



ПЕДАГОГИКА РАЗВИТИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА

Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 373–384
Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 373–384
<https://akmepsy.sgu.ru> <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-373-384>
EDN: BTZGSA

Научная статья
УДК 378.046.4+37.015.32

Повышение квалификации педагогов на базе цифровой образовательной платформы: вызовы экспертному сообществу

Т. В. Склярова¹, И. В. Егоров²✉, Д. В. Наумова²

¹Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, Россия, 109651, Москва, ул. Иловайская, д. 9, стр. 2

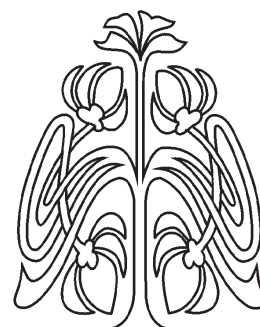
²Московский городской педагогический университет, Россия, 123022, Москва, Столярный пер., д. 16, стр. 1

Склярова Татьяна Владимировна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, tsklyarova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1169-5624>

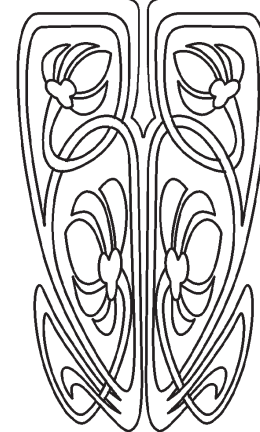
Егоров Илья Владимирович, кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования, egorov_cpiti@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7302-5335>

Наумова Диана Викторовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии образования, NaumovaDV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7427-0079>

Аннотация. Актуальность исследования объясняется тем, что педагоги часто не справляются с задачами цифровой коммуникации и собственного обучения с использованием ресурсов цифровой платформы, в связи с чем цифровые средства становятся для них своеобразным барьером, а не объединяющим началом в коммуникации. *Цель:* обобщение опыта психолого-педагогического взаимодействия с участниками программы повышения квалификации на базе цифровой образовательной платформы, выявление психолого-педагогических дефицитов работающих педагогов – участников программы повышения квалификации, а также вызовов, с которыми столкнулись эксперты программы обучения. *Гипотеза:* программа повышения квалификации педагогов, организованная на базе цифровой образовательной платформы, с одной стороны, позволит определить специфические вызовы экспертному сообществу, обусловленные практикой исключительно дистантного взаимодействия, а с другой – поможет определить профессиональные дефициты работающих педагогов и преодолеть их. *Участники:* 53 педагога, работающих в разных регионах Российской Федерации, в возрасте от 21 до 70 лет со стажем работы от 1 до 40 лет. *Методы (инструменты):* анкета для фиксации психолого-педагогических проблем опрашиваемых и значимости профессиональной деятельности (И. В. Егоров, Д. В. Наумова, Т. В. Склярова, Л. Б. Шнейдер), экспертный метод (включенное наблюдение и экспертные оценки) для определения выраженности профессиональных компетенций учителей. *Результаты:* установлено, что в условиях онлайн-обучения учителя демонстрируют приверженность позиции пассивного участника / слушателя, а не активного соавтора процесса. Показано, что обучение взрослых людей (в частности, учителей) становится вызовом экспертному сообществу: сложившиеся ментальные схемы, индивидуальные и



НАУЧНЫЙ
ОТДЕЛ





привычные модели получения знаний детерминируют внутреннее сопротивление и недоверие к цифровым средствам обучения. Выявлено, что ключевым для слушателей является дефицит цифровой коммуникации. *Выводы:* для преодоления учительских дефицитов авторы предлагают построение индивидуального образовательного маршрута повышения квалификации и использование техник игропрактик в цифровом обучении. *Практическая значимость:* полученные результаты позволят корректировать программы повышения квалификации, которые осуществляются с использованием цифровой платформы.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, эксперт, психолого-педагогические компетенции, профессиональные дефициты, повышение квалификации

Информация о вкладе каждого автора. Т. В. Складорова – разработка методологии исследования, теоретическое обоснование проблемы исследования, написание текста; И. В. Егоров – теоретический обзор материала, сбор и обработка материала, анализ полученных данных, написание текста; Д. В. Наумова – сбор и обработка материала, анализ полученных данных, формулирование выводов, написание текста.

Благодарности и финансирование. Авторы выражают благодарность руководству и спонсорам Автономной некоммерческой организации содействия развитию гуманитарного образования «КЛЕВЕР ЛАБ» за предоставленную возможность реализации экспериментальной образовательной программы и созданные условия для проведения данного пилотажного исследования.

Для цитирования: Складорова Т. В., Егоров И. В., Наумова Д. В. Повышение квалификации педагогов на базе цифровой образовательной платформы: вызовы экспертному сообществу // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акрмеология образования. Психология развития. 2023. Т. 12, вып. 4 (48). С. 373–384. <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-373-384>, EDN: BTZGSA
Статья опубликована на условиях лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International (CC-BY 4.0)

Article

Professional development of teachers on the basis of a digital educational platform: Challenges to the expert community

T. V. Sklyarova¹, I. V. Egorov² ✉, D. V. Naumova²

¹St. Tikhon's Orthodox University for Humanities, 9/2 Ilovaiskaya St., Moscow 109651, Russia

²Moscow City University, 16/1 Stolynny Lane, Moscow 123022, Russia

Tatyana V. Sklyarova, tsklyarova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1169-5624>

Ilya V. Egorov, egorov_cpiti@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7302-5335>

Diana V. Naumova, NaumovaDV@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0001-7427-0079>

Abstract. *The relevance of the research* lies in the fact that teachers often fail to cope with the tasks of digital communication and their own learning via digital platform, and therefore, digital means become a kind of a communication barrier for them, instead of being a unifying bond. *The research objective* is to summarize the experience of psychological and pedagogical interaction with the participants of the professional development program based on a digital educational platform in order to identify psychological and pedagogical deficiencies of working teachers, who are enrolled in the professional development program, and the challenges faced by the experts of the training program. The study *hypothesizes* that the teacher-training professional development program, organized on the basis of a digital educational platform, will allow us to identify specific challenges to the expert community caused by the practice of exclusively distant interaction, on the one hand, and on the other hand, it will help to identify professional deficiencies of working teachers and to overcome them. *Participants:* 53 teachers working in different regions of the Russian Federation aged from 21 to 70 years old with work experience from 1 to 40 years. *Methods (tools):* the questionnaire for fixing the psychological and pedagogical problems of the interviewees and the significance of the professional activity (by I. V. Egorov, D. V. Naumova, T. V. Sklyarova, L. B. Schneider), the expert method (included observation and expert assessments) to determine the manifestation of professional competencies of teachers. *Results.* The research results helped to find out that under the conditions of online learning, teachers demonstrate commitment to the position of a passive participant/listener, rather than an active co-author of the process. It is shown that adult education (of teachers, in particular) becomes a challenge to the expert community: the established mental patterns, individual and habitual models of obtaining knowledge determine the internal resistance and distrust to digital learning tools. It is revealed that the key shortage of the students is insufficient digital communication. *Conclusions:* to overcome teacher deficiencies the authors propose the construction of an individual educational route for professional development and the use of gamification techniques in digital learning. *Practical significance:* the results obtained will allow to adjust the professional development programs that are conducted via the digital platform.

Keywords: distance learning technologies, expert, psychological and pedagogical competencies, professional deficiencies, professional development

Information on the authors' contribution. Tatyana V. Sklyarova developed the research methodology, carried out the theoretical justification of the research issue, and wrote the text; Ilya V. Egorov made the theoretical review of the material, collected and processed the material, analyzed the data obtained, and wrote the text; Diana V. Naumova collected and processed the material, analyzed the data obtained, formulated the conclusions, and wrote the text.

Acknowledgements and funding. The authors express their gratitude to the management and sponsors of the Autonomous Non-profit Organization for the Promotion of Humanitarian Education "CLEVER LAB" for the opportunity to implement an experimental educational program and the conditions created for conducting the present pilot study.

For citation: Sklyarova T. V., Egorov I. V., Naumova D. V. Professional development of teachers on the basis of a digital educational platform: Challenges to the expert community. *Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2023, vol. 12, iss. 4 (48), pp. 373–384 (in Russian). <https://doi.org/10.18500/2304-9790-2023-12-4-373-384>, EDN: BTZGSA

This is an open access article distributed under the terms of Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY 4.0)



Введение

Практика применения дистанционных образовательных технологий в современном российском образовании получила законодательное закрепление в федеральном законе «Об образовании» (2012) [1], однако повсеместное использование цифровых инструментов в образовании началось в 2020 г. и было обусловлено введением карантинных ограничений в связи с пандемией COVID-19. Инновационный характер глобального перехода к дистанционному обучению всех систем образования в мире проявился в том, что практически у каждого участника образовательных отношений имелись в наличии электронные девайсы, позволяющие осуществлять удаленную коммуникацию в визуальном и аудиоформате. При этом, однако, поколение тех, кто призван учить, владело этими возможностями значительно хуже, чем поколение тех, кого они учат. Актуальность развития цифровой культуры в целом [2–5], формирования соответствующих компетенций педагога в использовании цифровых инструментов коммуникации, дистанционных образовательных технологий и самосовершенствования в профессиональном развитии [6–11] обусловила разработку и запуск образовательных программ повышения квалификации, нацеленных на преодоление выявленного противоречия.

Авторы исследования признают инструментальный характер освоения цифровых средств педагогической коммуникации, что влечет за собой поиск содержания образования, которое позволяет обучающимся по такого рода программам получать не только навыки владения дистанционными средствами организации и ведения учебного процесса, но и теоретические знания и практические умения, составляющие собственно учебный контент.

В статье представлены результаты поискового пилотажного исследования – изучения содержания, приемов и способов взаимодействия экспертов и участников программы повышения квалификации с использованием цифровой образовательной платформы, а также ограничений, дефицитов каждого субъекта образования в этом процессе и определения возможных направлений преодоления выявленных проблемных зон.

Авторами статьи была разработана и реализована программа повышения квалификации для педагогов начального, основного, среднего и дополнительного образования на цифровой платформе, созданной в 2021 г. для содействия

развитию гуманитарного образования. Нами был спроектирован формат «Психолого-педагогическая мастерская», включающий в себя учебный контент по основным проблемам педагогического взаимодействия учителя и личности обучающегося, его семьи и класса. Ключевое направление программы было также нацелено на совершенствование психолого-педагогических компетенций участников мастерской, причем решение этой задачи выносилось организаторами исключительно в практическую сферу – все участники имели возможность в онлайн-общении с экспертами определить пути решения тех проблем, с которыми педагоги встречаются в рабочем процессе. По окончании онлайн-встреч каждый участник мог более внимательно ознакомиться с материалами каждого занятия (видеозапись встречи, методические материалы – список литературы по теме встречи, краткие практические рекомендации, чек-листы). Пример методических материалов для слушателей, проходивших обучение по программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая мастерская», можно найти по ссылке https://cleverlab.pro/pluginfile.php/26430/mod_resource/content/2/pamyatka%20roditelyam%20ot%20uchitelya_samoocenka.pdf. Вместе с тем каждый участник мог воспользоваться возможностями платформы для обсуждения и разрешения своих профессиональных затруднений с экспертами между занятиями.

Что касается дизайна повышения квалификации педагогов в условиях цифровой образовательной платформы, то с сентября 2022 по июнь 2023 г. дважды в месяц три эксперта встречались в онлайн-формате с педагогами для совместного обсуждения проблем психолого-педагогического профиля, которые наиболее часто встречаются в практической работе учителя. Программа заседаний мастерской, видеозапись всех 20 заседаний, методические материалы, разработанные авторами к каждой онлайн-встрече с участниками, находятся в открытом доступе для зарегистрированных пользователей платформы по адресу <https://clever-lab.pro/course/view.php?id=39> (Сообщество учителей «Клевер-Лаборатория» // <https://clever-lab.pro/>). Реализованная программа состояла из двух частей, образовательной и исследовательской, и носила пилотажный характер. Результаты исследовательской части программы авторы планируют представить в последующих работах. Необходимо отметить, что исследовательская часть программы, предложенная участникам, представляла собой обратную связь, с одной стороны, для них самих



(промежуточные результаты обсуждались с участниками), а с другой – для экспертов и организаторов цифровой платформы для понимания результативности проделанной работы, и вместе с тем давала возможность выявить факторы и механизмы влияния цифровых технологий на эффективность образовательного процесса. Условия цифровой образовательной платформы позволяют поддерживать регулярную обратную связь со слушателями, и в большинстве современных дистанционных программ этот фактор является неотъемлемой частью процесса обучения. Удаленность слушателей компенсировалась регулярным сбором информации от каждого участника онлайн-процесса, что можно назвать одним из ключевых вызовов для экспертов, работающих в условиях цифровой образовательной платформы (участники не всегда поддерживали обратную связь). Вторым ключевым вызовом, с которым пришлось иметь дело авторам описываемой программы, оказалась преимущественно пассивная позиция участников, которые в большинстве своем подключались в режиме «слушатель», а на приглашение к коммуникации в лучшем случае отвечали текстом во внутригрупповом чате. Вероятно, одна из причин такого рода коммуникации – слабый сигнал интернета у слушателя и / или выход в онлайн с мобильных устройств в ограниченных обстоятельствах (в дороге, в многолюдном помещении и т.п.). Кроме того, у большинства участников мастерской до этого не было системного опыта онлайн-обучения, что также можно отнести к вызовам, с которыми имели дело не только авторы программы, но в целом все сотрудники цифровой платформы. Названные вызовы авторами статьи были с разной степенью эффективности преодолены, что позволило не только реализовать экспериментальную программу повышения квалификации, но и провести пилотажное исследование, результаты которого представлены в статье.

Важно отметить, что в ходе реализации программы повышения квалификации был сделан акцент на развитии именно психолого-педагогических компетенций, которые выступают некоторым базисом в реализации прикладных, предметных образовательных программ педагогов и в общепедагогической деятельности (обучение, воспитание, развитие). Количество психологических и педагогических исследований, посвященных профессиональным дефицитам педагогов [12–18] в последние 5 лет возросло, и это связано с большим количеством событий, произошедших за последнее время, – попыткой ухода от так называемых ЗУН (знание, умение,

навык) к профессиональным компетенциям, постоянных изменений начиная с момента их утверждения, происходящих во ФГОС всех уровней образования, а также пандемией COVID-19.

Под профессиональными дефицитами мы будем понимать осознаваемые и неосознаваемые ограничения педагогов – участников обучения в условиях цифровой образовательной платформы, связанные с отсутствием или недостатком психолого-педагогических знаний, умений и навыков, необходимых для реализации процесса обучения, воспитания и развития школьников.

Поэтому в данной работе мы сфокусировались на описании результатов и возможности преодоления дефицитов психолого-педагогических компетенций педагогов, обучающихся по программе «психолого-педагогической мастерской» в условиях цифровой образовательной платформы.

Цель пилотажного исследования заключается в обобщении опыта психолого-педагогического взаимодействия в условиях цифровой образовательной платформы экспертов, реализующих программу повышения квалификации с ее участниками, в выявлении психолого-педагогических дефицитов работающих педагогов, обучающихся по программе, и трудностей, с которыми столкнулись эксперты данной программы.

Гипотеза основана на предположении, что программа повышения квалификации педагогов, организованная в условиях цифровой образовательной платформы, позволит выявить профессиональные (психолого-педагогические) дефициты работающих педагогов, определить направления компенсации этих дефицитов и обозначить специфические вызовы экспертному сообществу, обусловленные практикой исключительно дистантного взаимодействия.

Материалы

Участники. Выборка исследования представлена педагогами (N = 53), участвующими в программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая мастерская» в условиях цифровой образовательной платформы (на базе цифровой образовательной платформы «Сообщество учителей “Клевер-Лаборатория”» <https://clever-lab.pro/>). Социально-демографические характеристики респондентов приведены в табл. 1.

Методики. Для фиксации социально-демографического статуса респондентов, а также психолого-педагогических проблем опрашиваемых, значимости профессиональной деятельности, готовности к саморазвитию применена анкета



Таблица 1 / Table 1

**Социально-демографические характеристики
участников программы (N = 53)
Social and demographic characteristics of the sample
(N = 53)**

Характеристики выборки		Количество, чел.	%
Федеральный округ	Дальневосточный	1	2
	Приволжский	10	19
	Северо-Западный	3	6
	Сибирский	6	11
	Уральский	4	7
	Центральный	25	47
	Южный	4	7
Возраст, лет	21–35	8	15
	36–50	27	51
	51–70	18	4
Стаж профессиональной деятельности, лет	0–5	11	21
	6–11	7	13
	12–20	9	17
	более 30	11	21
	21–30	15	28
Пол	Женщины	51	97
	Мужчины	2	3
Образование	Высшее педагогическое, богословское	8	15
	Высшее педагогическое	32	60
	Высшее техническое	3	6
	Среднее специальное педагогическое	2	4
	Высшее гуманитарное	8	15

из 13 вопросов (И. В. Егоров, Д. В. Наумова, Т. В. Склярова, Л. Б. Шнейдер). Первые пять вопросов касались социально-демографических характеристик отвечающего – региона проживания, возраста, образования, стажа профессиональной деятельности, – а последующие восемь вопросов были направлены на изучение основных психолого-педагогических проблем в профессиональной деятельности опрашиваемых педагогов, ее ценностей и специфики.

Два вопроса в анкете были открытыми – «Что Вам нравится в работе педагога?» и «Что Вы считаете главным в своей профессии?».

Остальные вопросы были закрытыми, с вариантами ответов. В двух вопросах закрытого типа была возможность выбрать несколько ва-

риантов ответов. Это были вопросы «С какими проблемами Вам приходится иметь дело в школе?» и «Что Вам нравится в работе педагога?».

Пройти анкетный опрос участникам «Психолого-педагогической мастерской» предлагалось дистанционно, по ссылке, размещенной на платформе «Сообщество учителей “Клевер-Лаборатория”» (<https://clever-lab.pro/mod/assign/view.php?id=2224>), и ответить течение первого месяца с момента начала занятий (сентябрь 2022 г.).

Также использовался экспертный метод, элементами которого были включенное наблюдение и экспертные оценки для определения выраженности профессиональных (психолого-педагогических) компетенций учителей.

Экспертами выступили три человека, ведущих все онлайн-занятия и имеющих опыт работы в образовании и в условиях цифровой образовательной платформы, – авторы данной статьи.

В бланке наблюдений все эксперты вне зависимости друг от друга отмечали по 10-бальной шкале уровень выраженности составляющих той или иной психолого-педагогической компетенции (знать, понимать, уметь, владеть). Описание и характеристики психолого-педагогических компетенций, которые оценивались экспертами во время занятий, представлены далее.

Показателями выраженности характеристик психолого-педагогической компетенции для экспертов являлись:

- вовлеченность (комментарии и вопросы на понимание в чате и с аудиоподключением в ходе онлайн-занятия);
- содержание ответов на вопросы и задания, предъявляемые в ходе занятия;
- содержание обратной связи от участников в конце каждого онлайн-занятия.

Методы анализа данных. Методы качественного и количественного анализа первичных данных (процентное соотношение) Excel Microsoft.

Дизайн

Исследование состояло из двух этапов – анкетного опроса педагогов, участвующих в программе повышения квалификации «Психолого-педагогическая мастерская» в условиях цифровой образовательной платформы, и включенного наблюдения экспертами характеристик вовлеченности, содержания, обратной связи от участников в конце каждого онлайн-занятия. По окончании всех занятий в июне 2023 г. оценки трех экспертов по каждой профессиональной психолого-педагогической компетенции были суммированы и объединены в два интеграль-



ных показателя – «экспертная оценка перед началом занятий» и «экспертная оценка на заключительном занятии».

Всего каждым экспертом, независимо от других, была проведена оценка участников на 20 онлайн-занятиях в течение учебного года с сентября 2022 г. по июнь 2023 г. Занятия проходили регулярно по 2 раза в месяц, продолжительность каждого занятия составляла 90 минут.

Результаты и их обсуждение

Для понимания специфики профессиональной деятельности педагогов и сопровождающих ее сложностей и дефицитов еще до начала занятий был проведен анкетный опрос, направленный на изучение основных психолого-педагогических проблем в деятельности педагога, ценностей и специфики профессиональной педагогической деятельности. Опрос показал следующие результаты.

Среди учащихся, с которыми работали опрошенные педагоги, самую многочисленную группу составляли старшеклассники и подростки (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Возраст учащихся, с которыми работали респонденты (N = 53)
Age of the students with whom the respondents work (N = 53)

Возрастная группа	Количество	%
Старшеклассники и подростки	19	36
Младший школьный возраст	7	13
Дошкольники	11	21
Все возрастные группы	16	30

Опрошенные педагоги в большинстве своем не обращались за помощью к психологу в том числе и потому, что в школе его нет (табл. 3).

Таблица 3 / Table 3

Обращение за помощью к психологу (N = 53)
Consulting a psychologist to get assistance (N = 53)

Ответы на вопрос об обращении за психологической помощью	Количество	%
Да	20	38
Нет	19	36
Нет, поскольку в школе нет психолога	14	26

При оценке эффективности полученной психологической помощи среди респондентов, ответивших «нет», потому, что его нет в школе, были и 3 человека (6% опрошенных), которые к психологу обращались, но он не помог, а также

6 человек (12% опрошенных), которые, несмотря на отсутствие школьного психолога, помощь все же получили, видимо, в самостоятельном поиске выхода из сложной ситуации обратившиеся к психологам вне образовательной организации (табл. 4).

Таблица 4 / Table 4

Эффективность помощи, полученной при обращении респондентов к психологу (N = 53)
The effectiveness of the assistance provided by the psychologist for the respondents (N = 53)

Ответы на вопрос, помог ли психолог	Количество	%
Да	13	25
Нет	24	45
Частично	16	30

На вопрос, с какими проблемами педагоги чаще всего имеют дело в школе, очень распространённый ответ, что это проблемы в общении с учащимися, а также трудности в общении с родителями и коллегами. В данном случае педагоги могли выбирать несколько вариантов ответов, поэтому они распределились следующим образом (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

Распределение ответов на вопрос «С какими проблемами Вам приходится иметь дело в школе?» (N = 53)

Distribution of the answers to the question “What problems do you have to deal with at school?” (N = 53)

Проблемы, испытываемые учителем в школе	Количество ответов (всего 84)	%
Загруженность мероприятиями	1	1,2
Малая включенность в совместную деятельность с учителем родителей с детьми с ОВЗ	1	1,2
Нехватка времени	2	2,4
Непонимание со стороны администрации	1	1,2
Нет проблем	1	1,2
Разное	1	1,2
Собственная эмоциональная нестабильность	11	13,1
Трудно установить контакт с родителями	18	21,4
Трудности в подготовке уроков	14	16,6
Трудности общения с коллегами	13	15,4
Трудности общения с учащимися	21	25

92% опрошенных отметили, что если бы они начали свою карьеру заново, то выбрали бы этот же путь, 8% изменили бы свое решение. Ответы на вопрос, как семьи относятся к их деятель-



ности в качестве педагога, отражены в табл. 6. Этот вопрос, помимо прочего, представлял дополнительную информационную нагрузку для нас: известно, что для учителей, подверженных эмоциональному выгоранию и разного рода профессиональной деформации, часто ресурсом, позволяющим справиться с этими трудностями, является поддержка близких (см. табл. 6).

Таблица 6 / Table 6

Распределение ответов на вопрос «Как семья относится к Вашей деятельности?» (N = 53)
Distribution of the answers to the question “What is your family’s attitude to your occupation” (N = 53)

Отношение семьи	Количество ответов	%
Отрицательное	3	5,5
Положительное	47	89
Безразличное	3	5,5

Опрошенные педагоги отметили, что они любят свою работу (100%), больше всего им нравятся общение и работа с детьми, а также возможность саморазвития. В данном вопросе педагоги имели возможность выбирать больше одного варианта (табл. 7).

Таблица 7 / Table 7

Распределение ответов на вопрос «Что Вам нравится в работе педагога?» (N = 53)
Distribution of the answers to the question “What do you like about the work of a teacher?” (N = 53)

Что нравится в работе педагога?	Количество ответов (всего 62)	%
Общение с детьми	16	25,8
Общение с родителями	3	4,8
Возможность видеть результаты	4	6,5
Возможность воздействовать на детей	1	1,6
Возможность развиваться	8	12,9
Возможность помочь, дать знания	4	6,5
Всё нравится	5	8,1
Место работы, условия	3	4,8
Творчество	3	4,8
Работа с детьми	10	16,1
Любовь к предмету	2	3,2
Общение с коллегами	3	4,8

Главным в своей работе респонденты считают любовь к детям, а также собственные личные качества. Многие из них говорят о миссии воспитателя (табл. 8).

Таблица 8 / Table 8

Распределение ответов на вопрос «Что Вы считаете главным в своей профессии?» (N = 53)
Distribution of the answers to the question “What do you consider the main thing in your profession?” (N = 53)

Главное в работе педагога	Количество ответов	%
любовь к детям	16	30,2
воспитать Человека, изменить, наставить	9	16,9
любовь к своему делу	6	11,3
собственные личностные качества (честность, доброта, коммуникабельность, дружелюбие)	9	16,9
понимание и принятие ребёнка	6	11,3
не навредить		1,9
личное развитие	4	7,5
успехи детей	2	3,8

В разделе об отношении респондентов-педагогов к технологиям и цифровизации в целом мы получили ответы, отраженные в табл. 9.

Таблица 9 / Table 9

Распределение ответов на вопрос об отношении к цифровым технологиям (N = 53)
Distribution of the answers to the question about attitudes to digital technologies (N = 53)

Отношение к технологиям	Количество ответов	%
Затрудняюсь ответить	5	9,4
К техническим новшествам следует относиться осторожно	26	49,1
Технологии меняют ценности	5	9,4
Не вижу никаких проблем	6	11,3
Технологии меняют мир	11	20,8

По результатам применения экспертного метода по окончании занятий по программе (июнь 2023 г.) оценки трех экспертов по каждой профессиональной, психолого-педагогической компетенции были суммированы и объединены в два интегральных показателя – «экспертная оценка перед началом занятий» и «экспертная оценка на заключительном занятии». Итоги такой интеграции экспертных оценок отражены в табл. 10.

Необходимо отметить, что все три эксперта независимо друг от друга поставили близкие оценки по каждому компоненту всех указанных в таблице компетенций (знать, понимать и уметь).



Таблица 10 / Table 10

Экспертная оценка выраженности профессиональных (психолого-педагогических) компетенций педагогов в условиях повышения квалификации на базе цифровой образовательной платформы (n = 3)
Expert assessment of the manifestation of professional (psychological and pedagogical) competencies of teachers in terms of professional development on the basis of a digital educational platform (n = 3)

Профессиональные (психолого-педагогические) компетенции педагогов	Экспертная оценка, %	
	на начало занятий	по окончании занятий
Знание и умение определять индивидуальные возрастные особенности детей и подростков для учета в образовательном процессе	50	70
Умение выстраивать взаимодействие с детьми и подростками в соответствии с их индивидуальными возрастными особенностями	50	60
Знание и умение определять личностные особенности детей и подростков, такие как самооценка, мотивация, потребности, ценности	50	70
Умение выстраивать образовательный процесс с учетом личностных особенностей детей и подростков (индивидуализированное, персонализированное обучение)	50	60
Знание и понимание основных характеристик семейных отношений – психологии семьи, жизненного цикла семьи, семейных кризисов, типов детско-родительских отношений, виды семейного воспитания)	55	75
Умение выстраивать взаимоотношения с представителями семьи для развития и формирования личности ребенка, подростка	50	65
Знание основных характеристик межличностных отношений, особенностей их развития и формирования на разных возрастных этапах	50	70
Умение выстраивать межличностные отношения для сотрудничества детей между собой в образовательном процессе	40	55
Знание и умение выстраивать межличностные отношения с детьми и подростками для разрешения и посредничества в конфликте	40	55
Знание и понимание социально-психологических характеристик класса как группы	50	65
Умение создать в классе атмосферу психологического комфорта, сотрудничества и взаимоподдержки	45	55
Знание и понимание особенностей цифровой коммуникации с субъектами образовательного процесса	30	40
Владение способами и приемами цифровой коммуникации с субъектами образовательного процесса	25	30

При анализе табл. 10 обращают на себя внимание несколько важных моментов: компонент «знать и понимать» в большинстве компетенций на начало и окончание занятий выше, чем компонент «уметь и владеть»; компетенция «цифровая коммуникация» по обобщенной оценке трех экспертов имеет уровень развития ниже среднего у участников мастерской и на начало занятий, и по окончании программы.

Как показал опыт взаимодействия ведущих с участниками в ходе занятий и последующей экспертной оценки, компонент каждой компетенции «знать и понимать» освоен в большинстве случаев примерно наполовину (45–55%), в некоторых компетенциях – знания о посредничестве, профилактике и управлении межличностными

конflikтами – чуть меньше половины. Не-высокий уровень знаний о профилактике и управлении межличностными конфликтами в образовательном процессе может обуславливаться высокой стрессогенностью, эмоциональной сложностью и связанным с этим отсутствием желания детально разбираться в такой тематике, а также, возможно, малой информированностью в этой области (нет доступа и сравнительно мало современной учебно-методической литературы этой тематики). Учителя не всегда сами владеют этой компетенцией.

В целом можно сказать, что первоначальный уровень знаний педагогов на старте программы «Психолого-педагогической мастерской» обусловлен педагогическим опытом большинства



участников и фрагментарными знаниями в некоторых областях психолого-педагогической науки. Вместе с тем знания, которыми обладали участники программы на первых занятиях, были устаревшими, не учитывающими реалии современности.

Компонент «уметь, владеть» каждой компетенции в начале занятий по оценкам экспертов во всех компетенциях отставал от компонента «знать, понимать». Ситуация эта для большинства специалистов педагогического профиля (и не только) распространенная, так как знаниевый компонент легче обнаруживается, проявляется и демонстрируется (особенно при дистанционном обучении). А для прикладного компонента компетенции необходима специально созданная педагогическая ситуация, в которой было бы возможно проявить нужное умение как реальное профессиональное поведение, а не только описание того, что надо сделать, или того, что буду делать.

Всеми экспертами было отмечено, что при сравнении с первыми занятиями заключительные занятия показали изменения в развитии указанных психолого-педагогических компетенций (см. табл. 10). Благодаря произошедшим изменениям уровень составляющей «знать и понимать» каждой компетенции в целом повысился на 15–20%.

В свою очередь, составляющие «уметь, владеть» каждой компетенции возросли, по мнению экспертов, на 5–15%. Такой прирост связан с трудностями и ограничениями, вызванными условиями дистанционного обучения, поскольку создание специальных педагогических ситуаций и тренажера для развития умений и навыков одной или нескольких компетенций – отдельная не только методическая, но еще и технологическая задача, причем последняя связана с ограничениями и допусками самой цифровой платформы и тех технологических возможностей, которые она предоставляет.

Отдельно следует остановиться на компетенции «цифровая коммуникация». Мы считаем, что эта компетенция состоит из двух компонентов – технического (умение пользоваться девайсами, подключаться, пользоваться материалами, вывешенными на странице мастерской) и собственно коммуникативного (умение быть на связи, давать обратную связь, делиться своими мыслями, сложностями, выстраивать коммуникацию с участниками чата, предлагать свои педагогические ситуации). Результаты оценки экспертами компетенции «цифровая коммуникация» участников мастерской соотносятся с ответами, данными педагогами по поводу их отношения

к цифровизации и техническим новшествам, – почти половина опрошенных (49,1%) считает, что к технологическим новшествам в образовании нужно относиться с осторожностью, а по мнению пяти участников (9,4% ответивших) технологии меняют ценности. Можно предположить, что такая настороженность затрудняет развитие и формирование умения использовать цифровые коммуникации в образовательном процессе и выступает психологическим коммуникативным барьером в процессе обучения в условиях цифровой платформы. Это показывают данные, приведенные в таблице по компонентам компетенции «Знание и понимание особенностей цифровой коммуникации с субъектами образовательного процесса» и «Владение способами и приемами цифровой коммуникации с субъектами образовательного процесса». Хочется отметить, что изменение степени овладения составляющими этой компетенции с начала и к окончанию программы менее всего выражено в части «знать и понимать» – 10% прироста, – а в части «владеть способами» всего 5%. Полученные нами данные согласуются с результатами исследования, проведенного в НИУ ВШЭ в 2021 г., в частности связанными с «сопротивлением преподавателей, сотрудников и студентов внедрению новых цифровых решений» [19, с. 28–30]. Мы предполагаем, что это может свидетельствовать о выраженных трудностях в освоении данной компетенции.

Выводы

Использование цифровой платформы для личностно-профессионального развития педагогов имеет множество плюсов, например доступность материала (ознакомиться с ним можно в любой момент, преподаватели из разных регионов страны могли в удобное время и в удобном для себя режиме участвовать в работе мастерской), а также наличие и доступность экспертов, которые помогут в сложной профессиональной ситуации и создадут условия для выбора коллегиального решения.

По мнению экспертов, у педагогов наблюдаются дефициты во владении и использовании дистанционных образовательных технологий в самообразовании и образовательном процессе: участвовать в коммуникации друг с другом и экспертами оказалось сложной задачей, технические возможности платформы, скорее, служили коммуникативным барьером, а не объединяющим началом.

Дефицит учителей связан с психолого-педагогическим блоком (общение с учениками,



понимание и знание возрастных особенностей и возрастных изменений, поведение в конфликте (как в ситуации, когда учитель является активным участником конфликта, так и тогда, когда он выступает в роли свидетеля детских конфликтов), выстраивание взаимодействия с родителями (знания о семье, о кризисной семье)).

В обучении педагогов с использованием дистанционных цифровых средств необходимо учитывать возрастные и профессиональные особенности. Возрастные особенности: учителя с осторожностью и недоверием относятся к цифровым средствам обучения (опрос показывает, что чем старше учителя и больше стаж их работы, тем сильнее сопротивление), и этим мы объясняем настороженное поведение слушателей в ходе работы мастерской, пассивность, проявляемую участниками, слабое участие в коммуникации (обратной связи). Профессиональная особенность – делать акцент на заданиях, не имеющих очевидного единственного ответа, вызывающих дискуссии и размышления. Наш опыт показал, что именно подобные задания, работа с кейсами были наиболее эффективными. При обучении взрослых необходимо опираться на следующие принципы андрогики: взрослый сам формирует запрос, формулирует цели обучения, выбирает его формы и методы; взрослый применяет полученные знания и умения в режиме «здесь и сейчас», делится результатами, анализирует достижения и ошибки; задача эксперта – выявление и систематизация личного опыта взрослого участника обучения. Основная сложность в обучении взрослых – сложившиеся установки, модели получения знаний, ментальные модели, которые они отстаивают и защищают, а иногда и сопротивляются процессу обучения [20].

Теоретический материал мастерской был сконструирован таким образом, чтобы донести до слушателей новейшие достижения науки в области педагогики и психологии. Основная часть слушателей мастерской – учителя с опытом работы более 20 лет, следовательно, профессиональное образование они получали давно, поэтому требуется определенная коррекция и актуализация всем известного материала. Общий тренд на «обучение в течение всей жизни» требует постоянного обновления и коррекции материала. Эта задача и была реализована в нашей мастерской. Общий посыл работы заключался в том, что эксперты в реальном режиме были доступны и, используя ресурс платформы, могли помочь в разрешении сложных педагогических ситуаций.

Работа в мастерской показала, что главным дефицитом для слушателей был дефицит циф-

ровой коммуникации. Мы пришли к выводу, что в условиях онлайн-обучения компетенцию цифрового общения необходимо развивать у взрослых. При дистанционной работе с детьми учителя отмечают, что детям сложно концентрироваться, организовывать свою деятельность, быть в постоянной коммуникации с учителем. Но учителю и самому необходимо владеть этими навыками [21, 22].

Результатом обучения в рамках психолого-педагогической мастерской может быть построение индивидуального маршрута профессионального саморазвития педагога [23–26]. Задача экспертов, помимо просветительской деятельности, заключается в оказании учителю педагогической и психологической поддержки.

Можно «закрыть» вышеуказанный дефицит, а также дефициты, связанные с практическим применением знаний, используя техники игропрактики, которые позволяют актуализировать самостоятельность и самоуправление обучающегося.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 03.09.2023).
2. Дубовская Е. М. Информационное пространство транзитивного общества // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме / под ред. Т. Д. Марцинковской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. М. : МПГУ, 2019. С. 48–53.
3. Степанов С. Ю., Оржековский П. А., Ушаков Д. В., Рябова И. В., Гаврилова Е. В., Морозова О. А., Соболевская Т. А., Шепелева Е. А., Валуева Е. А., Овсянникова В. В., Мишина И. Б., Титов Н. А., Чернышева Л. А. Цифровизация образования: психолого-педагогические и валеологические проблемы. М. : МГПУ, 2021. 192 с.
4. Шнейдер Л. Б. Педагог: слагаемые авторитета в условиях цифровизации. // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 52–58. <https://doi.org/10.25586/RNU.NET.21.05.P.52>
5. Шнейдер Л. Б., Сыманюк В. В. Пользователь в информационной среде: цифровая идентичность сегодня // Психологические исследования. 2017. Т. 10, № 52. С. 7. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i52.392>
6. Масалова Ю. А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов // Университетское управление: практика и анализ. 2021. Т. 25, № 3. С. 33–44. <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.03.025>
7. Qin L. Country effects on teacher turnover intention: A multilevel, cross-national analysis // Educational Research for Policy and Practice. 2020. Vol. 20, iss. 1. P. 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>



8. Пономарева Е. Ю. Психологические аспекты субъект-субъектного педагогического взаимодействия // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. 2019. Вып. 64, ч. 2. С. 299–301. EDN: DNCDWB
9. Kettunen A., Lassila E. T., Lutovac S., Uitto M. Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs // European Journal of Teacher Education. 2023. Vol. 46, iss. 2. P. 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730>
10. Bergmark U., Lundström S., Manderstedt L., Palo A. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice // European Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 41, iss. 3. P. 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
11. Essa E. K. Strategies for self-regulated learning and associated impact on academic achievement in an EFL context // Journal of Education and Learning Innovation. 2022. Vol. 2, iss. 4. P. 533–540. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>
12. Приступа Е. Н. Профессиональные дефициты педагогических работников в сфере воспитательной работы с несовершеннолетними // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2023. № 1. С. 121–132. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-1-121-132>
13. Смирнова С. В., Киселева А. К. Преодоление профессиональных дефицитов педагогов в системе дополнительного профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 3 (32). С. 29–34. EDN: YMСJKO
14. Хайруллина Л. Э., Гафаров Ф. М., Мингалиева Л. Э. Анализ профессиональных дефицитов учителей Республики Татарстан // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 4. С. 167–195. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-4-167-195>
15. Алтыникова Н. В., Дорофеев А. В., Музаев А. А., Сагитов С. Т. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя: теоретико-методический аспект // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1. С. 65–81. <https://doi.org/10.17759/pse.2022270106>
16. Новопашина Л. А., Григорьева Е. Г., Кузина Д. В. Форсайт профессиональных затруднений учителей // Образование и наука. 2022. № 24 (6). С. 60–83. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-6-60-83>
17. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Наука для образования сегодня. 2021. Т. 11, № 4. С. 33–45. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2104.02>
18. Геворкян Е. Н., Иоффе А. Н., Шалашова М. М. Диагностика педагога: от контрольного измерения к определению дефицитов для профессионального роста // Педагогика. 2020. № 1. С. 74–86. EDN: XUSMRK
19. Волкова Г. Л., Пермякова В. А., Шматко Н. А. Организация цифровой коммуникации между подразделениями, преподавателями и студентами: информационный бюллетень. М. : НИУ ВШЭ, 2021. 36 с. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2595-1>
20. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник / ред. Д. В. Наумова. 1-е изд. М. : Юрайт, 2021. 414 с.
21. Шнейдер Л. Б. От «кликерного» к клиповому и чиповому мышлению // Цифровое общество в культурно-исторической парадигме / под ред. Т. Д. Марцинковской, В. Р. Орестовой, О. В. Гавриченко. М. : РГГУ, 2019. С. 164–171. EDN: NTNPKA
22. Глузман Н. А., Горбунова Н. В. Профессионализм педагога: успешность и карьера. Москва : Инфра-М, 2019. 311 с. EDN: ZRGBFF
23. Лоренц В. В. Проектирование индивидуально-образовательного маршрута как условие подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2001. 250 с.
24. Каитов А. П. Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 3. С. 118–123. <https://doi.org/10.24158/spp.2022.3.18>
25. Щелина Т. Т. Психолого-педагогическое обеспечение воспитания в контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 2, № 1 (58). С. 15–24. EDN: HODEYM
26. Александрова Е. А. Научно-методическое сопровождение педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 6 (117). С. 14–21. <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-6-117-14-21>

References

1. On the Education in the Russian Federation. Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ (a last edition). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed September 03, 2023) (in Russian).
2. Dubovskaya E. M. Information space of transitive society. In: *Tsifrovoye obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradijme* [Martsinkovskaya T. D., Orestova V. R., Gavrichenko O. V., eds. Digital Society in the Cultural-Historical Paradigm]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2019, pp. 48–53 (in Russian).
3. Stepanov S. Yu., Orzhekovskiy P. A., Ushakov D. V., Ryabova I. V., Gavrilova E. V., Morozova O. A., Sobolevskaya T. A., Shepeleva E. A., Valueva E. A., Ovsyannikova V. V., Mishina I. B., Titov N. A., Chernysheva L. A. *Tsifrovizatsiya obrazovaniya: psikhologo-pedagogicheskiye i valeologicheskiye problemy* [Digitalization of Education: Psychological, Pedagogical and Valeological Problems]. Moscow, Moscow City University Publ., 2021. 192 p. (in Russian).
4. Shneyder L. B. Teacher: The components of authority in the context of digitalization. *Higher Education Today*, 2021, no. 5, pp. 52–58 (in Russian). <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.21.05.P.52>



5. Shneider L. B., Symanyuk V. V. User in information environment: Digital identity today. *Psychological Studies*, 2017, vol. 10, no. 52, pp. 7. <https://doi.org/10.54359/ps.v10i52.392>
6. Masalova Yu. A. Digital competence of Russian university teachers. *University Management: Practice and Analysis*, 2021, vol. 25, no. 3, pp. 33–44 (in Russian). <https://doi.org/10.15826/umpa.2021.03.025>
7. Qin L. Country effects on teacher turnover intention: A multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 2020, vol. 20, iss. 1, pp. 79–105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
8. Ponomareva E. Y. Psychological aspects of subject-subject pedagogical interaction. *Problems of Modern Teacher Education. Series: Pedagogy and Psychology*, 2019, iss. 64, part 2, pp. 299–301 (in Russian). EDN: DNCDWB
9. Kettunen A, Lassila E. T., Lutovac S., Uitto M. Becoming a safe adult for pupils: emotions as part of first-year student teachers' narrative identities told with photographs. *European Journal of Teacher Education*, 2023, vol. 46, iss. 2, pp.1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2211730>
10. Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 2018, vol. 41, iss. 3, pp. 266–281. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784>
11. Essa E. K. Strategies for self-regulated learning and associated impact on academic achievement in an EFL context. *Journal of Education and Learning Innovation*, 2022, vol. 2, iss. 4, pp. 533–540. <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>
12. Pristupa E. N. Professional deficits of teaching staff in the field of educational work with minors. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2023, no. 1, pp. 121–132 (in Russian). <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-1-121-132>
13. Smirnova S. V., Kiseleva A. K. Overcoming the professional deficits of teachers in the system of additional professional education. *Scientific Support of a System of Advanced Training*, 2017, no. 3 (32), pp. 29–34 (in Russian). EDN: YMCJKO
14. Khairullina L. E., Gafarov F. M., Mingaliev L. E. Analysis of professional deficits of teachers of the Republic of Tatarstan. *The Education and Science Journal*, 2023, vol. 25, no. 4, pp. 167–195 (in Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2023-4-167-195>
15. Altynnikova N. V., Dorofeev A. V., Muzaev A. A., Sagitov S. T. Quality management in pedagogical education based on the diagnostics of teachers' professional deficits: Theoretical and methodological aspect. *Psychological Science and Education*, 2022, vol. 27, no. 1, pp. 65–81 (in Russian). <https://doi.org/10.17759/pse.2022270106>
16. Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Kuzina D. V. Foresight of teachers' professional challenges. *The Education and Science*, 2022, no. 24 (6), pp. 60–83 (in Russian). <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-6-60-83>
17. Gutnik I. Yu. Designing an evaluation inventory for identifying teachers' professionalism deficits in the context of transformation of contemporary education. *Science for Education Today*, 2021, vol. 11, no. 4, pp. 33–45 (in Russian). <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2104.02>
18. Gevorkyan E. N., Ioffe A. N., Shalashova M. M. Diagnostics of the teacher: from the control measurement to determining deficiencies for professional growth. *Russian Education and Society*, 2020, no. 1, pp. 74–86 (in Russian). EDN: XUSMRK
19. Volkova G. L., Permyakova V. A., Shmatko N. A. *Organizatsiya tsifrovoy kommunikatsii mezhdru podrazdeleniyami, prepodavatelyami i studentami* [Organization of Digital Communication Between Departments, Teachers and Students: Information Bulletin]. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2021. 36 p. (in Russian). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2595-1>
20. Naumova D. V., ed. *Psikhoprofilaktika i psikhologicheskoye prosveshcheniye v obrazovatel'noy srede* [Psychoprophylaxis and Psychological Education in the Educational Environment]. 1st ed. Moscow, Yurayt, 2021. 414 p. (in Russian).
21. Schneider L. B. Yesterday, today, tomorrow: From klikovye obshchestvo to clip and further to chip thinking. In: *Tsifrovoye obshchestvo v kul'turno-istoricheskoy paradigme* [Martsinkovskaya T. D., Orestova V. R., Gavrichenko O. V., eds. Digital Society in the Cultural-Historical Paradigm]. Moscow, Russian State University for the Humanities Publ., 2019, pp. 164–171 (in Russian). EDN: NTNPKA
22. Gluzman N. A., Gorbunova N. V. *Professionalizm pedagoga: uspehnost' i kar'era* [Professionalism of a Teacher: Success and Career]. Moscow, Infra-M, 2019. 311 p. (in Russian). EDN: ZRGBFF
23. Lorenz V. V. Designing an individual educational route as a condition for preparing a future teacher for professional activity. Thesis Diss. Cand. Sci. (Pedag.). Omsk, 2001. 250 p. (in Russian).
24. Kaitov A. P. Motivational support for the implementation of an individual educational trajectory of bachelors of pedagogical education. *Society: Sociology, Psychology, Pedagogy*, 2022, no. 3, pp. 118–123 (in Russian). <https://doi.org/10.24158/spp.2022.3.18>
25. Shchelina T. T. Psychological and pedagogical ensuring of upbringing in the context of realization of federal state educational Standard of the primary general education. *National and Foreign Pedagogy*, 2019, vol. 2, no. 1 (58), pp. 15–24 (in Russian). EDN: HODEYM
26. Aleksandrova E. A. Scientific and methodological support for teachers. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 6 (117), pp. 14–21 (in Russian). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-6-117-14-21>

Поступила в редакцию 06.06.2023; одобрена после рецензирования 11.08.2023; принята к публикации 15.09.2023
The article was submitted 06.06.2023; approved after reviewing 11.08.2023; accepted for publication 15.09.2023