



МОДЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ И ОСОБЕННОСТИ ИХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

М. И. Алдошина¹

*¹Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева,
Орёл, Российская Федерация*

АННОТАЦИЯ

Введение. В современных отечественных исследованиях, посвященных российским психолого-педагогическим классам и путям допрофессиональной профориентации старшеклассников, склонных к педагогической деятельности, отмечается историческая соотнесенность возникновения в российском образовании педагогических классов (2 пол. XIX века) и складывания системы профессионально-педагогического образования. Существующая образовательная практика непрерывного профессионально-педагогического становления выпускника осуществляется в рамках нескольких моделей, организуемых на базе школ, университетов и организаций ДПО. Особенности организации и педагогического сопровождения психолого-педагогических классов детерминированы разными модельными практиками их формализации, что обусловило проявление особенностей обучающихся, образовательной среды университета и характеристик профессиональной компетентности преподавателей университета педагогического сопровождения разных категорий обучающихся.

Материалы и методы. При написании статьи применялся теоретический анализ отечественной и иностранной литературы, изучение научных статей и публикаций по теме; обобщение и систематизация результатов отечественных и зарубежных исследований; контент-анализ, анкетирование и статистическая проверка полученных экспериментально данных и их интерпретация.

Результаты исследования. Рассмотрены история становления образовательной практики в психолого-педагогических классах в России и практика их функционирования на современном этапе российской истории образования. Приведенные общетеоретические положения и авторские выкладки проиллюстрированы экспериментальными данными трактовки студентами современных классического и педагогического университетов функций и специфики профессионально-педагогической деятельности в психолого-педагогических классах по пяти шкалам авторского опросника: личностно-потребностной, знаково-символьной, пространственно-профессиональной, ценностно-нормативной и социально-поведенческой.

Обсуждение и заключения. Процессы, наблюдаемые современными исследователями допрофессиональной подготовки старшеклассников, ориентированных на педагогическую деятельность, отражаются в разных модельных практиках организации современных профильных педагогических классов, которые учитываются в профессионально-педагогическом образовании будущих педагогов включением особенностей обучающихся,

Professional education

специфики образовательной среды университета и компетентности взаимодействия с одаренными детьми педагогов.

Ключевые слова: психолого-педагогические классы, педагогические классы, предпрофильная подготовка, будущие педагоги, университет

Для цитирования: Алдошина М. И. Модельные практики психолого-педагогических классов и особенности их педагогического сопровождения // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12, № 1. С. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-1.

MODEL PRACTICES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES AND FEATURES OF THEIR PEDAGOGICAL SUPPORT

M. I. Aldoshina¹

¹Orel State University named after I. S. Turgenev, Orel, Russian Federation

ABSTRACT

Introduction. In modern domestic research on Russian psychological and pedagogical classes and ways of pre-professional career guidance of high school students who are inclined to teaching, there is a historical correlation between the emergence of pedagogical classes in Russian education (2nd half of the 19th century) and the formation of a system of vocational and pedagogical education. The existing educational practice of continuous professional and pedagogical development of a graduate is carried out within the framework of several models organized on the basis of schools, universities and organizations of further vocational education. Features of the organization and pedagogical support of psychological and pedagogical classes are determined by different model practices of their formalization, which led to the manifestation of the characteristics of students, the educational environment of the university and the characteristics of the professional competence of university teachers of pedagogical support for different categories of students.

Materials and Methods. When writing the article, a theoretical analysis of domestic and foreign literature was used, the study of scientific articles and publications on the topic; generalization and systematization of the results of domestic and foreign research; content analysis, questioning and statistical verification of experimental data and their interpretation.

Results. The history of the formation of educational practice in psychological and pedagogical classes in Russia and the practice of their functioning at the present stage of the Russian history of education are considered. The given general theoretical provisions and author's calculations are illustrated by experimental data on the interpretation by students of modern classical and pedagogical universities of the functions and specifics of professional and pedagogical activity in psychological and pedagogical classes on five scales of the author's questionnaire: personal-need, sign-symbolic, spatial-professional, value-normative and socio-behavioral.

Discussion and Conclusions. The processes observed by modern researchers with the pre-professional training of high school students focused on pedagogical activity are taken into account in various model practices of organizing modern specialized pedagogical classes, which are taken into account in the professional and pedagogical education of the training of future teachers

accompanying them, including the characteristics of students, the characteristics of the educational environment of the university and the competence of interaction with gifted children of teachers.

Keywords: psychological and pedagogical classes, pedagogical classes, pre-profile training, future teachers, university

For citation: Aldoshina M. I. Model practices of psychological and pedagogical classes and features of their pedagogical support // Vestnik of Minin University. 2024. Vol. 12, no. 1. P. 1. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-1.

Введение

«В знак высочайшей общественной значимости профессии учителя 2023 год, год 200-летия со дня рождения одного из основателей российской педагогики Константина Дмитриевича Ушинского, будет посвящен в нашей стране педагогам и наставникам, будет Год учителя, Год педагога». Эти слова Президента РФ Владимира Владимировича Путина ориентированы на «...признание особого статуса педагогических работников, в том числе осуществляющих наставническую деятельность» [20]. Известная мысль К. Д. Ушинского о том, что, «леча больного, доктор только помогает природе; точно так же и наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета; не учить, а только помогать учиться» [26, с. 334], часто приводится для актуализации идей личностной ориентации образования и усиления роли субъектности обучающегося. «Рассматривая наставничество и тьюторство как условие, как форму профессионального становления личности молодого учителя» [17, с.7], восстанавливаемый в нашей стране институт наставничества в педагогической сфере профессиональной деятельности ставит вопрос о необходимости четкого определения статуса и функционала наставников, представления о роли и месте в профессиональной деятельности и системе профессионально-педагогического образования, ориентирах профессиональной подготовки.

Обзор литературы

Исследовательский поиск и ретроспективный багаж анализа феномена наставничества в педагогической деятельности в нашей стране показали, что возрождение имиджа и значимости профессиональной деятельности педагога нуждается в подкреплении, усилении, специальной профессионально-педагогической подготовке. Прогноз развития профессионально-педагогических перспектив развития профессионального образования педагогов всех профилей [17] закладывает необходимость рассмотрения его путей [16], включая раннюю профориентацию обучающихся на педагогическую деятельность (Е. А. Малинина [17], К. Ю. Каунова [12], Г. Н. Скударева [24], А. С. Фетисов [27]). К сожалению, Россия не входит в круг государств, не обремененных проблемой «удержания» человека в профессии [10] (М. И. Алдошина [1], М. В. Богуславский, Л. Н. Данилова, Т. С. Дорохова и Ю. А. Верхотурова, Г. А. Степанова [23], С. В. Фролова [28]). В этой связи важным этапом подготовки являются профориентационная работа и допрофессиональное [13] педагогическое образование, выявление и развитие школьников, имеющих склонности [15] к педагогической деятельности [5] (Л. В. Байбородова, А. П. Логинова, А. С. Фетисов,

Professional education

А. М. Ходырев, А. П. Чернявская). Общественностью и педагогическими работниками всех уровней признается, что нужно проводить целенаправленную работу региональным органам образования, общеобразовательным и профессиональным образовательным организациям по повышению престижа профессии педагога, осознанному выбору обучающимися профессиональной образовательной организации, а также по выстраиванию системы сопровождения профессионального самоопределения выпускников общеобразовательных организаций» [6, с. 3].

Для реализации Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года предусмотрено создание в стране к декабрю 2024 года не менее пяти тысяч профильных классов в 80 регионах с охватом более пятидесяти тысяч обучающихся. Рассмотрение психолого-педагогических классов первой ступенью непрерывного профессионального педагогического образования призвано выявлять выпускников школ с педагогической одаренностью для восполнения дефицита и развития социального партнерства между образовательными организациями и местным сообществом [19].

История педагогических классов в России неоднозначна и отличается функциональной пестротой. Вдохновителем их создания считается Константин Дмитриевич Ушинский (200-летний юбилей со дня рождения которого отмечается в России и ознаменовал провозглашение Года педагога и наставника), на практике соединивший общеобразовательную подготовку девушек в Смольном институте с профессиональной подготовкой. Зарождение педагогических классов в системе российского образования относится к последней четверти XIX века, когда в женских гимназиях Министерства просвещения в 8 классе Положением включалась практическая педагогическая деятельность, что позволяло по окончании гимназии работать в звании домашней учительницы или наставницы. Двухгодичные подобные классы позже созданы были при некоторых женских институтах и епархиальных училищах, а выпускницы, освоив курсы педагогики, включая дидактику, и методики преподавания разных предметов, сопровождающиеся педагогической практикой, получали право преподавания в начальной школе и младших классах женских гимназий. Выпускницам частной Московской женской гимназии С. Н. Фишер в 90-е гг. было экспериментально разрешено преподавать в низших классах мужских гимназий.

Идейно вклад в актуализацию создания довузовского уровня профессионально-педагогического образования внес и Н. А. Вышнеградский, открывший в Петербурге Первую женскую гимназию с педагогическим отделением. Важными теоретическими постулатами в данной проблематике являются положения Н. И. Пирогова о потенциале педагогических классов в решении проблемы нехватки педагогов и В. Я. Стоюнина о приоритетной роли женщины в воспитании и важности ее профессиональной подготовки уже на уровне школьного образования. Кадровые потребности создания государственной системы образования в России решались и через сеть педклассов, в которой к 1915 г. обучались свыше 20 тыс. чел., а в СССР (40-50-е гг.) выпускники педклассов некоторых средних школ приравнивались к выпускникам педучилищ и получили право преподавать в начальной школе. Статусное оформление педагогических классов находим в Законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (1958 г.), в котором была закреплена функция педагогических классов как формы профессиональной подготовки, ориентированной на подготовку пионервожатых и воспитателей в яслях. Этот факт рассматривается исследователями как атрибут признания профессионального образования в школе, что вызывало дискуссии о его документальном подтверждении.

В «Постановлении ЦК КПСС, Совмина СССР от 31.08.1961 № 817 «О мерах по обеспечению общеобразовательных школ учительскими кадрами»» декларировалось создание при необходимости при лучших средних общеобразовательных школах, в порядке исключения на 1-2 года, годичных педагогических классов для подготовки учителей начальных школ из лиц, окончивших средние школы. Их выпускники принимались по направлению органов народного образования на первые курсы заочных отделений педагогических институтов вне конкурса. Новый этап истории педагогических классов соотносится с утверждением в 1979 г. «Типового положения о педагогическом классе средней общеобразовательной школы» (Приказ № 335 Министерства народного образования РСФСР), которое актуализировало приоритет профориентационной функции педагогических классов (Л. В. Байбородова, В. Л. Бенин, Т. И. Гущина, Н. Г. Калининкова, Л. Н. Макарова, Е. А. Малинина, А. С. Фетисов), подтверждаемой в ситуации роста педагогических вузов и падения количества педклассов Н. Г. Калининковой, которая приводит данные пополнения школ на 15 % молодыми специалистами, путь в профессию которых начинался именно с педагогических классов [11, с. 2].

Материалы и методы

Исследование опиралось на современные методологические и общетеоретические представления о феномене одаренности в сфере педагогической деятельности, а также создании и функционировании психолого-педагогических классов, которые понимаются как механизм повышения имиджа педагогической профессии и восполнения нехватки профессионально-педагогических кадров в образовательных организациях разного профиля и разного уровня. Использовались методы сравнительно-сопоставительного анализа и обобщения психолого-педагогической литературы, в которой раскрыты теоретические и практические аспекты становления механизма подготовки мотивированного педагога и персонифицированного тренда профессионала.

Результаты исследования

Создаваемые Министерством просвещения РФ психолого-педагогические классы задумывались в трех модификациях в зависимости от ареала охвата: как классы внутришкольной профилизации (приоритетная задача – выявление в конкретной школе одаренных педагогически детей); как модели сетевого взаимодействия решения подобной задачи в районе для нескольких образовательных организаций с транспортной доступностью и модели ресурсного центра.

Практика осуществления в Российской Федерации сети деятельности психолого-педагогических классов (ППК) организуются по трем моделям:

1. Модель «ППК – школа». Подобного вида психолого-педагогический класс создается на базе общеобразовательных организаций. Он ориентирован на реализацию профильной психолого-педагогической направленности, осуществляемой **школьными педагогами**. Выбор педагогов, преподающих блок профессионально-педагогической направленности для реализации допрофессиональной ориентации старшеклассников, осуществляется разными способами: продуктивными (по личному желанию педагога, по итогам проведенной диагностики личной заинтересованности и мотивированной деятельности с обучающимися с педагогической одаренностью, по профилю подготовленности (например, имеющейся квалификации педагога-психолога, которая более привлекательна вследствие освоенного

Professional education

большого блока психолого-педагогической подготовки) и иными) и формальными (нехватка учебной нагрузки по реализуемой предметной области, возможность подработки, выполнение обязанностей классного руководителя или руководителя кружка и «догрузка» обязанностями вследствие хорошего знакомства с обучающимися, указание руководителя и его субъективный выбор). В данной модели педагогическое сопровождение обучающихся в психолого-педагогическом классе выстраивается как дополнительная образовательная нагрузка, протекающая на привычной территории и не требующая пространственной и субъектной адаптации от обучающихся. Эти положительные стороны дополняются трудностями педагогов, которые должны дорабатывать педагогический и методический багаж психолого-педагогической подготовки для реализации своих диагностических, организационно-общетеоретических, дидактических и методических, управленческо-прикладных и контрольно-аналитических функций.

2. Модель «ППК – вуз». Данная модель психолого-педагогического класса создана и осуществляется университетом (классическим или педагогическим) на площадках базовых школ/школы. Анализ существующей образовательной практики продемонстрировал две модификации этой модели (по форме взаимодействия преподавателя и обучающихся) – онлайн и офлайн. Более результативной и менее затратной (в ресурсном, методическом, материально-техническом, кадровом и технологическом аспектах) проявилась онлайн модельная практика. Преподают в рамках этой модели **преподаватели психолого-педагогических кафедр университетов**, что является залогом высокого качества профессиональной мотивации, профессионально-педагогического знания и формируемых предпрофессиональных компетенций обучающихся априори вследствие высокой компетентности преподавателей в области психолого-педагогического образования и их мотивированности на качественную подготовку выпускников педклассов, определяющих впоследствии качественную базу мотивированных абитуриентов и студентов в университетских аудиториях. Данная модель является мобильной и собирающей по типу формирования слушателей, т.е. объединяет обучающихся школ, вошедших в учебную коллаборацию на начало образовательного процесса, и расширяющейся по мере привлечения новых обучающихся и подключения новых участников на любом этапе образовательного процесса, по выбору образовательных модулей (диагностического, педагогического или психологического), по определению времени взаимодействия или формата (в прямом эфире или в записи), по включению желающих обучаться по данной программе или в данном психолого-педагогическом классе (из других регионов, с учетом другого профиля допрофессиональной подготовки и т.п.). «Работа педагога усложняется необходимостью сочетания общепринятых классических теорий педагогического взаимодействия с национальными особенностями обучающихся, региональным компонентом» [18, с. 5]. Данная модель психолого-педагогических классов имеет и организационные минусы, проявившиеся в практике первых лет существования: дополнительная нагрузка на преподавателей университета, не внесенная в обязательную учебную нагрузку, но требующая особой подготовки от преподавателя (разработка рабочей программы дисциплины и набора методического инструментария под возрастную категорию школьников, затруднительное дистанционное отслеживание динамики развития и успешности обучающихся, временные нестыковки с расписанием, характер контактирования с педагогами школ по организационным и учебно-методическим вопросам). Офлайн психолого-педагогические классы, в которых преподают университетские преподаватели, сталкиваются с проблемами переездов к месту занятий, состыковки расписания, оплаты труда преподавателей (отсутствие

лицензии на ведение образовательной деятельности со школьниками, отсутствие тарифа оплаты с данной категорией обучающихся и т.п.), когда продолжительность учебного занятия меньше нормативной, а возраст обучающихся – нестуденческий и т.п.

3. Модель «ППК – ДПО». Подобного рода психолого-педагогические классы создаются на базе организаций дополнительного профессионального образования, например, на базе Института развития образования Орловской области, как кустовое объединение педагогически одаренных детей для актуализации их профессиональной ориентации на педагогические профессии. Преподавателями в психолого-педагогических классах этой модели выступают **педагогические работники организаций ДПО** (преподаватели организаций ДПО, методисты и организаторы разных видов деятельности и дополнительного образования детей в регионе). Подобная модель расширяет потенциал привлечения обучающихся не только из городских школ, но и из сельских, из сопредельных регионов (по желанию обучающихся и их родителей). Деятельность психолого-педагогического класса подобного вида чаще включает модули воспитательной направленности или дополнительного образовательного и развивающего потенциала (например, по профилю подготовки педагога дополнительного образования детей). В данной модели сталкиваются сложности профессиональной и кадровой обеспеченности и компетентности, трудности организации образовательного процесса (в зависимости от транспортных (наличия специального транспортного средства для перевозки детей, сопровождающих), организационных (режима деятельности и выходных дней конкретной образовательной организации), финансовых (оплаты труда) и т.п. условий).

Активная деятельность педагогических работников и органов управления образованием по возрождению психолого-педагогических профильных классов разворачивается чаще всего на базе педагогических университетов, а в регионах их отсутствия – в организациях дополнительного профессионального образования.

Психолого-педагогические классы нами рассматриваются как сложившаяся исторически специфическая форма профориентации выпускников школ к выбору и освоению основ педагогической профессии.

Основные исторически выделившиеся функции создания и существования педагогических классов в России можно градировать в зависимости от:

- механизма решения проблемы насущной необходимости и ликвидации дефицита профессионально-педагогических работников в соответствии с потребностями работодателей;
- подготовки мотивированных молодых кадров, ориентированных на качественный карьерный рост и эффективную профессиональную деятельность в новых условиях (цифровизации, последствий пандемии, адаптации обучающихся и педагогов из новых территорий, ситуации СВО на юго-западе России, внешней изоляции и санкционного давления и т.п.);
- осмысления реформаторского тренда развития отечественного образования и необходимости подготовки педагогов с осмысленной профессиональной мотивацией понимания исторической миссии педагога по подготовке подрастающего поколения человека Будущего [21, с.5].

В череде возникающих организационных, содержательных и технологических вопросов становления психолого-педагогических классов в системе непрерывного российского профессионально-педагогического образования значимой становится проблема особенностей подготовки педагогов для них [2] (М. И. Алдошина, Л. В. Байбородова, В. Л. Бенин,

Professional education

Т. И. Гущина, Н. Г. Калининкова, Л. Н. Макарова, Е. А. Малинина, Т. М. Пономарева, А. С. Фетисов).

Реализация важной задачи подготовки высоко мотивированных будущих педагогов со сформированной готовностью к профессиональной педагогической деятельности осуществляется по специальной программе. Подготовка педагогов к работе с обучающимися в психолого-педагогических классах должна строиться с учетом особенностей организации и управления образовательной деятельностью в педклассе определенной модельной специфики.

Реализация данной задумки возможна, на наш взгляд, несколькими путями:

– выделение самостоятельного профиля профессионально-педагогической деятельности и акцентированная подготовка педагогов для работы в профильных психолого-педагогических классах с присвоением соответствующей квалификации. Данный путь представляется самым эффективным, но потребует времени (4 – 5 лет), когда подготовленные таким образом педагоги дойдут до образовательных организаций;

– выделение педагогической деятельности в психолого-педагогических классах во второй профиль профессионально-педагогической подготовки по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Этот путь по формальным основаниям схож с выделенным нами выше;

– профессиональная переподготовка мотивированных педагогов школы и университетов для реализации программ допрофессиональной подготовки педагогически одаренных обучающихся школ (10-11 кл.). Этот путь оптимален своей высокой мотивацией педагогов, разворачивается на базе организаций дополнительного профессионального образования и в университетах, имеет оптимальную продолжительность (традиционно до полугода). Из трудностей реализации данного пути следует отметить отсутствие заказа организациям ДПО на подобного рода профессионально-педагогическую переподготовку, отсутствие качественных преподавателей с достаточно наработанной теоретической и эмпирической базой материала по проблематике, отсутствие методического инструментария и цифровых платформ, разработанной электронной образовательной среды данного профиля;

– организация курсов повышения квалификации для выпускников университетов по педагогическим профилям подготовки для реализации программ допрофессиональной подготовки педагогически одаренных обучающихся школ (10-11 кл.). Этот путь организационно совпадает с предыдущим, но более краткосрочен и менее обременен формальными осложнениями. Вопросом остается принцип набора обучающихся на подобные курсы – добровольный на основе входной диагностики или обязательный для всех студентов академической группы;

– целенаправленное насыщение педагогических и методических дисциплин, заданий для самостоятельной работы студентов и НИРС, заданий для практик формирования профессиональных навыков в образовательных организациях контентом взаимодействия с педагогически одаренными обучающимися (в любых классах), их педагогического сопровождения и предпрофессиональной ориентации на педагогическую деятельность (в выпускных классах). Данный путь выступает гарантом подготовки в будущем качественных педагогов, мотивированных заниматься реализацией данной профессиональной функции педагога. Этот путь стимулирует преподавателей университета набирать методический багаж и формирует их готовность работать в системе ДПО с педагогами, со школьниками в психолого-педагогических классах.

Организация подобной деятельности (по последнему выделенному нами пути) оптимальна в рамках профессиональных образовательных программ по направлению

подготовки 44.03.01, 44.04.01 и 44.05.01 Педагогическое образование. Целесообразность пересмотра учебных планов под модификацию особой стратегии подготовки педагогов профильных педклассов сомнительна, вследствие малого их количества и отсутствия нормативной и методической базы, обосновывающей их спецификацию.

Нам представляется необходимым определение особенностей подготовки педагогов к профессиональной деятельности в психолого-педагогических классах через изменение технологического инструментария существующих профессиональных образовательных программ по направлению подготовки 44.03.01, 44.04.01 и 44.05.01 Педагогическое образование разных профилей. Экспериментальное исследование проводилось на базе двух университетов ЦФО – Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева и Воронежского государственного педагогического университета.

Для определения мотивации к работе в профильных психолого-педагогических классах у студентов, обучающихся на педагогических профилях профессиональных программ в классическом и педагогическом университетах, были отобраны 180 студентов 2 курса – будущих педагогов разных предметных областей (по 30 – «История», «История и Обществознание», «Технология», «Технология и Экономика», «Биология», «Химия и Биология»).

Студентам был предложен перечень вопросов, сгруппированных в пять шкал опросника: личностно-потребностная, знаково-символьная, пространственно-профессиональная, ценностно-нормативная и социально-поведенческая, которые:

I) диагностировали мотивацию расширения сферы профессионально-педагогической деятельности, потребности увеличения «зоны профессиональной ответственности» педагога;

II) определяли реперные точки значимости и роста общественного престижа профессионально-педагогической деятельности представителями общественности и государственной власти, в российской истории, достижениях науки и культуры;

III) идентифицировали субъект-субъектное взаимодействие пространства педагогических инноваций и распространения социальных проектов, конкурсного движения, пространственного покрытия педагогической действительности;

IV) определяли демократическое самосознание и признание трансформации мировоззренческой матрицы педагога в изменяющихся условиях взаимодействия с педагогически одаренными обучающимися в широком поликультурном пространстве современной России;

V) актуализировали себя готовыми к формированию Будущего, носителями трансформированного мировоззрения, вследствие вызовов современности (СВО, пандемии, цифровизации, многополярности мира), готовыми брать ответственность за себя, за свою профессиональную деятельность, за Культуру, за Родину, за Будущее.

Сгруппированные вопросы были сформулированы в качестве очевидных понятий, утверждений, ситуаций без специальной терминологии, громоздких словосочетаний и предполагали прямой ответ. Это делалось организаторами исследования для простоты и очевидности трактовки полученных результатов. Возрастной разброс участников исследования составлял 6 – 8 месяцев, что давало возможность пренебречь данным фактором. Степень согласия оценивалась по пятибалльной шкале Лайкерта: 5 – полное согласие с утверждением; 4 – неполное согласие; 3 – неопределенность ответа (согласен = не согласен); 2 – частичное несогласие; 1 – полное несогласие. До участников анкетирования доводилась инструкция о необходимости выбрать вариант ответа по приведенным утверждениям, отметив его в ячейке слева.

Professional education

Проведенное исследование продемонстрировало общую мотивационную готовность респондентов формировать дополнительные компетенции в период университетского образования (55,56 %), по 11,11 % опрошенных отметили значимость ранней педагогической профориентации и необходимость особого подхода профессиональной деятельности и технологического инструментария при взаимодействии с обучающимися в психолого-педагогическом классе, а 22,22 % отметили отсутствие необходимости выделять педагогически одаренных обучающихся с ранней профориентацией в особую группу образовательных особенностей, потребности выработки методического подхода и особого инструментария.

Будущие педагоги разных предметных областей отметили рост значимости педагогической профессии (75 %) – объявление Года педагога и наставника, введение особых конкурсов и грантов для педагогических работников и т.п., 21,0 % респондентов не увидели изменения статуса и имиджа педагогов, а 4,0 % из них отметили падение внимания к педагогам, отражающееся в загруженности отчетами, документационным оборотом, оттоке молодых и падении конкурсов в вузах на педагогические профили профессионального образования.

Отметили особые отношения между студентами и преподавателями университета как необходимую среду роста взаимопонимания и формирования творческого педагога 75,0 % опрошенных, 20,83 % респондентов актуализировали особенности ранней и осознанной профориентации и выбора профессионально-педагогической деятельности в рамках педагогической династии (не менее 3 поколений) и 4,17 % отметили важность влияния любимого педагога на профессиональный выбор и последующую адаптацию молодого специалиста.

Будущими педагогами признается необходимость модификации аксиологической базы педагога (по 64,29 % по двум шкалам) как основы профессионально-педагогической культуры; необходимость реагирования на внешние и внутренние вызовы и особенности образовательной практики в поликультурном регионе (по 21,43 %), а также ответственного отношения к педагогической деятельности и готовности отвечать за ее последствия и прогнозирование Будущего (по 14,29 %).

Надежность нашей версии опросника оценивалась с помощью коэффициента α -Кронбаха, значение которого отразило его высокую надежность по внутренней согласованности (α -Кронбаха = 0,84). Проведенный корреляционный анализ по каждому утверждению с общим суммарным баллом показывает, что все позиции входят в опросник со значимыми показателями корреляциями. Исключение составляет только пункт 7 («Педагоги несут ответственность за уважительное отношение граждан России к своей стране»), однако его оставили в анкете, несмотря на низкую корреляцию с общим суммарным баллом (0,089). Значимость показаний не подтвердила конструктивной валидности пяти факторов (пяти выделенных шкал), а пофакторная значимость пяти шкал на полученные результаты определена.

Нами рассмотрена возможность усиления профессионально-педагогической направленности деятельности будущих педагогов психолого-педагогических классов через профессионализацию содержания и технологий университетского образования, которая достигается следующим образом:

– «профессиональное образование рассматривается как обучение способам решения профессиональных задач;

– профессиональные задачи (учебно-профессиональные проблемные ситуации) являются единицей конструирования содержания профессиональной подготовки будущих педагогов;

– профессиональные задачи (учебно-профессиональные проблемные ситуации) являются основой конструирования учебно-профессиональных задач, которые формулируются как практические, а не как академические задачи;

– принципиальная незавершенность компетентности подразумевает необходимость постоянного расширения и усложнения совокупности решаемых студентами учебно-профессиональных задач с учетом задач развивающейся образовательной практики и векторов развития профессиональной деятельности;

– кумулятивный характер компетентности (понимаемый как взаимозаменяемость в случае отсутствия одних компетенций другими, позволяющими успешно выполнить поставленные задачи) позволяет основным результатом профессиональной подготовки в вузе считать индивидуальный прогресс студента» [7, с. 60].

Профессионализация, осуществляемая подобным образом, в образовательной практике университета реализуется через:

– конструирование содержания учебных дисциплин с контекстными учебно-профессиональными ситуациями,

– использование интерактивных технологий (дискуссионных, игровых, проблемных, проектных, тренинговых и т.п.);

– усиление связей с работодателем через модификацию пакетов заданий для практик и самостоятельной работы студентов;

– разнообразие форм научно-исследовательских проектов, участие студентов в конкурсной и грантовой деятельности кафедр, научно-образовательных центров, лабораторий и т.п.;

– междисциплинарное разнообразие тематики курсового и дипломного проектирования, волонтерской деятельности, социально востребованных дел в регионе и т.п.

Особенности профессионально-педагогического образования будущих педагогов для сопровождения обучающихся в профильных психолого-педагогических классах обусловлены:

1. Особенности обучающихся (педагогическая одаренность, статус выпускника школы, потенциальные сложности адаптации к вузовскому образованию, юношеские возрастные особенности и т.п.).

В педагогических исследованиях понятие педагогической одаренности не используется широко, но рассматривается частью специальных видов предметной одаренности и «важнейшим условием для наиболее успешного развития педагогического мастерства и реализации в профессии учителя» [4, с. 33] или «общей характеристикой высокого уровня педагогических навыков и мастерства» [3, с. 11], то есть изначально актуализируется обладание ею после получения профессии педагога. ««Рабочая концепция одарённости» предлагает рассматривать одарённость как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики», определяющее способность человека достичь более высоких и/или незаурядных результатов (по сравнению с другими) в том или ином виде деятельности. Кроме того, тот или иной ребёнок может быть успешен в различных видах деятельности, «поскольку его психические возможности чрезвычайно пластичны на разных этапах возрастного развития». Такой подход позволяет говорить о «презумпции детской одарённости» каждой личности. Поэтому важно особенное внимание уделять выявлению и развитию одарённости в

Professional education

подростковом возрасте» [9, с. 29]. Эта идея создает психологический базис понимания педагогической одаренности и формирования психолого-педагогических классов для акселерации ранней предпрофессиональной профориентации обучающихся на педагогическую деятельность. Дополнительным аргументом в пользу этого утверждения выступает рассмотрение признаком одаренности наиболее ранней и высокой мотивированности (повышенной познавательной потребности и повышенной чувствительности к определенным сторонам действительности и собственной деятельности (при этом последняя зачастую сопровождается удовольствием)) [8], а также положительного отношения к соответствующей «деятельности, интереса к ней, организованности, сосредоточенности, самостоятельности, целеустремлённости, настойчивости» [14, с. 4]. На этой основе формируется понимание педагогической одаренности как уровня готовности личности развиваться, фундамента возникновения и развития способностей (и в школьном возрасте) к педагогической деятельности.

2. Спецификой образовательной среды университета, ориентированной на реализацию особенностей непрерывного профессионально-педагогического образования педагога). При сложности рассматриваемого феномена мы под образовательной средой понимаем (И. М. Улановская) «целостную качественную характеристику внутренней жизни» образовательной организации, которая детерминируется конкретными образовательными задачами и выбором педагогических средств их достижения (учебных программ, учебной и воспитательной деятельности, организации и вида приоритетной деятельности), модели педагогического сопровождения, типа педагогического взаимодействия и коммуникации педагогов с обучающимися, стиля неформальных отношений, материально-технической оснащённости и оформления образовательной среды, содержания оценивания в личностном (самооценка, уровень притязаний, тревожность, преобладающая мотивация), социальном (компетентность в общении, статус в классе, поведение в конфликте и т.п.), интеллектуальном развитии детей, которого она позволяет достичь» [25, с. 6].

3. Характеристиками профессиональной компетентности преподавателей университета педагогического сопровождения разных категорий обучающихся (особые образовательные потребности, проявление разных девиаций, разные виды одаренности обучающихся и т.п.). Нам импонирует концепция сопровождения группы педагогов Уральского государственного педагогического университета. «К основным направлениям психолого-педагогического сопровождения относятся: **психологическая профилактика** (создание условий предотвращения ситуаций, факторов, вызывающих психологические напряжения, стрессы и травмы, повышенной психологической толерантности (невосприимчивости) к ним, интерпретация результатов диагностики индивидуально-психологических личностных характеристик, актуализация имеющихся психологических знаний, расширение психологической компетентности); **развивающая психодиагностика** (формирование аутокомпетентности, которая становится фактором самореализации профессионально-психологического потенциала педагога); **психологическое консультирование** (оказание помощи личности в ее самопознании, формировании адекватной самооценки и адаптации к реальным жизненным условиям и корреляции ценностно-мотивационной сферы, преодолению кризисных ситуаций, профессиональным деструкциям и достижению эмоциональной устойчивости, способствующей непрерывному личностному и профессиональному росту и саморазвитию, выступает средством формирования профессиональной личности, обладающей чувством перспективы, действующей осознанно, способной разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуации с разных

точек зрения); **психологическая коррекция** (коррекция отклонений в психическом развитии на основе создания оптимальных возможностей и условий для развития личностного и интеллектуального потенциала человека и профилактика нежелательных негативных тенденций личностного и интеллектуального развития); **психотерапия** (система лечебного воздействия на психику и опосредованно на весь организм и поведение человека, комплексное лечение психических, нервных и психосоматических расстройств, решающее задачи по смягчению или ликвидации имеющейся симптоматики (клинически ориентированная психотерапия) и изменению отношений к социальному окружению и собственной личности (лично ориентированная психотерапия)); **педагогическое просвещение и образование** (требует организации работы с родителями обучающихся, что в свою очередь влечет необходимость подготовки педагогов к работе с детьми с различными индивидуально-психологическими особенностями и организации специальных клубов эмоциональной и профессиональной поддержки, специальных релаксационных мероприятий, реализации внепрофессиональных интересов, культурно-туристических программ, возможности интересного, регулярного и доступного отдыха)» [22, с. 74-78].

Обсуждение и заключения

Выделенные модели психолого-педагогических классов с профильной предпрофессиональной профориентацией на педагогическую деятельность выпускников общеобразовательных школ, организуемых на базе школ, университетов и организаций ДПО, подразделяются на образовательные программы основного и дополнительного (второго) профиля по направлению подготовки Педагогическое образование (их содержательное насыщение материалом по педагогической одаренности обучающихся, предпрофессиональной профориентации и довузовскому образованию педагогической направленности), а также дополнительные образовательные программы профессиональной переподготовки или повышения квалификации. Профессионализация содержания университетского образования через насыщение существующих образовательных программ пока осуществляется чаще. Особенности организации и педагогического сопровождения психолого-педагогических классов детерминированы разными модельными практиками их формализации, что обусловило проявление особенностей обучающихся, образовательной среды университета и характеристик профессиональной компетентности преподавателей университета педагогического сопровождения разных категорий обучающихся. Приведенные общетеоретические положения и авторские выкладки проиллюстрированы экспериментальными данными трактовки студентами современных классического и педагогического университетов функций и специфики профессионально-педагогической деятельности в психолого-педагогических классах.

Список использованных источников

1. Алдошина М. И. Проблемы формирования профессионально-педагогической компетентности студентов в университете // Образование и общество. 2021. № 2 (127). С. 10-16.
2. Алдошина М. И. Формирование профессиональных ценностей студентов в современном университетском образовании // Сибирский педагогический журнал. 2020. № 1. С. 79-87.
3. Аминов Н. А. Диагностика педагогических способностей. Москва, 1997.

Professional education

4. Антонова Е. Е. Педагогическая одарённость как источник профессионального мастерства учителя // Сибирский учитель. 2015. № 2 (99). С. 31-37.
5. Байбородова Л. В. Концептуальные основы и модели допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал. 2015. № 5. С. 92-99.
6. Байбородова Л. В., Груздев М. В., Ходырев А. М., Чернявская А. П., Головина И. В., Папуктова Г. А. Перспективы допрофессиональной педагогической подготовки школьников в современных условиях // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т. 7, № 3. С. 3-13. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-1.
7. Бочкарева И. А., Ривкина С. В., Тряпицына А. П., Федорова Н. М., Шурилова Т. Б. Педагогика как учебный предмет: проблема конструирования содержания // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2022. № 4 (206). С. 58-66.
8. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Москва, 1991.
9. Данилова А. И. Казакова Е. И. Педагогическая одаренность школьников: в поисках определения и путей развития // Человек и образование. 2019. № 1 (58). С. 28-33.
10. Данилова Л. Н. Образовательное лидерство Сингапура как социокультурный феномен // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 3. С. 55-62.
11. Калининкова Н. Г. Педагогическое образование в России: уроки истории // Вопросы образования. 2005. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-rossii-uroki-istorii> (дата обращения: 20.08.2023).
12. Каунова К. Ю. Педагогические условия готовности педагога к взаимодействию с химически одаренными детьми // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2022. № 206. С. 159-166.
13. Килина А. В. Анализ состояния проблемы профессионального самоопределения в студенческой среде // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2022. № 204. С. 96-105.
14. Лейтес Н. Что значит «одаренный ребенок»? // Искусство в школе. 2003. № 3. С. 3-7.
15. Лактионова Е. Б., Баева И. А., Орлова А. В., Кондакова И. В., Тузова А. С. Личностные ресурсы психологического благополучия высокоодаренных подростков в разных типах образовательной среды // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. 2021. № 202. С. 95-105.
16. Малинина Е. А. Эффективные подходы к формированию готовности обучающихся к выбору педагогической профессии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 2, № 4 (86). С. 13-19. doi: 10.24412/2224-0772-2022-86-13-19.
17. Малинин В. А., Повshedная Ф. В., Лебедева О. В., Пугачев А. В. Наставничество как действенная форма становления и развития личности молодого учителя // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11, №1. С. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-5.
18. Мусхаджиева Т. А. Природа и сущность межличностных отношений между субъектами педагогической деятельности // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 4. С. 4.
19. О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/?ysclid=llj6mrjmx611217158> (дата обращения: 20.08.2023).
20. О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника: Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401. URL:

<https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bfc19a49fd3afee9d45e0a0/> (дата обращения: 25.08.2023).

21. Педагогический класс: старт профессиональной траектории: учебно-методическое пособие / авт.-сост. Т. М. Пономарева, О. В. Чукаев, Н. И. Ешкина, М. А. Кувырталова, А. М. Лыкова, Н. В. Савельева, А. А. Сергеева. Тула: ТППО, 2022. 109 с.
22. Печеркина А. А., Сыманюк Э. Э., Умникова Е. Л. Развитие профессиональной компетентности педагога: теория и практика: монография. Екатеринбург, 2011. 233 с.
23. Сибэгатуллина А. Р., Степанова Г. А. Адаптация молодых учителей к профессиональной деятельности в инновационной образовательной среде // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9, № 4. С. 4.
24. Скударёва Г. Н., Бенин В. Л. Педагогический класс как субъект допрофессионального педагогического образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 3 (93). С. 82-94.
25. Улановская И. М. Что такое образовательная среда школы? // Начальная школа: плюс-минус. 2002. № 1. С. 3-6.
26. Ушинский К. Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Собрание сочинений в 11 тт. Т. 2: Педагогические статьи 1857–1861 гг. Москва, 1948. С. 333-361.
27. Фетисов А. С. Психолого-педагогические классы как элемент системы непрерывного профессионально-педагогического образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 12. С. 89-95. <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2022-12-89-95>.
28. Фролова С. В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 3.
29. Duvenage M. Developmentally digital: Adolescent coping in the digital age. Brisbane: Griffith University Publ., 2019. 274 p. <https://doi.org/10.25904/1912/2840>.
30. Duvenage M., Correia H., Uink B. N., Barber B. L., Donovan C. L. et al. Technology can sting when reality bites: Adolescents' frequent online coping is ineffective with momentary stress // Computers in Human Behavior. 2020. Vol. 102. Pp. 248-259. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.024>.
31. Mallillin L. L., Mallillin D., Mallillin J. [et al.] Instructional design for effective classroom Pedagogy of teaching // Journal of Educational Research. 2023. Vol. 1, no. 2. Pp. 41-52. <http://dx.doi.org/10.56773/ejer.v1i2.6>.
32. Martin F., Ritzhaupt A. D. Standards and competencies for instructional design and technology professionals // McDonald J. K., Richard E. West Design for Learning. EdTech Books, 2020. Pp. 1-9. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342815014_Standards_and_Compencies_for_Instructional_Design_and_Technology_Professionals (accessed: 11.07.2023).

References

1. Aldoshina M. I. Problems of formation of professional and pedagogical competence of students at the university. *Obrazovanie i obshchestvo*, 2021, no. 2 (127), pp. 10-16. (In Russ.)
2. Aldoshina M. I. Formation of professional values of students in modern university education. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, 2020, no. 1, pp. 79-87. (In Russ.)
3. Aminov N. A. Diagnostics of pedagogical abilities. Moscow, 1997. (In Russ.)
4. Antonova E. E. Pedagogical talent as a source of professional mastery of a teacher. *Sibirskij uchitel'*, 2015, no. 2 (99), pp. 31-37. (In Russ.)

Professional education

5. Bajborodova L. V. Conceptual foundations and models of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. *YAroslavskij pedagogicheskij vestnik. Psihologo-pedagogicheskie nauki: nauchnyj zhurnal*, 2015, no. 5, pp. 92-99. (In Russ.)
6. Bajborodova L. V., Gruzdev M. V., Hodyrev A. M., CHernyavskaya A. P., Golovina I. V., Paputkova G. A. Prospects for pre-professional pedagogical training of schoolchildren in modern conditions. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, 2021, vol. 7, no. 3, pp. 3-13, doi: 10.18413/2313-8971-2021-7-3-0-1. (In Russ.)
7. Bochkareva I. A., Rivkina S. V., Tryapicyna A. P., Fedorova N. M., SHurilova T. B. Pedagogy as an educational subject: the problem of constructing content. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena*, 2022, no. 4 (206), pp. 58-66. (In Russ.)
8. Vygotskij L. S. Imagination and creativity in childhood. Moscow, 1991. (In Russ.)
9. Danilova A. I. Kazakova E. I. Pedagogical talent of schoolchildren: in search of definition and ways of development. *CHelovek i obrazovanie*, 2019, no. 1 (58), pp. 28-33. (In Russ.)
10. Danilova L. N. Educational leadership of Singapore as a sociocultural phenomenon. *YAroslavskij pedagogicheskij vestnik*, 2018, no. 3, pp. 55-62. (In Russ.)
11. Kalinnikova N. G. Pedagogical education in Russia: lessons from history. *Voprosy obrazovaniya*, 2005, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-obrazovanie-v-rossii-uroki-istorii> (accessed: 20.08.2023). (In Russ.)
12. Kaunova K. YU. Pedagogical conditions for a teacher's readiness to interact with chemically gifted children. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena*, 2022, no. 206, pp. 159-166. (In Russ.)
13. Kilina A. V. Analysis of the state of the problem of professional self-determination among students. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena*, 2022, no. 204, pp. 96-105. (In Russ.)
14. Lejtes N. What does "gifted child" mean? *Iskusstvo v shkole*, 2003, no. 3, pp. 3-7. (In Russ.)
15. Laktionova E. B., Baeva I. A., Orlova A. V., Kondakova I. V., Tuzova A. S. Personal resources of psychological well-being of highly gifted adolescents in different types of educational environment. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena*, 2021, no. 202, pp. 95-105. (In Russ.)
16. Malinina E. A. Effective approaches to developing students' readiness to choose a teaching profession. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2022, vol. 2, no. 4 (86), pp. 13-19, doi: 10.24412/2224-0772-2022-86-13-19. (In Russ.)
17. Malinin V. A., Povshednaya F. V., Lebedeva O. V., Pugachev A. V. Mentoring as an effective form of formation and development of the personality of a young teacher. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2023, vol. 11, no. 1, p. 5, doi: 10.26795/2307-1281-2023-11-1-5. (In Russ.)
18. Muskhadzhiyeva T. A. The nature and essence of interpersonal relations between subjects of pedagogical activity. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2022, vol. 10, no. 4, p. 4. (In Russ.)
19. On the Concept of training teaching staff for the education system for the period until 2030. Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 No. 1688-r. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/?ysclid=llj6mrjmx611217158> (accessed: 20.08.2023). (In Russ.)
20. On holding the Year of the Teacher and Mentor in the Russian Federation: Decree of the President of the Russian Federation of June 27, 2022 No. 401. Available at: <https://docs.edu.gov.ru/document/26ba12611bfc19a49fd3afee9d445e0a0/> (accessed: 25.08.2023). (In Russ.)

21. Pedagogical class: start of a professional trajectory: educational and methodological manual / author-compilers T. M. Ponomareva, O. V. Chukaev, N. I. Eshkina, M. A. Kuvyrtalova, A. M. Lykova, N. V. Savelyeva, A. A. Sergeeva. Tula, TPPO Publ., 2022. 109 p. (In Russ.)
22. Pecherkina A. A., Symanyuk E. E., Umnikova E. L. Development of professional competence of a teacher: theory and practice: monograph. Ekaterinburg, 2011. 233 p. (In Russ.)
23. Sibagatullina A. R., Stepanova G. A. Adaptation of young teachers to professional activities in an innovative educational environment. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2021, vol. 9, no. 4, p. 4. (In Russ.)
24. Skudaryova G. N., Benin V. L. Pedagogical class as a subject of pre-professional pedagogical education. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*, 2021, no. 3 (93), pp. 82-94. (In Russ.)
25. Ulanovskaya I. M. What is the educational environment of a school? *Nachal'naya shkola: plus-minus*, 2002, no. 1, pp. 3-6. (In Russ.)
26. Ushinskij K. D. Labor in its mental and educational significance. *Sobranie sochinenij v 11 tt. T. 2: Pedagogicheskie stat'i 1857–1861 gg.* Moscow, 1948. Pp. 333-361. (In Russ.)
27. Fetisov A. S. Psychological and pedagogical classes as an element of the system of continuous professional pedagogical education. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*, 2022, no. 12, pp. 89-95, <https://doi.org/10.24412/2712-827X-2022-12-89-95>. (In Russ.)
28. Frolova S. V. Sociocultural factors in the formation of the professional worldview of a modern teacher: challenges of the new world of education. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2022, vol. 10, no. 2, p. 3. (In Russ.)
29. Duvenage M. Developmentally digital: Adolescent coping in the digital age. Brisbane, Griffith University Publ., 2019. 274 p. <https://doi.org/10.25904/1912/2840>.
30. Duvenage M., Correia H., Uink B. N., Barber B. L., Donovan C. L. et al. Technology can sting when reality bites: Adolescents' frequent online coping is ineffective with momentary stress. *Computers in Human Behavior*, 2020, vol. 102, pp. 248-259, <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.08.024>.
31. Mallillin L. L., Mallillin D., Mallillin J. [et al.] Instructional design for effective classroom Pedagogy of teaching. *Journal of Educational Research*, 2023, vol. 1, no. 2, pp. 41-52, <http://dx.doi.org/10.56773/ejer.v1i2.6>.
32. Martin F., Ritzhaupt A. D. Standards and competencies for instructional design and technology professionals. *McDonald J. K., Richard E. West Design for Learning*. EdTech Books, 2020. Pp. 1-9. Available at: https://www.researchgate.net/publication/342815014_Standards_and_Competerencies_for_Instructional_Design_and_Technology_Professionals (accessed: 11.07.2023).

© Алдошина М. И., 2024

Информация об авторе

Алдошина Марина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, и.о. заведующего кафедрой технологии и предпринимательства, Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, Орёл, Российская Федерация, orcid.org/0000-0002-1153-7220, maraldo57@mail.ru

Information about the authors

Aldoshina Marina I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Acting Head of the Department of Technology and Entrepreneurship, Orel State University named after I. S. Turgenev, Orel, Russian Federation, orcid.org/0000-0002-1153-7220, maraldo57@mail.ru

Поступила в редакцию: 30.10.2023

Принята к публикации: 20.03.2024

Опубликована: 29.03.2024