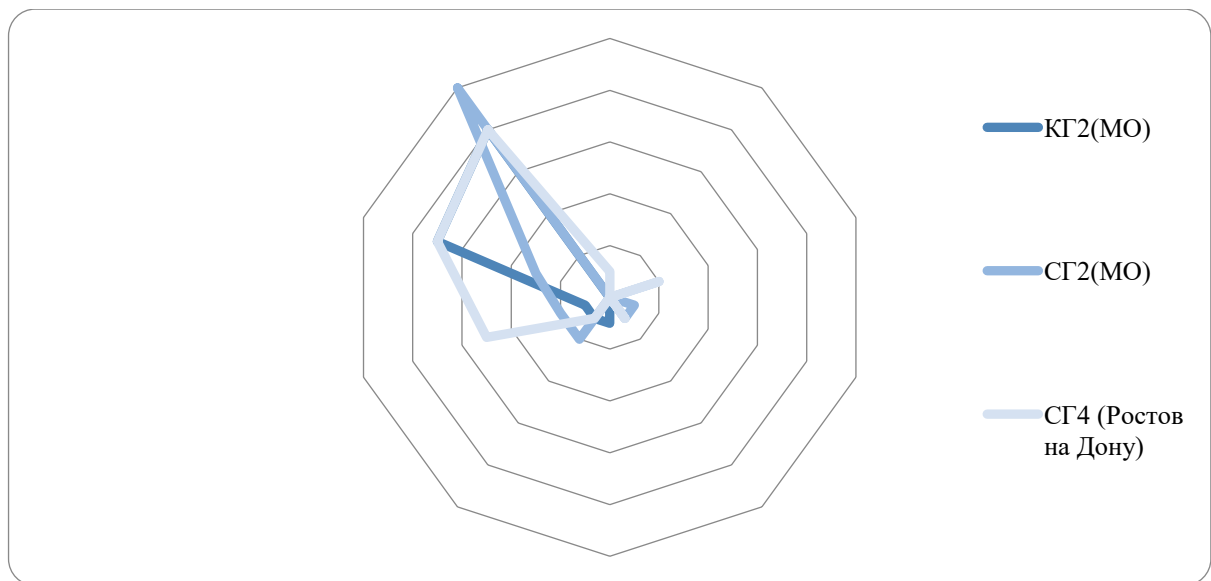


Рисунок 18 – Возрастная группа 16–17 лет (КГ2 – Московская область, СГ2 – Московская область, СГ4 – г. Ростов-на-Дону)

Развернутые ответы предполагали ответы на следующие вопросы: «Интернет для меня – это...», «Цифровая грамотность – это...», «На онлайн занятиях мне нравится заниматься...». Данные обработаны с помощью программы с использованием методики «конкорданс» – выявлены семантико-смысловые структуры. Конкорданс – расположенный в алфавитном порядке перечень встречающихся в тексте

слов (или сходных по содержанию). Данные представлены в Приложении X [Таблица X.1].

Интерпретация данных таблицы позволила сделать следующие выводы:

1. При ответе на первый вопрос «Интернет для меня» большинство обучающихся ответили «Информация». Чаще всего в таком контексте «Место, где можно найти информацию». Данный ответ занимает 1-е рейтинговое место среди опрошенных всех групп как девушки, так и юноши. Для 10% опрошенных юношей 14–15 лет – это «инструмент/способ», данный ответ скорее всего связан с массовым увлечением в этом возрасте юношей компьютерными играми. Интересно, что юноши 16–17 лет на 2-м месте ставят «жизнь» (22%). Здесь важно учитывать в каком контексте юноши отвечают подобным образом. Например, «Интернет для меня – это часть жизни» или «Это целая жизнь» или «Важный компонент моей жизни». 3-е рейтинговое место занимают ответы «польза»/«полезная», «знания»/«учеба». Это может свидетельствовать о том, что обучающиеся понимают возможности Интернета для обучения, пользуются сетью для выполнения школьных заданий, видят пользу от использования сети для своего образования.

2. При ответе на вопрос «Цифровая грамотность для меня...» большинство обучающихся ответили «Умение пользоваться Интернетом»: девушки 14–15 лет (45%), девушки 16–17 лет (20%), юноши 16–17 лет (12%). «Важно» ответили юноши 14–15 лет (17%). На 2-м месте у большинства опрошенных школьников присутствует ответ «не знаю» (от 10 до 18%). Это может свидетельствовать непонимании обучающихся самого термина «цифровая грамотность», появившегося сравнительно недавно, а также о нежелании современных школьников «тратить время» на развернутые ответы. Ответ в опроснике был помечен как обязательный, и форма без ответа на этот вопрос не закрывается. Тем не менее, все группы опрошенных школьников понимают важность повышения в современное время цифровой грамотности, о чем свидетельствует ответ, данный на 3-м рейтинговом месте. «Важно» ответили: девушки 16–17 лет (11%), юноши 16–17 лет (7%). Для юношей 14–15 лет этот ответ на 1-м рейтинговом месте (20%).

Интересен ответ «все» для группы девушек 14–15 лет. Важно обратить внимание, в каком контексте дан этот ответ. Необходимо отметить, что в целом обучающиеся понимают, что такое «цифровая грамотность». Об этом свидетельствуют достаточно полные ответы, например: «это умение правильно пользоваться различными сайтами и умение воспринимать информацию»; «знать, как защищать свои данные в интернете и как грамотно пользоваться интернетом»; «умение пользоваться поисковыми системами и находить нужную и полезную информацию»; «умение обращаться с цифровыми технологиями, зная обо всех возможных угрозах»; «набор навыков, знаний и умений, необходимые для жизни в современном мире».

3. Большинство обучающихся позитивно отзываются о дистанционных занятиях со своими учителями. Об этом говорят следующие рейтинговые ответы, расположенные на 1-м и 2-м местах: «комфортно», «прекрасно», «нормально», «спокойно». «Не комфортно» чувствуют себя 5% девушек 16–17 лет. Данные свидетельствуют в первую очередь о хорошо организованном дистанционном обучении в данных учебных заведениях, комфортной и спокойной обстановке, в которой обучающиеся занимаются дома. Среди ответов присутствуют так же такие характеристики, как «спокойствие», «свобода», «мобильность». Опрошенные школьники сравнивают свое нахождение в сети с повседневной жизнью. Об этом свидетельствуют суждения: «онлайн образование и нахождение в интернете мало чем отличается от обычной жизни», «онлайн и оффлайн для меня нераздельны».

4. Довольно интересны ответы о видах деятельности обучающихся на дистанционных занятиях. «Лекции преподавателя» при любом подходе к обучению, остаются приоритетными среди всех опрошенных групп: девушки 14–15 лет (32%), юноши 14–15 лет (44%), девушки 16–17 лет (41%), юноши 16–17 лет (44%). Это может говорить как об качественном (интересном) преподавании предметов в данных учебных заведениях, так и о «занятиях своими делами» при выключенной камере; как об «удобном» формате проведения занятий онлайн, так и об отсутствии значимого опыта обучения в онлайн-образовании в данных школах. Для девушек 14–15 лет одним из приоритетных форматов онлайн обучения становится «группо-

вая работа» (28%), так же, как и для юношей 14–15 лет (21%). «Семинары и практикумы» – 32% девушек. Популярным является ответ «учебные задания, игры, кроссворды». Для девушек 14–15 лет (32%) данный вид занимает 1-е место, для юношей 14–15 лет (15%) – 3-е рейтинговое место.

5. Важно отметить, что групповая, совместная работа в сети занимает лидирующие позиции у девушек 14–15 лет (28%), у юношей и девушек 16–17 лет (12%). Данный вид командного взаимодействия в совокупности с общением, особенно в «закрытых – без учителя» группах, что позволяют возможности современных цифровых платформ пользуется популярностью среди ответов всех опрошенных групп. Это можно интерпретировать как неотделимость в сознании школьников интернет-общения от интернет-образования, что в значительной степени создаёт трудности для формирования цифровых компетенций.

Таким образом, можно подтвердить гипотезу, о том, что, используя в учебном процессе методы смысловых инициаций можно развивать цифровые компетенции обучающихся. Смыслообразующие установки и эмоциональные переживания обучающихся влияют на их отношение к цифровой образовательной среде.

3.3. Методические рекомендации реализации смыслоиницирующей цифровой среды в реальной практике учебного процесса

Рекомендации для работы преподавателям общеобразовательных учреждений по использованию технологии «смысловое эссе»

Основные этапы работы преподавателя по использованию технологии «смысловое эссе».

1. *Подготовительный этап.* На данном этапе преподаватель должен сформулировать тему эссе; продумать на каком этапе урока (занятия) он будет применять; в какой форме будет предложено эссе; какие цели будет преследовать; какое предметное содержание затрагивать. Далее необходимо предусмотреть несколько альтернативных вариантов формулировки темы (данный критерий обязателен, так как предполагает возможность смыслового выбора). Темы эссе должны затраги-

вать личностную сферу обучающихся, заставляя обращаться к своему внутреннему миру, «цеплять за живое». Только при таком подходе, возможно достижение максимального результата. Примерные формулировки тем «смысловых эссе» приведены в Приложении П.

2. **Основной этап.** Данный этап предполагает непосредственно работу с обучающимся на уроке (занятии). В зависимости от выбранного этапа урока, преподаватель предлагает написать «эссе по теме». Формулировка тем смысловых эссе может варьироваться, при участии обучающихся, которым предлагается самим придумать темы эссе в качестве домашнего задания или в ходе работы на уроке. Таким образом, у обучающихся есть выбор тем, охваченных одним предметным содержанием. Важно помнить об отсутствии ограничения по времени. Данный факт может навредить творческому самораскрытию, поставить в жесткие рамки, нарушить самоактуализацию обучающихся. Преподаватель должен спланировать время так, чтобы не торопить обучающихся.

3. **Рефлексия.** На этом этапе необходимо обсудить с обучающимися: заставила ли данная тема задуматься? Коснулась ли предметного содержания? Захотелось ли глубже изучить предмет после написания «смыслового эссе»? Данный вид работы, возможно, провести с помощью методики «Незаконченные предложения» (см. Методики, используемые для выявления уровней развития смысловой сферы обучающихся), а также использовать любые другие методы рефлексии.

4. **Проверка работ обучающихся.** Данный этап включает в себя непосредственную проверку работ обучающихся. Преподавателю необходимо внимательно прочитать эссе, определить: ответил ли ученик на заданный вопрос? Попытался ли раскрыть смысл выбранной темы? Затронула ли тема глубинные внутренние струны обучающегося?

Анализ работ обучающихся. На данном этапе возможно проведение анализа работ обучающихся.

Возможно применение следующих методик:

– методика психолингвистического анализа текстов эссе с подсчетом показателей речевого объема, эмболии, глагольности, логической связности, словарного разнообразия и т.д.;

– методика выявления компонентов смысловой сферы по методу контент анализа текстов эссе;

– методика выявления уровней развития смысловой сферы обучающихся: низкий, средний, высокий на основе классификации И. В. Абакумовой [Абакумова И. В., 2008].

Данные методики достаточно легки в применении и могут быть использованы, как профессиональным психологом, так и куратором, классным руководителем и социальным школьным педагогом. Интерпретация результатов позволит определить дальнейшую индивидуальную траекторию обучения, так и определить пути наиболее эффективного психолого-педагогического сопровождения.

Рассматривая, «смысловое эссе» как эффективную технологию, рекомендуемую для использования в учебном процессе, можем выделить дидактические возможности использования технологии «смысловое эссе» на занятиях (уроках) различного направления:

– технологию «смысловое эссе» рассматривать как «задачу на смысл», инициирующую смыслообразование обучающихся;

– с помощью технологии «смысловое эссе» возможно выведение предметного содержания на личностный уровень;

– соответствие технологии современным требованиям ФГОС в формировании универсальных учебных действий, достижение планируемых результатов предмета, на котором используется данная технология;

– универсальность технологии позволяет использовать ее на различных видах урока (мотивация, актуализация учебной деятельности, целеполагание, усвоение новых знаний, закрепление материала, домашнее задание, рефлексия и т.д.);

– использование технологии в любом формате обучения: очном, смешанном, дистанционном;

- использование педагогам, психологам для оценки развития смысловой сферы, а также определения специфики текстов эссе обучающихся с различным уровнем развития личностных смыслов в учебном процессе, и следовательно, определения стратегии дальнейшего психолого-педагогического сопровождения;
- возможности эмпирической регистрации компонентов смысловой сферы обучающихся, выделение мотивов, смысловых конструктов, с диспозиций, личностных смыслов в текстах (подтекстах) эссе;
- выявление уровней развития смысловой сферы обучающихся (высокий, средний, низкий) с целью формирования дальнейшей индивидуальной траектории обучения;
- выделение обучающихся группы риска (с повышенным коэффициентом глагольности) для их дальнейшего психолого-педагогического сопровождения;

Выводы по главе 3

Таким образом, задачи, поставленные в начале эмпирического исследования, были выполнены:

1. Результаты контент-анализа, проведенного по авторской анкете «Я изучаю историю», позволили сделать выводы о сформированности интереса к предмету в исследуемых учебных заведениях. Также выявлены трудности, с которыми сталкиваются обучающимся в процессе изучения предмета. Анализ четвертого вопроса «В чем смысл изучения истории для меня?» позволил сделать следующие выводы: 35% и 17% видят личный смысл в том, чтобы поддерживать умные разговоры. Причем, показатели среди юношей, выше, чем, показатели среди девушек-старшеклассниц. 9% МО и 28% г. Ростова-на-Дону важно изучать историю своей страны, своей Родины, своей семьи. Видят смысл в получении новых знаний 35% МО и 19% г. Ростова-на-Дону. Несколько человек видят смысл, чтобы успешно сдать ЕГЭ (3% и 6%). «Просто интересно» ответили обучающиеся МО – 22% и 11% г. Ростова-на-Дону. «Никакого смысла» не видят обучающиеся МО – 11% и 13% г.

Ростова-на-Дону. Данные контент-анализа подтверждают гипотезу о том, что ученики, находящиеся вне смыслового поля с учителем, не проявляют активного интереса к изучению предмета. Личные мотивы имеют те обучающиеся, для которых предмет нужен лишь для сдачи ЕГЭ. Однако видят смысл в получении общих знаний, повышении своего кругозора, умении поддерживать «умные разговоры» почти треть обучающихся МО. Данный анализ позволил предположить, что при смыслодидактическом подходе в учебном процессе, использовании смыслоиницилирующих технологий, постановки «задач на смысл» в условиях цифровизации образования возможно воздействовать на смысловую сферу обучающихся, способствовать тем самым не только ее развитию, но и повышению личностного «того самого моего» интереса к изучаемому.

2. Диагностика уровня цифровой грамотности позволила определить индекс цифровой грамотности обучающихся исследуемых школ. Результаты позволяют сделать выводы о достаточно высоком уровне цифровых компетенции обучающихся данных учебных заведений. Можно отметить различие уровня цифровой грамотности в зависимости от региона проживания. В г. Ростове-на-Дону уровень цифровых компетенций выше, чем у обучающихся МО. Это может быть связано с концепцией образовательных программ каждой из исследуемых школ. В школе МО, согласно локальным актам школы, запрещено пользоваться мобильными телефонами в течение всего учебного дня, в том числе и на уроках. Для МО характерно уровень компетенций у юношей выше, чем у девушек. А в исследуемой школе г. Ростова-на-Дону уровень компетенций выше у девушек, чем, у юношей в обеих возрастных группах.

3. Проведена диагностика отношения обучающихся к цифровой среде.

– большинство подростков испытывают, находясь в Интернете положительные эмоции: радость, интерес, удовольствие. Данный компонент является весьма важным в учебном процессе. Довольно частый ответ на вопрос: «Какие эмоции и чувства ты испытываешь, находясь в Интернете?» – «удивление», может свидетельствовать о популярности среди подростков «новостной ленты в

социальных сетях» – «прокручивание» ее, является своего рода способом переключения внимания, возможностью расслабиться;

– выявлены приоритетные роли, которые подростки выбирают при общении в сети: это «Друг», «Защитник», «Собеседник», «Наблюдатель». Менее всего подростки выбирают такие роли, как «Тролль», «Манипулятор», «Посредник». Данный ролевой набор может свидетельствовать об активной коммуникации подростков в сети. Изменение ролевого набора у юношей объясняется тем, что в младшем возрасте они оказываются в стадии формирования своей собственной жизненной позиции, что объясняется использованием роли «Защитника». В старшем возрасте чаще используется роль «Собеседник», «Наставник». В первом случае наблюдается смещение акцента на коммуникационную составляющую цифровой среды, а во втором – приобретенный опыт в интернет-коммуникации позволяет занять «экспертную» позицию по ряду вопросов. Девушки во всех возрастных группах предпочитают брать на себя роль «Собеседника»;

– выявлены представления о себе в виртуальном и реальном мире. Большинство подростков чувствуют себя уверенными, успешными, общительными. В рейтинге наименее популярных представлений «агрессия», «одиночество», «безнаказанность».

Таким образом, смыслообразующие установки, эмоциональные коды и личностные смыслы обучающихся могут влиять на их отношение к цифровой образовательной среде. Механизмами смыслоинициации могут выступать смыслообразующие характеристики обучающихся, связанные с осознанием и пониманием своих эмоций, степени сформированности цифровых компетенций, самоконтроля и самооценивания.

4. Анализ изменения уровня самораскрытия обучающихся контрольных и сравнительных групп позволил сделать выводы об изменении уровня в сторону увеличения. Понимая самораскрытие, как раскрытие своих способностей для самого себя, как некий «внутренний диалог с самим собой», можем подтвердить гипотезу о том, что от использования в реальном учебном процессе дидактических методов, инициирующих смыслообразование обучающихся с использованием

цифровых технологий может зависеть динамика уровня самораскрытия их смысловой сферы.

5. Анализируя изменения ценностных ориентаций по методике М. Рокича, можно отметить смещение вектора ценностей в сторону эгоцентризма не только в контрольных, но и в сравнительных группах в обоих учебных заведениях МО и г. Ростова-на-Дону.

6. Анализ изменений мотивационной сферы обучающихся контрольных и сравнительных групп позволил заметить небольшие изменения в сторону положительной мотивации обучающихся всех групп, в том числе и сравнительных по методике А. А. Реана. Анализ изменений показателей в течение исследуемого периода показал незначительные изменения показателей внутренней мотивации по Т. Д. Дубовицкой у обучающихся Московской области: количество обучающихся с высоким уровнем мотивации увеличилось на 2,7%, со средним увеличилось на 1,4%, с низким уменьшилось на 4,6%. Так же изменения произошли в показателях г. Ростова-на-Дону: увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем мотивации на 4,2%, со средним также увеличилось на 4%, уменьшилось с низким уровнем на 4,5%.

7. Анализ результатов по методике «Кто Я?» М. Куна позволил понижению уровня Я-концепций – Социальное-Я, и повышение уровня Рефлексивное Я. Изменения данных позиций на протяжении эксперимента говорит о децентрации смыслов, как механизме «преодоления эгоцентризма, процессе рассогласования «Я-внешний» и «Я-внутренний», сопоставление себя и своей социальной роли в социуме с тем «внутренним Я», которого я пока плохо, но обязательно узнаю».

8. В процессе эксперимента использовалась авторская методика написания «смысловых эссе» применительно к урокам истории и обществознания. Рассматривая, «смысловое эссе» как эффективную технологию, рекомендуемую для использования в учебном процессе, разработаны дидактические основы использования технологии «смысловое эссе» на занятиях (уроках) различного направления:

– технология «смысловое эссе» – это «задача на смысл», инициирующая смыслообразование обучающихся. С помощью данной технологии возможно выведение предметного содержания на личностный уровень;

– технология соответствует современным требованиям ФГОС в формировании универсальных учебных действий, достижение планируемых результатов предмета, на котором используется данная технология;

– универсальность технологии позволяет использовать ее на различных видах урока (мотивация, актуализация учебной деятельности, целеполагание, усвоение новых знаний, закрепление материала, домашнее задание, рефлексия и т. д.);

– возможность использования технологии в любом формате обучения: очном, смешанном, дистанционном, в том числе с применением различных ИКТ;

– возможность использования педагогам, психологам для оценки развития смысловой сферы, а также определения специфики текстов эссе обучающихся с различным уровнем развития личностных смыслов в учебном процессе, и следовательно, определения стратегии дальнейшего психолого-педагогического сопровождения;

– возможность эмпирической регистрации компонентов смысловой сферы обучающихся, выделение мотивов, смысловых конструктов, с диспозиций, личностных смыслов в текстах (подтекстах) эссе;

– возможность выявления уровней развития смысловой сферы обучающихся (высокий, средний, низкий) с целью формирования дальнейшей индивидуальной траектории обучения;

– возможность выделения обучающихся группы риска (с повышенным коэффициентом глагольности) для их дальнейшего психолого-педагогического сопровождения.

9. Анализ рефлексивного авторского опросника позволил выявить личностное отношение обучающихся к смыслоинициирующей цифровой среде:

– большинство обучающихся выбирают –интерактивные ресурсы в противовес «обычному письменному ответу». Из них, в контрольных группах эти показатели выше, чем в сравнительных группах;

– школьникам больше нравится «офлайн» обучение, что говорит о том, что онлайн формат, как бы интересно небыл выстроен, никогда не заменит «живое общение» учителя и учеников. Тем не менее, более 80% обучающихся ответили, что взаимодействие учителя и ученика в формате дистанционного обучения им нравится. Анализ данных контрольных групп позволил утверждать, что при смыслодидактическом подходе, обучение становится субъект-субъектным, учитель и ученики выступают как равные участники образовательного процесса (35,1%). Также, видно, что обучающиеся всех опрошенных групп чувствуют себя комфортно на онлайн занятиях. Показатели контрольных групп обеих возрастных категорий выше показателей сравнительных групп;

– 71,9% всех опрошенных ответили, что за прошедший триместр(полугодие) цифровые компетенции у них повысились, «не изменились» – 20,7%; «понижились» ответил всего 1 человек из 121. В контрольных группах наблюдается самый высокий показатель повышения уровня цифровых компетенций 86,5%, в сравнительных группах МО – 83,8%, повышение цифровой грамотности в группах г. Ростова-на-Дону – 51,1%. Девушки 14–15 лет отмечают более высокие показатели при ответе на этот вопрос «повысились», чем юноши во всех группах. Девушки 16–17 лет ниже, чем юноши 16–17 лет;

– анализ незаконченных предложений: «Интернет – это...» «Цифровая грамотность это...» позволил выявить общие тенденции: для большинства школьников «Интернет это»: «информация», «жизнь», «знания». Это может свидетельствовать о том, что обучающиеся понимают возможности Интернета для обучения, пользуются сетью для выполнения школьных заданий, видят пользу от использования сети для своего образования. «Цифровая грамотность» –это: это «умение правильно пользоваться различными сайтами и умение воспринимать информацию»; «знать, как защищать свои данные в интернете и как грамотно пользоваться интернетом»; «умение пользоваться поисковыми системами и находить нужную и полезную информацию»; «умение обращаться с цифровыми технологиями, зная обо всех возможных угрозах»; «набор навыков, знаний и умений, необходимые для

жизни в современном мире». Таким образом, большинство школьников понимают необходимость владения цифровыми компетенциями в современное время;

– большинство обучающихся позитивно отзываются о дистанционных занятиях со своими учителями. Об этом говорят следующие рейтинговые ответы, расположенные на 1-м и 2-м местах: «комфортно», «прекрасно», «нормально», «спокойно». Данные свидетельствуют в первую очередь о хорошо организованном дистанционном обучении в данных учебных заведениях, комфортной и спокойной обстановке, в которой обучающиеся занимаются дома. Среди ответов присутствуют также такие характеристики, как «спокойствие», «свобода», «мобильность». Опрошенные школьники сравнивают свое нахождение в сети с повседневной жизнью. Об этом свидетельствуют суждения: «онлайн образование и нахождение в интернете мало чем отличается от обычной жизни», «онлайн и оффлайн для меня нераздельны».

10. В ходе эмпирического исследования был разработан авторский инструментарий использования дидактических методов смыслоинициаций на уроках (внеурочной, внеклассной деятельности) социально-гуманитарного направления с применением современных цифровых технологий.

11. Разработаны методические рекомендации реализации смыслоиницирующей цифровой среды в реальной практике учебного процесса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного теоретического и эмпирического исследования были сделаны следующие **выводы**:

1. В современной педагогике существует концептуальная дидактическая модель, выстроенная на смысловой насыщенности учебного процесса. В условиях цифровизации можно создать условия для использования дидактических технологий, инициирующих смыслообразование обучающихся. Достичь состояния, при котором ученик и учитель будут находиться в едином смысловом поле, возможно не только при насыщении учебного процесса смысловым содержанием, но и применяя дидактические методы, способные инициировать смыслообразование обучающихся. Данными методами могут являться «задачи на смысл». Уточнены научные представления о дидактических основах смысловых инициаций в условиях цифровизации образования; дополнена классификация «задач на смысл»; обоснованы проблемы типизации и классификации; введены критерии выделения задач на смысл в условиях цифровизации образования.

2. Одной из задач на смысл является «смысловое эссе». «Смысловое эссе» – это форма изложения собственных мыслей, с опорой на личный опыт, имеющее свободную структуру изложения, характеризующееся внутренним смысловым единством, инициирующее развитие смысловой сферы обучающихся. Использование методики психолингвистического анализа текстов эссе позволяет выделить компоненты смысловой сферы обучающихся. Выявлена специфика текстов смыслового эссе обучающихся с разным уровнем развития личностных смыслов в учебном процессе (высокий, низкий, средний). Созданы авторские таблицы с темами эссе, предложены дидактические возможности использования методики на различных этапах урока (занятия), даны рекомендации для работы в онлайн формате. Разработаны методические рекомендации для педагогов, психологов и преподавателей общеобразовательных учреждений по применению технологии «Смысловое эссе».

3. Используя в учебном процессе методы смысловых инициаций можно повысить цифровые компетенции обучающихся. Уровень развития цифровых компе-

тенций обучающихся влияет на их смыслообразование в учебном процессе. Эмпирические исследования позволили зафиксировать повышение уровня цифровой грамотности обучающихся при использовании в реальном учебном процессе методов смысловых инициаций. Были структурированы отечественные и зарубежные источники по актуальной на сегодняшний день теме «цифровая дидактика»; рассмотрен подход к дефиниции «цифровая дидактика» с позиции смыслообразования, а также специфика и формирование термина, модификация в работах отечественных и зарубежных ученых.

4. Созданная посредством интроекции (взаимопроникновение) смыслодидактики и цифродидактики среда, обеспечивает развитие смысловой сферы обучающихся и способствует повышению уровня цифровых компетенций обучающихся. Введено понятие «смыслоиницирующая цифровая среда», описаны дидактические возможности данной среды в условиях реального учебного процесса, выделены специфические особенности содержания учебного процесса, целей, методов, технологий, форм и роли учителя в учебном процессе. Разработана целостная смыслоиницирующая цифровая модель, которая была успешно апробирована в реальном учебном процессе. При практическом применении, данная среда показала возможность повысить эффективность обучения социально-гуманитарных предметов в учебных заведениях любого типа. Были разработаны методические рекомендации для реализации смыслоиницирующей цифровой среды в реальной практике учебного процесса.

Практическая значимость. Материалы диссертационного исследования могут быть использованы в работе педагогов и психологов общеобразовательных учреждений, а также специалистов системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Перспективы для дальнейших разработок по проблеме исследования. Результаты диссертационного исследования позволили подойти к современному цифровому обучению со стороны смыслообразования. Впервые введенная автором в понятийный аппарат смыслодидактики дефиниция «смыслоиницирующая цифровая среда» требует дальнейшего углублённого описания и практического применения ее модели.

СПИСОК СОКРАЩЕНИЙ И УСЛОВНЫХ ОБОЗНАЧЕНИЙ

КГ – контрольная группа

МО – Московская область

ПМО – Персонализированная Модель образования

г. Ростов н/Д – г. Ростов-на-Дону

СГ – сравнительная группа

СЦС – смыслоиницирующая цифровая среда

ЦОС – цифровая образовательная среда

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, И. В. Смысловые аспекты управления командным взаимодействием / И. В. Абакумова, М. Ю. Елагина, Е. А. Проненко, Д. Ю. Никонова // Молодой исследователь Дона. – 2019. – № 4 (19).
2. Абакумова, И. В. Смыслодидактика как системное воплощение общей теории смысла в практике учебного процесса / И. В. Абакумова, А. М. Кукуляр, В. Т. Фоменко. – DOI 10.21702/rpj.2014.3.2 // Российский психологический журнал. – 2014. – № 11 (3). – С. 24–32.
3. Абакумова, И. В. Технологии направленной трансляции смыслов в обучении / И. В. Абакумова, Л. Кагермазова. – DOI 10.21702/rpj.2008.4.5 // Российский психологический журнал. – 2018.
4. Абакумова, И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход) / И. В. Абакумова ; Сев.-Кавказ. науч. центр высш. шк., Рост. гос. ун-т. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост.ун-та, 2003. – 480 с.
5. Абакумова, И. В. Обучение как двуединый процесс и его главные движущие силы в смысловой интерпретации / И. В. Абакумова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2003. – № 3. – С. 46–49.
6. Абакумова, И. В. Преодоление ценностно-смысловых барьеров как дидактическая проблема / И. В. Абакумова // Инновационные технологии в образовании: субъектность, ресурсность, технологичность: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (1–3 ноября 2011 г.). – М. : Ун-т РАО, 2011. – С. 6–10.
7. Абакумова, И. В. Теория смысла и смыслообразования как методологическая составляющая концепции информационной безопасности для детей и подростков / И. В. Абакумова, А. Е. Слинко. – DOI 10.21702/rpj.2013.5.1 // Российский психологический журнал. – 2013. – № 5. – С. 9–15.
8. Абакумова, И. В. Новодидактика. Книга 1. Методология и технологии обучения: в поисках развивающего ресурса / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко. – М. : КРЕДО, 2013. – 162 с.

9. Абакумова, И. В. Смыслотехники в учебном процессе / И. В. Абакумова, Е. А. Дзюба // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslotehniki-v-uchebnom-protse> (дата обращения: 25.03.2020).

10. Абакумова, И. В. Смыслодидактика. Учебник для магистров педагогики и психологии / И. В. Абакумова. – М. : КРЕДО, 2008. – 386 с.

11. Абакумова, И. В. Смыслотехники, обращенные к субъектному опыту обучающегося как основе его ценностно-смыслового выбора на примере математики / И. В. Абакумова, Н. Н. Мироненкова, Д. В. Пеньков – DOI 10.21702/grj.2019.2.4// Российский психологический журнал. – 2019. – № 16 (2). – С. 63–80.

12. Абакумова, И. В. Self-transcendence as the basis of preadaptive strategy of meaning-building / И. В. Абакумова, М. В. Годунов, Д. А. Гурцкой. – DOI 10.23951/2307-6127-2020-3-185-190 // Pedagogical Review. – 2020.

13. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / А. Адлер. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 448 с.

14. Андреев, А. А. Педагогика информационного общества / А. А. Андреев // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2013. – № 1. – С. 87–92.

15. Андреев, А. А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А. А. Андреев, В. И. Солдаткин. – М. : Изд-во МЭСИ, 1999. – 196 с.

16. Андрюхина, Л. М. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения / Л. М. Андрюхина, Н. В. Ломовцева, Н. О. Садовникова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2020. – № 1 (40).

17. Аристотель. Метафизика / Аристотель ; пер. с греческого П. Д. Перлова и В. В. Розанова – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2006. – 232 с.

18. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.

19. Асмолов, А. Г. Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / А. Г. Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл : Academia, 2007. – 526 с.
20. Бакулин, А. В. Психолого-педагогические характеристики ценностно-смысловых барьеров старшеклассников / А. В. Бакулин – DOI 10.21702/rpj.2009.2.9 // Российский психологический журнал. – 2009. – Т. 6, № 2. – С. 63–66.
21. Бахтин, М. М. Человек в мире слова / М. М. Бахтин. – М. : Изд-во РОУ, 1995.
22. Башмаков, А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М. : Информационно-издательский дом Филинь, 2003. – 616 с.
23. Безолюк, С. П. Интерес в контексте смыслообразования / С. П. Безолюк // Молодой исследователь Дона. – 2020. – № 5 (26). – С. 118–124.
24. Белова, Е. В. «Задачи на смысл»: диалоговые формы и условия использования в учебном процессе / Е. В. Белова, М. А. Лукьяненко // Российский психологический журнал. – 2014. – № 3.
25. Белоусова, А. К. Возможности использования механизмов совместной мыслительной деятельности в обучении / А. К. Белоусова // Сибирский психологический журнал. – Томск, 1997. – № 5. – С. 66–71.
26. Белякова, Е. Г. Проектирование смыслоориентированного урока / Е. Г. Белякова // Эксперимент и инновации в школе. – 2011. – № 3.
27. Белянин, В. П. Психолингвистика. Учебник / В. П. Белянин. – М : Флинта : Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.
28. Беспалько, В. П. Киберпедагогика. Педагогические основы управляемого компьютером обучения (E-Learning) / В. П. Беспалько – М. : Народное образование, 2018. – 240 с.
29. Блинов, В. И. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев. – М. : Перо, 2019.

30. Боголюбов, Л. Н. Обществознание. Рабочие программы : пособие для учителей общеобразоват. организаций / Л. Н. Боголюбов, Н. И. Городецкая, Л. Ф. Иванова. – М. : Просвещение, 2014). – (Предметная линия учебников под ред. Л. Н. Боголюбова, 5–9 классы).

31. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 352 с.

32. Братусь, Б. С. Уровни развития смысловой сферы личности / Б. С. Братусь // Общая теория смысла, психологические концепции смыслообразования, смыслодидактика. Хрестоматия / сост. И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, И. А. Рудакова. – М. : КРЕДО, 2014. – С. 135–146.

33. Василюк, Ф. Е. Методологический анализ в психологии / Ф. Е. Василюк. – М. : МГППУ; Смысл, 2003. – 240 с.

34. Вербицкий, А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы / А. А. Вербицкий // Электронный научно-публицистический журнал «НомoCyberus». – 2019. – № 1 (6).

35. Вольф, М. Н. «Дедалы речей». Софистика в современных исследованиях / М. Н. Вольф // Scholē. Философское антиковедение и классическая традиция. – 2014. – Т. 8, № 2. – С. 217–248.

36. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собр. соч. : в 6 томах / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 6–328.

37. Даутов, Д. Ф. Параметры творческих задач в индивидуальной и совместной мыслительной деятельности / Д. Ф. Даутов // Психология обучения. – 2017. – № 9. – С. 28–35.

38. Дворянчиков, Н. В. Использование электронного обучения в образовательном процессе: проблемы и перспективы / Н. В. Дворянчиков, Т. В. Калашникова, Л. С. Печникова, Н. В. Фролова. – DOI 10.17759/pse.2016210209 // Психологическая наука и образование. – 2016. – Т. 21, № 2. – С. 76–83.

39. Джакупов, С. М. Психология познавательной деятельности / С. М. Джакупов. – Алма-Ата, 1992.

40. Долгополов, В. Н. Методологические основы изучения влияния современных информационных технологий на ценностно-смысловую сферу личности / В. Н. Долгополов // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2015. – № 3. – С. 5–9.

41. Достовалов, С. Г. Методы исследования в психолингвистике. Методические рекомендации / Министерство образования и науки Российской Федерации, Курганский государственный университет, Кафедра прикладной психологии ; [сост.: Достовалов С.Г.]. – Курган : Издательство Курганского государственного университета, 2005. – 28 с.

42. Дубовицкая, Т. Д. Диагностика значимости учебного предмета для развития личности учащегося / Т. Д. Дубовицкая // Вестник ОГУ. – 2004. – № 2.

43. Егорова, Н. В. Эссе и совершенствование гуманитарного потенциала личности / Н. В. Егорова // Интеграция образования. – 2011. – № 3. – С. 120–123

44. Ермаков, Д. С. Персонализированная модель в «цифре» / Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов // Образовательная политика. – 2019. – № 3 (79).

45. Ермаков, Д. С. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина, С. А. Янкевич – М., 2020.

46. Зеер, Э. Ф. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования / Э. Ф. Зеер, Н. В. Ломовцева, В. С. Третьякова // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3.

47. Зильбербранд, Н. Ю. Дидактическая сущность смысловых задач / Н. Ю. Зильбербранд // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 4 (52). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskaya-suschnost-smyslovyh-zadach> (дата обращения: 25.03.2020).

48. Зильбербранд, Н. Ю. Типология смысловых задач в современной дидактике / Н. Ю. Зильбербранд, И. А. Рудакова // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5-1. – С. 177–181. – URL: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33809> (дата обращения: 14.10.2020)

49. Зорина, Е. С. Эффективные смысловые техники в практике учебного процесса / Е. С. Зорина, И. С. Дышлюк. – Ростов-на-Дону : Типография «Печатная Лавка», 2016. – 48 с.

50. Зорина, Е. С. Психологические основы смысловых техник как современных образовательных методов / Е. С. Зорина, А. А. Зеленев. – DOI 10.21702/rpj.2016.1.6 // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 1. – С. 76–84.

51. Йегер, В. Воспитание античного грека / В. Йегер ; пер. с немецкого А. И. Любжина. – М. : Греко-латинский кабинет Ю. А. Шичалина, 2001. – 594 с.

52. Иеринг, Р. Интерес и право / Р. Иеринг. – Ярославль, 1881. – 268 с.

53. Илалтдинова, Е. Ю. Цифровая педагогика: особенности эволюции термина в категориально-понятийном аппарате педагогики / Е. Ю. Илалтдинова, Т. К. Беляева, Т. К. Лебедева // ПНиО. – 2019. – № 4 (40).

54. Кагермазова, Л. Ц. Основы профессионально-педагогического общения : учебное пособие / Л. Ц. Кагермазова ; Федеральное агентство по образованию, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования Кабардино-Балкарский гос. ун-т. – Нальчик : КБИГИ, 2010. – 259 с.

55. Компаниец, А. А. О необходимости формирования цифровой компетентности у современного педагога как субъекта цифрового образовательного пространства / А. А. Компаниец – DOI 10.24866/VVSU/2073-3984/2021-2/120-129 // Территория новых возможностей. – 2021. – № 2.

56. Коркмазов, А. В. Педагогические основы организации смыслоориентированного обучения в вузе / А. В. Коркмазов // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 8-2.

57. Коротенкова, Е. А. Электронная педагогика в зарубежной системе образования на современном этапе / Е. А. Коротенкова. – DOI 10.34670/AR.2020.46.6.225// Педагогический журнал. – 2019. – Т. 9. № 6А. – С. 330–340.

58. Костаева, Т. В. Устойчивый учебно-познавательный интерес: теоретические аспекты / Т. В. Костаева // Проблемы педагогики. – 2016. – № 5 (16).

59. Кочарян, М. Т. Поль Гольбах / М. Т. Кочарян – М. : Мысль, 1978.

60. Краснопольская, А. П. Софистика и педагогика / А. П. Краснопольская // Противоречие и дискурс – М. : ИФ РАН, 2005. – С. 157–169.

61. Краснорядцева, О. М. Диагностика мышления в процессах трансформации рутинной деятельности в творческую / О. М. Краснорядцева . – Караганда, 1994. – 58 с.

62. Кретьева, И. Н. Рефлексия личностных достижений обучающихся как регулятор развития личности / И. Н. Кретьева // Парадигма. – 2019. – № 3. – Р. 112–116.

63. Крутецкий, В. И. Психология обучения и воспитания школьников : Книга для учителей и классных руководителей / В. И. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 300 с.

64. Кусжанова, А. Ж. Проблема интереса в сфере образования / А. Ж. Кусжанова // Credo. – Оренбург, 2000. – № 3. – С. 5–12.

65. Пинская, М. А. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – М. : Корпорация «Российский учебник», 2019. – 76 с.

66. Коменский, Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий – М. : Педагогика, 1989 – 416 с. – (Б-ка учителя).

67. Лаврентьева, Л. В. Предпосылки перехода на цифровую педагогику в российских условиях / Л. В. Лаврентьева, Е. В. Яшкова, В. А Лаврентьев // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-2.

68. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1975. –130 с.

69. Леонтьев, Д. А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности / Д. А. Леонтьев // Психологические исследования. – 2015. – Т. 8, № 40. – С. 2. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 24.10.2020).

70. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев – 4-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2019. – 584 с.

71. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер, – М. : Педагогика, 1981. – 98 с.
72. Лернер, И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
73. Лекомцев, А. А. Использование инфографики в образовательном процессе / А. А. Лекомцев // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы: материалы междунар.науч.-практ. конф. (28 ноября 2014 г.). Часть III. – М. : АР-Консалт, 2014.
74. Лызь, Н. А. Возможности и риски информационно-образовательной деятельности студентов в интернет-пространстве / Н. А. Лызь, О. Н. Истратова, А. Е. Лызь // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 4. – С. 67-74.
75. Лызь, Н.А. Тенденции развития образования и смыслы педагогической деятельности / Н. А. Лызь / Педагогика. – 2017. – № 6. – С. 3-10.
76. Магомедов, А. М. Проблемы и тенденции развития цифрового образования / А. М. Магомедов. – DOI 10.7256/2454-0676.2019.2.27084 // Педагогика и просвещение. – 2019. – № 2. – С. 134–142.
77. Марру, А.-И. История воспитания в античности (Греция): Новаторство первой софистики / А.-И. Марру ; пер. с фр. А. И. Любжина, М. А. Сокольской, А. В. Пахомовой. –М. : Греко-латинский кабинет Ю.А.Шичалина. –1998. – С. 75–79.
78. Матюшкина, А. А. Сложность задачи и трудность ее решения / А. А. Матюшкина // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2016. – № 1 (35). – С. 43–58.
79. Мильруд, Р. П. Эссе как жанр, прием обучения и инструмент педагогического измерения / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. – 2020. – № 49.
80. Минеева, И. Н. Академическое эссе: Теория и практика жанра / И. Н. Минеева // Филологический класс. – 2015. – № . – С. 7–13
81. Мироненко, Е. С. Компетенции XXI века vs образование XXI века / Е. С. Мироненко. – DOI 10.15 838/tdi.2019.2.47.4 // Вопросы территориального развития. – 2019. – № 2 (47).

82. Мироненкова, Н. Н. Проблема ценностно-смыслового выбора в современных психолого-педагогических исследованиях / Н. Н. Мироненкова // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 2 (27). – с. 158.

83. Мироненкова, Н. Н. Ценностно-смысловой выбор учащихся и дидактические условия его самораскрытия в современных моделях обучения / Н. Н. Мироненкова, И. А. Рудакова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2011. – Т. 2, № 2.

84. Мирошниченко, И. В. Сетевые механизмы формирования социальных и политических идентичностей современной молодежи / И. В. Мирошниченко // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. – 2017. – № 1.

85. Личность в эпоху перемен: *mobilis in mobili* : Материалы международной научно-практической конференции 17–18 декабря 2018 / под ред. Е. Ю. Патяевой, Е. И. Шлягиной. – М. : Смысл, 2018. – 448 с.

86. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – М. : Знание, 1979. – 47 с.

87. Нестеренко, И. Е. Психолого-дидактические особенности формирования смысловых установок старшеклассников в учебном процессе : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Нестеренко Ирина Евгеньевна. – Ростов-на-Дону, 2009. – 198 с.

88. Нестеренко, И. Е. Смысловые установки учащихся как фактор инициации смыслообразования в учебном процессе / И. Е. Нестеренко. – DOI 10.21702/grj.2009.4.10 // Российский психологический журнал. – 2009. – С. 6.

89. Никулина, Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Е. Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8.

90. Новикова, М. С. Диагностика и коррекция тревожности старшеклассников перед ЕГЭ / М. С. Новикова, Н. Е. Щербакова // Научные междисциплинарные исследования. – 2020. – № 4. – С. 151–155.

91. Ожегов С. И. Толковый словарь Ожегова / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Российская АН, Ин-т рус. яз., Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Азъ, 1994. – 907 с.

92. Осипова, А. А. Ценностно-смысловые барьеры в гуманитарной подготовке студентов технических специальностей / А. А. Осипова Д. В. Мельниченко // Российский психологический журнал. – 2010. – Т. 7, № 4. – С. 19–26.

93. Осипова, А. А. Концепт «смысловые барьеры в обучении студентов» в современном научно-педагогическом дискурсе / А. А. Осипова, А. А. Зеленев. – DOI 10.21702/rpj.2015.4.6 // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12, №4. – С. 78–86.

94. Осмоловская, И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение / И. М. Осмоловская // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – №3 (39).

95. Осмоловская, И. М. Дидактика: от классики к современности монография / И. М. Осмоловская. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2020. – 248 с.

96. Панькин, А. Б. Психолого-педагогические основы формирования информационной культуры личности / А. Б. Панькин, Н. А. Шагаева, Д. Ж. Тлеккабылова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 8. – С. 41-44.

97. Панькин, А. Б. Теоретическая модель процесса формирования информационной культуры студентов вуза / А. Б. Панькин, Н. А. Шагаева, Д. Ж. Тлеккабылова // Высшее образование сегодня. – 2018. – № 8. – С. 15-19. – DOI 10.25586/RNU.НЕТ.18.08.P.15.

98. Пеньков, Д. В. Задачи на смысл как дидактическая технология инициации смыслообразования в учебном процессе / Д. В. Пеньков, Л. Я. Хоронько // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2019. – № 2 (238).

99. Печников, А. Н. Е-дидактика: кому, зачем и в каком виде она нужна / А. Н. Печников // ОТО. – 2013. – № 4. – URL: <https://readera.org/14062510>.

100. Печников, А. Н. Проблема компьютерной дидактики: история, суть и подходы к решению / А. Н. Печников, А. Н. Шиков // Информатика и образование. – Москва, 2015. – № 4. – С. 3–13.

101. Проблема смысла в науках о человеке. К 100-летию Виктора Франкла. Материалы международной конференции. – М. : Смысл, 2005.

102. Проненко, Е. А. Ценностно-смысловой подход к изучению командного взаимодействия / Е. А. Проненко, А. А. Пирумян // Мир науки. Педагогика и психология. – 2018. – №6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostno-smyslovoyy-podhod-k-izucheniyyu-komandnogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 05.11.2020).

103. Раицкая, Л. К. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта / Л. К. Раицкая, Е. В. Тихонова. – DOI 10.22 363/2313-1683-2018-15-3-350-363 // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2018. – Т. 15, № 3. – С. 350–363.

104. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – СПб. : Питер, 2002., 720 с.

105. Рудакова, И. А. Современные дидактические методы: смыслообразование в учебном процессе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Рудакова Ирина Алексеевна. – Ростов-на-Дону, 2004. – 46 с.

106. Рудакова, И. А. Теория и практика метод обучения в современной дидактической интерпретации / И. А. Рудакова. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. унта, 2004. – 264 с.

107. Румянцева, Т. В. Тест Куна. Тест «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой) // Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т. В. Румянцева – СПб., 2006.

108. Рябикина, З. И. Взаимосвязь личностных характеристик пользователей социальных сетей Интернета с особенностями их активности в сети / З. И. Рябикина, Е. И. Богомолова // Научный журнал КубГАУ. – 2015. – № 109.

109. Рябикина, З. И. Возможные изменения субъектной позиции личности в связи с нарастающей виртуализацией ее бытия / З. И. Рябикина, Е. И. Богомолова // Человек. Сообщество. Управление: научно-информационный журнал. – 2013. – №2– С. 76–90.

110. Савин, В. А. Дидактические основы развития самопрезентации у старшеклассников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Савин Василий Анатольевич. – Ростов-на-Дону, 2013. – 152 с.

111. Сафуанов, Р. М. Цифровизация системы образования / Р. М. Сафуанов, М. Ю. Лехмус, Е. А. Колганов // Вестник УГТНУ. Наука. Образование. Экономика. Серия: Экономика. – 2019 – № 2. – С. 108–113.

112. Сергеев, С. Ф. Методологические проблемы e-Learning дидактики / С. Ф. Сергеев. – DOI 10.21686/1818-4243-2015-3(110-28-36// Открытое образование. – 2015. – № 3.

113. Сериков, В. В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие / В. В. Сериков // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – № 3 (39).

114. Славина, Л. С. О смысловом барьере / Л. С. Славина // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия : учебное пособие / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Академия, 1999. – С. 249–258.

115. Солдатова, Г. У. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – М. : Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.

116. Солдатова, Г. У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. – 2-е издание, стер. – М. : Смысл, 2018. – 375 с.

117. Солдатова, Г. У. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2016. – № 2 (22).

118. Солдатова, Г. У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей. / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова. – DOI 10.11621/ prj.2014.0204 // Национальный психологический журнал. – 2014. – № 2 (14). – С. 27–35.

119. Солдатова, Г. У. Мотивация в структуре цифровой компетентности российских подростков / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова. // Национальный психологический журнал. – 2017. – № 1 (25). – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/motivatsiya-v-strukture-tsifrovoy-kompetentnosti-rossiyskih-podrostkov> (дата обращения: 19.06.2022).

120. Стариченко, Б. Е. Синхронная и асинхронная организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения / Б. Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 23–31.

121. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.

122. Субботский, Е. В. Изучение у ребенка смысловых образований / Е. В. Субботский // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. – 1977. – № 1. – С. 62–72.

123. Тельнова, О. В. Смысложизненные стратегии одаренных подростков : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Тельнова Ольга Виталиевна. – Ростов-на-Дону, 2007. – 24 с.

124. Темирова, А. Б. Понятие цифровых компетенций и их роль в современном обществе / А. Б. Темирова // Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 100-летию ГГНТУ им. академика М. Д. Миллионщикова «Образование будущего». 2020. – DOI 10.34708/GSTOU.CONF.2020.33.36.011.

125. Тер-Матюсова, Л. С. Педагогические особенности преодоления ценностно-смысловых барьеров будущими педагогами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тер-Матюсова Лариса Сергеевна. – Ростов-на-Дону, 2011. – 22 с.

126. Токтарова, В. И. Цифровая педагогика: интерпретационный и содержательный анализ / В. И. Токтарова, А. Е. Шпак // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (ДНТЕ 2020). Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (19–21 ноября 2020 г.).

127. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. – М. : Изд. дом ВШЭ, 2019.

128. Устьянцев, Н. Г. Становление множественной идентичности в цифровой среде / Н. Г. Устьянцев // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – № 1.

129. Фадель, Ч. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха / Ч. Фадель, М. Бялик, Б. Триллинг. – М. : Издательская группа «Точка», 2018. – 240 с.

130. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 томах / М. Фасмер. – М. : Прогресс, 1996. – Т. 2. – 671 с.

131. Федоров, К. М. Интерес как детерминирующий фактор становления диалектики в немецкой классической философии: И. Кант, И. Г. Фихте : дис. ... канд. филос. наук : 1985 / Федоров Константин Михайлович. – Иркутск, 1985. – 204 с.

132. Федотова, М. Г. К содержанию понятия «Транзитивное общество» / М. Г. Федотова // Вестник ВятГУ. – 2010. – № 4.

133. Фельдштейн, Д. И. Психология становления личности / Д. И. Фельдштейн. – М. : Междунар. пед. акад., 1994. – 192 с.

134. Франкл, В. Воля к смыслу / В. Франкл. – М. : Апрель-Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000.

135. Франкл, В. Психотерапия на практике / В. Франкл. – СПб. : Речь, 2001

136. Франкл, В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

137. Фридман, Л. М. Психопедагогика общего образования. Пособие для студентов и учителей / Л. М. Фридман. – М. : Изд-во «Институт практической психологии», 1997. – 288 с.

138. Фризен, М. А. Особенности развития смысловой сферы подростков : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Фризен Марина Александровна. – Петропавловск-Камчатский, 2005. – 220 с.

139. Фризен, М. А. Психологическая сущность и детерминанты саморазвития личности / М. А. Фризен // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. – 2011. – № 2.

140. Фролов, И. Н. E-learning как форма обучения в XXI веке / И. Н. Фролов // Информатика и образование. – Москва, 2009. – № 2. – С. 109–110.

141. Фруммин, И. Д. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного

доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко. – М. : НИУ ВШЭ, 2018. – 28 с.

142. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. – М. : Фонд. Развития Интернет, 2013. – 144 с.

143. Чермантеева, Т. С. Античное наследие и европейский гуманизм : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Чермантеева Татьяна Степановна. – Ростов-на-Дону, 1991. – 24 с.

144. Шахматова, О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития / О. Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. – 2006. – № 3.

145. Ширшов, Е. В. Электронная дидактика в системе высшего образования / Е. В. Ширшов // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : тезисы докладов 9-й Российской научно-практической конференции, 21–22 мая 2002 г., г. Москва / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – С. 42–43.

146. Шкуратова, И. П. Смыслы и мотивы общения людей в социальных сетях Интернета / И. П. Шкуратова // Категория смысла в философии, психологии, психотерапии и в общественной жизни. Материалы всероссийской психологической конференции с международным участием. – М. : Кредо, 2014. – С. 281–282.

147. Щенников, С. А. Дидактика электронного обучения / С. А. Щенников // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 83–90.

148. Щукина, Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике / Г. И. Щукина – М. : Педагогика, 1971. – 351 с.

149. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.

150. Якиманская, И. С. Изучение личности ученика в образовательном процессе / И. С. Якиманская // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2010. – № 1.

151. Standish, P. The Test of Practice – An Essay / P. Standish, S.-I. Yun, J. Albright. – DOI 10.3390/educsci7010031 // Education Sciences.– 2017. – № 7(1). – P. 31.

152. Mohsen, M. A. Analyses of L2 Learners' Text Writing Strategy: Process-Oriented Perspective / M. A. Mohsen, M. Qassem. – DOI 10.1007/s10936-020-09693-9 // J.Psycholinguist Res. – 2020. – № 49. – P. 435–451.

153. Nicolau, C. Tele-Education under the COVID-19 Crisis: Asymmetries in Romanian Education / C. Nicolau, R. Henter, N. Roman [et al.] // Symmetry. – 2020. – URL: [mdpi.com](https://www.mdpi.com).

154. Lu, D. N. The Factors Affecting Acceptance of E-Learning: A Machine Learning Algorithm Approach / D. N. Lu, H. Q. Le, T. H. Vu // Education Sciences. – 2020 – URL: [mdpi.com](https://www.mdpi.com).

155. Gamage, D. Factors affecting to effective eLearning: Learners Perspective / D. Gamage, S. Fernando, I. Perera // Scientific Re.

156. Dilrukshi, G. Factors affecting to effective eLearning: Learners Perspective / D. Gamage, S. Fernando, I. Perera. – DOI 10.1109 / UMEDIA.2015.7297461 // Scientific Research Journal (SCIRJ). – 2014. –Vol. II. –P. 42–48.

157. Bernath, U. About «Quality in e-Learning from a Learner's Perspective» / U. Bernath.–DOI 10.4000/dms.2699 // Open Editioh. Journals. – 2018.

158. Domun, M. Design and Development of a Self-Assessment Tool and Investigating its Effectiveness for E-Learning / M. Domun, G. K. Bahadur. – DOI 10.2478/eurodl-2014-0001 // European Journal of Open, Distance and E-Learning. – 2014. – № 17(1). – P. 1–25.

159. Safapour, E. A Review of Nontraditional Teaching Methods: Flipped Classroom, Gamification, Case Study, Self-Learning, and Social Media / E. Safapour, S. Kermanshachi, P. Taneja. – DOI 10.3390/educsci9040273 // Educ. Sci. –2019. – № 9. – P. 273.

160. George, L. S. Meaning in Life as Comprehension, Purpose, and Mattering: Toward Integration and New Research Questions / L. S. George, C. L. Park // Review of General Psychology Psychological Association. – 2016. – Vol. 20, No. 3. – P. 205–220.

161. Hadzigeorgiou, Y. What Really Makes Secondary School Students «Want» to Study Physics? / Y. Hadzigeorgiou, R. M. Schulz. – DOI 10.3390/educsci7040084 // Education Sciences. – 2017. – № 7. – P. 84.
162. Kelly, G. A. A theory of personality. The psychology of personal constructs / G. A. Kelly. – New York : Norton, 1963.
163. Rogers, C. R. On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy / C. R. Rogers. – Boston ; New York : Houghton Mifflin Harcourt, 1995.
164. Kergel, D. E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen / D. Kergel, B. Heidkamp-Kergel. – DOI 10.1007/978-3-658-28277-6.
165. Rodrigues, H. Tracking e-learning through published papers: A systematic review / H. Rodrigues, F. Almeida, V. Figueiredo, S. L. Lopes // Computers & Education. – 2019. – № 136 (1). – P. 87–98.
166. Ali, S. A conceptual framework highlighting e-learning implementation barriers / S. Ali, M. A. Uppal, S. Gulliver // Information Technology & People. – 2018. – № 31(1). – P. 156–180.
167. Arafat, S. Connections between e-learning, web science, cognitive computation and social sensing, and their relevance to learning analytics: A preliminary study / S. Arafat, N. Aljohani, R. Abbasi [et al.] // Computers in Human Behavior. – 2019. – № 92. – P. 478–486.
168. Benta, D. E-learning platforms in higher education case study / D. Benta, G. Bologna, I. Dzitac // Procedia Computer Science. – 2014. – № 31. – P. 1170–1176.
169. Jahnke, I. Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools / I. Jahnke, P. Bergström // Computers & Education. – 2017. – № 113. – P. 1–15.
170. Jahnke, I. Digital didactical Designs: Teaching and learning in crossaction spaces / I. Jahnke. – New York, NY : Routledge, 2016. – 220 p.
171. Ruthven, K. The didactical tetrahedron as a heuristic for analysing the incorporation of digital technologies into classroom practice in support of investigative approaches to teaching mathematics / K. Ruthven // ZDM – The International Journal of Mathematics Education. – 2012. – № 44 (5). – P. 627–640.

172. Tchoshanov, M. *Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics* / M. Tchoshanov. – M. : the UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2013. – 194 p.

173. Kangas, M. Teachers' engagement and students' satisfaction with a playful learning environment / M. Kangas, P. Siklander, J. Randolph, H. Ruokamo // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – № 63. – P. 274–284.

174. Koc-Januchta, M. Visualizers versus verbalizers: Effects of cognitive style on learning with texts and pictures – an eye-tracking study / M. Koc-Januchta, T. Höffle, G. B. Thoma [et al.] // *Computers in Human Behavior*. – 2017. – № 68. – P. 170–179.

175. Clark, D. *Blended Learning: An Epic White Paper* / D. Clark. – Epic. Group-plc, 2003. – 44 p. – URL: <http://www.alapitvany.oktopusz.hu/domain9/files/modules/module15/261489EC2324A25.pdf> (дата обращения: 15.04.2016). – Текст : электронный.

176. King, E. Exploring factors that influence adoption of e-learning within higher education / E. King, R. Boyatt // *British Journal of Educational Technology*. – 2015. – № 46(6). – P. 1272–1280.

177. Safapour, E. A Review of Nontraditional Teaching Methods: Flipped Classroom, Gamification, Case Study, Self-Learning, and Social Media / E. Safapour, S. Kermanshachi, P. Taneja // *Education Sciences*. – 2019.

178. D'Angelo, G. *From Didactics to E-Didactics – Paradigms, Models and Techniques for e-Learning* / G. D'Angelo. – Naples :Liguori Editore, 2007. – 404 p.

179. Bonk, C. J. *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* / C. J. Bonk, C. R. Graham // Pfeiffer. – 2006. – № 8.

180. Domun, M. Design and Development of a Self-Assessment Tool and Investigating its Effectiveness for E-Learning / M. Domun, G. K. Bahadur. – DOI 10.2478/eurodl-2014-0001 // *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. – 2014. – № 17(1). – P.1–25.

181. Dilrukshi, G. Factors affecting to effective eLearning: Learners Perspective / G. Dilrukshi, S. Fernando, I. Perera. – DOI 10.1109/UMEDIA.2015.7297461 // *Scientific Research Journal (SCIRJ)*. – 2014. – Vol. II. – P. 42–48.

182. Jahnke, I. Digital Didactical Designs as research framework: iPad integration in Nordic schools / I. Jahnke, P. Bergström, E. Mårell-Olsson [et al.]. – DOI 10.1016/j.compedu.2017.05.006 // *Computers&Education*. – 2017. – № 113.– P. 1–15.

183. Hofmeister, C. Using E-Learning to Deliver In-Service Teacher Training in the Vocational Education Sector: Perception and Acceptance in Poland, Italy and Germany / C. Hofmeister, M. Pilz // *Education Sciences*. – 2020. – № 10 (7). – P. 182.

184. Zuanelli, E. Elearning Content ‘Usability’: Semiotic and Didactic Parameters in Digital Texts and Textuality / E. Zuanelli. – DOI 10.1016/j.sbspro.2013.12.118 // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 106.– P. 1039–1049.

185. Voevoda, E. Digital didactics: technologies & practices / E. Voevoda. – DOI 10.24833/2687-0126-2020-2-2-89-94// *Professional Discourse & Communication*. – 2020.

186. Liu, Z.-J. Digital Literacy and Digital Didactics as the Basis for New Learning Models Development / Z.-J. Liu, N. Tretyakova, V. Fedorov, M. Kharakhordina. – DOI 10.3991/ijet.v15i14.14669. // *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. – 2020. – № 15. – P. 4.

187. Nurbekova, Zh. The Impact of Digital Transformation of Education on the formation of Digital Didactics / Zh. Nurbekova, B. Baigusheva. – DOI 10.32523/2616-6895-2020-130-1-96-101 // *Bulletin of the L. N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*. – 2020. – № 130. – P. 96–101.

188. Bezoluk, S. E. The initiation of the students’ meaning formation via the meaning essay / S. Bezoluk, E. Azarko, V. Sannikova, O. Derezko. – DOI 10.1051/e3sconf/202021018059 // *E3S Web Conf*. – 2020. – № 210.– P. 18059.

189. Bezoluk, S. Fundamentals of digital didactics: specifics and development at the present stage / S. Bezoluk, E. Azarko, I. Danchenko, I. Kupriyanov. – DOI 10.1051/e3sconf/202125807059// *E3S Web Conf*. – 2021. – № 258. – P. 07059.

190. Prevalla, B. Flipped Learning in Engineering Education / B. Prevalla, H. Uzunboylu– DOI 10.18421/TEM82-46 // *TEM Journal*. – 2019. – Vol. 8, iss. 2. – P. 656–661.

191. Dhull, I. [...] / I. Dhull, S. Arora // *Online Learning*. – 2019. – № 3. – P. 32–34.
192. Singh, L. *Online Learning Platforms for Flexible Learning in Educational Framework* / L. Singh, R. Thakur, M. T. V. Nagaraju. – 2019.
193. Lusac, D. *Pedagogical and Didactic-Methodical Aspects of E-learning* / D. Lusac, D. Radosav, D. Karuovic, D. Ivin. – 2007.
194. Snegireva, L. V. *University e-learning: methodological problems and didactic principles development* / L. V. Snegireva // *Aktuální pedagogika*. – 2017. – № 4. – P. 9–12.
195. Kergel, D. *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen* / D. Kergel, B. Heidkamp-Kergel. – DOI 10.1007/978-3-658-28277-6.
196. Liu, Z.-J. *Digital Literacy and Digital Didactics as the Basis for New Learning Models Development* / Z.-J. Liu, N. Tretyakova, V. Fedorov, M. Kharakhordina. – DOI 10.3991/ijet.v15i14.14669 // *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. – 2020. – № 15. – P. 4.
197. Nurbekova, Zh. *The Impact of Digital Transformation of Education on the formation of Digital Didactics* / Zh. Nurbekova, B. Baigusheva. – DOI 10.32523/2616-6895-2020-130-1-96-101 // *Bulletin of the L. N. Gumilyov Eurasian National University. Pedagogy. Psychology. Sociology Series*. – 2020. – № 130. – P. 96–101.
198. Perri, Ф. *Digital Didactics: an introductory training course* / Ф. Perri. – DOI 10.21125/inted.2018.1883 // *INTED 2018 Proceedings*. – 2018. – P. 7875–7883.
199. Makosa, P. *Advantages and disadvantages of digital education* / P. Makosa // *Biuletyn Edukacji Medialnej*. – 2013.
200. Janelli, M. *E-Learning in Theory, Practice, and Research* / M. Janelli. – DOI 10.17323 / 1814-9545-2018-4-81-98 // *Вопросы образования. Педагогические исследования*. – М., 2018. – № 4. – С. 81–98.
201. Andrews, R. *Does e-learning require a new theory of learning? Some initial thoughts* / R. Andrews // *J. Educ. Res. Online (JERO)*. – 2011.
202. Soldatova, G. *Digital socialization of russian adolescents: Internet as constant dimension of any activities* / G. Soldatova, E. Rasskazova // *European Proceedings of*

Social and Behavioural Sciences. – 2019. – Vol. 64. – P. 693-701. – URL: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/PSYRGGU2019F090.pdf>.

203. Slavova, L. Increasing the digital competences of students / L. Slavova, K. Garov // *Mathematics and Informatics*. – 2019. – Vol. 62, № 1. – P. 43.

204. Zeidmane, A. Digital competences of students for the implementation of remote studies / A. Zeidmane, A. Vintere. – 2021. – DOI 10.21125/edulearn.2021.1057.

205. Zambrano, J. School education and digital competence of students and teachers / J. Zambrano // *EDUWEB*. – 2016. – № 10. – P. 41.

206. Lozano, M. Digital competencies in students from the education graduate program / M. Lozano, C. Sánchez-Olavarría, A. Olvera // *Revista Lasallista de Investigación*. – 2015. – № 12. – P. 10–18.

207. Ostapenko, R. Development of digital competence of students within the blended learning / R. Ostapenko. – 2019.

208. Sinha, G. Learning by DOI ng: Distance Learning / G. Sinha. – DOI 10.15864/ijelts. 3311 // *International Journal of English Learning & Teaching Skills*. – 2021. – № 3. –P. 2377–2383.

209. Nestik, T. // *Technophobia as a cultural and psychological phenomenon* / T. Nestik, A. Zhuravlev, E. Patrakov [et al.]. – DOI 10.33836/interacao.v20i1.178 // *Interação – Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*. – 2019. – № 20. – P. 266–281.

210. Soldatova, G. Internet users' attitudes towards the internet: technophobes and technophiles / G. Soldatova, T. Nestik. – DOI 10.18384/2310-7235-2016-1-54-61 // *Bulletin of the Moscow State Regional University (Psychological science)*. – 2016. – P. 54–61.

211. Tchoshanov, M. *Engineering of Learning: Conceptualizing e-Didactics* / M. Tchoshanov. – M. : the UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2013. – 194 p.

212. Rodriguez, I. *Digital Literacies* / I. Rodriguez, L José. – DOI 10.1007/978-3-531-92133-4_5 // *Interactive Educational Multimedia*. – 2004. – N 9. – P. 48–62.

213. Terranova, T. *Digital Labor: The Internet as Playground and Factory* / T. Terranova, S Trebor. – N. Y., 2013.

214. Soldatova, G. Media multitasking: from cognitive functions to digital / G. Soldatova, E. Nikonova, A. Koshevaya, A. V. Trifonova. – DOI 10.17759/jmfp.2020090401 // Journal of Modern Foreign Psychology. – 2020. – № 9. – P. 8–21.

215. Golinkoff, R. M. Becoming brilliant: what science tells us about raising successful children / R. M. Golinkoff, K. Hirsh-Pasek. – Washington, DC : APA Lifetools, 2016. – 314 p.

216. Heckman, J. J. Hard evidence on soft skills / J. J. Heckman, T. Kautz // Labour Economics. – 2012. – Vol. 19, No 4. – P. 451–464.

217. The future of jobs. Employment, skills and workforce strategy for the fourth industrial revolution: global challenge insight report. – Geneva (Switzerland): World Economic Forum, 2016. – 157 p.

218. Strauss, W. Generations: The History of America's Future 1584 to 2069 / W. Strauss, N. Howe. – New York : William Morrow, 1991.

**Использование технологии «смысловое эссе»
на различных этапах занятия (урока)**

Таблица А.1 – Использование технологии «смысловое эссе» на различных этапах занятия (урока)

	<i>Этап урока</i>	<i>Примерные варианты при формулировке темы</i>	<i>Виды деятельности обучающихся</i>
1.	Самоопределение деятельности	...для чего мне нужно изучать? ...какой смысл я вижу в своей деятельности?	размышляют, самоопределяются
2.	Мотивация учебной деятельности учащихся.	...что тебе хотелось бы узнать на занятии (уроке) по этому вопросу подробнее?	смотрят видеофрагмент, социальный ролик и напишите свои мысли по этому поводу...
3.	Постановка цели и задач урока.	...чтобы я лично хотел узнать сегодня на уроке	напишите два-три доказательства важности, необходимости изучения данной темы
4.	Актуализация знаний.	...представьте себе, что Вы живете в России в начале XX века...	устно представляют себе ситуацию (обстановку) и т.д.
5.	Первичное усвоение новых знаний	...правильно ли поступил исторический деятель? А как бы я поступил на его месте»	анализируют, размышляют
6.	Первичная проверка понимания	...как бы вы себя чувствовали в тот момент, / какую профессию хотели бы иметь...	осуществляют рефлексию
7.	Первичное закрепление.	сформулируйте свое отношение к...	соотносят свои знания с оценкой
8.	Сообщение домашнего задания	Тему формулирует учитель, исходя из предметного содержания (совместно с обучающимися)	пишут эссе на тему, данную учителем, сформулированную самостоятельно
9.	Рефлексия	Что тебе понравилось на уроке? Что было трудным для тебя сегодня? Что тебе запомнилось больше всего?	проводят самооценку достигнутых результатов

Дефиниция «цифровая дидактика» в динамике изменений

Таблица Б.1 – Дефиниция «цифровая дидактика» в динамике изменений

Автор	Год	Основные подходы к дефиниции «цифровая дидактика»	Аналог в зарубежных публикациях
Андреев А. А., Солдаткин В. И., Хуторской А. В.	1999	«дидактика дистанционного обучения»	<i>distance learning, distance education</i> (Ivan Givl(2008))
Ширшов Е. В., Бекетова Н. Е.	2002	«электронная дидактика»	Аналог в зарубежных публикациях <i>e-Didactics</i>
Башмаков А. И., Крамаренко Б. В., Поздняков В. А. (2004)	2003	«компьютерная дидактика», как «пересечение традиционной дидактики и ИКТ»	<i>e-Didactics, e-learning</i> , как «процесс передачи знаний и навыков через Интернет с использованием компьютерных приложений
Андреев А. А., Солдаткин В. И., Дмитриев Д. С. (2014), Коротенкова Е. А. (2019), Халиков А. А. (2020)	2010	«электронная педагогика» – новая педагогическая наука, инициируемая процессом информатизации общества	<i>Digital education</i> – цифровое образование – использование цифровых инструментов и технологий во время преподавания и обучения
Фролов И. Н.	2010	Схожесть термина «цифровая дидактика» по значению только с европейским <i>E-didactics</i> . Попытка вычленения: объекта – <i>E-learning</i> (электронное обучение), цели – дистанционное приобретение компетенций, дана формулировка понятия	<i>e-Didactics, e-learning</i> . Под <i>E-learning</i> имеют в виду: <i>Web Based Learning, Web Based Instruction, Internet Based Training, Distributed Learning, Advanced Distributed Learning, Distance Learning, Online Learning, Mobile Learning, Remote Learning</i> <i>um.d.</i>
Плешаков В. А., Воинова О. И.; Беспалько В. П. (2018)	2012	Киберпедагогика, киберонтологический подход в образовании	<i>Cyberpedagogy</i> (Kapitzke Cushla, 2000)
Стариченко Б. Е., Казакевич В. М. (2017)	2013	«Информационно-коммуникационная дидактика» (ИТ-модель обучения)	<i>ICT didactics</i> (Krasna, Marjan&Bedrac, B.2013)
<i>Tchoshanov M., Нуриев Н. К., Старыгина С. Д. (2016), Chevallard, 1982</i>	2013	«Дидактическая инженерия». Теория обучения рассматривается как «наука, инженерия, «искусство обучения»	<i>didactic engineering, engineering of learning</i>
<i>Солдатова Г. У. Рассказова Е. И. Нестик Т. А.</i>	2013	Разработка психологических моделей цифровых компетенций	<i>Digital Literacy</i>
Сергеев С. Ф.	2015	Электронное обучение (е-дидактика) на основе теории иммерсивных обучающих сред. Впервые поднимает вопросы ограниченности электронного обучения только механизацией (алгоритмизацией), рассматривает средоориентированную модель «сложного обучения»	<i>e-learning</i> (электронное обучение) «обучение с помощью электронных средств» (Mayes, deFreitas, 2005). <i>e-learning</i> – использование любых электронных носителей информации для обеспечения всех видов преподавания и обучения – как в Сети, так и вне ее [Andrews, 2011]. <i>e-learning</i> – процесс, в результате которого формируются знания и повышается качество обучения, при этом учебный материал и инструкции педагога передаются через интернет [Pange, Pange, 2011]
Печников А. Н., Шиков А. Н.	2015	Уточнение термина «компьютерная дидактика», ее целей, содержания	<i>Digital Didactics</i> [Pange, Pange, 2011 Perri , 2018]
Блинов В. И., Тулинов М. В. и др.	2019	Концепция «цифровой дидактики» Конкретизировано понятие «условного характера». Преемственность основных понятий и принципов традиционной дидактики, с дополнениями применительно к условиям цифровой среды	
<i>Snegireva L. V.</i>	2017	«дидактика информационного общества»	Под <i>E-Learning</i> имеется в виду: <i>смешанное (hybrid learning)</i> [Curtis, J. Bonk, 2006]; <i>электронное (Electronic learning), онлайн обучение (Online</i>

			<i>Learning), дистанционное обучение (distance learning)</i>
Илалтдинова Е. Ю., Беляева Т. К., Лебедева Т. К.	2019	Уточнение понятийного аппарата «цифровая педагогика»: цифровое обучение, цифровое образование, цифровое воспитание, киберсоциализация, цифровая дидактика и т.д. «Цифровая дидактика» – раздел «цифровой педагогики»	Впервые в отечественных исследованиях поднимают вопросы кибергогики. Cybergogy – интеграция основ педагогики и андрогогики, целью которой является обучение с помощью виртуальной среды [Carrier&Molds, Wang&Kang, 2006]
Уваров А. Ю., Фрумина И. Д.	2019	Дидактические основы цифровой трансформации образования	
Токтарова В. И. Шпак А. Е.	2020	Термины «цифровая педагогика», «электронная педагогика», «виртуальная педагогика», «технопедагогика» синонимами. Приводят таблицу с определениями понятия цифровая педагогика	Techno-pedagogy [Vijaya R. 2017], virtualpedagogy [Matt B., 2006]
Андрюхина Л. М., Ломовцева Н. В., Садовникова Н. О.	2020	Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения [4]	

Таблица Б.2 – Подходы к дефиниции понятия «цифровая дидактика»

<i>«Цифровая дидактика»–это ...</i>	
Андреев А. А.	целенаправленный, организованный процесс интерактивного взаимодействия обучающихся и обучающихся между собой и со средствами обучения
Ширшов Е. В.	Соединение педагогики с электронными технологиями
Фролов И. Н.	Область современной дидактики, исследующая законы, закономерности, принципы и средства электронного обучения, применяемые с целью приобретения компетенций
Блинов В.И., Дулинов М.В. и др.	Отрасль педагогики, научная дисциплина организации процесса обучения в условиях цифрового общества.
Печников А. Н.	Совокупность принципов, методов, закономерностей обучения с применением технических средств обучения и коммуникации
Илалтдинова Е.Ю., Беляева Т.К., Лебедева Т.К.	раздел цифровой педагогики, предметом которой является цифровое обучение как средство взаимодействия преподавания и учения, обеспечивающее усвоение и конструирование учащимися содержания образования в процессе
Чошанов М.А.	Наука об искусстве эффективного обучения с широким применением цифровых технологий и мультимедийных средств.
Andrews R., Naylor S.	Использование технологий в обучении, включая гибкое обучение, а также дистанционное обучение; и использование информационно-коммуникационных технологий в качестве средства коммуникации и передачи информации между отдельными лицами и группами для поддержки обучающихся и улучшения управления процессом обучения
<i>D`Angelo</i>	Совокупность знаний, процессов и стратегий, призванных гарантировать одному или нескольким индивидам приобретение «на расстоянии» компетенций, представленных конкретными дидактическими целями»

Возможности использования «Смыслового эссе» в условиях цифровизации

Таблица В.1 – Возможности использования «Смыслового эссе» в условиях цифровизации

<i>Дидактические возможности</i>	<i>Характеристика</i>	<i>Примеры применения</i>
Использование цифровой платформы	Возможность прикрепить скан, скриншот, фото с телефона (гаджета) и отправка на проверку учителю	Платформа ЯКласс (задание с развернутым ответом). ПМО от Сбербанка (задание любого модуля). Электронный Журнал (прикрепление к домашнему заданию в виде документа)
Свобода выбора (места, времени, формы изложения (письменная/печатная) и т.д.)	Обучающиеся могут самостоятельно планировать время написания, отправки готовой работы	Письменная форма (фото текста). Печатная форма (в виде вложения к электронному письму, скриншот текста и отправка через мессенджер Whatsapp, Telegram)
Возможность выполнения теми обучающимися, которые отсутствуют на занятиях по разным причинам	Обучающиеся могут выполнить работу в виде домашнего задания и отправить на проверку учителю.	Электронный Журнал (прикрепление к домашнему заданию в виде документа)
Формирование цифровых компетенций	Знание и умение прикреплять файлы, пользоваться электронной почтой, создавать документы или мотивация научиться это делать, ответственность и безопасность в сети.	– Создание документа <i>Microsoft Word</i> – Создание электронного письма и отправка электронной почты – Набор текста в текстовом сообщении в социальных сетях (мессенджерах)
Моментальная обратная связь	Получение текста эссе учителем моментально в виде электронного письма, сообщения в мессенджере, социальных сетях. Возможность мгновенного реагирования в виде обратной связи	Обратная связь в виде эмоций (смайлики). Автоматический ответ «Благодарю за присланную работу!». Письменный, индивидуальный ответ учителя лично каждому обучающемуся

Анкета «Я изучаю историю»**Бланк анкеты «Я изучаю историю»**

1. Ф.И.О. _____
2. Ваш пол _____ возраст (полных лет) _____
3. Класс _____ школа _____ город _____

	Вопросы	Ответ
	Как ты думаешь, для чего изучают историю в школе?	
	Что тебе кажется сложным в изучении истории?	
	Что тебе кажется интересным в изучении истории?	
	В чем смысл изучения истории лично для тебя?	

Анкета «Цифровая компетентность» по Г. У. Солдатовой

Ф.И.О. _____
 Ваш пол _____ возраст (полных лет) _____
 Где ты учишься (подчеркни): школа/колледж/ВУЗ/другое _____
 Класс _____ школа _____ город _____

1. Диагностика компонентов знаний и мотивации индекса цифровой компетентности

	Что из перечисленного на этой карточке Вам, по Вашему мнению, достаточно хорошо известно, о чем Вы имеете в целом достаточно знаний? А в каких из этих областей Вы хотели бы не только улучшить свои знания, но и научиться их эффективно использовать?	Знаю хорошо Q17	Хочу улучшить Q18
Q17 Q18	Различные поисковые системы в интернете (для поиска информации, музыки, фото, видео)		
	Возможности использования интернета для образования		
	Различные мобильные приложения и возможности их использования		
	Возможности, которые предоставляет интернет для того чтобы поддерживать отношения с друзьями, коллегами		
	Возможности установления своих настроек обновления программного обеспечения на устройстве, посредством которого я вижу в интернет		
	Возможности предоставления информации о себе в интернет и способах ограничения доступа к ней		
	Возможности для создания и размещения собственного контента в интернете (текста, фото, видео, музыки)		
	Возможности использования электронных государственных услуг через интернет		
	Возможности социальных сетей для изменения и расширения своего круга общения		
	Возможности интернета для совершенствования покупок, использования платежных систем и интернет-банкинга		

2. Диагностика компонента ответственности (обеспечения безопасности) индекса цифровой компетентности

	Что из перечисленного на этой карточке Вы Делали в интернет и можете сказать, что умеете это делать?	Делал, умею делать Q45
Q45	Определять, какие файлы стоит скачивать, а какие – нет	
	Обеспечивать защиту своей информации, хранящейся в интернете	
	Использовать безопасный поиск в поисковых системах	
	При сбое подключения к интернету определять причины технических проблем	
	Очищать компьютер от вирусов, попавших в него через интернет	
	Обращаться в службы технической поддержки	
	Добавлять пользователей в «черный список» или «банить»	

	Менять настройки конфиденциальности в социальных сетях и в сервисах для общения, чтобы Ваша информация была доступна только определенным людям	
	Определять степень конфиденциальности и безопасности передачи личных данных при пользовании услугами через интернет	
	Избегать того, чтобы становиться жертвой наиболее распространенных схем мошенничества в Интернете	
	Решать проблемы, возникшие при столкновении с мошенничеством в Интернете	

3. Диагностика компонента умений индекса цифровой компетентности

	Что из перечисленного на этой карточке Вы делали в интернет и можете сказать, что умеете это делать?	Делал(а)
Q25	Использовать специальные настройки поисковых систем (операторы), чтобы найти конкретную информацию	
	Скачивать музыку, видео, фото	
	Совершать платежи при помощи электронных платежных систем и интернет-банкинга	
	Пользоваться облачными технологиями для хранения своего контента и работы с ним (например, GoogleDocs, Etherpad, MicrosoftOfficeLive)	
	Публиковать свои фото, записи, статусы в социальных сетях и специальных сервисах (Twitter, Tumblr, Instagram)	
	Находить в интернете наиболее выгодные предложения товаров и услуг	
	Взаимодействовать с участниками различных интернет-сообществ (через Twitter, форум, wiki и т.п.)	
	Создавать и размещать видео на специальном сервисе (например, YouTube)	
	Уничтожать историю (запись своих действий)	
	Проверять благонадежность источников программного обеспечения	
	Отмечаться («чекиниться») в тех местах, где находился(-лась) (например, в социальной сети или через специальные сервисы)	
	Использовать возможности социальных сетей для обучения и работы	
	Ставить «лайки», оценки и делать перепост записей друзей	
Q26	Создавать несколько учетных записей пользователей конкретного компьютера	
	Изменять свои пароли	
	Изменять настройки доступа к своей информации в социальных сетях для разных групп пользователей	
	Оформлять и изменять по необходимости свой профиль в сервисах для общения (в социальных сетях, видео чатах, форумах и т. п.)	
	Менять настройки антивирусных программ	
	Искать в сети людей, с которыми я хотел(а)бы общаться	
	Выявлять недостоверную информацию	
	Заказывать государственные услуги через интернет	

	Изменять настройки файлов cookie, чтобы защитить личную информацию	
	Организовывать мероприятия в офлайне или координировать совместные действия людей, пользуясь возможностями интернета (чатом, социальной сетью и т. п.)	
	Контролировать качество и сроки выполнения государственных услуг (например, определять статус заявки на получение необходимых документов и т.п.)	
	Использовать интернет как средство заработка	
	Создавать несколько учетных записей пользователей конкретного компьютера	

Опросник «Ценностные ориентации» М. Рокич

Инструкция: «Дорогой друг» Вам будет представлен список из 18 пунктов. В каждом обозначены ценности. Присвойте номера каждому из них по порядку значимости для Вас, как принципов, которыми Вы руководствуетесь в жизни.

Для этого внимательно изучите весь список, выберете ту ценность, которая для Вас наиболее значима и поставьте возле нее порядковый номер «1», далее проделайте ту же процедуру со всеми пунктами из списка. Менее значимое для Вас утверждение будет последним и займет номер «18».

Бланк опросника №1 «Терминальные ценности»

1.	Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)	
2.	Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые благодаря жизненному опыту)	
3.	Здоровье (физическое и психическое)	
4.	Интересная работа	
5.	Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	
6.	Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	
7.	Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных проблем)	
8.	Наличие хороших и верных друзей	
9.	Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, коллег)	
10.	Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)	
11.	Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)	
12.	Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)	
13.	Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)	
14.	Счастливая семейная жизнь	
15.	Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)	
16.	Творчество (возможность заниматься творчеством)	
17.	Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)	
18.	Удовольствия (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей, развлечения)	

Бланк опросника №2 «Инструментальные ценности»

1.	Аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке вещи, четкость в ведении дел)	
2.	Воспитанность (хорошие манеры, умение вести себя в соответствии с нормами культуры поведения)	
3.	Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)	
4.	Жизнерадостность (оптимизм, чувство юмора)	
5.	Исполнительность (дисциплинированность)	
6.	Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)	
7.	Непримиримость к недостаткам в себе и других	
8.	Образованность (широта знаний, высокий культурный уровень)	
9.	Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)	
10.	Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения)	
11.	Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)	
12.	Смелость в отстаивании своего мнения	
13.	Чуткость (заботливость)	
14.	Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)	
15.	Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)	
16.	Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)	
17.	Честность (правдивость, искренность)	
18.	Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)	

Электронная форма проведения диагностики.

Возможность использования автоматической формы диагностики. Для этого направьте камеру мобильного телефона на QR-код. Пройдите диагностику и отправьте ссылку на результаты проверяющему.



Опросник уровня самораскрытия С. М. Джурарда (модифицированный)

Инструкция: «Дорогой друг! Оцени, пожалуйста, себя в зависимости от того, насколько полно и детально Вы раскрывали хотя бы одному знакомому человеку сведения о себе по каждой теме. Оценка «0» – ничего не говорил. Оценка «4» – говорил полно и подробно.

Бланк опросника

	Темы	0	1	2	3	4
1	Мои привычки	0	1	2	3	4
2	Мои поступки, за которые я переживал бы чувство вины	0	1	2	3	4
3	То, что я не делаю при людях	0	1	2	3	4
4	Мои самые сокровенные чувства	0	1	2	3	4
5	Что мне не нравится в самом себе и что нравится	0	1	2	3	4
6	То, что в жизни является для меня важным	0	1	2	3	4
7	То, что делает меня таким человеком, каков я есть	0	1	2	3	4
8	То, чего я боюсь больше всего	0	1	2	3	4
9	Мои действия, поступки, которыми я горжусь	0	1	2	3	4
10	Мои близкие отношения с людьми	0	1	2	3	4

Опросник диагностики мотивационной сферы А.А. Реана

Инструкция: Вам предстоит ответить на 20 вопросов. Ответьте, пожалуйста, «ДА» или «НЕТ»

Бланк опросника

1.	Включаясь в работу, как правило, оптимистично надеюсь на успех.	«ДА»	«НЕТ»
2.	В деятельности активен.	«ДА»	«НЕТ»
3.	Склонен к проявлению инициативности.	«ДА»	«НЕТ»
4.	При выполнении ответственных заданий стараюсь по возможности найти причины отказа от них.	«ДА»	«НЕТ»
5.	Часто выбираю крайности: либо занижено легкие задания, либо нереалистично высокие по трудности.	«ДА»	«НЕТ»
6.	При встрече с препятствиями, как правило, не отступаю, а ищу способы их преодоления.	«ДА»	«НЕТ»
7.	При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих успехов.	«ДА»	«НЕТ»
8.	Продуктивность деятельности в основном зависит от моей собственной целеустремленности, а не от внешнего контроля.	«ДА»	«НЕТ»
9.	При выполнении достаточно трудных заданий, в условиях ограничения времени, результативность деятельности ухудшается.	«ДА»	«НЕТ»
10.	Склонен проявлять настойчивость в достижении цели.	«ДА»	«НЕТ»
11.	Склонен планировать свое будущее на достаточно отдаленную перспективу.	«ДА»	«НЕТ»
12.	Если рискую, то, скорее с умом, а не бесшабашно.	«ДА»	«НЕТ»
13.	Не очень настойчив в достижении цели, особенно если отсутствует внешний контроль.	«ДА»	«НЕТ»
14.	Предпочитаю ставить перед собой средние по трудности или слегка завышенные, но достижимые цели, чем нереально высокие.	«ДА»	«НЕТ»
15.	В случае неудачи при выполнении какого-либо задания, его притягательность, как правило, снижается.	«ДА»	«НЕТ»
16.	При чередовании успехов и неудач склонен к переоценке своих неудач.	«ДА»	«НЕТ»
17.	Предпочитаю планировать свое будущее лишь на ближайшее время.	«ДА»	«НЕТ»
18.	При работе в условиях ограничения времени результативность деятельности улучшается, даже если задание достаточно трудное	«ДА»	«НЕТ»
19.	В случае неудачи при выполнении чего-либо, от поставленной цели, как правило, не отказываюсь	«ДА»	«НЕТ»
20.	Если задание выбрал себе сам, то в случае неудачи его притягательность еще более возрастает	«ДА»	«НЕТ»

Обработка результатов

За каждое совпадение с ключом присваивается 1 балл. Подсчитывается общий суммарный балл.

Ключ к опроснику

1	«ДА»	11	«ДА»
2	«ДА»	12	«ДА»
3	«ДА»	13	«НЕТ»
4	«НЕТ»	14	«ДА»
5	«НЕТ»	15	«НЕТ»
6	«ДА»	16	«ДА»
7	«НЕТ»	17	«НЕТ»
8	«ДА»	18	«ДА»
9	«НЕТ»	19	«ДА»
10	«ДА»	20	«ДА»

Интерпретация результатов

Если количество набранных баллов от 1 до 7, то диагностируется мотивация на неудачу (боязнь неудачи).

Если количество набранных баллов от 14 до 20, то диагностируется мотивация на успех (надежда на успех).

Если количество набранных баллов от 8 до 13; то следует считать, что мотивационный полюс ярко не выражен. При этом можно иметь в виду, что если количество баллов 8,9, есть определенная тенденция метизации на неудачу, а если количество баллов 12,13, имеется определенная тенденция мотивации на успех.

Электронная форма проведения диагностики. Возможность использования электронного ресурса сайта <https://psyttests.org/emotional/reanmun-run.html>

Диагностика направленности учебной мотивации по Т. Д. Дубовицкой

Инструкция: Вам предлагается ответить на 20 вопросов. Прочитайте каждое высказывание и выразите своё отношение к изучаемому предмету, обведите напротив номера высказывания свой ответ, который наиболее точно отражает Ваше мнение.

верно (++);

пожалуй, верно (+);

пожалуй, неверно (-),

неверно (--).

Бланк опросника

ФИО _____

Пол: ж/м _____ Возраст (полных лет) _____

Класс _____ школа _____ город _____

№	Вопрос	Ответ
1	Изучение данного предмета даёт мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности	
2	Изучаемый предмет мне интересен, и я хочу знать по данному предмету как можно больше	
3	В изучении данного предмета мне достаточно тех знаний, которые я получаю на уроках	
4	Учебные задания по данному предмету мне интересны, я их выполняю, потому что это требует учитель (преподаватель)	
5	Трудности, возникшие при изучении данного предмета, делают его для меня ещё более увлекательным.	
6	При изучении данного предмета кроме учебников и рекомендованной литературы самостоятельно читаю дополнительную литературу.	
7	Считаю, что трудные теоретические вопросы по данному предмету можно было бы не изучать.	
8	Если что-то не получается по данному предмету, стараюсь разобраться и дойти до сути.	
9	На уроках по данному предмету, у меня часто бывает такое состояние, когда «совсем не хочется учиться».	
10	Активно работаю и выполняю задания только под контролем учителя.	
11	Материал, изучаемый по данному предмету, с интересом обсуждаю в свободное время (на перемене, дома) со своими одноклассниками, друзьями.	
12	Стараюсь самостоятельно выполнять задания по данному предмету, не люблю, когда мне подсказывают.	
13	По возможности стараюсь списать у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня.	
14	Считаю, что все задания по данному предмету являются ценными и по возможности нужно знать по данному предмету как можно больше.	
15	Оценка по этому предмету для меня важнее, чем знания.	
16	Если я плохо подготовлен к уроку, то особо не расстраиваюсь и не переживаю.	
17	Мои интересы и увлечения в свободное время связаны с этим предметом.	
18	Данный предмет даётся мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.	
19	Если по болезни (или по другим причинам) я пропускаю уроки по данному предмету, то меня это огорчает.	
20	Если бы было можно, то я исключил бы данный предмет из расписания (учебного плана).	

Обработка результатов

Подсчет показателей опросника производится в соответствии с ключом, где «да» означает положительные ответы (верно; пожалуй, верно), а «нет» - отрицательные (пожалуй, неверно; неверно).

Ключ

1	«ДА»	11	«ДА»
2	«ДА»	12	«ДА»
3	«НЕТ»	13	«НЕТ»
4	«НЕТ»	14	«ДА»
5	«ДА»	15	«НЕТ»
6	«ДА»	16	«НЕТ»
7	«НЕТ»	17	«ДА»
8	«ДА»	18	«НЕТ»
9	«НЕТ»	19	«ДА»
10	«НЕТ»	20	«НЕТ»

Интерпретация результатов

За каждое совпадение с ключом начисляется 1 балл. Чем выше суммарный балл, тем выше показатель внутренней мотивации изучения предмета. При низких суммарных баллах доминирует внешняя мотивация изучения предмета.

Полученный в процессе обработки ответов испытуемого результат расшифровывается так:

0 – 10 баллов – внешняя мотивация

11 – 20 баллов – внутренняя мотивация.

Для определения уровня внутренней мотивации могут быть использованы также следующие нормативные границы:

0 – 5 баллов – низкий уровень внутренней мотивации

6 – 14 баллов – средний уровень внутренней мотивации

15 – 20 баллов – высокий уровень внутренней мотивации.

Для качественного анализа результатов вопросы разделены на следующие группы:

1. Ценность знаний – положительные ответы по суждениям 1, 11, 14, 17 (максимальное количество баллов 8).

2. Самостоятельность в изучении предмета – положительные ответы по суждениям 6, 8, 12 (максимальное количество баллов 6).

3. Пассивность в изучении предмета – положительные ответы по суждениям 7, 10, 13 (максимальное количество баллов 6).

4. Трудность в изучении предмета – положительный ответ по суждению 18 (максимальное количество баллов 2).

5. Интерес к предмету – положительные ответы по суждениям 2, 5, 19 (максимальное количество баллов 6).

6. Негативное отношение к занятиям – положительные ответы по суждениям 3, 4, 9 (максимальное количество баллов 6).

7. Негативное отношение к предмету – положительные ответы по суждениям 15, 16, 20 (максимальное количество баллов 6).

Степень данных проявлений : 0-25 % - низкая

30% - 70% - средняя

75% - 100% - высокая

Знак результата, полученный при суммировании баллов, показывает наличие или отсутствие данных проявлений.

**Рефлексивный опросник по методике «Незаконченные предложения»
(авторский вариант)**

1. Если тебе задали письменное задание по устному предмету, ты скорее выполнишь его

2. Каким учебником тебе легче пользоваться?

3. Ты лучше запоминаешь материал урока, когда...

4. Какой формат обучения тебе нравится больше...

5. Насколько комфортно ты чувствуешь себя на онлайн-занятиях

6. Взаимодействие с учителем в период дистанционного обучения...

7. Как ты считаешь, твои цифровые компетенции повысились /понижились/ не изменились за последнее время:

8. Какие виды деятельности на онлайн-уроках тебе нравятся больше всего

9. Цифровая грамотность это...

10. Интернет для меня это...

**Пример опросника по методике «Незаконченные предложения»
(авторский вариант)**

Инструкция: Закончите предложения одним или несколькими словами, на Ваше усмотрение.
Бланк опросника

<i>Незаконченные предложения</i>	<i>Окончание предложения</i>
Эссе-это...	
Данная форма оценивания на уроке для меня...	
Когда я пишу эссе, то думаю о...	
Во время работы над эссе я приобрел...	
Эссе на уроках заставили меня задуматься о...	

Обработка и интерпретация результатов. При обработке осуществляется контент-анализ. Заполняется бланк обработки результатов.

Бланк обработки результатов

Регистрационный номер испытуемого	Пол м/ж	Возраст	Категории анализа	№ вопроса	Законченные предложения	Частота выявлен-

Электронная форма проведения диагностики. Возможно создание формы сбора ответов в Google Forms /Microsoft Forms .

Психолингвистический анализ текста (методика кафедры прикладной психологии Курганского государственного университета)

Инструкция: Напишите эссе по выбранной Вами теме.

Обработка и интерпретация результатов. Проводится анализ текста с выявлением следующих показателей:

1. *Показатель объема речевой продукции* (общее количество слов в эссе). Этот показатель в психолингвистике говорит о коммуникативности, мотивации, личностных особенностях автора.
2. *Показатель среднего размера предложений* (общее кол-во слов в тексте/количество предложений). Чем показатель выше, тем выше вербальный интеллект. В предложениях классиков, например, этот показатель может достигать 30-35 слов.
3. *Коэффициент словарного разнообразия* (количество разных слов/2*общее количество слов в тексте) в %. Является основополагающим в психодиагностике. Особенно, как результат сильной реакции на какие-нибудь события, эмоции. В этом случае, показатель уменьшается, количество повторяемых слов- увеличивается.
4. *Коэффициент глагольности* (по формуле: кол-во глаголов в тексте/кол-во слов в тексте) в %. По другому в психодиагностике этот показатель называют показателем агрессивности. При увеличении количества глагольных форм (причастий, деепричастий) в тексте делают вывод о возбужденном состоянии.
5. *Коэффициент логической связности* (кол-во служебных слов (союзов, предлогов)/3*кол-во слов в тексте). Гармоничное строение предложений, связность текста отмечают при показателе меньше единицы.
6. *Коэффициент эмболии* (засоренности текста - количество эмбол/общее кол-во слов) в %. Важный показатель - демонстрирует богатство лексического запаса, эмоциональное состояние испытуемого, свидетельствует об уровне культуры речи, а также об этикете человека.

Бланк для обработки результатов

Пол: м/ж Возраст _____

	<i>Показатели психолингвистического анализа</i>	<i>Результат</i>
	Показатель объема речевой продукции	
	Показатель среднего размера предложений	
	Коэффициент словарного разнообразия	
	Коэффициент глагольности	
	Коэффициент логической связности	
	Коэффициент эмболии	

Выводы:

Электронная форма проведения диагностики. Возможно использовать для обработки результатов программу *Advego*, позволяющую быстро определить количество уникальных слов, количество предложений и семантическое ядро.

Темы смысловых эссе

Таблица П.1 – Примерные темы смысловых эссе. Раздел «Экономика» (УМК Л. Н. Боголюбова «Обществознание» 7-8-й класс)

	<i>Тема урока</i>	<i>Возможные варианты тем «смысловых эссе»</i>	<i>Темы эссе, предложенные обучающимся</i>
	Экономика и её основные участники	Может ли экономика удовлетворить все потребности людей? «Экономика меняется вместе с жизнью». (С. Вайн)	А для чего же нужна экономика? Какой я потребитель?
	Мастерство работника	Каждый ли может стать профессионалом в своей деятельности? Каким видом труда ты хочешь заниматься в будущем?	Выбор профессии: деньги или польза обществу?
	Производство: затраты, выручка, прибыль	Все ли выгодно производить?	Смог бы я производить то, что не приносит прибыль мне, но приносит пользу людям?
	Виды и формы бизнеса	Говорят, «бизнес-это сочетание войны и спорта», а можно ли не воевать?	Какими качествами по-моему должен обладать предприниматель?
	Обмен, торговля, реклама	Как ты относишься к поговорке «Не обманешь, не продашь?»	Всегда ли мои покупки бывают успешными?
	Деньги, их функции	Деньги: добро или зло	В чем смысл денег для меня?
	Экономика семьи	Почему нужно планировать семейный бюджет?	Что мне нужно для того, чтобы стать рачительным хозяином?

Таблица П.2 – Примерные темы смысловых эссе. Предмет «История России» 9-10-й класс

	<i>Тема урока</i>	<i>Возможные варианты тем «смысловых эссе»</i>	<i>Темы эссе, предложенные обучающимся</i>
	Первая Мировая война	Как вы думаете, почему начало войны было встречено в обществе с воодушевлением? Мое отношение к войне.	«Если бы я жил в 1914 году...». «О каком герое Первой Мировой войны я бы мог говорить с уважением?»
	Российская революция 1917 г. Гражданская война	Можно ли считать Октябрьскую революцию неизбежной? Трагедия века: гражданская война в жизни человека и общества	Великая революция глазами произведений русских писателей и поэтов, прочитанные мной
	Военный коммунизм	Военный коммунизм: содержание политики и можно ли было ее миновать?	Истории моей семьи в 20-е годы XX в
	«Великий перелом» Индустриализация и коллективизация	Стратегии выживания в 30е годы: модель стахановца. История индустриализации: трудовой подвиг народа	Смог бы ли сегодня я стать «стахановцем»? Готовы ли сейчас люди совершить такой подвиг?
	Великая Отечественная война	Без срока давности: преступления нацистов и их пособников на оккупированной территории. Герой моей семьи.	Великая Отечественная война в истории моей семьи
	«Оттепель». СССР в 50-60 е годы	«Оттепель или слякоть: характеристика политических деятелей в годы руководства страной Н.С. Хрущева. Кукурузная эпопея: глупость или мегапроект?	Если бы я жил в 50-е...

Таблица П.3 – Примерные темы эссе при подготовке к ГИА. Обществознание. 9-11-й класс

<i>Раздел курса «Обществознание»</i>	<i>Возможные темы смысловых эссе</i>
«Человек и общество»	Откуда появились люди? / Зачем я живу на этом свете?/ Для какой цели я родился? Какой тип культуры (народная, массовая, элитарная) мне близок? Кто Я - по типу мировоззрения?
«Экономика»	Деньги: добро или зло? /Что значат деньги для меня? Выбор профессии: деньги или польза обществу? Если бы я был предпринимателем, какую форму хозяйствования я бы выбрал?
«Социальные отношения»	Богатство и бедность: что значат для меня эти понятия? Моя этническая идентичность Согласны ли вы, что в душе каждого человека находится миниатюрный портрет его народа? Какой путь выхода из конфликта чаще всего выбираю Я? Зачем человеку нужна семья?
«Политика»	Почему одни люди добровольно подчиняются другим... Нужна ли мне политика?/Можно ли быть вне политики?
«Право»	Всегда ли права взрослые? Как вы считаете, что важнее исполнять свои обязанности или требовать соблюдения своих прав? Мои границы - между правом и вседозволенностью

Результаты исследования уровня самораскрытия обучающихся (по С. Джуларду)

Таблица Р.1 – Результаты исследования уровня самораскрытия обучающихся (по С. Джуларду)

Показатели уровня самораскрытия	Период	КГ 1 (14-15 лет)		КГ2 (16-17 лет)		СГ 1 (14-15 лет)		СГ2 (16-17 лет)		СГ 3 (14-15 лет)		СГ4 (16-17 лет)	
		Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю
Мои привычки	на 1.09	2,2	2,0	2,1	2,0	2,3	2,3	2,2	2,1	2,3	2,0	2,4	2,0
	на 1.03	2,2	2,3	2,2	2,3	2,4	2,3	2,3	2,1	2,5	2,8	2,5	2,9
Мои поступки, за которые я переживал чувство вины	на 1.09	1,9	2,1	1,8	1,8	1,1	2,3	1,8	0,9	2,3	2,6	2,3	2,0
	на 1.03	1,9	1,9	1,7	1,8	1,4	2,0	1,5	1,5	2,5	2,8	2,5	2,8
То, что я не делаю при людях	на 1.09	1,2	1,6	1,4	1,1	1,0	1,7	1,8	0,7	2,4	1,5	2,4	2,6
	на 1.03	1,5	1,6	1,7	1,3	1,3	1,6	1,6	1,1	1,7	2,5	1,7	2,5
Мои самые сокровенные чувства	на 1.09	1,1	1,3	1,1	1,2	1,0	1,9	1,8	0,6	1,7	1,9	1,6	1,5
	на 1.03	1,3	1,5	1,4	1,6	1,5	1,7	1,6	0,8	1,8	1,3	1,8	1,3
Что мне не нравится в самом себе и что нравится	на 1.09	1,9	1,5	2,2	2,1	1,8	2,6	2,4	2,2	1,3	2,7	1,2	1,8
	на 1.03	2,3	2,6	2,3	2,1	2,0	2,5	2,0	2,0	1,7	1,0	1,7	1,0
То, что в жизни является для меня самым важным	на 1.09	3,3	2,9	3,2	3,0	2,4	2,8	3,4	2,8	2,4	2,9	2,3	2,6
	на 1.03	3,3	3,1	3,3	3,1	2,5	3,1	3,2	2,8	2,2	2,2	2,0	2,0
То, что делает меня таким человеком, каков я есть	на 1.09	2,4	2,4	2,2	2,3	2,3	2,5	2,9	1,7	1,6	1,8	1,6	3,0
	на 1.03	2,6	2,7	2,3	2,4	1,9	2,3	2,7	1,3	3,2	2,5	3,1	2,5
То, чего я боюсь больше всего	на 1.09	2,4	2,4	1,8	1,6	1,5	1,8	2,1	0,9	0,7	1,8	1,1	2,0
	на 1.03	2,5	2,5	2,1	1,4	1,0	1,6	2,2	1,3	2,4	1,5	2,9	2,0
Мои действия, поступки, которыми я горжусь	на 1.09	2,2	2,2	2,3	2,3	1,8	2,2	2,2	1,7	1,9	2,7	2,0	1,8
	на 1.03	2,3	2,6	2,4	2,4	1,9	2,6	2,3	1,7	1,9	2,3	2,0	2,3
Мои близкие отношения с людьми	на 1.09	2,4	2,2	1,8	1,8	1,3	2,1	2,4	1,7	1,6	2,0	1,7	2,0
	на 1.03	2,4	2,2	2,1	1,8	1,8	2,1	2,3	1,9	2,7	1,3	2,7	1,3
Итого	на 1.09	2,1	2,1	2,0	1,9	1,7	2,2	2,3	1,5	1,8	2,2	1,9	2,1
	на 1.03	2,2	2,3	2,2	2,0	1,8	2,2	2,2	1,7	2,3	2,0	2,3	2,1
Тэмп (для связанных выборок)		Тэмп = 2,5 Т _{0,05} = 2,78 Т _{0,01} = 4,60	Тэмп = 2,2* Т _{0,05} = 2,16 Т _{0,01} = 3,01	Тэмп = 2,49* Т _{0,05} = 2,45 Т _{0,01} = 3,71	Тэмп = 2,2 Т _{0,05} = 2,29 Т _{0,01} = 3,17	Тэмп = 2,31 Т _{0,05} = 2,37 Т _{0,01} = 3,5	Тэмп = 0 Т _{0,05} = 2,26 Т _{0,01} = 3,25	Тэмп = -2,25 Т _{0,05} = 2,31 Т _{0,01} = 3,36	Тэмп = 2,31* Т _{0,05} = 2,26 Т _{0,01} = 3,25	Тэмп = 3,1* Т _{0,05} = 2,31 Т _{0,01} = 3,36	Тэмп = -2,3* Т _{0,05} = 2,18 Т _{0,01} = 3,06	Тэмп = 2,65* Т _{0,05} = 2,18 Т _{0,01} = 3,06	Тэмп = 0 Т _{0,05} = 2,20 Т _{0,01} = 3,11

Приложение С

Результаты диагностики обучающихся по методике «Ценностные ориентации» по М. Рокичу

Таблица С.1 – Результаты диагностики обучающихся по методике «Ценностные ориентации» по М. Рокичу

А) Терминальные ценности (девушки)

ме-ста	КГ1	КГ2	СГ1	СГ2	СГ3	СГ4
1	любовь	здоровье	Счастливая семейная жизнь	любовь	Любовь	Любовь
2	здоровье	активность	Уверенность в себе	здоровье	Уверенность в себе	Общ. признание
3	дружба	дружба	свобода	Материальное благополучие	здоровье	удовольствие
4	свобода	свобода	здоровье	Счастливая семейная жизнь	Материальное благополучие	Дружба
5	Уверенность в себе	развитие	развитие	свобода	дружба	Материальное
6	развитие	мудрость	Материальное благополучие	Уверенность в себе	Счастливая семейная жизнь	здоровье
7	Материальное благополучие	Материальное благополучие	удовольствие	дружба	свобода	Счастливая семейная жизнь
8	Интересная работа	Продуктивная жизнь	мудрость	удовольствие	удовольствие	Интересная работа
9	творчество	Уверенность в себе	Интересная работа	мудрость	Интересная работа	мудрость
10	активность	познание	любовь	развитие	развитие	развитие
11	мудрость	любовь	Продуктивная жизнь	Интересная работа	творчество	познание
12	Продуктивная жизнь	Интересная работа	дружба	активность	мудрость	активность
13	семейная жизнь	семейная жизнь	творчество	общ.признание	Продуктивная жизнь	Продуктивная жизнь

ме-ста	КГ1	КГ2	СГ1	СГ2	СГ3	СГ4
14	удовольствие	творчество	активность	познание	общ. призна-ние	творчество
15	познание	удовольствие	общ.призна-ние	Продуктивная жизнь	познание	свобода
16	красота при-роды	общ. призна-ние	Счастье дру-гих	творчество	красота при-роды	Уверен-ность в себе
17	общ. призна-ние	Счастье дру-гих	познание	красота при-роды	активность	Счастье других
18	счастье дру-гих	красота при-роды	красота при-роды	счастье других	Счастье дру-гих	красота природы

Б) Терминальные ценности (юноши)

места	КГ1	КГ2	СГ1	СГ2	СГ3	СГ4
1	здоровье	здоровье	свобода	свобода	Материальное благопо-лучие	здоровье
2	дружба	Активная деятельная жизнь	здоровье	Материальное благопо-лучие	свобода	Общественное призна-ние
3	активность	развитие	активность	Уверенность в себе	Уверенность в себе	свобода
4	свобода	мудрость	Материальное благопо-лучие	мудрость	удовольствие	удоволь-ствие
5	Интересная ра-бота	дружба	развитие	познание	Интересная работа	Дружба
6	Уверенность в себе	свобода	Интересная работа	Развитие	здоровье	Материальное благо-получие
7	Материальное благополучие	Продуктив-ная жизнь	дружба	Интересная работа	развитие	Уверен-ность в себе
8	семейная жизнь	Материальное благо-получие	Уверенность в себе	активность	активность	любовь
9	развитие	познание	любовь	любовь	дружба	Интересная работа
10	любовь	любовь	Продуктив-ная жизнь	творчество	любовь	развитие
11	мудрость	Интересная работа	познание	дружба	Продуктив-ная жизнь	активность

места	КГ1	КГ2	СГ1	СГ2	СГ3	СГ4
12	творчество	Уверенность в себе	семейная жизнь	здоровье	Общ.признание	познание
13	удовольствие	Семейная жизнь	мудрость	удовольствие	мудрость	мудрость
14	Продуктивная жизнь	творчество	творчество	Продуктивная жизнь	творчество	Продуктивная жизнь
15	красота природы	красота природы	общ.признание	красота природы	познание	общ.признание
16	общ.признание	общ.признание	Счастье других	Счастье других	Счастливая семейная жизнь	Счастье других
17	познание	удовольствие	познание	Счастливая семейная жизнь	красота природы	Продуктивная жизнь
18	счастье других	Счастье других	красота природы	общ.признание	Счастье других	красота природы

В) Инструментальные ценности (девушки)

места	КГ1	КГ2	СГ1	СГ2	СГ3	СГ4
1	самоконтроль	рационализм	честность	честность	Терпимость	Образованность
2	Честность	Твердая воля	самоконтроль	воспитанность	Самоконтроль	Смелость
3	жизнерадостность	ответственность	воспитанность	образованность	Смелость	Широта взглядов
4	независимость	Честность	смелость	ответственность	независимость	Терпимость
5	рационализм	образованность	образованность	Смелость	рационализм	Ответственность
6	образованность	независимость	Аккуратность	Терпимость	образованность	воспитанность
7	Смелость	Смелость	независимость	рационализм	жизнерадостность	рационализм
8	Широта взглядов	Широта взглядов	рационализм	Чуткость	Широта взглядов	Чуткость
9	Аккуратность	жизнерадостность	Эффективность в делах	Широта взглядов	Аккуратность	жизнерадостность

места	КГ1	КГ2	СГ1	СГ2	СГ3	СГ4
10	воспитанность	воспитанность	Широта взглядов	Аккуратность	воспитанность	Аккуратность
11	Эффективность в делах	самоконтроль	Чуткость	Эффективность в делах	Эффективность в делах	Эффективность в делах
12	Терпимость	Эффективность в делах	Твердая воля	Самоконтроль	Честность	Самоконтроль
13	ответственность	Чуткость	ответственность	жизнерадостность	ответственность	независимость
14	Чуткость	Терпимость	исполнительность	Твердая воля	Чуткость	Твердая воля
15	Твердая воля	Аккуратность	жизнерадостность	исполнительность	Твердая воля	исполнительность
16	Высокие запросы	исполнительность	Терпимость	независимость	Высокие запросы	смелость
17	исполнительность	Высокие запросы	Непримиримость к недостаткам других	Высокие запросы	исполнительность	Высокие запросы
18	Непримиримость к недостаткам других	Непримиримость к недостаткам других	Высокие запросы	Непримиримость к недостаткам других	Непримиримость к недостаткам других	Непримиримость к недостаткам других

Г) Инструментальные ценности (юноши)

места	КГ1	КГ2	СГ1	СГ2	СГ3	СГ4
1	жизнерадостность	рационализм	Смелость	независимость	Смелость	Широта взглядов
2	самоконтроль	Твердая воля	независимость	ответственность	Жизнерадостность	Самоконтроль
3	образованность	ответственность	жизнерадостность	Образованность	независимость	Образованность
4	независимость	образованность	самоконтроль	самоконтроль	Честность	независимость
5	Честность	Честность	воспитанность	рационализм	самоконтроль	Ответственность

места	КГ1	КГ2	СГ1	СГ2	СГ3	СГ4
6	Смелость	воспитанность	Аккуратность	Смелость	Образованность	жизнерадостность
7	воспитанность	Смелость	Честность	воспитанность	Смелость	исполнительность
8	рационализм	образованность	Образованность	жизнерадостность	Широта взглядов	рационализм
9	Аккуратность	самоконтроль	Чуткость	Широта взглядов	исполнительность	Смелость
10	Терпимость	жизнерадостность	Эффективность в делах	Честность	Терпимость	воспитанность
11	Чуткость	Широта взглядов	ответственность	исполнительность	Чуткость	Эффективность в делах
12	Эффективность в делах	Эффективность в делах	Высокие запросы	Аккуратность	рационализм	Терпимость
13	ответственность	Аккуратность	исполнительность	Чуткость	Высокие запросы	Твердая воля
14	исполнительность	Чуткость	Широта взглядов	Твердая воля	Твердая воля	Аккуратность
15	Высокие запросы	Терпимость	Твердая воля	Эффективность в делах	Аккуратность	Чуткость
16	Широта взглядов	исполнительность	рационализм	Эффективность в делах	воспитанность	Высокие запросы
17	Твердая воля	Высокие запросы	Непримиримость к недостаткам других	Непримиримость к недостаткам других	Эффективность в делах	рационализм
18	Непримиримость к недостаткам других	Непримиримость к недостаткам других	Терпимость	Высокие запросы	Непримиримость к недостаткам других	Непримиримость к недостаткам других

Таблица С.2 – Результаты изменения ценностных ориентаций по М. Рокичу.

Рейтинг ценностей	КГ1	КГ2	СГ1	СГ2	СГ3	СГ4
терминальные ценности, (девушки)						
1 место	Активная деятельная жизнь	здоровье	свобода	любовь	любовь	общественное признание
2 место	здоровье	активность	уверенность в себе	здоровье	материальное благополучие	здоровье
3 место	любовь	развитие	материальное благополучие	свобода	здоровье	любовь
4 место	свобода	свобода	развитие	счастливая семейная жизнь	дружба	дружба
5 место	уверенность в себе	материальное благополучие	удовольствие	материальное благополучие	уверенность в себе	удовольствие
терминальные ценности, (юноши)						
1 место	здоровье	Активная деятельная жизнь	здоровье	свобода	материальное благополучие	материальное благополучие
2 место	уверенность в себе	здоровье	Активная деятельная жизнь	материальное благополучие	удовольствие	здоровье
3 место	Активная деятельная жизнь	познание	материальное благополучие	уверенность в себе	свобода	удовольствие
4 место	свобода	развитие	развитие	мудрость	уверенность в себе	свобода
5 место	удовольствие	мудрость	интересная работа	познание	здоровье	общественное признание
инструментальные ценности, (девушки)						
1 место	самоконтроль	рационализм	смелость	честность	самоконтроль	образованность
2 место	рационализм	честность	честность	рационализм	независимость	широта взглядов
3 место	честность	исполнительность	самоконтроль	воспитанность	рационализм	смелость
4 место	независимость	воспитанность	воспитанность	образованность	смелость	терпимость
5 место	жизнерадостность	самоконтроль	образованность	смелость	терпимость	рационализм
инструментальные ценности, (юноши)						
1 место	независимость	рационализм	смелость	независимость	смелость	независимость
2 место	честность	образованность	независимость	образованность	жизнерадостность	образованность
3 место	смелость	независимость	самоконтроль	ответственность	честность	самоконтроль
4 место	самоконтроль	твердая воля	жизнерадостность	рационализм	независимость	широта взглядов
5 место	жизнерадостность	честность	образованность	самоконтроль	самоконтроль	жизнерадостность

ПРИЛОЖЕНИЯ К ЭКСПЕРТНОМУ ЗАКЛЮЧЕНИЮ

учителя истории и обществознания государственных/муниципальных/частных образовательных организаций Московской области
специализация

Безлюк Светланы Петровны

Фамилия, имя, отчество

Частное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа «Светлые Горы»

Место работы

Приложение 1

I. ИНФОРМАЦИЯ

о продуктивности образовательной деятельности педагога

(диаграммы, графики и другие документы, отражающие динамику качества знаний обучающихся)

(информация предоставляется педагогом)

1.1.	Результаты освоения обучающимися образовательных программ по итогам мониторингов, проводимых организацией (качество знаний с учетом статуса образовательной организации см. Примечание 1)																																																																																										
	<table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Классы</th> <th>История</th> <th colspan="2">Годы/среднее качество знаний по параллели (в %)</th> </tr> <tr> <th>2019 – 2020</th> <th>2019 – 2020</th> <th>2021 – 2022</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>5 класс</td> <td></td> <td>100</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>6 класс</td> <td></td> <td>83,3</td> <td>83,3</td> </tr> <tr> <td>7 класс</td> <td></td> <td>85,7</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>8 класс</td> <td></td> <td></td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>10Б класс</td> <td>75</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10В класс</td> <td>73,3</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10Э класс</td> <td>78,6</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10Г класс</td> <td>78,6</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Среднее значение КЗ по всем параллелям</td> <td>76,38</td> <td>89,67</td> <td>95,83</td> </tr> <tr> <td>Общее среднее значение</td> <td></td> <td>87,29</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Вывод: результаты освоения обучающимися образовательных программ по итогам мониторингов по истории, проводимых организацией – высокий уровень качества знаний</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th rowspan="2">Классы</th> <th>Обществознание</th> <th colspan="2">Годы/среднее качество знаний по параллели (в %)</th> </tr> <tr> <th>2019 – 2020</th> <th>2019 – 2020</th> <th>2021 – 2022</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6 класс</td> <td></td> <td>100</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>7 класс</td> <td></td> <td>100</td> <td>85,7</td> </tr> <tr> <td>8 класс</td> <td></td> <td></td> <td>85,7</td> </tr> <tr> <td>10Б класс</td> <td>83,3</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10В класс</td> <td>86,7</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10Э класс</td> <td>85,7</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10Г класс</td> <td>92,8</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Среднее значение КЗ по всем параллелям</td> <td>87,13</td> <td>100</td> <td>90,47</td> </tr> <tr> <td>Общее среднее значение</td> <td></td> <td>92,53</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Классы	История	Годы/среднее качество знаний по параллели (в %)		2019 – 2020	2019 – 2020	2021 – 2022	5 класс		100	100	6 класс		83,3	83,3	7 класс		85,7	100	8 класс			100	10Б класс	75			10В класс	73,3			10Э класс	78,6			10Г класс	78,6			Среднее значение КЗ по всем параллелям	76,38	89,67	95,83	Общее среднее значение		87,29		Классы	Обществознание	Годы/среднее качество знаний по параллели (в %)		2019 – 2020	2019 – 2020	2021 – 2022	6 класс		100	100	7 класс		100	85,7	8 класс			85,7	10Б класс	83,3			10В класс	86,7			10Э класс	85,7			10Г класс	92,8			Среднее значение КЗ по всем параллелям	87,13	100	90,47	Общее среднее значение		92,53	
Классы	История		Годы/среднее качество знаний по параллели (в %)																																																																																								
	2019 – 2020	2019 – 2020	2021 – 2022																																																																																								
5 класс		100	100																																																																																								
6 класс		83,3	83,3																																																																																								
7 класс		85,7	100																																																																																								
8 класс			100																																																																																								
10Б класс	75																																																																																										
10В класс	73,3																																																																																										
10Э класс	78,6																																																																																										
10Г класс	78,6																																																																																										
Среднее значение КЗ по всем параллелям	76,38	89,67	95,83																																																																																								
Общее среднее значение		87,29																																																																																									
Классы	Обществознание	Годы/среднее качество знаний по параллели (в %)																																																																																									
	2019 – 2020	2019 – 2020	2021 – 2022																																																																																								
6 класс		100	100																																																																																								
7 класс		100	85,7																																																																																								
8 класс			85,7																																																																																								
10Б класс	83,3																																																																																										
10В класс	86,7																																																																																										
10Э класс	85,7																																																																																										
10Г класс	92,8																																																																																										
Среднее значение КЗ по всем параллелям	87,13	100	90,47																																																																																								
Общее среднее значение		92,53																																																																																									

**Результаты изменения уровня самооценки обучающихся
в ходе эксперимента (по М. Куну)**

Таблица У.1 – Результаты изменения уровня самооценки обучающихся в ходе эксперимента (по М. Куну)

	Пол	Завышенная		Адекватная		Заниженная		Неустойчивая	
		на нач	на конец	на нач	на конец	на нач	на конец	на нач	на конец
КГ 1	ж	40,0%	20,0%	40,0%	60,0%	0,0%	20,0%	20,0%	0,0%
	м	71,4%	35,7%	21,4%	57,1%	0,0%	7,1%	7,1%	0,0%
КГ2	ж	42,9%	28,6%	28,6%	57,1%	0,0%	0,0%	28,6%	14,3%
	м	81,8%	45,5%	18,2%	45,5%	0,0%	0,0%	0,0%	9,1%
СГ1	ж	75,0%	62,5%	25,0%	37,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
	м	70,0%	60,0%	30,0%	40,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
СГ2	ж	66,7%	66,7%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%
	м	70,0%	50,0%	20,0%	40,0%	10,0%	0,0%	0,0%	10,0%
СГ3	ж	44,4%	33,3%	33,3%	44,4%	11,1%	11,1%	11,1%	11,1%
	м	46,2%	30,8%	46,2%	53,8%	7,7%	7,7%	0,0%	7,7%
СГ4	ж	53,8%	46,2%	38,5%	46,2%	7,7%	7,7%	0,0%	0,0%
	м	66,7%	66,7%	33,3%	33,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Таблица У.2 – Результаты изменения уровня рефлексии обучающихся в ходе эксперимента (по М. Куну)

	Пол	Низкий		Средний		Высокий	
		на нач	на конец	на нач	на конец	на нач	на конец
КГ 1	ж	0,0%	0,0%	20,0%	20,0%	80,0%	80,0%
	м	7,1%	0,0%	35,7%	28,6%	57,1%	71,4%
КГ2	ж	0,0%	0,0%	71,4%	57,1%	28,6%	42,9%
	м	9,1%	0,0%	18,2%	27,3%	72,7%	72,7%
СГ1	ж	0,0%	0,0%	62,5%	50,0%	37,5%	50,0%
	м	10,0%	10,0%	30,0%	30,0%	60,0%	60,0%
СГ2	ж	0,0%	0,0%	66,7%	66,7%	33,3%	33,3%
	м	0,0%	0,0%	70,0%	60,0%	30,0%	40,0%
СГ3	ж	10,0%	0,0%	44,4%	33,3%	44,4%	66,7%
	м	7,7%	7,7%	53,8%	53,8%	38,5%	38,5%
СГ4	ж	15,4%	7,7%	61,5%	53,8%	23,1%	38,5%
	м	0,0%	0,0%	33,3%	33,3%	66,7%	66,7%

Таблица У.3 – Сравнительные изменения Я-концепций по М Куну (средние значения по группе)

	Социальное Я		Коммуникативное Я		Материальное Я		Физическое Я		Деятельностное Я		Перспективное Я		Рефлексивное Я		Ткрит
	на 1.09.2021	на 1.03.2022	на 1.09.2021	на 1.03.2022	на 1.09.2021	на 1.03.2022	на 1.09.2021	на 1.03.2022	на 1.09.2021	на 1.03.2022	на 1.09.2021	на 1.03.2022	на 1.09.2021	на 1.03.2022	
КГ1	8,2	6,8	1,5	1,7	0,1	0,2	0,4	0,6	1	1	1	1,1	3,9	5,6	$t_{0,05} = 2,10$ $t_{0,01} = 2,88$
КГ2	5,4	4	0,8	0,9	0,5	0,5	0,3	0,7	0,9	0,9	0,3	0,5	4	5,8	$t_{0,05} = 2,11$ $t_{0,01} = 2,9$
СГ1	7,5	7	1,4	1,4	0	0,2	0,6	0,6	1	1	0,4	0,4	3,6	4,4	$t_{0,05} = 2,11$ $t_{0,01} = 2,9$
СГ2	4,4	3,8	1	1,1	0,1	0,2	0,5	0,5	1,2	1,3	0,7	0,8	5,9	6,6	$t_{0,05} = 2,10$ $t_{0,01} = 2,88$
СГ3	7,1	7	1,1	1,2	0,4	0,5	0,7	0,8	0,8	1,2	0,6	0,7	3,3	3,6	$t_{0,05} = 2,08$ $t_{0,01} = 2,83$
СГ4	4,8	4,8	1,2	1,2	0,4	0,4	0,9	1	1,3	1,4	0,3	0,3	6	6,1	$t_{0,05} = 2,06$ $t_{0,01} = 2,78$
КГ1	$t_{ЭМП} = -2,33^*$		$t_{ЭМП} = 1,88$		$t_{ЭМП} = 1,5$		$t_{ЭМП} = 1,88$		$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 1,5$		$t_{ЭМП} = 2,5^*$		
КГ2	$t_{ЭМП} = -2,35^*$		$t_{ЭМП} = 1,61$		$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 1,98$		$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 1,73$		$t_{ЭМП} = 2,41^*$		
СГ1	$t_{ЭМП} = -1,61$		$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 1,6$		$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 2,2^*$		
СГ2	$t_{ЭМП} = -2,05$		$t_{ЭМП} = 1,5$		$t_{ЭМП} = 1,44$		$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 1,44$		$t_{ЭМП} = 1,3$		$t_{ЭМП} = 2,11^*$		
СГ3	$t_{ЭМП} = -1,77$		$t_{ЭМП} = 1,59$		$t_{ЭМП} = 1,53$		$t_{ЭМП} = 1,55$		$t_{ЭМП} = 1,93$		$t_{ЭМП} = 1,53$		$t_{ЭМП} = 1,84$		
СГ4	$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 1,63$		$t_{ЭМП} = 1,66$		$t_{ЭМП} = 0$		$t_{ЭМП} = 1,64$		

Контент-анализ

Таблица Ф.1 – Контент анализ рефлексивного опросника

	<i>КГ(МО)</i>	<i>СГ(МО)</i>	<i>СГ(Ростов н/Д)</i>
Если тебе задали письменное задание тебе больше нравится выполнять его:			
письменно(от руки)	37,8%	48,6%	34,0%
наберу текст на компьютере (планшете)	27,0%	29,7%	40,4%
наберу на телефоне	35,1%	21,6%	23,4%
затрудняюсь ответить	0,0%	0,0%	2,1%
Ты лучше запоминаешь материал урока, когда... (можно выбрать несколько)			
смотрю видеоурок по теме	32,4%	16,2%	19,1%
смотрю презентацию	32,4%	8,1%	31,9%
выполняю практическое задание	73,0%	40,5%	38,3%
читаю параграф в учебнике	35,1%	21,6%	46,8%
Ищу информацию с помощью Интернет-ресурсов	67,6%	21,6%	57,4%
Слушаю учителя	81,1%	78,4%	63,8%
Какой формат обучения тебе нравится больше:			
онлайн	27,0%	16,2%	23,4%
офлайн	59,5%	64,9%	44,7%
смешанный	10,8%	13,5%	27,7%
затрудняюсь ответить	2,7%	5,4%	4,3%
Каким учебником тебе легче пользоваться			
печатным	43,2%	37,8%	59,6%
электронным	35,1%	40,5%	25,5%
аудио учебником	13,5%	10,8%	14,9%
затрудняюсь ответить	8,1%	10,8%	0,0%
Взаимодействие с учителем онлайн			
мне нравится, так как у нас равные условия	35,1%	32,4%	31,9%
Мне нравится, так как можно если что отключить звук и видео	48,6%	48,6%	53,2%
Мне не нравится, так как это происходит через средства связи	13,5%	13,5%	6,4%
свой ответ	2,7%	5,4%	8,5%
С начала учебного года мои цифровые компетенции			
повысились	86,5%	83,8%	51,1%
понижились	0,0%	0,0%	2,1%
не изменились	8,1%	10,8%	38,3%
затрудняюсь ответить	5,4%	5,4%	8,5%

Распределение рейтинговых мест контент анализа по методике Конкорданс

Таблица X.1 – Распределение рейтинговых мест контент анализа по методике Конкорданс

Рейтинго- вые места	14–15 лет				16–17 лет			
	Девушки		Юноши		Девушки		Юноши	
<i>Интернет для меня – это...</i>								
1-е место	найти/поиск	22%	информация	17%	информация	13%	информация	27%
2-е место	информация	13%	способ/инструмент	10%	общение	11%	способ/инструмент	14%
3-е место	полезная	13%	знания/учеба	10%	способ/инструмент	9%	возможности	11%
<i>Цифровая грамотность для меня...</i>								
1-е место	Умение пользоваться интернетом	45%	Важно	17%	Умение пользоваться интернетом	20%	Умение пользоваться интернетом	12%
2-е место	Все	19%	Умение пользоваться интернетом	13%	Важно	11%	Важно	7%
3-е место	Не знаю	8%	Не знаю/не задумывался	7%	Не знаю	6%	Не знаю	1%
<i>Я чувствую себя на онлайн занятиях...</i>								
1-е место	Комфортно	18%	Комфортно	17%	Нормально	25%	Комфортно	20%
2-е место	Нормально	18%	прекрасно	13%	Комфортно	23%	Нормально	12%
3-е место	классно	9%	Нормально	13%	Не комфортно	5%	Спокойно	10%
<i>На онлайн занятиях мне больше всего нравится...</i>								
1-е место	Учебные игры	32%	Лекции преподавателя	41%	Лекции преподавателя	46%	Лекции преподавателя	44%
2-е место	Совместная работа в Google формах	28%	Совместная работа в Google формах	21%	Семинары и практикумы	32%	Учебные игры, задания, кроссворды и т.д.	29%
3-е место	Лекции преподавателя	15%	Учебные игры, задания, кроссворды и т.д.	15%	Самостоятельная работы в модулях на цифровой платформе	18%	Совместная работа в Google формах	12%