

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Мендова Наталия Сергеевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ АДАПТАЦИИ БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА СРЕДСТВАМИ
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

Диссертация
на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
Воскресасенко Ольга Александровна,
доктор педагогических наук, доцент

Пенза – 2024

Оглавление

| | |
|--|-----|
| Введение | 3 |
| Глава 1. Теоретические основы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ | 17 |
| 1.1. Сущность и особенности адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза..... | 17 |
| 1.2. ИКТ как средство педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза | 40 |
| 1.3. Модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ..... | 64 |
| Выводы по первой главе | 83 |
| | |
| Глава 2. Опытнo-экспериментальная проверка эффективности модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ | 86 |
| 2.1. Организация и результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза | 86 |
| 2.2. Содержание деятельности по педагогическому сопровождению адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ | 116 |
| 2.3. Результаты реализации модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ | 144 |
| Выводы по второй главе | 182 |
| | |
| Заключение | 185 |
| | |
| Список литературы | 188 |
| | |
| Приложения | 215 |
| Приложение А Анкета «Исследование адаптации обучающихся первого курса к образовательной среде вуза» | 215 |
| Приложение Б Программа «Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ»..... | 218 |
| Приложение В Интернет-сайт «Помощь в адаптации» | 225 |

Введение

Актуальность темы исследования. Результативность профессиональной подготовки будущих педагогов в современных условиях приобретает особую важность в связи со стратегическими задачами развития государства, определяемыми Указом Президента РФ от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», согласно которому, в ряду приоритетных задач провозглашается создание условий для гармоничного развития личности, характеризующейся социальной ответственностью и патриотичностью, а также выявление, поддержка и развитие способностей детей и молодежи. Эти задачи предстоит решать выпускникам педагогических вузов, что обуславливает возрастание требований к качеству осуществляемой в высшей школе профессиональной подготовки.

Существенное влияние на эффективность профессиональной подготовки и личностно-профессионального становления обучающихся – будущих педагогов оказывает результативность их адаптации к условиям вуза, определяющая освоение ими педагогической профессии и вхождение в профессионально-педагогическое сообщество. Сформированные в студенческие годы компетенции, профессионально-педагогические мотивация и намерения будущих педагогов являются значимым фактором для эффективности их последующей трудовой деятельности.

Успешность адаптации в значительной степени обусловлена организацией специальной деятельности по педагогическому сопровождению будущих педагогов, позволяющей оптимизировать течение адаптационных процессов и придать взаимодействию обучающихся с новой образовательной средой управляемый характер. Эффективность сопровождения адаптации будущих педагогов находится в прямой зависимости от адекватности выбранных педагогических инструментов особенностям субъекта адаптационного процесса – обучающегося педагогического направления подготовки. В качестве современного средства, удовлетворяющего запросам студенческой молодёжи

поколения Z и решению задачи трансформации высшего образования в условиях цифровизации, выступают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Социально-педагогическая и личностная значимость успешной адаптации будущих педагогов актуализирует необходимость определения теоретических оснований разработки модели педагогического сопровождения данного процесса средствами ИКТ и условий её реализации в практике современного вуза.

Степень научной разработанности темы исследования. Анализ литературы показывает, что вопросы адаптации личности широко изучаются представителями разных наук как с точки зрения естествознания (Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. А. Берсенева, Г. Селье и др.), так и гуманитарных и общественных наук (О. А. Воскресенко, А. А. Налчаджян, С. Т. Посохова, А. А. Реан, М. В. Ромм и др.). Сущность и особенности адаптации студентов-первокурсников к условиям высшей школы, испытываемые ими проблемы, а также факторы, влияющие на результативность данного процесса, рассматриваются в работах таких ученых, как О. В. Боденова, Л. В. Бура, Л. П. Власова, О. А. Воскресенко, Г. И. Кирилова, А. В. Краснова, А. М. Королева, Е. Ю. Нарусова, И. Л. Пицюк, О. А. Похвалитова, С. В. Сергеева, О. А. Фокина, Н. Б. Фомина, О. А. Тринадцатко, Б. Е. Фишман, В. И. Черноморченко, С. А. Чернявская, А. М. Ширинян и др. В ряде исследований нашли своё отражение отдельные аспекты проблемы адаптации будущих педагогов в условиях профессиональной подготовки в высшей школе (О. А. Воскресенко, А. Н. Мицкевич, Н. В. Пилипчевская, Я. И. Ряполова и др.).

Идея педагогического сопровождения раскрывается в исследованиях Е. А. Александровой, О. А. Воскресенко, О. С. Газмана, И. В. Ивановой, В. В. Неволиной, Е. А. Пахомовой, О. В. Поповой, М. В. Шакуровой и др. Целый ряд работ посвящён непосредственно рассмотрению проблемы педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников в вузе (О. В. Буховцева, С. В. Лаптева, Е. С. Салахутдинова и др.), включая будущих педагогов (Н. Ю. Абраменко, О. В. Буховцева, И. В. Голубь, Н. В. Пилипчевская и др.).

Результаты исследования проблемы применения ИКТ в образовании представлены в трудах О. В. Волковой, Е. Г. Воробьевой, А. Н. Никулиной, И. В. Роберт, И. Н. Семёновой, А. В. Слепухина, Ю. С. Толстой и др., непосредственно в условиях высшей школы – в работах Т. Г. Везирова, М. А. Гавриловой, М. А. Кисляковой, Т. А. Лавиной, Т. В. Лукьяненко, А. Е. Полички, К. Л. Полупан, Е. В. Фешиной и др.

Проблема определения сущности образовательной среды, её структурных компонентов, типологизации и особенностей построения, а также роли в формировании личностно-профессиональных качеств обучающихся вуза, является предметом научного поиска в исследованиях И. Ю. Блясовой, Т. П. Браун, Т. В. Гудковой, А. Н. Дахина, Н. И. Зыряновой, Г. Ф. Исламгуловой, Н. А. Коканова, Е. В. Павловой, К. Ю. Поспеева, С. В. Тарасова, В. А. Ясвина и др. Также в работах ряда авторов представлена образовательная среда педагогического вуза (А. В. Косолап, Д. Ю. Наумов, П. Ю. Наумов, Л. Н. Харченко и др.).

Вопросы, связанные с профессиональной подготовкой будущих педагогов, её спецификой в условиях цифровизации образования, а также использованием средств ИКТ для формирования профессиональной компетентности обучающихся педагогических вузов, раскрываются в исследованиях В. А. Адольфа, О. И. Бирюковой, Ж. А. Каско, С. С. Куликовой, Т. И. Шукшиной, О. В. Яковлевой и др.

Анализ литературы показал, что в отечественной науке накоплен богатый опыт исследования отдельных аспектов проблемы использования ИКТ в высшей школе для обеспечения педагогического сопровождения адаптации обучающихся – будущих педагогов, однако целостное научное исследование в настоящее время отсутствует. Остаются малоизученными вопросы, связанные с определением сущности и специфики процесса адаптации будущих педагогов, уточнением понятия «педагогическое сопровождение» применительно к адаптации данной группы обучающихся, а также выявлением функциональных возможностей ИКТ для его осуществления, в совокупности определяющих теоретические основания

для разработки модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ, и педагогических условий её реализации.

В настоящее время явно прослеживаются следующие **противоречия**:

– между значимостью успешной адаптации для осуществления качественной профессиональной подготовки и личностно-профессионального становления будущих педагогов в высшей школе, и недостаточной разработанностью теоретических оснований педагогического сопровождения данного процесса в теории профессионального образования применительно к обучающимся направления подготовки «Педагогическое образование»;

– между функциональными возможностями ИКТ как современного средства, удовлетворяющего запросам студенческой молодёжи поколения Z и решению задачи трансформации высшего образования в условиях цифровизации, и отсутствием теоретически обоснованной модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ;

– между потребностью будущих педагогов в успешной адаптации и отсутствием целенаправленно создаваемых в вузе педагогических условий посредством системного применения средств ИКТ для эффективного протекания адаптационных процессов у обучающихся.

Выявленные противоречия стали основанием для определения **проблемы исследования**: каковы модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ и педагогические условия, способствующие её реализации?

Потребность в решении проблемы стала основанием для определения темы диссертационного исследования: **«Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами информационно-коммуникационных технологий»**.

Объект исследования: адаптация будущих педагогов к образовательной среде вуза.

Предмет исследования: педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

Цель исследования: теоретическое обоснование разработки и экспериментальная проверка эффективности модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие **задачи исследования:**

1. Определить сущность, содержание и особенности процесса адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза.

2. Уточнить понятие «педагогическое сопровождение» применительно к процессу адаптации будущих педагогов и выявить функциональные возможности ИКТ как средства педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза.

3. Разработать и проверить опытно-экспериментальным путём эффективность модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

4. Выявить и обосновать педагогические условия, способствующие реализации модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

Гипотеза исследования: педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ будет эффективным, если:

– выявлены основные аспекты, трудности и факторы адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза, определяющие сущность и содержание процесса их адаптации, а также выявлены его особенности, связанные как с особенностями среды адаптации, так и особенностями субъекта – обучающихся – будущих педагогов;

– уточнено применительно к адаптации будущих педагогов понятие «педагогическое сопровождение» и выявлены возможности ИКТ как средства

педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов в связи с реализуемыми мотивационно-побудительной, информационно-познавательной, диагностико-ориентационной, организационно-коммуникативной, личностно-развивающей, коррекционно-профилактической и личностно-поддерживающей функциями;

– осуществлено моделирование процесса педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза на основе системного, средового и контекстного подходов с учётом функциональных возможностей ИКТ;

– выявлен опытно-экспериментальным путём и обоснован комплекс учебно-дидактических, организационно-педагогических и психолого-педагогических условий, способствующих реализации разработанной модели.

Новизна результатов исследования состоит в том, что:

1. Определены сущность и содержание процесса адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза, под которым понимается педагогически организованный, многоаспектный и многофакторный процесс взаимодействия обучающихся – будущих педагогов и образовательной среды вуза, направленный на преодоление дисбаланса и рассогласованности между ними, сопровождающийся разрешением трудностей адаптационного периода и способствующий интериоризации обучающимися системы профессионально-педагогических ценностей и освоению ими учебно-профессиональной деятельности в соответствии с задачами осуществляемой в вузе профессионально-педагогической подготовки. Определены особенности образовательной среды педагогического вуза (высокие требования к моральной нормативности; психолого-педагогическая компетентность преподавателей и кураторов студенческих групп; профессионально-ориентированный дидактический характер среды), а также особенности обучающихся – будущих педагогов (сензитивный для развития адаптивности характер юношеского возраста; принадлежность обучающихся к поколению Z; отношение получаемой будущими педагогами

профессии к группе «человек-человек»), совокупность которых обуславливает специфику процесса адаптации будущих педагогов.

2. Уточнено понятие «педагогическое сопровождение» применительно к адаптации будущих педагогов, определяемое как разновидность непрерывной, специально организованной педагогической деятельности, осуществляемой на основе взаимодействия всех её субъектов посредством создания условий, благоприятных для успешной социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов, с учетом специфики осваиваемой ими педагогической профессии и образовательной среды вуза, а также возрастных, поколенческих и профессионально-характерологических особенностей обучающихся. Выявлены функциональные возможности ИКТ как средства педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов в связи с реализуемыми мотивационно-побудительной, информационно-познавательной, диагностико-ориентационной, организационно-коммуникативной, личностно-развивающей, коррекционно-профилактической и личностно-поддерживающей функциями.

3. Разработана на основе принципов системного, средового и контекстного подходов структурно-функциональная модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ, визуально отражающая структурно-логическую целостность взаимосвязанных методологически-целевого, содержательно-деятельностного и оценочно-результативного блоков, выполняющих ориентационно-прогностическую, информационно-инструментальную и аналитико-рефлексивную функции и определяющих последовательность действий субъектов педагогического сопровождения, осуществляемого ими поэтапно и с опорой на функциональные возможности средств ИКТ.

4. Выявлены группы учебно-дидактических, организационно-педагогических и психолого-педагогических условий, способствующих эффективной реализации модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– определение сущности, содержания и особенностей адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза, выявление основных трудностей адаптационного периода, факторов его успешного прохождения, а также критериев и показателей адаптированности углубляют теоретические представления о педагогической составляющей адаптации личности;

– уточнение понятия «педагогическое сопровождение» по отношению к адаптации будущих педагогов и выявление функциональных возможностей средств ИКТ для его осуществления дополняют теоретические знания о педагогическом сопровождении и соответствующих особенностям современной молодёжи эффективных инструментах его реализации в образовательной среде вуза;

– разработка структурно-функциональной модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ расширяет теоретические представления о педагогическом моделировании и о его возможностях в управлении процессом адаптации обучающихся в профессиональных организациях высшего образования;

– выявление педагогических условий (учебно-дидактических; организационно-педагогических, психолого-педагогических), способствующих реализации разработанной модели, конкретизирует теоретические положения об организации и осуществлении образовательного процесса в высшей школе и профессиональной подготовки будущих педагогов.

Практическая значимость исследования заключается в разработанных и внедренных в образовательный процесс Педагогического института ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»:

– модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ;

– инструмента осуществления психолого-педагогической диагностики успешности адаптации будущих педагогов в виде критериально-оценочного

комплекса, включающего критерии, показатели и методики определения уровня адаптированности обучающихся;

- программы «Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ»;
- Интернет-сайта «Помощь в адаптации»;
- учебно-методического пособия «Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов средствами ИКТ в высшей школе».

Полученные в результате диссертационного исследования научные идеи и положения могут быть использованы в ходе повышения квалификации профессорско-педагогического состава педагогических вузов, а также профессиональной переподготовки кадров. Разработанная и внедрённая в образовательный процесс ПГУ модель может быть модифицирована и использована в образовательном процессе высшей школы для педагогического сопровождения адаптации обучающихся иных направлений подготовки.

Логика и основные этапы исследования. Исследование осуществлялось поэтапно с 2019 по 2023 гг.

На первом этапе (2019–2021 гг.) выполнялся анализ степени изученности проблемы исследования, определялся его методологический аппарат, выявлялись сущность и особенности процесса адаптации будущих педагогов, проводилось теоретическое обоснование функциональных возможностей ИКТ в данном процессе, разрабатывалась его модель.

На втором этапе (2021–2022 гг.) проводилась эмпирическая проверка эффективности разработанной модели и выявлялся комплекс условий, способствующих её реализации.

На третьем этапе (2022–2023 гг.) выполнялись обработка и обобщение данных опытно-экспериментальной работы, уточнение теоретических положений, формулировка выводов, оформление текста диссертации.

Методологической основой исследования являются:

- системный подход, позволяющий рассматривать педагогическое сопровождение адаптации как частную по отношению к профессиональной

подготовке будущих педагогов подсистему объединённых единой целью профессионально-педагогического становления обучающихся иерархически соподчинённых элементов образовательной среды вуза (И. В. Блауберг, В. П. Беспалько, А. Г. Кузнецова, Н. Н. Никулина, В. А. Слостёнин, Э. Г. Юдин и др.);

– средовой подход, используемый в связи с протеканием процесса адаптации в образовательной среде вуза, выступающей не только условием, но и фактором личностно-профессионального развития будущего педагога (С. А. Вишняков, Д. Г. Гуторова, Е. В. Домаренко, Ю. С. Мануйлов, З. И. Тюмасева, Н. В. Ходякова, В. А. Ясвин и др.);

– контекстный подход, применяемый в связи со значимостью учебно-профессионального аспекта в целостном процессе адаптации, необходимостью преобразования учебной деятельности обучающихся – будущих педагогов в их профессионально-педагогическую деятельность (А. А. Вербицкий, Т. Д. Дубовицкая, В. Г. Калашников, Н. Б. Лаврентьева, В. Ф. Тенищева и др.);

– теории, подходы и концепции адаптации личности к новой среде (Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. А. Берсенева, О. А. Воскресенко, А. А. Налчаджян, С. Т. Посохова, А. А. Реан, М. В. Ромм, Г. Селье и др.);

– труды, характеризующие значимость применения ИКТ в современном образовании (Т. Г. Везиров, О. В. Волкова, Е. Г. Воробьева, М. А. Гаврилова, М. А. Кислякова, Т. А. Лавина, Т. В. Лукьяненко, А. Н. Никулиной, А. Е. Поличка, К. Л. Полупан, И. В. Роберт, И. Н. Семёнова, А. В. Слепухин, Ю. С. Толстова, Е. В. Фешина и др.);

– исследования, связанные с профессиональной подготовкой будущих педагогов, её спецификой в условиях цифровизации образования (В. А. Адольф, О. И. Бирюкова, Ж. А. Каско, С. С. Куликова, Т. И. Шукшина, О. В. Яковлева и др.);

– работы, раскрывающие сущность, структуру и особенности образовательной среды (И. Ю. Блясова, Т. П. Браун, Т. В. Гудкова, А. Н. Дахин,

Н. И. Зырянова, Г. Ф. Исламгулова, Н. А. Коканов, Е. В. Павлова, К. Ю. Поспеев, С. В. Тарасов, В. А. Ясвин и др.);

– труды, определяющие сущность педагогического сопровождения, его отличительные признаки, этапы осуществления (Е. А. Александрова, О. А. Воскресенко, О. С. Газман, И. В. Иванова, В. В. Неволина, Е. А. Пахомова, О. В. Попова, М. В. Шакурова и др.).

Методы осуществления проверки гипотезы, достижения исследовательской цели и решения поставленных задач: теоретические (анализ научной литературы и данных эмпирического исследования, их обобщение и систематизация; педагогическое моделирование); эмпирические (педагогический эксперимент по внедрению разработанной модели в образовательный процесс вуза, включенное наблюдение, тестирование, анкетирование, беседа, анализ документов, метод экспертных оценок); математические (статистическая обработка данных, количественный и качественный анализ, коэффициент конкордации Кендалла (W), многофункциональный критерий согласия χ^2 Пирсона).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Адаптация будущих педагогов к образовательной среде вуза – это педагогически организованный, многоаспектный и многофакторный процесс взаимодействия обучающихся – будущих педагогов и образовательной среды вуза, направленный на преодоление дисбаланса и рассогласованности между ними, сопровождающийся разрешением трудностей адаптационного периода и способствующий интериоризации обучающимися системы профессионально-педагогических ценностей и освоению ими учебно-профессиональной деятельности в соответствии с задачами осуществляемой в вузе профессионально-педагогической подготовки. Особенности процесса адаптации будущих педагогов определяются совокупностью особенностей: образовательной среды педагогического вуза (высокие требования к моральной нормативности; психолого-педагогическая компетентность преподавателей и кураторов студенческих групп; профессионально-ориентированный дидактический характер среды); обучающихся – будущих педагогов (сензитивный для развития

адаптивности характер юношеского возраста; принадлежность обучающихся к поколению Z; отношение получаемой будущими педагогами профессии к категории «человек-человек»).

2. Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов понимается как разновидность непрерывной, специально организованной педагогической деятельности, осуществляемой на основе взаимодействия всех её субъектов посредством создания условий, благоприятных для успешной социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов, с учетом специфики осваиваемой ими педагогической профессии и образовательной среды вуза, а также возрастных, поколенческих и профессионально-характерологических особенностей обучающихся. В качестве инструмента, обладающего функциональными возможностями для педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов, выступают ИКТ посредством реализации их мотивационно-побудительной, информационно-познавательной, диагностико-ориентационной, организационно-коммуникативной, личностно-развивающей, коррекционно-профилактической и личностно-поддерживающей функций.

3. Структурно-функциональная модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ визуально отражает структурно-логическую целостность взаимосвязанных методологически-целевого (цель, задачи, подходы и принципы построения и реализации модели), содержательно-деятельностного (этапы педагогического сопровождения, направления деятельности субъектов, его осуществляющих, используемые ими формы, методы, приёмы, технологии и средства ИКТ) и оценочно-результативного (критерии и показатели адаптированности, её уровни и планируемый результат) блоков, выполняющих ориентационно-прогностическую, информационно-инструментальную и аналитико-рефлексивную функции. Модель определяет последовательность действий субъектов педагогического сопровождения, осуществляемого поэтапно и с опорой на функциональные возможности средств ИКТ, от социально заданной и личностно значимой цели к

планируемому результату – адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза на уровне, способствующем их качественной профессиональной подготовке и профессионально-личностному саморазвитию и самореализации.

4. Педагогические условия, способствующие эффективной реализации модели: учебно-дидактические (ориентированное на будущую профессионально-педагогическую деятельность содержание представляемых средствами ИКТ учебно-информационных материалов; использование интерактивных форм организации учебно-профессиональной деятельности с включением средств ИКТ; мотивация будущих педагогов на овладение способами учебно-профессиональной деятельности в высшей школе средствами ИКТ); организационно-педагогические (обеспечение включенности будущих педагогов в виртуальную жизнь на всех уровнях внутригруппового, факультетского и вузовского взаимодействия; организация продуктивной онлайн-коммуникации всех субъектов, задействованных в педагогическом сопровождении; обеспечение эргономического и здоровьесберегающего применения средств ИКТ); психолого-педагогические (учет особенностей обучающихся как представителей возрастной юношеской группы, поколения Z, а также профессионально-характерологических особенностей будущих педагогов; построение учебной и внеучебной работы на основе стимулирования позиции обучающегося как субъекта деятельности; педагогическое обеспечение организации психологически безопасной и этически выдержанной онлайн-коммуникации).

Достоверность результатов исследования обеспечивается: опорой на методологически обоснованные исходные позиции; подтверждением теоретических выводов и обобщений, полученных на основе анализа научной литературы, результатами осуществлённой опытно-экспериментальной работы; адекватностью методов и диагностических методик предмету исследования и решаемым в ходе его задачам; использованием для обработки экспериментальных данных методов математической статистики; личным участием автора на всех этапах опытно-экспериментальной работы.

Апробация результатов исследования осуществлялись посредством их публикации и участия диссертанта во Всероссийских («Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и инновации», Пенза, 2019, 2020 гг.; «Педагогическая реальность: системность, событийность, сотрудничество», Воронеж, 2020 г.; «Категория «социального» в современной педагогике и психологии», Ульяновск, 2020 г.; «Воспитание в современных условиях: региональный аспект», Пенза, 2020, 2021, 2022 гг.; «Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность», Пенза, 2020, 2021 гг.; «Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики», Воронеж, 2021 г.) и Международных «Современные мировые научные достижения в контексте глобальных вызовов. Серия: социально-гуманитарные дискуссии», Казань, 2024 г.; («Мировые стратегии развития науки и образования в новой реальности: междисциплинарные исследования», Краснодар, 2024 г.) научно-практических конференциях.

В опытно-экспериментальную работу включены 111 обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование» и 20 преподавателей психолого-педагогических дисциплин ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» (ПГУ).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация соответствует паспорту научной специальности 5.8.7 Методология и технология профессионального образования (п. 11. Образовательная среда профессиональных образовательных организаций. Развитие образовательных сред в профессиональном образовании.; п. 12. Концептуализация и технологизация практик профессионального образования, реализуемого в условиях гибридного образовательного пространства; 15. Теория и практика организации воспитательного процесса в образовательных организациях, реализующих образовательные программы профессионального образования; 19. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования).

Глава 1. Теоретические основы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ

1.1. Сущность, содержание и особенности адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза

Результативность процесса адаптации обучающихся – будущих педагогов к новой образовательной среде обуславливает успешность их профессиональной подготовки в высшей школе, оптимизируя овладение обучающимися учебно-профессиональной деятельностью, освоение ими роли студента и дальнейшее профессионально-педагогическое становление.

В данном параграфе в соответствии с исследовательскими задачами будут определены сущность процесса адаптации будущих педагогов, его содержание и особенности через работу с понятиями «адаптация», «адаптация будущих педагогов», «образовательная среда вуза», «адаптация будущих педагогов к образовательной среде вуза».

В настоящее время проблема адаптации широко изучается представителями разных наук, как с точки зрения естествознания (Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. А. Берсенева [3], Г. Селье [158] и др.), так и гуманитарных и общественных наук (О. А. Воскресенко [45], А. А. Налчаджян [114], С. Т. Посохова [141], А. А. Реан [146], М. В. Ромм [151] и др.). Этим обусловлено большое количество определений понятия и подходов к изучению данного явления.

При всём разнообразии подходов в современной научной литературе явственно прослеживается такая тенденция, как отход от трактовки адаптации как одностороннего процесса приспособления личности к условиям изменяющейся среды и переход к рассмотрению адаптации как процесса взаимодействия личности и среды в условиях рассогласованности, дисбаланса между ними (А. Н. Жмыриков [67], Н. Н. Мельникова [101], А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов [146], М. В. Ромм [151] и др.).

В исследованиях адаптационной проблематики последних десятилетий акцентируется внимание на активно-развивающем характере процесса адаптации, рассмотрении его в единстве с вопросами личностной самореализации через построение субъектом адаптационного процесса оптимального взаимодействия с изменяющейся средой [147, с. 34]. Исследование проблемы адаптации будущих педагогов в вузе будет осуществляться с опорой на данные теоретико-методологические позиции в рассмотрении сущности адаптационного процесса.

В зависимости от интенсивности и частоты изменений среды выделяют такие виды адаптации, как: 1) адаптация к экстремальным неадекватным условиям, при которых изменения среды крайне интенсивны и неблагоприятны; 2) адаптация к изменившимся условиям, носящим интенсивный, но длительный, стабильный и не разрушающий характер; 3) адаптация к постоянным условиям («адаптация к жизни»); 4) адаптация к изменяющимся условиям, при которой человек находится в постоянном контакте с неустойчивой средой с высокой частотой изменений [101, с. 22–27]. Применительно к обучающимся первого курса речь пойдёт об адаптации к изменившимся условиям, носящим интенсивный, но стабильный и не разрушающий характер.

В зависимости от функционального уровня, на котором исследуется адаптация, также выделяется несколько её видов. При этом отсутствует единство в их понимании в науке. Так, в литературе разными авторами описаны такие виды адаптации, как биологическая, физиологическая, психофизиологическая, социальная, социально-психологическая, психосоциальная, психологическая, психическая, личностная и др. [142]. Также различают такие виды адаптации, как: 1) биологическая (обеспечивается эволюцией вида); 2) физиологическая; 3) социальная; 4) психологическая (она вплетена в первые три вида, обеспечивая успешность процесса адаптации) [45, с. 6–7]. Безусловно, на практике в ходе целостного адаптационного процесса эти виды адаптации тесно взаимосвязаны и неразделимы.

В современных педагогических исследованиях адаптация, независимо от её вида, рассматривается учеными: как процесс, как результат и как свойство

системы (О. А. Воскресенко [45], А. А. Налчаджян [114], А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов [146] и др.). При анализе адаптации как процесса традиционно определяют такие её временные характеристики, как длительность протекания, стадии (этапы) прохождения, а также испытываемые типичные проблемы и влияющие на протекание процесса факторы и т.д. Результат процесса адаптации – адаптированность – описывается в такой терминологии, как уровни, критерии и показатели. Для описания свойства человека как саморегулируемой системы, проявляющегося в процессе адаптации, учёными используется такое понятие, как «адаптивность» [45, с. 6].

Названные общетеоретические положения лежат в основе многочисленных исследований проблемы адаптации обучающихся первого курса (включая и будущих педагогов), имеющих свою специфику в зависимости от её рассмотрения с позиций естественных или общественных и гуманитарных наук.

Так, в естественных науках адаптация студентов-первокурсников изучается в контексте влияния на этот процесс индивидуальных особенностей строения и функционирования организма (М. В. Зверева, Ю. А. Матвеев, Ж. Т. Искакова [69], В. Ф. Киричук, А. И. Кодочигова, Е. С. Оленко, Е. В. Фомина, В. Д. Юпатов [35] и др.). Одновременно исследователями (А. С. Багдасарьян, А. В. Бородин, К. Ю. Заходякина, П. Т. Качанов, Е. А. Кутузова, С. Н. Линченко [152], О. Л. Ляхова, Т. В. Смагина [97] и др.) рассматриваются вопросы физиологической и психофизиологической адаптации студентов-первокурсников к различным условиям среды и деятельности. Ими осуществляется поиск факторов оптимизации адаптации обучающихся посредством использования, например, физиотерапевтических средств, обеспечивающих увеличение функциональных возможностей организма, тем самым способствующих повышению работоспособности как условия их психофизиологической и учебно-профессиональной адаптации.

В психологической науке, в ряду исследований адаптационной проблематики, важное место отводится работам, раскрывающим:

- свойства личности, их влияние на процесс адаптации (Н. Г. Григорьева, А. А. Шустрова [53], Е. М. Судакова, М. О. Царукян [169] и др.);
- содержание адаптационной готовности студентов к учебной деятельности (С. А. Иванчин, В. В. Константинов [73] и др.);
- факторы, определяющие характер и успешность протекания адаптационных процессов (С. В. Волченко, А. М. Кукуляр, А. Ю. Светоносова [157] и др.);
- деятельность по психологическому сопровождению, оказанию помощи и поддержки (Э. М. Ахмедова, С. Д. Бакиева [17], М. В. Загашева [68]);
- диагностику академической адаптации студентов-первокурсников (М. В. Григорьева, Е. С. Гринина, А. В. Созонник, Р. М. Шамионов [7] и др.

Проблема адаптации студентов-первокурсников получила широкое освещение также и в педагогических исследованиях.

Так, теоретико-методологические основания рассмотрения проблемы адаптации студентов-первокурсников в высшей школе, сущность данного процесса, а также концептуальные основания организации педагогического сопровождения адаптации обучающихся первого курса рассматриваются в работах таких исследователей, как О. А. Воскресенко [58], Б. Е. Фишман, О. В. Буховцева, О. А. Фокина, И. Л. Пищук [84] и др.

В работах О. В. Боденовой, Л. П. Власовой [23], Л. В. Буры, О. А. Похвалитовой и А. С. Чабанюк [26] раскрываются особенности, характеризующие протекание адаптационных процессов у студентов первого года обучения в условиях высшей школы.

Выявление факторов, определяющих успешность адаптации студентов-первокурсников, а также испытываемые ими в адаптационный период проблемы выступили в качестве исследовательских задач в работах таких авторов, как Г. И. Кирилова, А. В. Краснова [85], О. А. Тринадцатко, В. И. Черноморченко, А. М. Ширинян [180], С. А. Чернявская [192] и др.

Особое место в научно-педагогических исследованиях отведено определению содержания и организационных основ педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников, применяемых форм для его проведения, выявлению условий эффективности процесса (О. В. Буховцева [27], О. А. Воскресенко, М. А. Лыгина [42], А. М. Королева, Е. Ю. Нарусова, В. Г. Стручалин, Н. Б. Фомина [130], Е. С. Салахутдинова [156] и др.), а также раскрытию адаптационной функции куратора (наставника, тьютора) студенческой группы (С. П. Акутина [8], О. А. Воскресенко, С. В. Сергеева [41], С. Е. Мазанова, Е. И. Мычко [201], М. Г. Неделина [116] и др.).

Адаптация студентов-первокурсников, являясь процессом закономерным, с присущими ему общими чертами, имеет свою специфику в зависимости от получаемой профессии. В этой связи в научно-педагогических исследованиях рассматриваются вопросы адаптации в высшей школе будущих врачей (И. Э. Егорова [64]), экономистов (Л. В. Антропова [12]), юристов (М. В. Лифанова, О. С. Коган, И. Н. Губайдуллина, А. С. Ишмеева [142]), инженеров (В. А. Адольф, А. К. Дашкова, Ф. В. Зандер [5]) и иных специальностей.

Особый интерес в контексте предмета данного исследования представляют собой работы, раскрывающие вопросы адаптации обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование», т.е. обучающихся – будущих педагогов.

Так, проблема формирования готовности будущих педагогов к адаптации в общеобразовательной организации как результата их профессиональной подготовки в вузе представлена в исследовании О. В. Варниковой, О. А. Воскресенко и С. В. Сергеевой [40]. В работах О. А. Воскресенко раскрываются теоретико-методологические аспекты развития социальной адаптивности, интенсивно формируемой у будущих педагогов на начальном этапе обучения в высшей школе на основе усвоения ими опыта преодоления адаптационной ситуации [45]. Особенности их социально-психологической,

личностной и профессиональной адаптации посвящены исследования А. Н. Мицкевич [109].

Отдельные аспекты, выступающие важной составляющей педагогического сопровождения адаптации обучающихся педагогического направления подготовки (программа, педагогические условия, роль тьютора в обеспечении эффективности процесса и др.) раскрываются в работах О. А. Воскресенко [45], Н. В. Пилипчевской [135], Я. И. Ряполовой [154] и др.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет сделать вывод об открытом для научно-педагогических изысканий характере проблемы поиска удовлетворяющего запросам современной студенческой молодёжи средства обеспечения адаптации обучающихся – будущих педагогов. Вместе с тем, в современной научной литературе существует многообразие теоретических подходов и практических исследований, посвященных проблеме адаптации первокурсников, испытываемых ими затруднений и поиску возможностей их преодоления.

Исследования в рамках проблем адаптации первокурсников на этапе вхождения в вузовскую среду показывают сложности их адаптационного периода. Проведенный анализ работ отечественных ученых (Т. Г. Волкова, Б. К. Оспанова, Г. С. Жапарова [37], Е. В. Киселева, Н. Н. Киселев [79], С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко [161] и др.) позволяет выделить специфические черты, характеризующие организационно-содержательные основы обучения в высшей школе, способствующие возникновению у обучающихся трудностей, относящихся и к будущим педагогам:

1. Самостоятельная работа занимает значительное место в процессе обучения в вузе, определяя необходимость формирования у обучающихся при освоении учебно-профессиональной деятельности навыков самоорганизации. Содержание образования в высшей школе и используемые для его освоения формы и технологии, в отличие от используемых в общеобразовательной школе в рамках классно-урочной системы, рассчитаны на инициативность и

самостоятельность обучающихся в усвоении учебного материала, однако далеко не все первокурсники оказываются готовы к этому.

2. Содержание образования в высшей школе предполагает глубокое овладение обучающимися новейшими научными достижениями в области осваиваемой профессиональной деятельности, понятийным аппаратом современной науки, понимания её законов и закономерностей. Данная особенность обучения в высшей школе предполагает сформированность у обучающихся мотивации к освоению фундаментальных знаний в сфере будущей профессиональной деятельности.

3. Отличный от общеобразовательной школы характер организации контроля в высшей школе. В общеобразовательной школе контрольные мероприятия носят практически ежедневный характер, а в качестве реализующего их субъекта выступают преимущественно педагоги, а также родители обучающихся. В высшей школе внешний контроль со стороны преподавателей существенно ниже (родительский контроль практически отсутствует), что требует от обучающихся в процессе учебно-профессиональной деятельности высоко развитых навыков самоконтроля и самодисциплины, которыми в должной мере владеют далеко не все из них.

4. Информационная насыщенность программ профессионального образования в высшей школе. Подобного рода информационная перегрузка выступает одной из причин нарушения у целого ряда обучающихся их психоэмоционального состояния (усиления проявлений тревожности и депрессивности, хронической усталости, пессимизма и др.).

5. Большая дистанцированность по частоте и характеру взаимодействия преподавателей и обучающихся в ходе обучения в высшей школе, как одна из особенностей лекционно-семинарской системы в сравнении с классно-урочной. У обучающихся первого курса возникает необходимость в построении новой для себя системы социальных отношений. Включение в новые сообщества приводит к актуализации, ранжированию и пересмотру их ценностной системы, усиливая важность социально-психологической составляющей процесса адаптации,

актуализирующей необходимость преодоления затруднений социального характера.

В исследовании Л. И. Клениной и М. А. Бурковской выделяются проблемы, связанные с психологической адаптацией первокурсников (определяются возрастными особенностями и необходимостью социально-психологической адаптации к новой среде), и проблемы качества довузовской предметной подготовки (недостаточность предметных знаний, неготовность к большой вариативности задач и др.); проблемы самостоятельности учебной деятельности обучающихся (неумение доводить решение учебных задач до конца, анализировать свою деятельность и разбираться в причинах ошибок, нарастание зародившейся ещё в школьные годы практики списывания) [80]. В дополнение следует отметить повсеместную тенденцию к обману в форме некорректных заимствований, обращение к использованию искусственного интеллекта для генерации текстов учебно-научных и научно-исследовательских работ.

На проблему недостаточной познавательной самостоятельности обучающихся первого курса также указывается в исследовании М. А. Ивановой [71]. Она отмечает несформированность у части обучающихся в высшей школе первокурсников необходимых для успешной учебно-профессиональной деятельности учебных умений, что становится причиной их неумения работать самостоятельно. По мнению автора, причина данного явления кроется в особенностях менталитета россиян и традициях системы школьного образования.

Обобщая, представляется возможным выделить следующие виды трудностей, испытываемых обучающимися, в том числе и будущими педагогами:

- пространственно-бытовые трудности;
- трудности в самостоятельности учебно-профессиональной деятельности и самоорганизации;
- трудности качества довузовской подготовки и мотивации к приобретению фундаментальных знаний;
- трудности в обработке массива информации;

– социально-психологические трудности построения новой системы социальных отношений.

Данные трудности адаптационного периода в разной степени влияют на различные виды (типы, составляющие, аспекты) адаптации студентов-первокурсников. Обратимся к их более подробному рассмотрению. Помимо описанных выше видов адаптации человека вообще (биологической, физиологической, психологической, социальной), в научной литературе выделяют и специфические виды (составляющие) адаптации обучающихся, со сложностями в которых они сталкиваются на первом курсе:

- физиологическую (О. Л. Ляхова, Т. В. Смагина [97] и др.);
- психофизиологическую (А. В. Бородин, К. Ю. Заходякина, Е. А. Кутузова [125], Е. С. Оленко, Е. В. Фомина, В. Ф. Киричук [35] и др.);
- академическую (М. В. Григорьева, Е. С. Гринина, А. В. Созонник, Р. М. Шамяионов [7] и др.);
- социальную (Т. А. Калугина [77], Г. И. Кирилова, А. В. Краснова [85], и др.);
- социально-психологическую (Э. М. Ахмедова, С. Д. Бакиева [13], А. Н. Мицкевич [109], Е. М. Судакова, М. О. Царукян [169] и др.);
- профессиональную (А. Н. Мицкевич [109], Я. И. Ряполова [154] и др.);
- учебную (Т. П. Габышева [46], Ю. Л. Сорокина [166], Е. Н. Хаматнурова, А. Н. Попцов [187] и др.);
- учебно-профессиональную (Н. А. Баранова, Д. А. Дунаев, Н. Г. Бродько [15], А. Э. Цымбалюк, Е. Ю. Мишучкова, С. С. Сидорова [190] и др.).

В контексте рассмотрения проблемы адаптации будущих педагогов в высшей школе наиболее целесообразно выделение социально-психологической и учебно-профессиональной составляющих целостного адаптационного процесса.

Социально-психологическая адаптация будущих педагогов обусловлена необходимостью:

- интеграции обучающихся в студенческие группы и установления в них межличностного взаимодействия;
- изменения социального окружения обучающихся;
- построения продуктивного взаимодействия с преподавателями вуза, отличающегося по своему характеру от принятого в школе;
- освоения социальной роли студента с существенно расширяющимся кругом их прав и обязанностей;
- трансформации отношений с родителями в сторону сепарации в связи с приобретением нового социального статуса студента;
- продолжения процессов самопознания и личностно-профессионального самоопределения.

Значимость учебно-профессионального аспекта адаптации будущих педагогов в вузе определяется ведущей ролью учебно-профессиональной деятельности в юношеском возрасте. Данный аспект адаптации обучающихся – будущих педагогов связан:

- с применением в системе высшего образования отличных от привычных школьных форм и методов обучения;
- существенным возрастанием объемов и сложности необходимого к усвоению материала;
- значительным увеличением объёма самостоятельной работы и, как следствие, освоения новых приемов самоорганизации и тайм-менеджмента;
- освоением профессии педагога при незавершённости у целого ряда обучающихся процесса профессионального самоопределения и испытываемых ими сомнениях в правильности выбора будущей профессии.

Выделение наиболее значимых аспектов в процессе адаптации обучающихся – будущих педагогов позволит выстроить практическую деятельность по обеспечению его эффективности. В этой связи возникает необходимость в оценке результативности процесса адаптации – уровня

адаптированности обучающихся, определяемого по обоснованным критериям и показателям.

Анализ научной литературы (Г. Ю. Авдиенко [2], О. А. Воскресенко [43], Н. Н. Мельникова [101], Н. А. Нестеренко [117], А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов [146] и др.) показал, что при различиях в точках зрения на конкретные показатели уровня адаптированности большинство авторов объединяют их в две основные группы, выделяя: внешние, или объективные, когда оценка результативности адаптации осуществляется с позиции стороннего наблюдателя; внутренние, или субъективные, предполагающие осуществление оценки результативности исходя из позиции самого субъекта адаптации.

Так, в исследовании А. А. Реана, А. Р. Кудашева и А. А. Баранова внутренний критерий адаптированности личности соотносят с проявлениями ею психоэмоциональной стабильности и состояния удовлетворённости, отсутствием дистресса и ощущения угрозы, а также личностной комфортностью [146, с. 79]. В свою очередь авторы внешний критерий адаптированности личности связывают с соответствием поведения человека существующим в обществе установкам и требованиям. Исследователи отмечают, что по внешнему и внутреннему критериям адаптированности возможна рассогласованность результата. Согласованная по двум критериям адаптация (системная) характеризуется появлением в качестве результата такого системного новообразования личности, как её способность к самоактуализации в гармонии с социумом.

В дополнение к вышеописанным внешнему и внутреннему критериям результативности процесса адаптации, Н. Н. Мельникова характеризует системный критерий, представленный такими показателями, как включенность в среду, заинтересованность личности в установлении социальных контактов, активная реализация внутриличностного потенциала, продуктивная творческая деятельность, нашедшая позитивный отклик в социальной среде [101, с. 30–32].

В свою очередь в исследовании Н. А. Нестеренко выделяются такие критерии адаптированности, как: интеграция личности со средой, эмоциональное самочувствие и реализация потенциала личности [117, с. 35].

Г. Ю. Авдиенко, рассматривая непосредственно проблему адаптации обучающихся к условиям вуза, основное внимание уделяет внутренней стороне результата процесса адаптации – социально-психологической комфортности как интегративного показателя адаптированности [2, с. 24–26]. Социально-психологическая комфортность, в понимании автора, включает в себя: идентичность с социальной средой; мотивацию к учебно-профессиональной деятельности; удовлетворенность результатами деятельности и собой; профессиональную направленность; потребность личности обучающегося в безопасности.

Л. С. Ёлгина в качестве критериев адаптированности обучающихся к условиям вуза определяет следующие: сформированность познавательной самостоятельности, наличие ценностных ориентаций и развитость коммуникативных умений [65, с. 163].

Ю. И. Толстых предлагает для оценки успешности адаптации обучающихся в качестве критериев использовать: чувство удовлетворения, испытываемого от обучения в высшей школе; результативность процесса; включённость во внутривузовскую учебную и общественную жизнь; а также удовлетворенность самим собой [178, с. 141].

На основе результатов проведённого анализа научной литературы определены следующие критерии и показатели адаптированности будущих педагогов:

1. Внешний критерий, отражающий соответствие поведения обучающегося требованиям образовательной среды:

- академическая успеваемость;
- посещаемость занятий;
- временная организация учебной работы.

2. Внутренний критерий, отражающий внутреннее состояние обучающегося в процессе адаптации:

- физическое самочувствие;
- психоэмоциональное состояние;

- удовлетворённость учебно-профессиональной деятельностью;
- удовлетворённость студенческой группой.

3. Системный (интегральный) критерий, характеризующий самореализацию обучающегося в гармонии с образовательной средой:

- включенность в жизнь вуза;
- исследовательская активность на учебных занятиях;
- профессиональное саморазвитие;
- профессиональные намерения [104].

На уровень адаптированности обучающихся – будущих педагогов влияет целый комплекс факторов. Их знание и учёт может стать основой для построения продуктивного педагогического сопровождения адаптации обучающихся к новой вузовской среде.

В исследовании А. В. Сычева выделяется три блока факторов адаптации обучающихся первого курса: социальный (возраст, социальное происхождение, довузовское образование); психофизиологический (индивидуально-психологические и социально-психологические факторы); педагогический (педагогическое мастерство профессорско-преподавательского состава, образовательная среда вуза, в том числе материально-техническая оснащённость) [172, с. 31].

И. Г. Гурова в своём исследовании адаптации обучающихся вуза основное внимание уделяет собственно педагогическим факторам (детерминантам), объединяя их в две группы: психолого-педагогические, выступающие в качестве личностно-развивающего ресурса; организационно-педагогические, составной частью которых являются дидактические, социально-коммуникативные дидактические и досуговые факторы [56, с. 325–326].

О. А. Воскресенко и С. В. Сергеева все факторы адаптации сгруппировали следующим образом:

- допрофессиональная подготовка (соответствие школьных знаний, умений и навыков требованиям вуза, мотивы выбора вуза и др.);

- индивидуальные особенности обучающихся (адаптационные способности, социально-нравственная зрелость, адекватность самооценки, общее состояние здоровья и др.);
- условия обучения в вузе (уровень профессиональной компетентности преподавателей, применение инновационных образовательных технологий и др.);
- условия проживания в семье (воспитательные традиции семьи, материальное положение, санитарно-бытовые условия и др.) [160, с. 71–72].

Анализ и обобщение научной литературы позволил сгруппировать факторы адаптации будущих педагогов в две надгруппы верхнего порядка – внутренние (группы 1 и 2) и внешние (группы 3 и 4) факторы, соотнесённые с аспектами адаптации. Следует отметить, что все четыре группы факторов имеют двунаправленное влияние на социально-психологический и учебно-профессиональный аспекты адаптации. Результаты их соотнесения представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Факторы и аспекты адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза

| Над-группы | Группы факторов | Факторы | |
|------------|---|---|--|
| | | социально-психологический аспект адаптации | учебно-профессиональный аспект адаптации |
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| внутренние | опыт довузовской подготовки | мотивация к участию в культурно-досуговой и социальной жизни вуза; опыт эффективного взаимодействия в педагогами и сверстниками | мотивация к учебно-профессиональной и профессионально-педагогической деятельности; легкость освоения содержания педагогического образования; участие в учебной и научной деятельности в вузе |
| | индивидуальные особенности обучающегося | коммуникативные умения и навыки; приобретаемый социальный статус и роли; переживание отдаления от родителей | работоспособность; ответственность и самостоятельность в обучении; успеваемость; учебно-профессиональное взаимодействие |

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------|-------------------------|--|---|
| внешние | внутривузовские условия | положительное взаимное восприятие обучающегося с его учебной группой, а также с преподавателями; безопасное личностное самораскрытие | образ вуза и приобретаемой педагогической профессии; поддержание учебной мотивации на оптимальном уровне; возможность самореализации в учебно-профессиональной деятельности |
| | семейные условия | общий уровень удовлетворенности жизнью; бытовые навыки; изменение экономических условий жизни, распоряжение финансами; сложность транспортной доступности вуза от места жительства | материальная возможность использовать технические средства в обучении; ожидания членов семьи от учебной и будущей профессиональной деятельности обучающегося |

Проведенный анализ аспектов адаптации будущих педагогов и факторов, определяющих его результативность, выступает предпосылкой определения содержательной составляющей организации педагогического сопровождения.

Адаптация будущих педагогов, как рассматривалось ранее, представляет собой взаимодействие с образовательной средой вуза, направленное на снятие дисбаланса и рассогласованности между ними. В связи с этим необходимо рассмотрение особенностей каждого из этих понятий, определяющих специфику адаптации обучающихся – будущих педагогов в условиях образовательной среде педагогического вуза.

Образовательная среда вуза, являясь специфической средой адаптации будущих педагогов, оказывает существенное влияние на характер протекания адаптационных процессов, возникающие трудности и потенциальные возможности.

Проблема определения сущности образовательной среды, выделения её структурных компонентов, типологизации и выявления особенностей её построения, а также рассмотрение роли образовательной среды вуза в формировании личностно-профессиональных качеств обучающихся является

объектом научного поиска многих исследователей (И. Ю. Блясова, К. Ю. Поспеев, Н. А. Коканов [22], Т. П. Браун [25], М. А. Гаврилова [47], Т. В. Гудкова, А. Н. Дахин [55], Н. И. Зырянова [70], Е. В. Павлова, Г. Ф. Исламгулова [127], С. В. Тарасов [173], В. А. Ясвин [197] и др.).

В отечественной педагогической науке используются различные определения понятия «образовательная среда». Так, В. А. Ясвин образовательную среду определяет как «систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [198, с. 6]. Исследователь подчёркивает значимость использования личностью «комплекса возможностей» образовательной среды для активного саморазвития и свободной самореализации.

В свою очередь в работе Н. И. Зыряновой образовательная среда трактуется как «система условий и возможностей для профессионального и личностного развития обучающихся при освоении образовательных программ в учебном заведении» [70, с. 8].

В исследовании Т. В. Гудковой и А. Н. Дахина, рассматривающих образовательную среду современного вуза в качестве фактора, способствующего уменьшению виктимности обучающихся первого курса, под образовательной средой понимается «система влияния на участников педагогического процесса, культуросообразно структурированная в соответствии с задачами нормативного формирования образовательной компетенции, создающая организационно-педагогические условия для развития личности обучающихся в социальном, содержательно-предметном и проектно-технологическом пространстве» [55, с. 76].

Во всех исследованиях, при всём разнообразии определений понятия «образовательная среда», авторами отмечается её роль в личностно-профессиональном становлении обучающихся, а также её сложная структура. В современной научной литературе отсутствует единый подход к определению структурных компонентов образовательной среды.

Так, В. А. Ясвин в контексте авторского эколого-психологического подхода к структурированию образовательной среды выделяет в ней четыре взаимосвязанных компонента: социальный; пространственно-предметный; технологический (или психодидактический); а также субъектов образовательного процесса [198, с. 173].

Т.П. Браун, решая проблему успешной адаптации обучающихся первого курса посредством оптимизации образовательной среды вуза, выделяет в ней такие компоненты, как: социальный статус вуза; содержание образования; традиционные и инновационные образовательные технологии; качество образования, условий жизнедеятельности и управления; компетентность преподавателей и др. [25].

В исследовании С. В. Тарасова представлены три структурных компонента образовательной среды с системой подструктурных элементов. К ним относятся следующие компоненты:

- пространственно-семантический (включает в себя архитектурно-эстетическую организацию жизненного пространства, а также символическое пространство);
- содержательно-методический (представлен содержательной сферой, а также формами и методами организации образования);
- коммуникационно-организационный (включает в себя особенности субъектов образовательной среды, сферу коммуникации и организационные условия) [173, с. 135–136].

Влияние всех перечисленных компонентов преломляется сквозь призму индивидуальных особенностей современных студентов, и в зависимости от их собственных возрастно-половых, национальных, социально-экономических, индивидуально-психологических, соматических и прочих особенностей, а также направления и профиля подготовки вызывает более или менее явные трудности в процессе адаптации к образовательной среде.

Пространственно-семантический компонент образовательной среды порождает у будущих педагогов затруднения пространственно-бытового

характера. Одновременно специальная организация образовательной среды через знакомство с её символами и традициями создаёт условия для усвоения обучающимися ценностей вуза и будущей профессионально-педагогической деятельности, выступая предпосылкой как для успешной учебно-профессиональной адаптации, так и для социально-психологической.

Содержательно-методический компонент обуславливает, в первую очередь, возникновение трудностей, связанных с требованиями к самостоятельности учебно-профессиональной деятельности и самоорганизации, качеством довузовской подготовки и мотивации будущих педагогов к приобретению фундаментальных знаний, что лежит в основе учебно-профессиональной адаптации обучающихся. Одновременно в качестве предпосылки к её успешному прохождению выступает психолого-педагогическая и предметно-методическая компетентность преподавателей.

Коммуникационно-организационный компонент образовательной среды вуза вызывает у будущих педагогов в процессе адаптации трудности социально-психологического характера, связанные с необходимостью построения новой системы социальных отношений. В то же время стиль педагогического взаимодействия и характер управления, работа над сплочением студенческой группы и др., содействуют разрешению социально-психологических затруднений адаптации.

Взаимосвязь компонентов образовательной среды вуза и трудностей адаптации, испытываемых будущими педагогами, отражена на Рисунке 1.

Образовательная среда вуза, представляя собой многокомпонентную систему условий и возможностей для личностно-профессионального развития, с одной стороны, вызывает у обучающихся трудности в адаптационный период, с другой – обладает потенциалом для их успешной адаптации на основе её оптимальной организации с учётом профиля осуществляемой профессиональной подготовки и особенностей современной студенческой молодёжи, определяющих особенности протекания адаптационных процессов.



Рисунок 1 – Влияние компонентов образовательной среды вуза на трудности адаптационного периода у обучающихся – будущих педагогов

Образовательная среда педагогического вуза, осуществляющего профессиональную подготовку будущих педагогов, имеет ряд особенностей, оказывающих влияние на процесс адаптации обучающихся. Анализ исследований (Т. В. Алексеева, А. В. Поначугин [10], Л. В. Козилова, Л. Н. Харченко [81], А. В. Косолап, Д. Ю. Наумов, П. Ю. Наумов [83] и др.), характеризующих место образовательной среды педагогического вуза в профессиональном становлении и личностном развитии будущих педагогов, позволяет выделить следующие её особенности:

1. Высокие требования к моральной нормативности. В образовательной среде педагогического вуза уделяется особое внимание соблюдению норм профессионально-педагогической этики в системе взаимодействия «преподаватель – обучающийся», а также культуре взаимодействия между обучающимися и внутри студенческой группы. К традициям педагогического вуза относятся требования к внешнему виду обучающихся, нетерпимость к ненормативной лексике и др. поведения. Данная особенность способствует усвоению ценностей организационной культуры вуза и профессионально-педагогического сообщества. Одновременно – вызывает у целого ряда первокурсников затруднения социально-психологического плана.

2. Психолого-педагогическая компетентность преподавателей и кураторов студенческих групп. Подавляющее большинство из них имеет педагогическое (психолого-педагогическое) образование. Преподаватели систематически проходят повышение квалификации, связанное с психолого-педагогической подготовкой. Уровень их психолого-педагогической компетентности оказывает существенное влияние на качество преподавательской деятельности (владение современными образовательными технологиями и методикой преподавания предмета, знание возрастных закономерностей развития личности студента и особенностей современной молодёжи, владение технологией продуктивного педагогического взаимодействия с обучающимися и методикой формирования студенческого коллектива и др.). Данная особенность среды педагогического вуза позитивно влияет на эффективность учебно-

профессиональной деятельности будущих педагогов и их включение в студенческую жизнь.

3. Профессионально-ориентированный дидактический характер среды. Организация и осуществление собственной учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов выступают фундаментом для формирования их готовности к руководству учебно-познавательной деятельностью уже своих учеников – школьников. Применяемые преподавателями с этой целью в ходе профессиональной подготовки обучающихся – будущих педагогов формы, методы и технологии одновременно являются и необходимым к освоению инструментарием для их будущей профессиональной деятельности. Используемый преподавателями стиль педагогического взаимодействия с обучающимися способствует формированию у будущих педагогов индивидуального стиля педагогической деятельности. Комплекс сформированных у них личностно-профессиональных качеств выступает предпосылкой к эффективному осуществлению воспитательной функции в их будущей профессионально-педагогической деятельности. Данная особенность образовательной среды педагогического вуза способствует профессиональному самоопределению обучающихся первого курса, мотивации к освоению педагогической профессии, обеспечивая успешность их учебно-профессиональной адаптации.

Особенности адаптации обучающихся – будущих педагогов определяются не только спецификой среды адаптации, но и самого субъекта данного процесса. Анализ работ, посвящённый возрастным особенностям (О. А. Воскресенко [45], Л. Н. Дроздова, Ю. В. Кулешова, С. В. Ашихмина [62], П. А. Петрова [134]), особенностям современного поколения студентов (С. С. Воронцов, Г. Н. Коченов [39], Дж. Пэлфри, У. Гассер [145], А. А. Федоров, Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова [182]), а также характерологическим особенностям обучающихся, выбравшим педагогическую профессию (О. А. Воскресенко [45], Л. А. Черных [191]),), позволяет определить ряд особенностей обучающихся – будущих

педагогов как субъектов процесса адаптации: возрастных, поколенческих, профессионально- характерологических.

1. Сензитивный для развития адаптивности характер юношеского возраста создаёт предпосылки для преодоления обучающимися – будущими педагогами трудностей адаптации и успешного прохождения ими адаптационного периода [43; 45; 62]. Для обучающихся данной возрастной группы характерны такие важнейшие для развития адаптивности, представляющей собой интегративную личностную характеристику, выступающую внутренним фактором эффективности адаптации, новообразования, как: формирование выраженных социальных потребностей, выход на новый уровень познания других и самопознания, готовность к личностно-профессиональному самоопределению, становление профессионального мировоззрения и профессиональной идентичности, поиск ответа на вопрос о смысле жизни и др.

2. Принадлежность будущих педагогов к поколению Z обуславливает значимость ИКТ как средства их профессиональной подготовки и педагогического сопровождения [39; 145; 182]. Для данного поколения их идентичность представлена как в реальном, так и виртуальном пространстве. В сети Интернет будущие педагоги проводят значительную часть своей жизни, используя её возможности для установления взаимодействия и поддержания связи с друзьями и однокурсниками, самовыражения и самореализации. Цифровые технологии являются неотъемлемой частью их жизни.

3. Отношение получаемой будущими педагогами профессии к группе «человек-человек» определяет место коммуникативных способностей в системе формируемых профессионально значимых качеств личности, содействующих успешной социально-психологической адаптации [45; 191]. В содержании труда педагога главное место отводится организации и осуществлению продуктивного взаимодействия с людьми (обучающимися и их родителями, коллегами, администрацией и др.). Для этого будущим педагогам необходимы развитые коммуникативные умения и навыки, которые являются, в том числе, важным условием их социально-психологической адаптации.

Представленные особенности образовательной среды педагогического вуза, а также особенности обучающихся – будущих педагогов в своей совокупности определяют особенности процесса адаптации будущих педагогов.

Таким образом, анализ научной литературы, раскрывающей сущность процесса адаптации, её виды (аспекты), испытываемые трудности и факторы, оказывающие влияние на её результативность, особенности адаптации будущих педагогов, позволяет дать определение понятия «адаптация будущих педагогов к образовательной среде вуза». Под адаптацией будущих педагогов к образовательной среде вуза понимается педагогически организованный, многоаспектный и многофакторный процесс взаимодействия обучающихся – будущих педагогов и образовательной среды вуза, направленный на преодоление дисбаланса и рассогласованности между ними, сопровождающийся разрешением трудностей адаптационного периода и способствующий интериоризации обучающимися системы профессионально-педагогических ценностей и освоению ими учебно-профессиональной деятельности в соответствии с задачами осуществляемой в вузе профессионально-педагогической подготовки. Ведущую роль в целостном адаптационном процессе адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза играют социально-психологический и учебно-профессиональный аспекты.

Успешность адаптации во многом определяется организацией специальной деятельности – системы педагогического сопровождения. Она призвана оптимизировать течение процесса адаптации, придать ему более прогнозируемый и целенаправленный характер по сравнению со спонтанным его течением, и снизить риски возникновения затруднений вплоть до дезадаптации. При осуществлении педагогического сопровождения представляется необходимой сообразность внешних педагогических воздействий на этот процесс особенностям субъекта адаптации – обучающегося – будущего педагога. Необходимо найти эффективное современное средство педагогического сопровождения, удовлетворяющее запросам студенческой молодёжи поколения Z и решению задачи трансформации высшего образования в условиях цифровизации.

В этой связи в параграфе 2 будут проанализированы функциональные возможности ИКТ для педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к условиям высшей школы.

1.2. ИКТ как средство педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза

Исходя из сделанного в Параграфе 1.1 вывода о сложностях адаптации студентов – будущих педагогов, возникает необходимость обратиться к поиску эффективных, удовлетворяющих запросам студенческой молодёжи поколения Z и решению задачи трансформации высшего образования в условиях цифровизации, средств педагогического сопровождения процесса адаптации будущих педагогов. В этой связи в данном параграфе будут рассмотрены понятия «педагогическое сопровождение», «педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза», «информационно-коммуникационные технологии», «педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ».

В настоящее время в отечественных педагогических исследованиях уделяется большое внимание проблематике педагогического сопровождения [105]. Потребность в его изучении и применении на практике обусловлена ориентацией образования на гуманистические ценности, необходимостью решать задачи воспитания и личностного развития обучающихся в системе как общего, так и профессионального образования. Решение такого рода задач приобретает особую значимость, поскольку непосредственно отражается на успешности профессиональной подготовки обучающихся, в том числе будущих педагогов.

Несмотря на устойчивый интерес к проблеме педагогического сопровождения, в настоящее время в педагогической науке нет единства в понимании сущности понятия «педагогическое сопровождение» и его характеристик.

Сама идея сопровождения в современном её понимании оформилась во многом благодаря трудам М. Битяновой [20], О. С. Газмана [48], И. В. Дубровиной [153] и других исследователей, изучавшим психолого-педагогическую поддержку, содействие, помощь ребенку.

Сопровождение человека в широком смысле в конкретных жизненных ситуациях носит специфический характер, что позволяет говорить о соответствующих видах сопровождения (например, медицинском, научном, информационном и т.д.) [98, с. 117].

Конкретизируя понятие в рамках настоящего исследования, отметим, что ученые, проводившие анализ современной психолого-педагогической литературы, предлагают различать следующие его виды: психологическое сопровождение (Г. Ю. Авдиенко [2], М. Р. Битянова [20], Р. В. Демьянчук [60] и др.); социально-психологическое сопровождение (Т. В. Конюхова, Е. Т. Конюхова [82], О. В. Молчанова, Н. А. Патутина [110], О. Д. Мухина [113] и др.); психолого-педагогическое сопровождение (А. М. Лошаков [95], Т. С. Матюхова [100], М. С. Сотникова [167] и др.); социально-педагогическое сопровождение (А. Ю. Бушуев [28], В. С. Сухорукова [170], О. Д. Федоров [183] и др.), организационно-педагогическое сопровождение (Е. В. Мошкина [111], Д. Г. Степыко [168] и др.) и педагогическое сопровождение (Е. А. Александрова [9], О. А. Воскресенко [43; 45], И. В. Иванова [72], О. В. Попова [140], М. В. Шакурова [193] и др.).

Несмотря на сложность теоретической и практической дифференцировки представленных видов сопровождения, в качестве одного из критериев предлагается учитывать субъекта, реализующего сопровождение. Им может выступать, в частности, педагог, психолог или социальный педагог [45]. В первом случае можно говорить о педагогическом сопровождении.

В контексте проблемы настоящего исследования обратимся к анализу понятия «педагогическое сопровождение». Так, О. А. Воскресенко предлагает следующее его определение: педагогическое сопровождение – это «вид педагогической деятельности, осуществляемой в ситуации взаимодействия, и

направленной на создание условий для принятия обучающимся как субъектом собственного развития оптимального решения в различных ситуациях жизненного выбора» [42, с. 66].

Исследователем был проведен обширный анализ работ в рамках педагогической науки, посвященных данной проблематике, и выделено несколько подходов к определению понятия «педагогическое сопровождение».

Большинство современных ученых, обращаясь к проблеме педагогического сопровождения, подчеркивают его длительный, непрерывный, целенаправленный и спроектированный характер (О. А. Воскресенко [44], В. В. Неволина [115], Е. А. Пахомова [129] и др.).

Целый ряд ученых педагогическое сопровождение рассматривает как систему профессиональной педагогической деятельности, способствующей принятию личностью оптимального решения в ситуации жизненного выбора (А. Л. Банников [16], О. А. Воскресенко [43; 45], Н. В. Савина [155] и др.).

В трудах многих исследователей подчеркивается, что педагогическое сопровождение представляет собой процесс взаимодействия его субъектов (Е. Б. Манузина [98], Ш. Моу [110], М. В. Шакурова [193] и др.). Так, Е. Б. Манузина, говоря о педагогическом сопровождении, указывает на черты социального взаимодействия, как и у любого сопровождения, и в то же время подчеркивает его специфику [98]. С точки зрения исследователя, его особенность состоит в педагогическом характере сопровождения. Оно имеет своей целью развитие личности сопровождаемого, и это целенаправленное развитие реализуется при помощи «специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении» [98, с. 117]. Общая функция развития личности сопровождаемого, таким образом, конкретизируется, преломляясь в этих педагогических системах. Такое сопровождение обеспечивается специально подготовленными кадрами.

В исследованиях М. В. Шакуровой педагогическое сопровождение понимается как частный механизм педагогического взаимодействия

взаимореферентных субъектов, действующих совместно из собственной субъектной позиции, осуществляемый преимущественно «мягкими» методами, с учётом возрастно-индивидуальных особенностей личности сопровождаемого [193, с. 17].

По мнению многих исследователей, педагогическое сопровождение представляет собой интегративную технологию, которая реализуется за счет целенаправленной планомерной педагогической деятельности, в результате чего сопровождаемые субъекты научаются самостоятельно планировать свой жизненный путь (Е. А. Александрова [9], И. В. Иванова [72], О. Б. Панова [128] и др.).

Таким образом, педагогическое сопровождение – длительный, многоаспектный, целенаправленный процесс, состоящий во взаимодействии его субъектов, референтных друг к другу. Оно осуществляется специально подготовленными педагогическими кадрами преимущественно «мягкими», недирективными методами, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей личности сопровождаемых.

Педагогическое сопровождение выполняет задачи по созданию условий, благоприятствующих личностному развитию сопровождаемых субъектов, формированию у них важных практических навыков, принятию ими личностно значимых жизненных решений, а также самореализации и социализации. Тщательно спроектированное и реализованное на практике педагогическое сопровождение является мощным фактором, способствующим достижению стоящих перед современной образовательной организацией, как общего, так и профессионального образования, задач воспитания личности обучающегося.

Идеи педагогического сопровождения процесса адаптации разных возрастных групп сформулированы в трудах Л. В. Ванчуговой, И. Е. Дружининой [30], О. А. Воскресенко [43; 45], Е. В. Декиной, К. С. Шалагиновой [59], Н. А. Осинцевой [126], И. В. Федосовой, А. В. Кибальник, Т. Ф. Ушевой [184] и др.

В свою очередь значимость этапа профессиональной подготовки в высшей школе для профессионально-личностного становления обучающихся, в сочетании с существенными трудностями начального периода обучения, определяют традиционно высокий интерес исследователей к проблеме педагогического сопровождения адаптации студентов-первокурсников (О. В. Буховцева [27], О. А. Воскресенко, М. А. Лыгина [42], А. М. Королева, Е. Ю. Нарусова, В. Г. Стручалин, Н. Б. Фомина [130], Е. С. Салахутдинова [155], И. В. Федосова, А. В. Кибальник, Т. Ф. Ушева [184]). Особое место среди них занимают работы, посвящённые деятельности куратора студенческой группы в процессе сопровождения адаптации студентов-первокурсников в высшей школе (С. П. Акутина [8], О. В. Буховцева [27] и др.).

В исследованиях раскрывается роль педагогического сопровождения адаптации обучающихся первого года как заранее спланированной целенаправленной непрерывной деятельности, направленной на предотвращение трудностей адаптационного периода. При её организации, как подчёркивается в исследованиях, важно учитывать: субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися; психологический климат в малых группах; включенность студентов-первокурсников в среду вуза; направленность педагогического процесса в вузе на самореализацию обучающихся; создание благоприятных условий для формирования у них общеучебных и коммуникативных навыков и др.

Отдельного внимания заслуживает вопрос рассмотрения в научной литературе проблемы педагогического сопровождения адаптации обучающихся – будущих педагогов. Так, к данной проблематике (в отдельных аспектах адаптации) обращались в своих исследованиях Н. Ю. Абраменко, О. В. Буховцева, И. В. Голубь [141], О. А. Воскресенко [45], Е. Н. Гридина [51], Е. Ю. Лунькова [96], Н. В. Пилипчевская [135] и др.

Так, Н. Ю. Абраменко, О. В. Буховцева, И. В. Голубь и другие, говоря об успешности будущего педагога, полагают необходимым соблюдение следующих обстоятельств в ходе педагогического сопровождения:

- внедрение в образовательную практику высших учебных заведений современных технологий (включая ИКТ), что расширяет возможности студентов относительно самостоятельного поиска и использования информации;
- педагогический процесс носит диалогический характер;
- содействие развитию коммуникативных умений;
- формирование адекватной самооценки будущего педагога [144, с. 16–17].

Также отметим, что педагогическое сопровождение должно быть теоретически обоснованно, длиться достаточно для решения задач адаптации, быть систематическим и опираться на мотивацию обучающихся.

Результатом такого сопровождения видится стимулирование процесса профессионального самоопределения обучающихся, формирование профессиональной «Я-концепции» и овладение способами профессионально-педагогической коммуникации и рефлексии, развитие интеллекта и критического мышления, творческих способностей, а также эмоционально-волевой самоконтроль и развитие адаптационных способностей [45; 51; 143].

Проведенный анализ и обобщение работ, посвященных проблеме педагогического сопровождения (Л. В. Абдалина, Ш. Моу [1], Е. А. Александрова [9], О. А. Воскресенко [44], Е. Б. Манузина [98], М. В. Шакурова [193] и др.), позволил уточнить определение понятия «педагогическое сопровождение» применительно к адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза.

Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов понимается как разновидность непрерывной, специально организованной педагогической деятельности, осуществляемой на основе взаимодействия всех её субъектов посредством создания условий, благоприятных для успешной социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов, с учетом специфики осваиваемой ими педагогической профессии и образовательной среды вуза, а также возрастных, поколенческих и профессионально-характерологических особенностей обучающихся.

Ученые ищут эффективные средства, приемы и технологии, которые позволили бы решить проблему педагогического сопровождения адаптации обучающихся первого курса. Так, Л. Я. Жилина предлагает использовать, в первую очередь, различные формы работы кураторов: адаптационный лагерь, кураторские часы, мастер-классы, социально-педагогические акции, а также дебаты, веревочный курс, творческие игры и фестивали, танцевальные марафоны и фотоконкурсы и др. [66].

В работах Н. Г. Бариновой охарактеризован опыт применения тренингов, ролевых и ситуативных игр, бесед, дискуссий, включения студентов во внеучебную деятельность [17].

А. Н. Христенко и Л. А. Выдрина утверждают, что разрешению трудностей адаптационного периода могут способствовать тренинговые занятия, деловые игры, семинары-практикумы, творческие группы, педагогический клуб, воспитательные мероприятия, проводимые в учебном заведении [189].

Л. Л. Лашкова предлагает активно задействовать такие формы работы, как кураторские часы, тренинги, вовлечение обучающихся первого курса в многообразные формы внеучебной деятельности, работа куратора с семьей обучающегося [92].

С точки зрения Л. Е. Тарасовой, педагогическое сопровождение адаптации осуществимо с помощью тренингов, деловых и ролевых игр, методов принятия групповых решений, консультирования студентов, обучения техникам саморегуляции и др. [175].

Т. А. Аниськова предлагает использовать активные методы обучения и воспитания: игры, тренинги, кейс-метод, наставничество, консультации и беседы, индивидуальный образовательный маршрут и т.д. [11]. Сопровождение адаптации студентов – будущих педагогов за счет тесного сотрудничества со школами предлагает Е. Н. Гридина [51].

Особый интерес представляет работа А. И. Трегубовой, предлагающей для решения проблем адаптации задействовать потенциал отдельных средств ИКТ (Zoom, Moodle, игровой платформы Kahoot) [179]. Одновременно в исследовании

Е. Ю. Луньковой описывается опыт использования с этой целью оболочки Moodle и приложения Skype, консультаций, вебинаров, дискуссий и т.д. [96].

Необходимость практического решения задачи педагогического сопровождения актуализирует продолжение поиска эффективных средств его реализации с учётом особенностей современной студенческой молодёжи, принадлежащей к цифровому поколению – поколению Z.

В 2001 г. М. Пренски был введен термин «цифровые аборигены». Он точно характеризует современное поколение: это люди, родившиеся и выросшие одновременно с появлением и развитием цифровых технологий [202]. Современные студенты – представители «цифрового поколения», и они сильно отличаются от поколения молодежи старше себя даже на 20 лет [45, с. 183–184].

Дж. Пэлфри и У. Гассер пишут, что «цифровые аборигены» в сети Интернет проводят длительное время своей жизни, широко пользуются цифровыми технологиями, в том числе для самовыражения и взаимодействия с людьми, устанавливая и поддерживая постоянную связь друг с другом в Сети [145, с. 1–12, с. 287–288]. Для них, по мнению авторов, их идентичность представлена сразу и в реальном, и в цифровом пространстве. Они имеют достаточно свободные представления о приватности размещаемой в Сети информации. Им свойственно стремление к многозадачности. С помощью сетевого пространства они могут получать практически всю интересующую их информацию, преобразовывать и создавать ее в киберпространстве.

Современную молодежь, согласно представлениям исследователей, характеризует «визуальное» мышление и «клиповость» сознания, стремление к мгновенности удовлетворения информационных запросов. Исследователи, изучающие особенности нового «цифрового поколения» (М. Пренски, Дж. Пэлфри, У. Гассер, Е. Ю. Илалтдинова, Е. Т. Конюхова, Т. В. Конюхова, А. А. Федоров, С. В. Фролова и др.), неоднократно отмечали несовершенство современной системы образования, не рассчитанной на обучение «цифровых аборигенов» [82; 182; 201], и необходимость интеграции цифровых технологий в учебный процесс [145, с. 289–290].

Обратимся к исследованию, проведенному на базе Пензенского государственного университета, касающегося использования ИКТ современной студенческой молодежью, в котором участвовали студенты первого и третьего курсов [103]. Исследование показало, что у современных обучающихся – будущих педагогов сложилось в целом положительное отношение к средствам ИКТ. Большинство из них оценивает свое владение средствами ИКТ высоко – на уровне уверенных пользователей. По их собственной оценке, они тратят в среднем 3–6 часов в день на использование различных средств ИКТ. Наиболее популярны среди них – социальные сети (в первую очередь, ВКонтакте), информационные сайты, мессенджеры, сервисы для просмотра видео, электронная почта. При этом первокурсники реже третьекурсников используют информационные сайты и электронную почту, но чаще просматривают видео.

Средства ИКТ обучающиеся используют в основном в целях общения, подготовки к занятиям, самообразования и развлечений. Развлекательные цели больше выражены у первокурсников, профессиональные – у третьекурсников. При этом около половины обучающихся общаются с преподавателями с помощью средств ИКТ, но, по мнению трети студентов (чаще первого курса), такого общения им недостаточно. Большинство обучающихся взаимодействуют с сокурсниками с помощью средств ИКТ, однако четверть из них считают, что виртуального общения им недостаточно, и вновь чаще это свойственно обучающимся первого курса.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у опрошенных обучающихся вуза существует высокая потребность в использовании средств ИКТ. При этом она, по их собственной оценке, недостаточно удовлетворена (в первую очередь, это касается обучающихся первого курса). В связи с данным противоречием возникает необходимость изменения образовательного процесса с учётом реалий современного мира.

Таким образом, необходимость оптимального использования средств ИКТ в образовательном процессе обусловлена требованиями времени и согласуется с потребностями современной студенческой молодежи и может быть использована

как современное средство педагогического сопровождения адаптации в условиях профессионального образования.

С конца XX в. и по сегодняшний день во всём мире наблюдается всплеск использования ИКТ, их повсеместное включение во все сферы жизнедеятельности. Осуществляемый переход к информационному обществу, по мнению современных философов, ведет к формированию инфосферы – принципиально новой информационной среды, обуславливающей приоритетное значение информации и научного знания для дальнейшего развития общества [78, с. 31–32].

Процессы информатизации происходят и в современном образовании в России и в мире. В настоящее время информатизация отечественного образования является значимым направлением его развития. Как того требует Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», согласно п. 2 ст. 13, «при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение»; что конкретизируется далее в ст. 16 «Реализация образовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий» и ст. 18 «Печатные и электронные образовательные и информационные ресурсы» [123].

Согласно Постановлению Правительства РФ «О лицензировании образовательной деятельности», в подпункте «а» пункта 6 к соискателю лицензии предъявляются требования наличия «...условий для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя информационные технологии, технические средства, электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, которые содержат электронные учебно-методические материалы, а также государственные информационные системы в случаях, предусмотренных частью 3.1 статьи 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся, – для образовательных

программ, планируемых к реализации с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий» [124].

В числе стратегических приоритетов в сфере реализации государственной программы РФ «Развитие образования» до 2030 года указывается внедрение принципов цифровизации в деятельность системы образования.

Таким образом, государственная образовательная политика России направлена в том числе на информатизацию образовательной среды.

В связи с указанными тенденциями в России и в мире проблема информатизации образования получила широкий отклик в трудах исследователей. Так, проблема информатизации образования освещалась в трудах В. В. Гриншкуна [54], О. Ю. Заславской, М. Л. Левицкого [93], И. В. Роберт [148] и др. Значительное число исследователей обращаются непосредственно к рассмотрению проблемы применения ИКТ в условиях высшего образования. В частности, результаты таких исследований представлены в трудах Т. Г. Везирова, Т. Н. Коренякиной [32], М. А. Гавриловой [47], Т. А. Лавиной [90], А. Е. Полички, М. А. Кисляковой [138], К. Л. Полупан [139], Е. В. Фешиной, Т. В. Лукьяненко [185] и др. Вопросы применения средств ИКТ в обучении различным дисциплинам освещаются в трудах В. В. Агафоновой, В. А. Рябухиной [4] Т. Б. Васильевой [31], С. С. Голубевой [50], М. Б. Лебедевой [94], М. А. Родионова [149] и др. Специфика профессиональной подготовкой будущих педагогов в условиях цифровизации образования посредством использования ИКТ для формирования профессиональной компетентности обучающихся педагогических вузов раскрывается в исследованиях В. А. Адольфа [6], С. С. Куликовой, О. В. Яковлевой [89], Т. И. Шукшиной, О. И. Бирюковой, Ж. А. Каско [195] и др.

Проблемы реализации смешанного обучения (совмещения традиционных форм и методов обучения с элементами электронного обучения) исследовали такие ученые, как С. С. Гамисония [49], О. П. Михайлова [108], С. Н. Силина, К. А. Новоселов [163], С. J. Bonk, С. R. Graham [199], N. Friesen [200] и др.

Рассмотрим основные понятия, связанные с ИКТ и особенностями их применения в образовательной сфере.

Под термином «информация» исследователи понимают «все те сведения, которые уменьшают степень неопределенности знания о каком-либо объекте» [36, с. 70]. При этом информационная технология – «система процедур преобразования информации с целью её формирования, организации, обработки, распространения и использования» [36, с. 70].

В современных научных источниках предлагаются различные подходы к определению понятия «информационно-коммуникационные технологии». Современные авторы ИКТ понимают как «обобщающее понятие, описывающее различные устройства, механизмы, способы, алгоритмы обработки информации. Важнейшим современным устройствами ИКТ являются компьютер, снабженный соответствующим программным обеспечением, и средства телекоммуникаций вместе с размещенной на них информацией» [52, с. 226].

Согласимся с определением И. В. Роберт, предлагающей под средствами ИКТ понимать «программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем транслирования информации и информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации, а также возможность доступа к информационным ресурсам компьютерных сетей (локальных и глобальной)» [148, с. 12].

В понимании ИКТ в образовании у ученых нет единства. Само понятие «ИКТ в образовании» является относительно новым. Ранее применялись такие термины, как «технические средства обучения» (ТСО) и «информационные средства обучения» (ИСО). Е. Г. Воробьева ИКТ в образовании трактует как «технические устройства, программное обеспечение и дидактические материалы, применяемые в преподавании с целью повышения эффективности обучения» [38, с. 342].

Говоря о применении средств ИКТ непосредственно в образовании, И. В. Роберт предлагает понимать под средствами информатизации и коммуникации образовательного назначения такие средства информационных и коммуникационных технологий, которые могут применяться с учебно-методическими, нормативно-техническими и организационно-инструктивными материалами, что обеспечивает реализацию оптимальной технологии их психолого-педагогически значимого использования [148, с. 13].

Обратимся к анализу целей применения средств информатизации и коммуникации в сфере образования. И.В. Роберт выделяет следующие из них:

1. Развитие личности обучающегося и его готовности жить в информационном обществе. Необходимо развитие способностей обучающегося к восприятию и обработке потока разнообразной информации, способности принятия решений, формирование мыслительных способностей и системы знаний, а также умений осуществлять информационно-поисковую и экспериментально-исследовательскую деятельность и строить собственную познавательную деятельность. Также в рамках этой цели необходимо развитие способностей к коммуникации и адаптации к новой изменчивой социокультурной среде.

2. Реализация социального заказа в условиях информатизации, глобализации и массовой коммуникации современного общества. Требуется подготовка обучающихся к использованию средств ИКТ как в быденной жизни, так и при выполнении ими профессиональных задач, необходимо возникающих перед ними в новом информационном обществе.

3. Интенсификация всех уровней образовательного процесса системы непрерывного образования. Согласно мнению исследователей, применение средств ИКТ в образовании способствует повышению эффективности и качества образовательного процесса, углублению межпредметных связей, активизации познавательной деятельности обучающихся, и, наконец, позволяет реализовать идеи «открытого образования» [148, с. 13-15].

В свою очередь Т. Г. Везиров и Т. Н. Коренякина отмечают, что в вузе использование средств ИКТ нацелено, с одной стороны, на повышение доступности образования (в частности, благодаря применению дистанционных образовательных технологий и средств электронного обучения), а с другой стороны, на изменение с помощью средств ИКТ содержания и способов обучения [32, с. 130].

Будучи направленными на достижение указанных целей, ИКТ в образовании выполняют целый ряд функций. Так, А. Н. Никулина и Ю. С. Толстова выделяют следующие функции ИКТ в образовании: ИКТ как объект; ИКТ как инструмент в образовании; ИКТ как средство обучения и воспитания [119]. Н. А. Шкильменская предлагает иной подход и характеризует пять основных функций, среди которых такие, как: мотивирующая, познавательная, обучающая, развивающая и воспитывающая [194].

Функции реализуются в процессе использования целого ряда отдельных средств ИКТ. В современной науке существуют разнообразные классификации средств ИКТ по различным основаниям. Рассмотрим некоторые из них.

И. А. Баландин и М. А. Гаврилова, проанализировав существующие подходы, предлагают выделять следующие виды электронных программных средств образовательного назначения:

- информационно-справочные системы (в эту группу включают, в частности, издательские системы, электронные библиотеки, сайты, разработанные для научно-образовательных проектов и т.д.);
- электронные обучающие программы (такие как различного рода тренажеры, тьюторы, тесты, электронные учебники и т.д.);
- интерактивные программные средства;
- обучающие системы на базе мультимедиа-технологий;
- интеллектуальные обучающие системы;
- средства телекоммуникации (такие как телеконференции, электронная почта, сети связи и обмена данными и т.д.) [14].

В свою очередь Е. Г. Воробьева, основываясь на анализе литературы, выделяет виды ИКТ в образовании по следующим критериям:

- по субъекту деятельности (ИКТ для преподавания и ИКТ для обучения);
 - по назначению (ИКТ для информирования (и воспроизведения информации) или изучения нового материала; ИКТ для запоминания, повторения и закрепления; ИКТ для контроля знаний; ИКТ для управления процессом обучения; ИКТ вспомогательные);
 - по задачам обучения (средства, обеспечивающие теоретическую подготовку; средства, обеспечивающие практическую подготовку; дополнительные средства; интегрированные средства (дистанционные учебные курсы);
 - по видам деятельности (информационные; интерактивные; поисковые);
 - по типу информации (в виде текста; в виде изображений; с аудиоинформацией; с видеоинформацией; комбинированные);
 - по формам применения ИКТ в образовании (очные (аудиторные); заочные (внеаудиторные));
 - по форме взаимодействия с обучаемым («offline» и «online»);
 - по функциям в учебном процессе (для коммуникации и для обучения)
- [38, с. 343].

Отметим, что, с точки зрения Е. В. Тимофеевой и Ю. А. Кайль, наибольшее распространение в практике образования получили следующие конкретные средства ИКТ:

- электронные учебники и пособия, демонстрируемые с помощью компьютера и мультимедийного проектора;
- электронные энциклопедии и справочники;
- тренажеры и программы тестирования;
- образовательные ресурсы Интернета;

- DVD и CD диски с картинками и иллюстрациями;
- видео- и аудиотехника;
- научно-исследовательские работы и проекты [177, с. 78].

В настоящем исследовании средства ИКТ, применяемые в ходе педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов, представляется возможным сгруппировать по их направленности на аспекты адаптации (Таблица 2).

Таблица 2 – Классификация средств ИКТ, используемых для педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов

| ИКТ сопровождения социально-психологической адаптации | ИКТ сопровождения учебно-профессиональной адаптации | Универсальные ИКТ |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> – онлайн-тесты и анкеты; – приложения для регуляции эмоционального состояния; – приложения «Трекеры привычек»; – приложения «Трекеры эмоций и настроения»; – Интернет-службы психологической помощи | <ul style="list-style-type: none"> – электронные библиотеки; – электронные учебники и пособия; – ЭИОС вуза; – сайт университета; – веб-сайты образовательного характера; – платформы для видеоконференций; – блоги; – подкасты; – видеохостинги; – презентации; – обучающие видео и видеофрагменты; – интерактивные задачи | <ul style="list-style-type: none"> – социальные сети; – мессенджеры; – средства аудиовизуальной связи; – электронная почта; – приложения для совместной работы; – приложения для структурирования рабочего времени; – веб-сайт «Помощь в адаптации» |

Большой практический интерес представляет применение средств ИКТ в рамках дистанционного образования. М. Б. Лебедева под дистанционным образованием понимает «передачу и освоение социально-культурного опыта, и формирование способности к его обогащению через широкое использование информационных и коммуникационных технологий для организации учебно-воспитательного процесса» [94, с. 17–18]. В качестве принципов дистанционного образования с использованием средств ИКТ, по мнению автора, должны быть

положены такие принципы, как принцип субъектности, избыточности и сотрудничества [94, с. 18–21].

Необходимо подчеркнуть, что при использовании преподавателем ИКТ в образовательном процессе вуза целесообразно учитывать психолого-педагогические характеристики обучающихся. Так, И. Н. Семенова и А. В. Слепухин обращают внимание на такие основные группы психологических характеристик обучающихся: характеристики процесса восприятия, обработки и хранения (запоминания) информации, тип мышления, когнитивный стиль, ментальность, модальность, темпераментные особенности обучающихся, экстраверсия-интроверсия, самооценка, отношение к учению/к предмету (положительное, отрицательное, индифферентное), подход к учению (поверхностный, углубленный, направленный на достижение результата), и другие характеристики [159, с. 16–18].

Многообразие средств ИКТ, с одной стороны, предоставляет широкие возможности для совершенствования образовательного процесса в вузе, с другой – предъявляет требования к уровню ИКТ-компетентности как профессорско-преподавательского состава, так и обучающихся. Практика показывает, что активное внедрение средств ИКТ в образовательный процесс вуза выявляет проблемы технической оснащенности и неполной готовности субъектов образовательного процесса к использованию современных ИКТ. Также требуется развитие у обучающихся личной ответственности, навыков критического мышления и работы с обилием не всегда достоверной информации в сети Интернет. В связи с этим требуется дополнительная работа по формированию информационной компетентности преподавателей и обучающихся [45, с. 184].

Проведённый анализ педагогических исследований в русле проблематики ИКТ и их использования в образовании показал, что в настоящее время существует большое разнообразие средств ИКТ, и особую актуальность приобретают эффективные стратегии их использования в образовательном процессе вуза. Для этого преподавателям необходимо использовать преимущества ИКТ и стремиться нивелировать их недостатки.

Опираясь на анализ работ О. В. Волковой [36], О. А. Воскресенко [45], М. Б. Лебедевой [94], Е. В. Тимофеевой, Ю. А. Кайль [177] и др., выделим следующие преимущества применения ИКТ в высшем образовании:

- ИКТ облегчают усвоения учебного материала благодаря большей наглядности и привлечения внимания обучающихся;
- повышают индивидуализацию обучения за счет возможности изменять темп обучения, глубину изучения предмета, выбора степени сложности заданий;
- обеспечивают получение оперативной, объективной обратной связи по результатам выполнения обучающимися отдельных типов заданий;
- повышают учебную мотивацию, эмоциональную вовлеченность обучающихся, их активность, самостоятельность и творческий подход;
- способствуют формированию у обучающихся информационной и коммуникативной культуры, в том числе деловой;
- повышают социальную адаптивность личности обучающихся;
- облегчают преподавателям построение системы текущего и итогового контроля и дальнейший анализ эффективности обучения.

Применение средств ИКТ в образовательном процессе высшей школы характеризуется рядом недостатков, к которым можно отнести следующие:

- вредное воздействие на здоровье субъектов образовательного процесса при неумеренном использовании средств ИКТ;
- отсутствие непосредственного взаимодействия между субъектами образовательного процесса;
- механическое, репродуктивное выполнение учебных заданий и поверхностное восприятие отдельными обучающимися учебного материала;
- требовательность к материально-технической обеспеченности образовательного процесса, ИКТ-компетентности его субъектов;
- высокие временные затраты педагогов на подготовку к занятиям с использованием средств ИКТ, в первую очередь, на начальных этапах активного их внедрения.

Следует отметить, что преимущества и недостатки использования ИКТ в образовании проявляются при особых описанных далее условиях, благоприятствующих или препятствующих достижению вышеназванных положительных эффектов.

Несмотря на свои недостатки, ИКТ все прочнее внедряются в систему российского образования. В связи с необходимостью обеспечения успешной адаптации обучающихся первого курса к новой для них образовательной среде с учетом высокой потребности и заинтересованности студенческой молодежи в использовании средств ИКТ, было сделано предположение об их высоком потенциале для решения задачи педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов.

Проведенный поиск аналогичных исследований в современном отечественном научном пространстве показал практически полное отсутствие работ по заявленной проблематике. Исключение составляют исследования В. Ф. Петрова, выявившего определенное влияние стихийного применения ИКТ студентами на их адаптацию к условиям вуза [131]. Однако специальных исследований применения ИКТ как средства сопровождения адаптации обучающихся (включая будущих педагогов), как показал анализ научных источников, не проводилось.

Проведённый анализ научной литературы позволяет выделить функции ИКТ в педагогическом сопровождении адаптации будущих педагогов, реализация которых открывает возможности для обеспечения эффективности протекания адаптационных процессов у обучающихся первого курса направления подготовки «Педагогическое образование» [57; 133; 150].

Функции ИКТ как средства педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза:

1. Мотивационно-побудительная. ИКТ способствуют повышению познавательного интереса и мотивируют обучающихся к учебно-профессиональной деятельности, побуждают к освоению будущей профессии,

проявлению активной субъектной позиции в процессе адаптации к образовательной среде вуза.

2. Информационно-познавательная. ИКТ являются средством информационной поддержки, помогая сформировать когнитивные представления об адаптации, о приемах и способах осуществления учебно-профессиональной деятельности в вузе, о будущей педагогической профессии, получить представления о современных средствах ИКТ, в том числе применяемых педагогами в учебном процессе, повысить качество подготовки к учебным дисциплинам.

3. Диагностико-ориентационная. ИКТ выступают инструментом для осуществления диагностики успешности учебно-профессиональной и социально-психологической адаптации, а также личностных свойств, оказывающих влияние на эффективность адаптационного процесса. Способствуют реализации преподавателями и кураторами студенческих групп индивидуального подхода во взаимодействии с обучающимися, а также стимулируют у будущих педагогов процессы самопознания и самооценивания как субъекта учебно-познавательной деятельности, коммуникации и адаптации к образовательной среде вуза.

4. Организационно-коммуникативная. ИКТ помогают упорядочиванию и организации деятельности студенческой группы и каждого отдельного обучающегося. Способствуют установлению продуктивной коммуникации и взаимодействия субъектов педагогического сопровождения адаптации в учебной и внеучебной деятельности, в онлайн и офлайн формате.

5. Личностно-развивающая. ИКТ способствуют развитию критического мышления, информационной культуры обучающихся, их личностному и профессиональному самоопределению и саморазвитию. Способствуют развитию ценностно-смысловой сферы, познавательной активности, формированию благоприятных условий для социализации и самоактуализации личности обучающихся в образовательной среде вуза.

6. Коррекционно-профилактическая. ИКТ позволяют осуществить профилактику и коррекцию трудностей социально-психологической и учебно-

профессиональной адаптации обучающихся к образовательной среде вуза, испытываемых в ходе осуществления учебно-профессиональной деятельности затруднений, а также коррекцию траектории их профессионального развития как будущих педагогов.

7. Личностно-поддерживающая. ИКТ выступают средством оперативного реагирования на ситуацию затруднения. Позволяют осуществлять адресную помощь и поддержку обучающимся в зависимости от их индивидуальных особенностей, специфики ситуации и содержания запроса.

Данные функции ИКТ как средства педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов позволяют определить следующие функциональные возможности ИКТ для успешного сопровождения адаптации будущих педагогов.

В связи с мотивационно-побудительной функцией выделим возможности ИКТ:

- повышать включенность обучающихся в выполнение учебных заданий;
- мотивировать их к посещению занятий и выполнению учебных заданий;
- мотивировать будущих педагогов к активному участию во внеучебных мероприятиях (НИРС, спорт, общественная жизнь);
- помогать им в формировании и укреплении профессиональных намерений;
- повышать продуктивную активность обучающихся на учебных занятиях и в самостоятельной работе;
- формировать готовность к преодолению трудностей адаптации к образовательной среде вуза и межличностных отношениях;
- повышать интерес к учебным предметам.

В соответствии с информационно-познавательной функцией открываются возможности ИКТ:

- способствовать повышению академической успеваемости будущих педагогов и качества профессионально-педагогической подготовки;
- повышать удовлетворенность обучающихся своей учебной деятельностью за счет освоения специфических приёмов её осуществления;
- оптимизировать временную организацию учебной работы обучающихся;
- повышать доступность качественной научной информации для обучающихся при их подготовке к учебным занятиям независимо от времени и их местонахождения;
- способствовать овладению навыками критического мышления и защиты от вредоносного влияния информации;
- индивидуализировать процесс обучения за счет вариативности заданий и предлагаемых к освоению дополнительных материалов.

Диагностико-ориентационная функция позволяет реализовать следующие возможности ИКТ:

- осуществлять психодиагностические мероприятия с автоматизированной обработкой и быстрой обратной связью с обучающимися;
- оперативно проводить контрольные мероприятия;
- способствовать проявлению у обучающихся рефлексивных способностей.

В связи с организационно-коммуникативной функцией ИКТ открывают возможности:

- повышать удовлетворенность обучающихся учебной группой;
- обеспечивать их оперативное взаимодействие с преподавателями, кураторами, тьюторами, другими студентами;
- обеспечивать интерактивность обучения;
- способствовать освоению новой социальной роли студента.

Личностно-развивающая функция ИКТ позволяет:

- актуализировать стремление будущих педагогов к профессиональному саморазвитию на основе саморефлексии и понимания требований профессии;

- способствовать повышению исследовательской активности на учебных занятиях;

- развивать самостоятельность, ответственность, творческие способности личности обучающихся;

- формировать ценностное отношение к самоактуализации личности.

В связи с коррекционно-профилактической функцией средств ИКТ открываются возможности:

- корректировать профессиональные намерения у обучающихся в случае их недостаточно обоснованного профессионального выбора;

- поддерживать благоприятное физическое самочувствие обучающихся, осуществлять профилактику переутомления;

- профилактировать, своевременно диагностировать и в случае необходимости корректировать проявления у обучающихся – будущих педагогов признаков дезадаптации;

Личностно-поддерживающая функция ИКТ открывает возможности:

- поддерживать благоприятное психоэмоциональное состояние обучающихся;

- формировать у них навыки психологической саморегуляции и самопомощи в стрессовой ситуации;

- преодолевать конфликтные ситуации в ситуациях взаимодействия субъектов образовательного процесса;

- развивать коммуникативные навыки;

- формировать мотивацию к личностному и профессиональному саморазвитию;

- повышать уверенность обучающихся в успехе реализуемых видов деятельности, а также преодолении трудностей адаптации.

Данные функциональные возможности являются лишь потенциальными, для их реализации в полной мере необходимо соблюдение определенных требований при использовании ИКТ. Анализ научной литературы (С. Г. Григорьев, В. В. Гриншкун [52], О. Ю. Сыроватская, И. А. Садырин, О. А. Скрынская [171], и др.) и опыт практической деятельности позволили выделить следующие требования, способствующие повышению эффективности применения средств ИКТ:

- требование рационального подбора и наполнения средств ИКТ в соответствии с задачами педагогического сопровождения и объективными условиями его выполнения;
- требование разнообразия, достаточности, гибкости и взаимодополнительности применяемых средств ИКТ;
- требование доступности и бесперебойной работы средств ИКТ;
- требование необходимой ИКТ-компетентности субъектов педагогического сопровождения адаптации и их мотивированности к использованию ИКТ при реализации педагогического сопровождения адаптации;
- требование оптимизации использования средств ИКТ субъектами педагогического сопровождения;
- требование индивидуализации и учета опыта обучающихся при организации образовательного процесса;
- требование обеспечения необходимой обратной связи с обучающимися при использовании ими средств ИКТ;
- требование получения обучающимися конкретного результата в ходе применения ими ИКТ;
- требование стимулирования коммуникации обучающихся с другими субъектами педагогического сопровождения посредством применения интерактивных средств ИКТ.

Таким образом, на основе анализа научной литературы под педагогическим сопровождением адаптации будущих педагогов понимается разновидность

непрерывной, специально организованной педагогической деятельности, осуществляемой на основе взаимодействия всех её субъектов посредством создания благоприятных для успешной социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов условий с учетом специфики осваиваемой ими педагогической профессии и образовательной среды вуза, а также возрастных, поколенческих и профессионально-характерологических особенностей обучающихся.

В качестве соответствующего особенностям современной студенческой молодежи современного инструмента педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов выступают средства ИКТ. Реализация мотивационно-побудительной, информационно-познавательной; диагностико-ориентационной, организационно-коммуникативной; личностно-развивающей; коррекционно-профилактической и личностно-поддерживающей функций ИКТ определяет их функциональные возможности для педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза.

Необходимость осуществления целенаправленной деятельности по педагогическому сопровождению адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза, опираясь на функциональные возможности средств ИКТ, обусловила разработку одноимённой модели, составив содержание следующего параграфа.

1.3. Модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ

Согласно поставленным задачам настоящего исследования, на основании анализа сущности и особенностей процесса адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза, а также выявленных функциональных возможностей ИКТ как средства их педагогического сопровождения, в данном параграфе будет представлена разработанная модель педагогического сопровождения адаптации

будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ. Данная задача решалась с помощью метода моделирования.

Метод моделирования, найдя себе широкое применение во многих науках, в том числе в педагогике, получил значительное отражение в научно-педагогической литературе (А. Н. Дахин [58], В. И. Писаренко [136], И. С. Складенко [165] и др.).

А. Н. Дахин предлагает под моделью понимать «искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отображает и воспроизводит в более простом и огрубленном виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта» [58, с. 13].

В современной педагогической науке модели различных типов широко используются для решения теоретических и практических задач. Так, В. И. Писаренко характеризует следующие типы педагогических моделей:

- структурные (отражают компоненты рассматриваемого объекта и связи между ними);
- функциональные (демонстрируют, как функционирует изучаемый объект, отражая последовательность операций по пути к реализации цели);
- комплексные (структурно-функциональные), отражающие как сущность объекта, так и процессы, которые ему свойственны [136 с. 131].

А. М. Новиков и Д. А. Новиков выделяют ряд требований к модели, выполнение которых необходимо для её эффективного функционирования. К таким требованиям относятся: ингерентность (достаточная степень ее согласованности со средой); простота модели (отражение в ней лишь существенных характеристик объекта); адекватность модели (возможность с ее помощью достичь поставленной цели в соответствии с критериями) [121].

Исследуя опыт педагогического моделирования, М. В. Ядровская отдельно отмечает процесс моделирования профессионального образования [196]. Такие модели построены с учётом особенностей конкретной специальности, учебного заведения, дидактических условий обучения для выработки профессиональных

компетенций. Модели опираются на принцип системности и учет внутренних и внешних факторов профессионального образования.

Модели в педагогике служат задачам совершенствования педагогического процесса, поскольку с их помощью ученые и практики получают возможность конструирования, целенаправленного преобразования и прогнозирования развития явлений педагогической реальности. Их использование в педагогическом процессе способствует повышению его эффективности, позволяя структурировать процесс достижения поставленных педагогами целей и повышать качество образовательного процесса.

Основываясь на требованиях к моделированию в профессионально-педагогических исследованиях, была разработана структурно-функциональная модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ [104]. Модель представлена на Рисунке 2.

Данная модель, визуально отражая структурно-логическую целостность и взаимосвязь методологически-целевого, содержательно-деятельностного и оценочно-результативного блоков, выполняющих ориентационно-прогностическую, информационно-инструментальную и аналитико-рефлексивную функции, показывает последовательность действий субъектов от социально задаваемой и лично значимой цели к прогнозируемому результату.

Методологически-целевой блок модели, выполняя ориентационно-прогностическую функцию, представлен такими элементами, как цель, задачи, методологические подходы и соответствующие им принципы построения и реализации модели. Он формируется исходя из того, что существуют потребности государства в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров и потребности личности обучающегося в получении качественного педагогического образования, лично-профессиональном саморазвитии и самореализации. Однако будущие педагоги на этапе адаптации к образовательной среде вуза испытывают множество трудностей, что сказывается на качестве их профессиональной подготовки и психологическом благополучии [106].

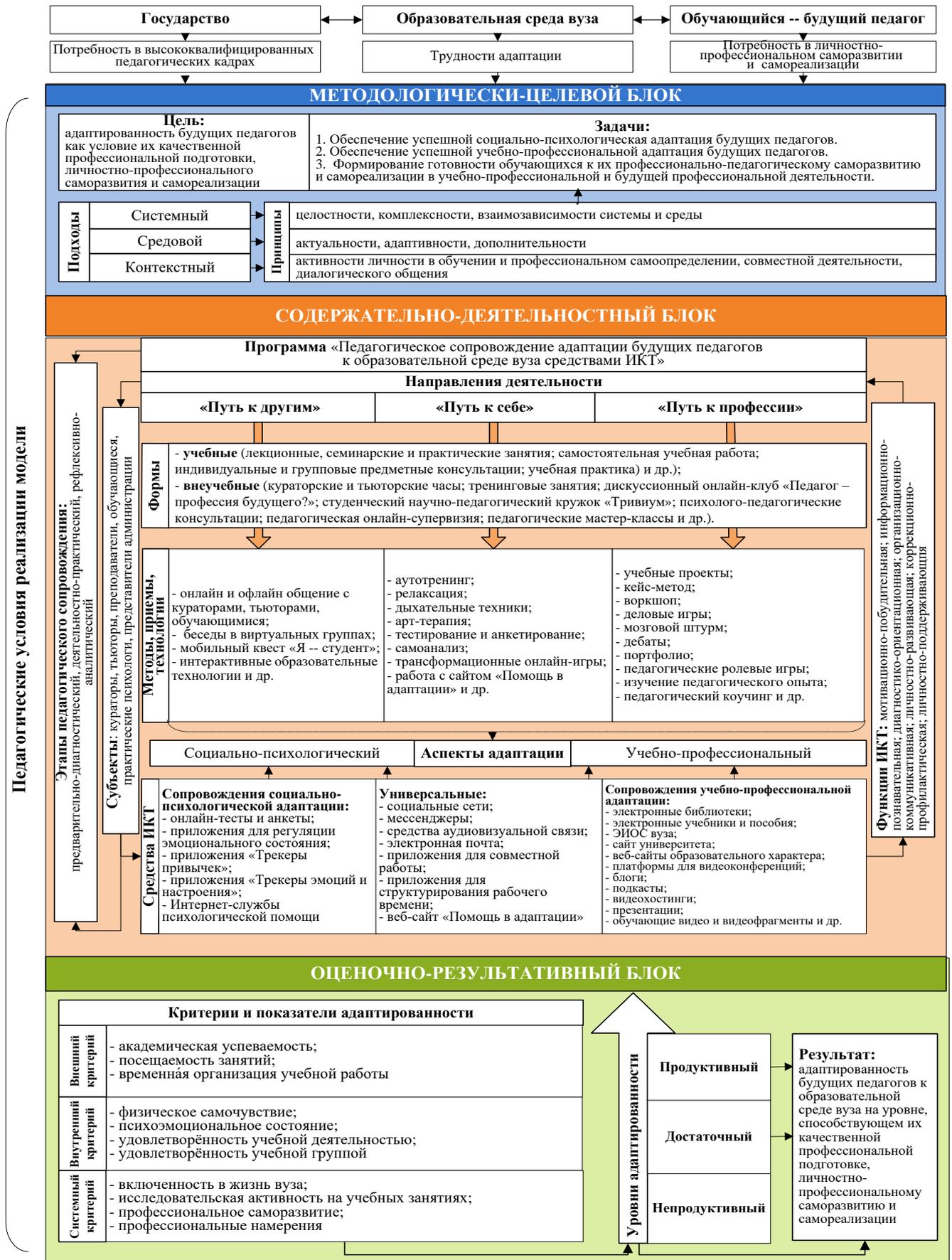


Рисунок 1 – Модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ

Исходя из этого, цель модели состоит в повышении уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза как условия их качественной профессиональной подготовки, личностно-профессионального саморазвития и самореализации. Поставленная цель является основанием для построения всех остальных компонентов модели, объединенных общностью данной цели.

Реализация цели предполагает решение следующих задач:

- обеспечение успешной социально-психологической адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза;
- обеспечение успешной учебно-профессиональной адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза;
- формирование готовности обучающихся к их профессионально-педагогическому саморазвитию и самореализации в учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности.

Методологически-целевой блок включает в себя три ведущих подхода, служащих методологической основой построения и реализации модели: системный, средовой и контекстный.

В педагогических научных изысканиях системный подход традиционно относится к методологическим основаниям проводимых учёными исследований (В. П. Беспалько [19], И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин [21], А. Г. Кузнецова [88], Н. Н. Никулина [120], М. В. Плеханова [137], В. А. Сластенин [164] и др.). Сущность этого подхода состоит в изучении педагогического объекта как целостной системы, состоящей из органично включенных в среду взаимосвязанных и взаимодействующих элементов, связи и отношения между которыми определяют функционирование объекта в целом.

С точки зрения системного подхода педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ выступает в качестве частной педагогической подсистемы в структуре единой системы, осуществляемой в высшей школе профессиональной подготовки, как

иерархически соподчиненной целостности взаимосвязанных элементов, а также складывающихся внутри системы отношений.

Системный подход в разработанной модели воплощается в принципах целостности, комплексности и взаимозависимости системы и среды.

1. Принцип целостности является наиболее общим руководящим основанием применительно ко всему образовательному процессу, реализуемому в высшей школе [18, с. 46]. Данный принцип заключается в учёте взаимосвязи всех структурных элементов, составляющих в своём единстве образовательную среду вуза, и обуславливающих возникающие трудности и определяющие имеющиеся возможности для адаптации обучающихся первого курса. Реализация принципа в созданной модели обеспечивает обусловленное целью единство трех блоков модели (методологически-целевого, содержательно-деятельностного и оценочно-результативного), единство учебной и внеучебной деятельности будущих педагогов, представление об адаптации как целостном многоаспектном процессе и реализацию целостного образовательного процесса в приложении к повышению уровня адаптированности обучающихся.

2. Принцип комплексности реализуется благодаря полисубъектности процесса педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов, включения в него всех сторон образовательного процесса, воздействию на все основные аспекты адаптации обучающихся, учету комплекса внешних и внутренних факторов адаптации к образовательному процессу вуза, а также благодаря единству целенаправленного воздействия с помощью комплекса используемых в образовательной среде вуза форм, методов и средств, с помощью которых возможно воздействие не только на искомые показатели адаптированности, но и на личность обучающегося в целом.

3. Принцип взаимозависимости системы и среды проявляется в самой сущности процесса адаптации, которая запускается при взаимодействии адаптанта со средой, формируя и проявляя свои свойства как системы. Особенности образовательной среды вуза при этом являются значимо влияющими на функционирование системы посредством создаваемых для него

условий. Также стоит отметить, что рассматриваемая система педагогического сопровождения проявляется как ведущий компонент взаимодействия со средой, в значительной мере определяющий результат адаптационного процесса.

В продолжение системного подхода, в основу разработанной модели был положен средовой подход (С. А. Вишняков, Д. Г. Гуторова [34], Е. В. Домаренко [61], Ю. С. Мануйлов [99], З. И. Тюмасева [181], Н. В. Ходякова [188], В. А. Ясвин [197] и др. Данный подход в настоящем исследовании используется в связи с тем, что процесс адаптации обучающихся – будущих педагогов протекает в образовательной среде вуза. Среда в русле такого подхода признаётся не только условием или фактором, но и средством комплексного педагогического воздействия. За счет специального целеобусловленного формирования среды происходит профессиональное становление и личностное развитие будущих педагогов.

Средовой подход в модели реализуется посредством принципов актуальности, адаптивности и дополнительности.

1. Принцип актуальности заключается в практической направленности предлагаемых приемов и методов, связи содержания обучения с практикой педагогической профессии, его приближенности к актуальным запросам практики, применимости приобретаемых навыков в реальной жизни обучающихся, подборе применяемых средств, близких и интересных будущим педагогам.

2. Принцип адаптивности предполагает создание условий для преодоления факторов дезадаптации, помощь в реализации индивидуальных возможностей обучающихся, адаптацию процесса обучения к образовательным потребностям, способностям и индивидуальным особенностям будущих педагогов, а также адаптацию содержания и форм реализации программы педагогического сопровождения в соответствии с выявленными особенностями образовательной среды педагогического вуза и возрастными, поколенческими и профессионально-характерологическими особенностями обучающихся – будущих педагогов.

3. Принцип дополнительности реализуется в ходе погружения обучающихся – будущих педагогов в образовательную среду вуза посредством включения в разнообразные виды деятельности (учебно-профессиональную, научно-исследовательскую, коммуникативную, волонтерскую, физкультурно-оздоровительную и др.), а также в дополнительности используемых методов и методик диагностики искомых показателей адаптированности обучающихся, в активном применении средств ИКТ как дополняющих традиционные средства обучения и воспитания, в возможности предоставлять обучающимся крайне широкое разнообразие информации в соответствии с их запросами при получении ими профессионального образования.

Третий подход, положенный в основу настоящего исследования, – контекстный (А. А. Вербицкий [33], Т. Д. Дубовицкая [63], Н. Б. Лаврентьева [91], В. Ф. Тенищева [176] и др.). Его сущность состоит в том, что образовательный процесс (включая его формы, методы, средства и т.д.) реализуется в контексте будущей профессиональной деятельности обучающегося, формы учебной деятельности которого постепенно приближаются по своему содержанию к формам профессиональной деятельности специалиста.

Применительно к педагогическому сопровождению адаптации будущих педагогов контекстный подход используется в связи с тем, что моделируются образовательная среда и деятельность обучающихся в ней, по возможности максимально приближенные по форме и содержанию к профессионально-педагогическим.

В рамках разработанной модели контекстный подход реализуется посредством принципов: активности личности в обучении и профессиональном самоопределении; совместной деятельности; диалогического общения.

1. Принцип активности личности в обучении и профессиональном самоопределении заключается в стимулировании интереса будущих педагогов к профессиональному саморазвитию, самопознанию и саморегуляции, стимулировании и поддержании активности в учебной и внеучебной

деятельности, а также в получении опыта творчества в образовательной среде вуза.

2. Принцип совместной деятельности предполагает активное применение коллективных и групповых форм работы, целевую установку на стратегию сотрудничества и сотворчества, кооперацию деятельности всех субъектов педагогического сопровождения адаптации и взаимодополнение ее результатов, единство реального или виртуального пространства при выполнении деятельности. Кроме того, данный принцип предполагает организацию деятельности по реализации модели, завершающуюся конечным результатом, соотносимым с изначально поставленной целью, а также организацию совместной деятельности обучающегося с другими субъектами деятельности по планированию, реализации и оцениванию учебного процесса.

3. Принцип диалогического общения состоит в организации субъект-субъектного взаимодействия с обучающимися в ходе педагогического сопровождения адаптации, применении интерактивных методов и методов активного обучения в учебной деятельности, использовании средств ИКТ, стимулирующих взаимодействие между субъектами, повышении адаптированности личности, основываясь на взаимопонимании, принятии ее группами, в которые она включена. Также указанный принцип реализуется по ходу учебной и внеучебной деятельности в обмене ценностями между субъектами взаимодействия, в расширении знаний о способах адекватного взаимодействия с другими людьми и в их практической отработке.

На основе представленных в первом блоке цели, задач и принципов был разработан второй блок модели – содержательно-деятельностный, выполняющий в её составе информационно-инструментальную функцию.

Содержательно-деятельностный блок модели реализуется посредством программы («Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ») и включает в себя: этапы педагогического сопровождения; направления деятельности субъектов, его осуществляющих; используемые ими формы, методы, приёмы, технологии и

средства ИКТ, выполняющие в ходе педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов мотивационно-побудительную, информационно-познавательную, диагностико-ориентационную, организационно-коммуникативную, личностно-развивающую, коррекционно-профилактическую и личностно-поддерживающую функции.

В основу содержания положены два аспекта адаптации: социально-психологический и учебно-профессиональный. Указанные аспекты адаптации, как уже было показано (параграф 1.1), являются наиболее значимыми в структуре адаптации будущих педагогов. На их оптимизацию направлена разработанная программа, содержащая три основные раздела, характеризующие три взаимосвязанные направления деятельности субъектов педагогического сопровождения: «Путь к другим», «Путь к себе» и «Путь к профессии». Указанные направления определяют задачи и преимущественное содержание деятельности, реализуемой в рамках программы [104; 107].

«Путь к другим» – направление педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов, связанное с их вхождением в новый коллектив, принятием роли студента, освоением норм взаимодействия в образовательной организации в системе «обучающийся – группа – учебный поток – факультет – педагогический институт – университет в целом», а также принятие и освоение норм педагогической среды и будущей профессионально-педагогической деятельности. «Путь к другим» выступает важным направлением педагогического сопровождения социально-психологической адаптации будущих педагогов, призванным помочь обучающимся познакомиться и установить позитивные социальные связи с другими субъектами образовательного процесса, приобрести опыт взаимодействия в социальных группах различного уровня внутри вуза и включиться в их структуру, приобретя благоприятный социальный статус в наиболее значимых для студента группах.

«Путь к себе» – направление педагогического сопровождения, связанное с личностно-профессиональным самоопределением, самопознанием, самопринятием и самореализацией будущих педагогов, формированием их

личностных качеств, оказывающих влияние на успешность адаптации к образовательной среде вуза, психологическим самочувствием обучающихся и общим эмоциональным фоном. Также данное направление деятельности включает формирование у обучающихся умений самоорганизации собственной учебно-профессиональной деятельности (с возможностью дальнейшего переноса субъектом приобретенных умений на другие виды его деятельности). «Путь к себе» является важной составляющей педагогического сопровождения социально-психологической адаптации будущих педагогов и предпосылкой к успешной учебно-профессиональной адаптации.

«Путь к профессии» – направление педагогического сопровождения, нацеленное на профессиональное становление будущего педагога, способствует успешному освоению им учебно-профессиональной деятельности, формированию навыков временной организации учебной работы, профессиональных намерений и профессиональной идентичности. Данное направление выступает важным условием эффективности учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов.

Три указанных направления деятельности в практике педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов реализуются поэтапно, включая:

- предварительно-диагностический этап;
- деятельностно-практический этап;
- рефлексивно-аналитический этап.

Первый этап педагогического сопровождения – предварительно-диагностический. Он длится с сентября по октябрь первого года обучения в вузе. Его цель – создание организационных условий для дальнейшей реализации программы педагогического сопровождения адаптации. На этом этапе производится первичная организация для дальнейшего разворачивания деятельности согласно модели: в первые месяцы обучения устанавливается взаимодействие между субъектами педагогического сопровождения, проводится анализ и актуализация содержания средств ИКТ, которые будут использоваться на последующих этапах реализации программы сопровождения, устанавливается

контакт с первокурсниками, проводится первичная диагностика их адаптированности с помощью подготовленных онлайн-тестов и анкет.

Второй этап реализации программы – деятельностно-практический. Это основной этап программы, цель которого состоит в непосредственном педагогическом сопровождении социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся средствами ИКТ. Этап реализации программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов разворачивается по трем описанным выше направлениям деятельности: «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии». Они нацелены на социально-психологический и учебно-профессиональный аспекты адаптации и включают комплекс мероприятий в рамках учебной и внеучебной деятельности обучающихся.

Третий этап реализации программы педагогического сопровождения адаптации – рефлексивно-аналитический. Его цель состоит в рефлексии полученных результатов всеми субъектами педагогического сопровождения, формулировании выводов и рекомендаций.

Важной составляющей содержательно-деятельностного блока являются используемые формы, методы, приемы, технологии и средства реализации модели, т.е. ее инструментальный компонент, способствующий практической реализации содержания.

Осуществление педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов средствами ИКТ включает в себя следующие организационные формы:

- учебные (онлайн и/или офлайн: лекционные, семинарские и практические занятия; самостоятельная учебная работа; индивидуальные и групповые предметные консультации; учебная практика (ознакомительная ((коммуникативная) и др.);

- внеучебные (онлайн и/или офлайн: кураторские и тьюторские часы; тренинговые занятия; дискуссионный онлайн-клуб «Педагог – профессия будущего?»; студенческий научно-педагогический кружок «Тривиум»; научно-практические конференции; волонтерский корпус; психолого-педагогические

консультации; педагогическая онлайн-супервизия; педагогические мастер-классы и др.).

В рамках вышеназванных форм в процессе педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов применяются следующие группы методов с соответствующими приемами и техниками:

– преимущественно используемые в рамках направления «Путь к другим» (онлайн и офлайн общение с кураторами, тьюторами, обучающимися; беседы в виртуальных группах; мобильный квест «Я – студент»; групповые упражнения; интерактивные образовательные технологии и др.);

– преимущественно используемые в рамках направления «Путь к себе» (упражнения; аутотренинг; релаксация; дыхательные техники; арт-терапия; трансформационные онлайн-игры; тестирование и анкетирование; самоанализ; работа с сайтом «Помощь в адаптации» и др.);

– преимущественно применяемые в рамках направления «Путь к профессии» (учебные проекты; кейс-метод; воркшоп; деловые игры; мозговой штурм; дебаты; эвристическая беседа; технологии проблемного обучения; создание интеллект-карт; педагогические ролевые игры; портфолио; изучение педагогического опыта; педагогический коучинг; работа с учебной литературой и ЭИОС вуза и др.).

Представленные в модели организационные формы, методы, приемы и техники реализуются с помощью средств ИКТ:

– ИКТ сопровождения социально-психологической адаптации (онлайн-тесты и анкеты; приложения для регуляции эмоционального состояния; приложения «Трекер привычек»; приложения «Трекер эмоций и настроения»; Интернет-службы психологической помощи и др.);

– ИКТ сопровождения учебно-профессиональной адаптации (электронные библиотеки; электронные учебники и пособия; ЭИОС вуза; университета; веб-сайты образовательного характера; платформы для видеоконференций; блоги; подкасты; видеохостинги; презентации; обучающие видео и видеотрейлеры и др.);

– универсальные ИКТ (социальные сети; мессенджеры; средства аудиовизуальной связи; электронная почта; приложения для совместной работы; приложения для структурирования рабочего времени; веб-сайт «Помощь в адаптации и др.).

Третий блок модели – оценочно-результативный. Он соотносится с методологически-целевым блоком, сформулированными в нём целью и задачами и выполняет аналитико-рефлексивную функцию. Содержательно оценочно-результативный блок включает в себя:

- критерии – обобщенные признаки, по которым возможно оценить эффективность процесса педагогического сопровождения;
- показатели, конкретизирующие содержательную сторону критериев, позволяющие измерить степень сформированности того или иного критерия;
- уровни адаптированности будущих педагогов;
- результат деятельности по педагогическому сопровождению адаптации будущих педагогов.

Основываясь на анализе научной литературы (параграф 1.1), были выделены и обоснованы следующие критерии адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза: внешний, внутренний и системный.

Внешний критерий раскрывается через показатели:

- академическая успеваемость;
- посещаемость занятий;
- временная организация учебной работы обучающегося.

Внутренний критерий включает показатели:

- физическое самочувствие;
- психоэмоциональное состояние;
- удовлетворённость учебной деятельностью;
- удовлетворённость учебной группой.

Третий критерий – системный – содержит показатели реализации внутреннего потенциала обучающихся:

- включенность в жизнь вуза;
- исследовательская активность на учебных занятиях;
- профессиональное саморазвитие;
- профессиональные намерения будущих педагогов.

Данные критерии и показатели свидетельствуют о трёх возможных уровнях адаптированности будущих педагогов: непродуктивном, достаточном и продуктивном. Планируемые (эталонные) показатели соответствуют высокому уровню признака, характеризующего продуктивный уровень адаптированности будущих педагогов, способствующего осуществлению их качественной профессиональной подготовки, личностно-профессиональным саморазвитию и самореализации. Непродуктивный уровень означает, что планируемый результат не достигнут, уровня адаптированности не достаточно для осуществления качественной профессиональной подготовки будущих педагогов. Достаточный уровень характеризует минимально допустимый уровень признака, лишь частичное проявление эталонного показателя.

Критерии, показатели и уровни адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Критерии, показатели и уровни адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза

| Непродуктивный уровень (критерии/показатели) | Достаточный уровень (критерии/показатели) | Продуктивный уровень (критерии/показатели) |
|--|---|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Внешний | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – пробелы в знаниях основного учебного материала, наличие принципиальных ошибок в выполнении предусмотренных программой практических заданий; – значительное число пропусков занятий по неуважительной причине; – неэффективное распределение времени на | <ul style="list-style-type: none"> – знание основного учебного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебно-профессиональной деятельности, выполнение практических заданий с незначительными ошибками; – наличие небольшого числа пропусков занятий в основном по уважительной причине; – недостаточно оптимальное распределение времени на подготовку к учебным занятиям | <ul style="list-style-type: none"> – полное знание учебного материала, успешное выполнение предусмотренных в программе практических заданий; – систематическое посещение учебных занятий в целях освоения образовательной программы; – оптимальное распределение времени на подготовку к учебным |

| 1 | 2 | 3 |
|---|--|--|
| подготовку к учебным занятиям в течение семестра и во время сессии | в течение семестра и во время сессии | занятиям в учебном семестре и во время сессии |
| Внутренний | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – плохое физическое самочувствие; – неблагоприятное психоэмоциональное состояние (пассивность, пессимизм, неверие в свои силы, преобладание отрицательного эмоционального фона, низкие возможности саморегуляции, низкая удовлетворенность своей жизнью и самореализацией; – чувство неуверенности на учебных занятиях, сложности в выражении своих мыслей и проявлении способностей, значительные трудности в обращении к преподавателю и освоении учебных предметов в целом; – низкая удовлетворенность своей учебной группой, значительные трудности во взаимодействии с однокурсниками | <ul style="list-style-type: none"> – умеренное физическое самочувствие; – умеренное психоэмоциональное состояния (достаточные активность, реалистичность, жизнерадостность, уверенность в своих силах, саморегуляция, удовлетворенность своей жизнью и самореализацией); – чувство уверенности на учебных занятиях периодически сменяется неуверенностью, ситуативное выражение своих мыслей и проявление способностей, периодически испытываемые затруднения в ситуации необходимости обращения к преподавателю, относительная успешность в освоении учебных предметов в целом; – относительная удовлетворенность своей учебной группой, наличие трудностей во взаимодействии с отдельными из однокурсников | <ul style="list-style-type: none"> – хорошее физическое самочувствие; – благоприятное психоэмоциональное состояние (высокие активность, реалистичность, жизнерадостность, уверенность в своих силах, саморегуляция, удовлетворенность своей жизнью и самореализацией в ней); – чувство уверенности на учебных занятиях, активное выражение своих мыслей и проявление способностей, в случае необходимости легко обращаются к преподавателю, успешность в освоении учебных предметов в целом; – высокая удовлетворенность своей учебной группой, продуктивное взаимодействие с однокурсниками |
| Системный | | |
| <ul style="list-style-type: none"> – отсутствие интереса к включению в спортивную, общественную и научную жизнь факультета и вуза; – отсутствие проявлений исследовательской активности в ходе большинства учебных занятий; – отсутствие стремления к профессиональному саморазвитию в качестве будущего педагога; – отсутствие профессиональных педагогических намерений, негативизм к педагогической профессии | <ul style="list-style-type: none"> – несистематическое включение в спортивную, общественную и научную жизнь факультета и вуза в сочетании с интересом к внеучебным видам деятельности; – неустойчивость исследовательской активности в ходе учебных занятий; – неустойчивость стремления к профессиональному саморазвитию в качестве будущего педагога; – нечеткость профессиональных педагогических намерений | <ul style="list-style-type: none"> – систематическое включение и выраженная самореализация в спортивной, общественной жизни факультета и вуза; – выраженная исследовательская активность на учебных занятиях; – выраженное стремление к профессиональному саморазвитию в качестве будущего педагога; – сформированность профессиональных педагогических намерений, выраженное стремление к самоактуализации в профессии педагога |

Непродуктивный уровень адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза не позволяет осуществлять их качественную профессиональную подготовку. Он характеризуется тем, что обучающиеся имеют пробелы в знаниях основного учебного материала и совершают принципиальные ошибки в выполнении предусмотренных программой практических заданий. Обучающиеся имеют значительное число пропусков занятий по неважной причине, а также такие студенты неэффективно распределяют время на подготовку к учебным занятиям как в течение семестра, так и во время сессии. Обучающиеся этой группы также характеризуются плохим физическим самочувствием и неблагоприятным психоэмоциональным состоянием (им зачастую свойственны пассивность, пессимизм, неверие в свои силы, преобладание отрицательного эмоционального фона, низкие возможности саморегуляции, низкая удовлетворенность своей жизнью и самореализацией в ней). На учебных занятиях такие обучающиеся первого курса чувствуют себя неуверенно, испытывают сложности в выражении своих мыслей, в обращении к преподавателю и в проявлении своих способностей. В целом для них характерны трудности в освоении учебных предметов. Также данной группе обучающихся свойственна низкая удовлетворенность своей учебной группой, и они могут испытывать значительные трудности во взаимодействии с однокурсниками. Кроме того, будущие педагоги с низким уровнем адаптированности не проявляют интереса к включению в спортивную, общественную и научную жизнь факультета и вуза, также на большинстве учебных занятий они не проявляют исследовательской активности. Такие обучающиеся направления подготовки «Педагогическое образование» не имеют стремления к профессиональному саморазвитию в качестве будущего педагога, у них отсутствуют профессиональные педагогические намерения, порой вплоть до негативизма к педагогической профессии.

Достаточный уровень адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза характеризуется тем, что они демонстрируют знание основного учебного материала в объеме, необходимом для дальнейшей учебно-

профессиональной деятельности, и выполняют практические задания с незначительными ошибками. Им свойственно наличие небольшого числа пропусков занятий в основном по уважительной причине. При этом такие обучающиеся недостаточно оптимально распределяют время на подготовку к учебным занятиям в течение семестра и во время сессии. Кроме того, будущие педагоги с достаточным уровнем адаптированности характеризуются умеренным физическим самочувствием и умеренным психоэмоциональным состоянием (они проявляют достаточные активность, реалистичность, жизнерадостность, уверенность в своих силах, саморегуляцию, удовлетворенность своей жизнью и самореализацией в ней). Также у данной группы обучающихся первого курса на учебных занятиях чувство уверенности периодически сменяется неуверенностью, им характерно лишь ситуативное выражение своих мыслей и проявление способностей. В ситуации необходимости обращения к преподавателю они периодически испытывают затруднения. В целом такие обучающиеся относительно успешны в освоении учебных предметов. Своей группой они удовлетворены лишь относительно, испытывая трудности во взаимодействии с отдельными однокурсниками. Обучающиеся – будущие педагоги с достаточным уровнем адаптированности в спортивную, общественную и научную жизнь факультета и вуза включаются несистематически, хотя и испытывают интерес к внеучебным видам деятельности. Их исследовательская активность в ходе учебных занятий и стремление к профессиональному саморазвитию неустойчивы, а профессиональные намерения – нечётки.

Продуктивный уровень характеризуется тем, что обучающиеся проявляют полное знание учебного материала и успешно выполняют предусмотренные в программе практические задания. Они систематически посещают учебные занятия в целях освоения образовательной программы. В учебном семестре и во время сессии они оптимально распределяют время на подготовку к учебным занятиям. Будущим педагогам из этой группы в основном свойственно хорошее физическое самочувствие и благоприятное психоэмоциональное состояние (они проявляют высокие показатели активности, реалистичности, жизнерадостности,

уверены в своих силах, обладают высокой саморегуляцией и в основном удовлетворены своей жизнью и самореализацией в ней). На учебных занятиях они чувствуют себя уверенно, активно выражают свои мысли и проявляют способности, в случае необходимости легко обращаются к преподавателю. В целом такие обучающиеся успешны в освоении учебных предметов. Своей учебной группой они в высокой степени удовлетворены и продуктивно взаимодействуют с однокурсниками. Кроме того, для высокоадаптированных обучающихся характерны систематическое включение и выраженная самореализация в спортивной, общественной и научной жизни факультета и вуза. На учебных занятиях они проявляют выраженную исследовательскую активность. Также эта группа обучающихся имеет явное стремление к профессиональному саморазвитию в качестве будущего педагога, у них сформированы профессиональные педагогические намерения. Для них характерно выраженное стремление к самоактуализации в профессии педагога.

Результатом реализации данной модели должна стать адаптированность будущих педагогов к образовательной среде вуза на уровне, способствующем их качественной профессиональной подготовке, личностно-профессиональному саморазвитию и самореализации.

В результате анализа научной литературы [75, с. 11–12; 117, с. 625] возможно предположить, что эффективность реализации описанной выше модели определяется такими группами педагогических условий, как учебно-дидактические, организационно-педагогические и психолого-педагогические.

К учебно-дидактическим относятся:

- ориентированное на будущую профессионально-педагогическую деятельность содержание представляемых средствами ИКТ учебно-информационных материалов;
- использование интерактивных форм организации учебно-профессиональной деятельности с включением средств ИКТ;
- мотивация будущих педагогов на овладение способами учебно-профессиональной деятельности в высшей школе средствами ИКТ.

Организационно-педагогические условия включают в себя:

- обеспечение включенности будущих педагогов в виртуальную жизнь на всех уровнях внутригруппового, факультетского и вузовского взаимодействия;
- организацию продуктивной онлайн-коммуникации всех субъектов, задействованных в педагогическом сопровождении;
- обеспечение эргономического и здоровьесберегающего применения средств ИКТ.

К психолого-педагогическим условиям могут быть отнесены:

- учет особенностей обучающихся, как представителей возрастной юношеской группы, поколения Z, а также профессионально-характерологических особенностей будущих педагогов;
- построение учебной и внеучебной работы на основе стимулирования позиции обучающегося как субъекта деятельности;
- педагогическое обеспечение организации психологически безопасной и этически выдержанной онлайн-коммуникации.

В целях оптимизации адаптационного процесса у обучающихся – будущих педагогов необходимо внедрение разработанной модели в практику работы вуза. Её эффективность будет проверена опытно-экспериментальным путём, а результаты проверки представлены во второй главе диссертационного исследования.

Выводы по первой главе

В соответствии с первой исследовательской задачей определены сущность и содержание процесса адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза, под которым понимается педагогически организованный, многоаспектный и многофакторный процесс взаимодействия обучающихся – будущих педагогов и образовательной среды вуза, направленный на преодоление дисбаланса и рассогласованности между ними, сопровождающийся разрешением трудностей

адаптационного периода и способствующий интериоризации обучающимися системы профессионально-педагогических ценностей и освоению ими учебно-профессиональной деятельности в соответствии с задачами осуществляемой в вузе профессионально-педагогической подготовки. Определены особенности процесса адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза, обусловленные совокупностью особенностей: образовательной среды педагогического вуза (высокие требования к моральной нормативности; психолого-педагогическая компетентность преподавателей и кураторов студенческих групп; профессионально-ориентированный дидактический характер среды); обучающихся – будущих педагогов (сензитивный для развития адаптивности характер юношеского возраста; принадлежность обучающихся к поколению Z; отношение получаемой будущими педагогами профессии к группе «человек-человек»).

В соответствии со второй задачей диссертационного исследования было уточнено понятие «педагогическое сопровождение» применительно к адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза, под которым понимается разновидность непрерывной, специально организованной педагогической деятельности, осуществляемой на основе взаимодействия всех её субъектов посредством создания условий, благоприятных для успешной социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов, с учетом специфики осваиваемой ими педагогической профессии и образовательной среды вуза, а также возрастных, поколенческих и профессионально-характерологических особенностей обучающихся.

В качестве инструмента, обладающего функциональными возможностями для педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза, выступают ИКТ посредством реализации следующих функций: мотивационно-побудительной; информационно-познавательной; диагностико-ориентационной; организационно-коммуникативной; личностно-развивающей; коррекционно-профилактической; личностно-поддерживающей.

В соответствии с третьей задачей была теоретически обоснована и разработана структурно-функциональная модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ. Модель визуально отражает структурно-логическую целостность взаимосвязанных методологически-целевого (цель, задачи, подходы и принципы построения и реализации модели), содержательно-деятельностного (этапы педагогического сопровождения, направления деятельности субъектов, его осуществляющих, используемые ими формы, методы, приёмы, технологии и средства ИКТ) и оценочно-результативного (критерии и показатели адаптированности, её уровни и планируемый результат) блоков, выполняющих ориентационно-прогностическую, информационно-инструментальную и аналитико-рефлексивную функции. Модель определяет последовательность действий субъектов педагогического сопровождения, осуществляемого поэтапно и с опорой на функциональные возможности средств ИКТ, от социально заданной и лично значимой цели к планируемому результату – адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза на уровне, способствующем их качественной профессиональной подготовке и профессионально-личностным саморазвитию и самореализации.

Эффективность модели будет проверена опытно-экспериментальным путём, что и составит содержание второй главы диссертационного исследования.

Глава 2. Опытнo-экспериментальная проверка эффективности модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ

2.1. Организация и результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза

В главе 1 была теоретически обоснована и представлена модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ. В настоящей главе отражены результаты проверки эффективности данной модели в ходе педагогического эксперимента, проведенного на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет».

В ходе педагогического эксперимента решались следующие задачи:

1. Определение исходного уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза.
2. Экспериментальная проверка эффективности модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.
3. Выявление и описание комплекса педагогических условий, определяющих эффективность реализации модели.

Педагогический эксперимент включал следующие три этапа:

1. На констатирующем этапе эксперимента определялся исходный уровень адаптированности будущих педагогов.
2. На формирующем этапе осуществлялось непосредственное педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов в соответствии с разработанной программой с применением средств ИКТ.
3. На оценочно-результативном этапе была проведена повторная диагностика уровня адаптированности будущих педагогов, а также определен и

описан комплекс педагогических условий, способствующих успешной реализации модели.

На констатирующем этапе педагогического эксперимента решались следующие задачи:

1. Комплектование контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп исследования.
2. Подбор диагностических методик, исходя из выявленных ранее критериев и показателей адаптированности.
3. Осуществление диагностики начального уровня адаптированности будущих педагогов в КГ и ЭГ.
4. Сравнительный анализ данных первичной диагностики, проведенной в КГ и ЭГ.

В соответствии с задачами опытно-экспериментальной работы были определены КГ и ЭГ. В эксперименте приняли участие 111 обучающихся первого курса бакалавриата Педагогического института им. В.Г. Белинского ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»: 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), обучающиеся факультета физико-математических и естественных наук и историко-филологического факультета. Из них экспериментальную группу (ЭГ) составили 54 человека и контрольную группу (КГ) – 57 человек.

Для определения уровня адаптированности будущих педагогов по обоснованным и представленным ранее (параграф 1.3) критериям и показателям был подобран диагностический комплекс.

С помощью диагностического комплекса на констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика исходного уровня адаптированности обучающихся в КГ и ЭГ (Таблица 4).

Таблица 4 – Критерии, показатели и методики диагностики уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза

| Критерии | Показатели | Методический инструментарий |
|------------|---|---|
| Внешний | <ul style="list-style-type: none"> – академическая успеваемость; – посещаемость занятий; – временная организация учебной работы | <ul style="list-style-type: none"> – анализ документов; – авторская анкета |
| Внутренний | <ul style="list-style-type: none"> – физическое самочувствие; – психоэмоциональное состояние; – удовлетворённость учебной деятельностью; – удовлетворённость учебной группой | <ul style="list-style-type: none"> – опросник «САН»; – методика определения доминирующего состояния, полный вариант ДС-8 (Л.В. Куликов); – методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т. Д. Дубовицкая и А. В. Крылова) |
| Системный | <ul style="list-style-type: none"> – включенность в жизнь вуза (НИРС, спорт, общественная жизнь); – исследовательская активность на учебных занятиях; – профессиональное саморазвитие; – профессиональные намерения | <ul style="list-style-type: none"> – авторская анкета |

Показатели адаптированности не равнозначны. Для того, чтобы определить их весовой коэффициент, отражающий их значимость, был применен метод экспертных оценок. Экспертами в данном случае выступили 20 опытных высококвалифицированных преподавателей, работающих на факультетах физико-математических и естественных наук и историко-филологическом. Экспертам было предложено оценить значимость каждого из показателей в структуре трех критериев адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза. Оценка проводилась по десятибалльной шкале. Эксперты присваивали балл от 1 (показатель не значим) до 10 (показатель максимально значим). Далее полученные значения подверглись ранжированию и прошли проверку согласованности мнений экспертов с помощью коэффициента конкордации Кендалла (W). Коэффициент рассчитывался с помощью онлайн-сервиса калькуляторов для математических расчетов. Согласно результатам расчета

значения коэффициента конкордации, $W=0.74$, что говорит о наличии высокой степени согласованности мнений экспертов.

В связи с выявленной объективной тенденцией мнения экспертов могут быть использованы для нахождения весовых коэффициентов показателей. Для этого были использованы присвоенные экспертами баллы, средние значения которых по каждому показателю внутри трех критериев использовались для нахождения их весового коэффициента – доли. В свою очередь, весовой коэффициент каждого из трех критериев в структуре общей адаптированности обучающихся был принят за 0,33. Полученные значения весовых коэффициентов отражены в Таблице 5.

Таблица 5 – Критерии, показатели и их весовые коэффициенты в структуре адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза

| Кри- тери | Показатели | Весовой коэффициент показателя | Весовой коэффициент критерия |
|--------------|---|--------------------------------------|------------------------------------|
| Внешний | Академическая успеваемость | 0,37 | 0,33 |
| | Посещаемость занятий | 0,27 | |
| | Временная организация учебной работы | 0,36 | |
| Внутренний | Физическое самочувствие | 0,20 | 0,33 |
| | Психоэмоциональное состояние | 0,27 | |
| | Удовлетворённость учебной деятельностью | 0,27 | |
| | Удовлетворённость учебной группой | 0,26 | |
| Системный | Включенность в жизнь вуза (НИРС, спорт, общественная жизнь) | 0,28 | 0,33 |
| | Исследовательская активность на учебных занятиях | 0,26 | |
| | Профессиональное саморазвитие | 0,25 | |
| | Профессиональные намерения | 0,21 | |

Внешний критерий адаптированности, включающий в рамках разработанной модели три основных показателя (академическая успеваемость студента, посещаемость занятий и временная организация учебной работы), оценивался посредством анализа документов и авторской анкеты.

Академическая успеваемость обучающихся диагностировалась с помощью метода анализа документов – ведомостей текущего контроля студентов в первой контрольной точке (шестая неделя обучения в вузе), а также зачетных и экзаменационных ведомостей во втором учебном семестре (во время летней сессии). Исходные результаты составляли средний рейтинг обучающегося во время промежуточной аттестации (6 неделя обучения). По различным учебным дисциплинам максимум баллов составлял от 15 до 30, и в целях соотносимости результатов он был переведен в интервалы показателя «низкий» (0–59 % от возможного максимума баллов), «средний» (60–79 % от максимума) и «высокий» (80–100 %).

Средний рейтинг во время сессии (во время повторной диагностики) по всем учебным дисциплинам, представленный по стобальной шкале, будет также переведен в интервалы показателя «низкий» (0–59 баллов), «средний» (60–79 баллов) и «высокий» (80–100 баллов).

Результаты, полученные в ходе анализа ведомостей на констатирующем этапе эксперимента, показаны на Рисунке 3.

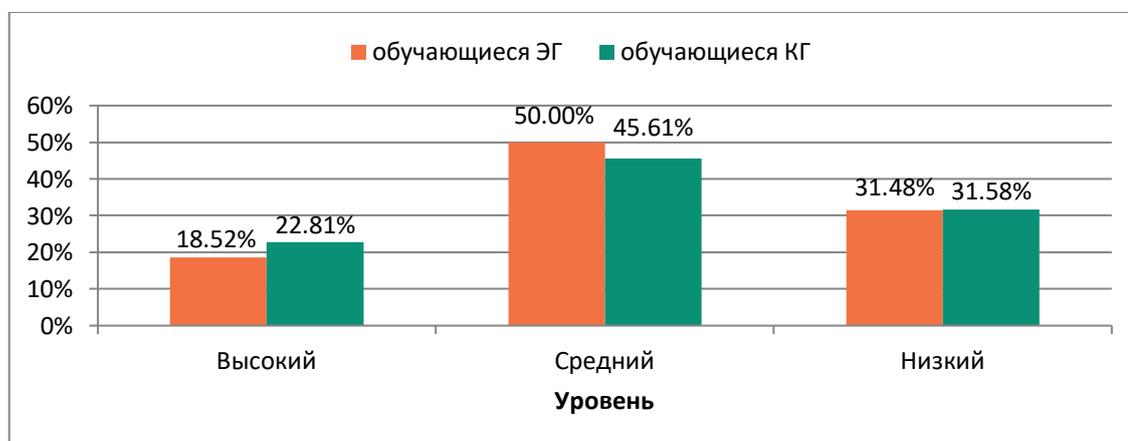


Рисунок 3 – Результаты диагностики академической успеваемости будущих педагогов (констатирующий этап эксперимента)

Согласно результатам первичной диагностики, в обеих исследуемых группах большинство обучающихся характеризуется средним уровнем академической успеваемости (ЭГ – 50,00 %; КГ – 45,61 %). Они показывают средние результаты учебных достижений и их оценки преподавателями.

Также значительное число первокурсников демонстрирует низкие результаты по данному показателю (ЭГ – 31,48 %; КГ – 31,58 %), что свидетельствует об испытываемых ими адаптационных трудностях. Данная группа обучающихся может характеризоваться как низкими учебными достижениями, так и неумением в полной мере показать свои знания преподавателям и, соответственно, их низкой оценкой. Учебные задания они часто выполняют не в полном объеме или не в срок.

Также стоит отметить, что число будущих педагогов с высоким уровнем академической успеваемости в первые недели обучения составило 18,52 % в ЭГ и 22,81 % в КГ. Они сразу включились в учебную работу и выполняют ее в основном в соответствии с требованиями преподавателей, а также поняли принципы используемой в вузе балльно-рейтинговой системы и приняли его в своей учебной работе.

Второй показатель адаптированности – посещаемость учебных занятий – оценивалась также на основе анализа документов. Были исследованы журналы учета посещаемости студентов и подсчитано число пропущенных студентами учебных занятий в течение первых шести недель занятий (на констатирующем этапе) и в течение всего учебного года (на контрольном этапе эксперимента). Затем полученное число пропущенных занятий было переведено в интервалы показателя посещаемости: по результатам шести недель обучения была выделена посещаемость «высокая» (0–3 пропуска), «средняя» (4–7 пропусков) и «низкая» (8 и более пропусков).

Результаты, полученные в ходе анализа журналов посещаемости на констатирующем этапе эксперимента, представлены на Рисунке 4.

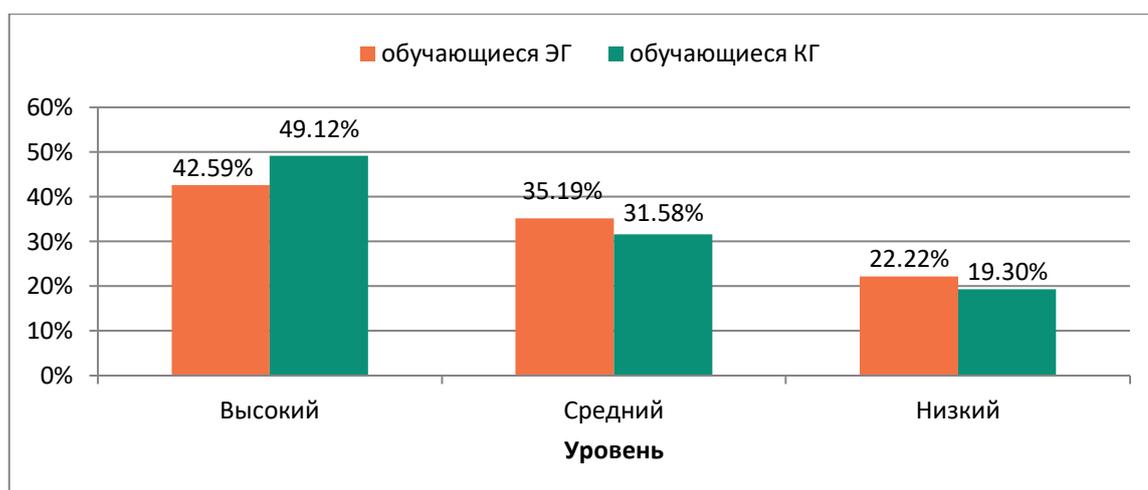


Рисунок 4 – Результаты диагностики посещаемости учебных занятий будущими педагогами (констатирующий этап эксперимента)

Как следует из полученных данных, на констатирующем этапе эксперимента (шестая неделя обучения в вузе) обучающиеся в основном характеризуются высокой посещаемостью учебных занятий (ЭГ – 42,59 %; КГ – 49,12 %). У них вовсе нет или небольшое число пропущенных пар, студенты стараются посещать все занятия, что может быть связано с интересом к реализации своей новой социальной роли, а также с тем, что они пока присматриваются к преподавателям, анализируя стиль ведения занятий и лояльность. Большинство студентов пока не истощены, и у них почти нет пропусков по болезни.

Примерно треть первокурсников (ЭГ – 35,19 %; КГ – 31,58 %) имеют средний показатель посещаемости занятий. При этом они чаще пропускают первые пары в течение дня и систематически пропускают занятия по отдельным дисциплинам.

Кроме того, уже к шестой неделе обучения в вузе в обеих группах выявлены обучающиеся с низким показателем посещаемости учебных занятий (в ЭГ их доля достигает 22,22 %, а в КГ – 19,30 %). В первую очередь длительные пропуски связаны с болезнями. Кроме того, пропуски по не уважительной причине уже на первом курсе связаны со снижением родительского контроля в их жизни и усилившемся у обучающихся – будущих педагогов «чувстве свободы».

Временная организация учебной работы оценивалась с помощью раздела авторской анкеты. Данный раздел включал блок вопросов о затратах времени на подготовку к учебным занятиям: «Сколько времени в день в среднем Вы проводите за подготовкой к учебным занятиям (не во время сессии)?»; «Сколько времени в день в среднем Вы проводите за подготовкой к зачетам и экзаменам во время сессии?» (второй вопрос на шестой неделе обучения студентам не предлагался). Ответам испытуемых присваивался балл в зависимости от того, насколько оптимальными были временные затраты, и в дальнейшем полученные балльные результаты соотносились с выделенными уровнями оптимального распределения времени в учебной работе: «низкий» (0–1 баллов); «средний» (2–4 баллов), «высокий» (5–6 баллов). Представление об оптимальной длительности времени на подготовку базировалось на определении объема учебной нагрузки обучающихся в соответствии с Положениями ФГБОУ ВО «ПГУ».

Результаты анкетирования обучающихся представлены на Рисунке 5.

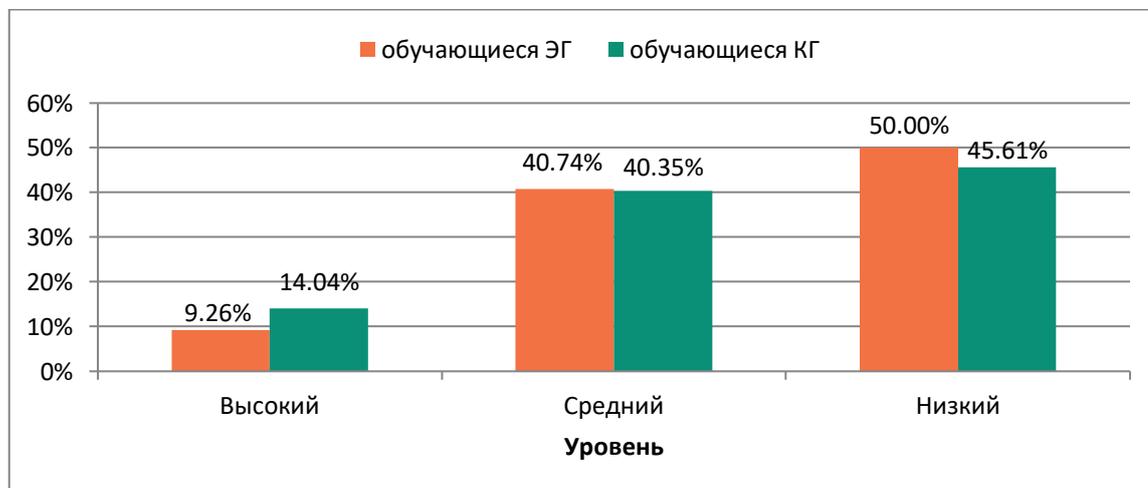


Рисунок 5 – Результаты диагностики временной организации учебной работы будущих педагогов (констатирующий этап эксперимента)

Данные гистограммы демонстрируют в основном неоптимальный характер распределения времени, затрачиваемого первокурсниками на учебную работу в начале своего обучения. На констатирующем этапе эксперимента 50 % студентов в ЭГ и 45,61 % в КГ характеризуются низким показателем временной организации

учебной работы. Причем анализ ответов обучающихся свидетельствует преимущественно о значительном увеличении времени на самостоятельную подготовку к занятиям, что может быть связано с тем, что будущие педагоги пока не овладели приемами тайм-менеджмента, необходимыми для обучения в вузе, и пытаются учиться старыми, школьными способами, не продуктивными в вузовской образовательной системе. Также у ряда обучающихся наблюдается неоправданное уменьшение времени на подготовку к занятиям (некоторые студенты тратят на подготовку к занятию до получаса в день), что может говорить о низком качестве подготовки. Вероятно, отсутствие единственного учебника по предмету, как это было в школе, и широкий объем теоретического материала, который необходимо освоить, вызывает сложности у будущих педагогов при выборе и анализе учебной информации, и они начинают пользоваться легко доступными, но не проверенными источниками в сети Интернет.

Также большая процентная доля обучающихся демонстрирует средний показатель временной организации учебной работы (ЭГ – 40,74 %; КГ – 40,35 %). Анализ ответов показал, что чаще они тратят времени на подготовку к занятиям несколько больше, нежели это было бы оптимально – либо ежедневно, либо периодически, что связано с их неритмичной учебной деятельностью. Так, время ежедневной подготовки первокурсников этой группы к занятиям в течение семестра может составлять 5–6 часов.

При этом лишь 9,26 % студентов в ЭГ и 14,04 % – в КГ показали высокий уровень временной организации учебной работы, выбирая оптимальные стратегии подготовки и владея приемами тайм-менеджмента.

Использование названных выше методик позволило выявить исходный уровень адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по внешнему критерию. Общий усредненный уровень критерия рассчитывался с помощью следующей формулы:

$$K_{\text{общ.}} = K_1 \times BK_1 + K_2 \times BK_2 + K_3 \times BK_3,$$

где K_1 , K_2 , K_3 – количество будущих педагогов, у которых был выявлен определенный уровень показателей в составе данного критерия;

ВК1, ВК2, ВК3 – найденные ранее весовые коэффициенты показателей.

Аналогичным образом с помощью формулы далее будет рассчитан уровень адаптированности по внутреннему и системному критериям адаптированности, а затем и уровень адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза в целом.

Результаты произведенных подсчетов уровня адаптированности по внешнему критерию содержатся на Рисунке 6.

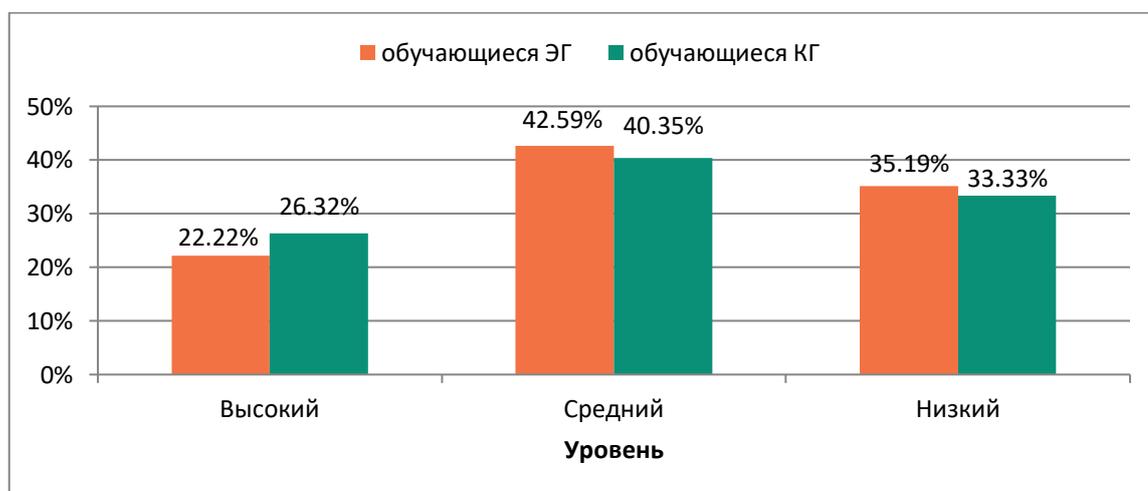


Рисунок 6 – Результаты диагностики уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по внешнему критерию (констатирующий этап эксперимента)

Данные, полученные в результате расчета уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по внешнему критерию, свидетельствуют о том, что большинство обучающихся обладает его средним уровнем (в ЭГ доля таковых составила 42,59 %, а в КГ – 40,35 %). Кроме того, значительна доля первокурсников, обладающих низким уровнем данного компонента (в ЭГ – 35,19 %, в КГ – 33,33 %). И лишь 22,22 % обучающихся ЭГ и 26,32 % представителей КГ показали высокий уровень адаптированности по внешнему критерию. Такие внешние проявления показывают, что процесс адаптации первокурсников к образовательной среде вуза сопровождается значительными трудностями.

Второй критерий адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза – внутренний. Согласно разработанной модели, он включает в себя четыре основных показателя: физическое самочувствие, психоэмоциональное состояние, удовлетворённость учебной деятельностью и удовлетворённость учебной группой.

Показатель физического самочувствия оценивался при помощи опросника «Самочувствие, активность, настроение» (САН). Данный тест был разработан В.А. Доскиным, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошниковым. Тест-опросник содержит 30 пар характеристик, которые описывают функциональное состояние человека и предполагают их оценку по семибалльной шкале. Методика направлена на самооценку респондентом самочувствия, активности и настроения в настоящий момент времени. Полученные по каждому вопросу баллы группируются в три шкалы («самочувствие», «активность» и «настроение»). В соответствии с задачами диагностики в рамках разработанной модели, учитывался показатель первой шкалы «самочувствие».

Результаты диагностики физического самочувствия обучающихся – будущих педагогов на констатирующем этапе эксперимента показаны на Рисунке 7.

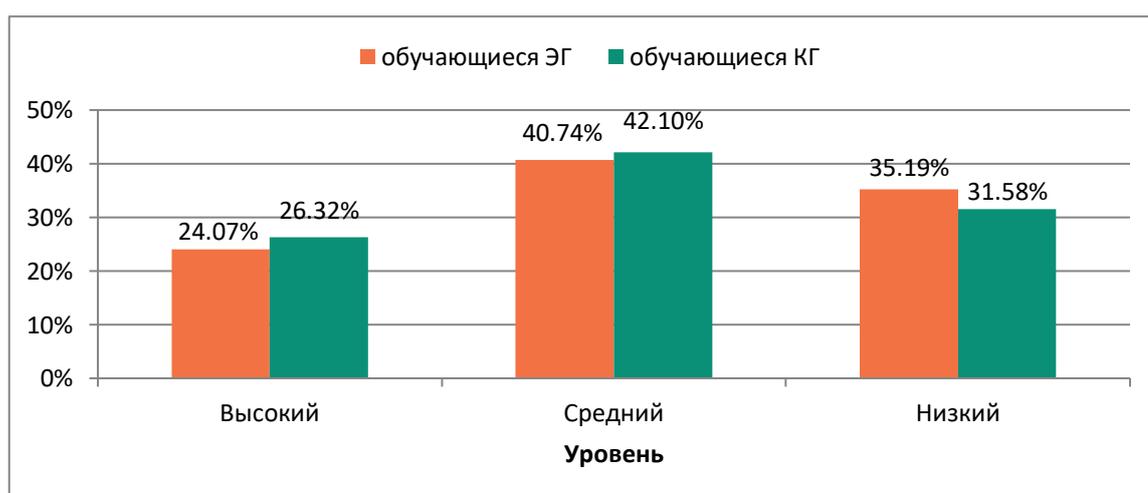


Рисунок 7 – Результаты диагностики физического самочувствия будущих педагогов (констатирующий этап эксперимента)

Результаты первичной диагностики свидетельствуют о том, что в обеих группах большинство обучающихся характеризуется средним показателем по шкале «самочувствие» (ЭГ – 40,74 %; КГ – 42,1 %). Для них в настоящий момент характерны умеренные показатели полноты сил, работоспособности и выносливости, расслабленности, потребности в отдыхе.

Также в обеих группах третья часть от общего числа обучающихся характеризуют свое физическое самочувствие как соответствующее низкому уровню (ЭГ – 35,19 %, КГ – 31,58 %). Они указывают на плохое самочувствие, утомляемость, обессиленность, разбитость, постоянную усталость. Такие показатели могут быть связаны с неоптимальной организацией учебной деятельности, в результате которой у обучающихся наступает переутомление и хронический недостаток сна.

В отличие от предыдущей группы, у части первокурсников в начальном периоде обучения диагностированы высокие значения по данной шкале (ЭГ – 24,07 %; КГ – 26,32 %). Они чувствуют себя сильными, выносливыми и работоспособными, здоровыми, расслабленными, полными сил, отдохнувшими и не изнуренными.

Показатель «психоэмоциональное состояние» диагностировался посредством методики определения доминирующего состояния (полный вариант ДС-8). Данная методика была разработана Л.В. Куликовым и предназначена для определения характеристик относительно устойчивого (доминирующего) состояния человека путем самооценивания.

Данные, полученные в результате диагностики психоэмоционального состояния обучающихся, представлены на Рисунке 8.

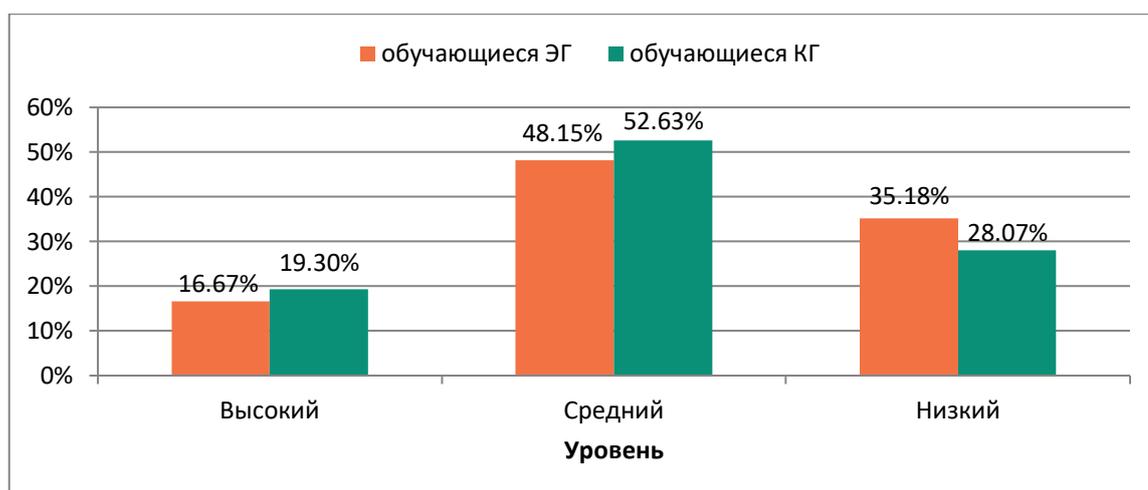


Рисунок 8 – Результаты диагностики психоэмоционального состояния будущих педагогов (констатирующий этап эксперимента)

Данные гистограммы показывают, что большинство первокурсников в обеих исследуемых группах характеризуются средним показателем оптимальности психоэмоционального состояния (ЭГ – 48,15 %; КГ – 52,63 %). Они умеренно активны, реалистичны, обладают средними показателями жизнерадостности и уверенности в своих возможностях. Обладают средними возможностями саморегуляции, относительно удовлетворены своей жизнью и самореализацией в ней.

Как в ЭГ, так и в КГ выявлена значительная доля обучающихся с низким (неоптимальным) уровнем психоэмоционального состояния (ЭГ – 35,18 %; КГ – 28,07 %). Эта группа характеризуется пессимистичным отношением к трудностям, неверием в свои силы и пассивностью. У них может преобладать отрицательный эмоциональный фон, уныние, разочарованность ходом событий, инертность, характерна утомляемость и низкая работоспособность. Наблюдается склонность данной группы первокурсников испытывать генерализованную тревогу, беспокойство в различных жизненных ситуациях, изменчивость настроения и раздражительность. Также они зачастую не удовлетворены жизнью в целом и самореализацией в ней, склонны к чрезмерным сомнениям в ситуациях жизненного выбора и с трудом принимают на себя ответственность за совершенный выбор. Эта группа обучающихся представляют собой группу риска

дезадаптации в вузе и требуют особого внимания на этапе обучения в целях максимально возможной коррекции негативных состояний, овладения техниками саморегуляции своих эмоциональных состояний (что особенно важно для них как будущих представителей педагогической профессии).

Также в обеих группах часть обучающихся показывает оптимальный – высокий – уровень психоэмоционального состояния (ЭГ – 16,67 %; КГ – 19,30 %). Эти обучающиеся – будущие педагоги характеризуются активным отношением к жизненной ситуации. Они оптимистичны и жизнерадостны, верят в свои возможности при преодолении препятствий и достижении целей. Характеризуются устойчивым повышенным эмоциональным фоном и бодрым настроением. У обучающихся этой группы поведение, деятельность и психическая саморегуляция в состоянии эмоционального возбуждения, как правило, сохраняют эффективность и адекватность. Обучающимся свойственны большее спокойствие, уверенность в своих силах и возможностях, готовность к работе и наличие достаточного запаса энергии. Также им свойственна относительно высокая удовлетворенность жизнью в целом и самореализацией.

Третий показатель внутреннего критерия – удовлетворённость учебной деятельностью. Данный показатель исследовался с помощью опросника «Адаптированность студентов в вузе» (Т. Д. Дубовицкая и А. В. Крылова. Авторы разработали данную методику с целью изучения аспектов адаптированности студентов. Тест состоит из 16 утверждений. Обучающиеся оценивают степень своего согласия с ними по трехбалльной шкале. Полученные баллы составляют две шкалы: «адаптированность к учебной деятельности» и «адаптированность к учебной группе», а также вычисляется общий балл. В соответствии с разработанной моделью, в настоящем исследовании учитывались показатели обеих основных шкал адаптированности.

Результаты исследования удовлетворённости учебной деятельностью, полученные по результатам тестирования обучающихся на констатирующем этапе эксперимента, представлены на Рисунке 9.

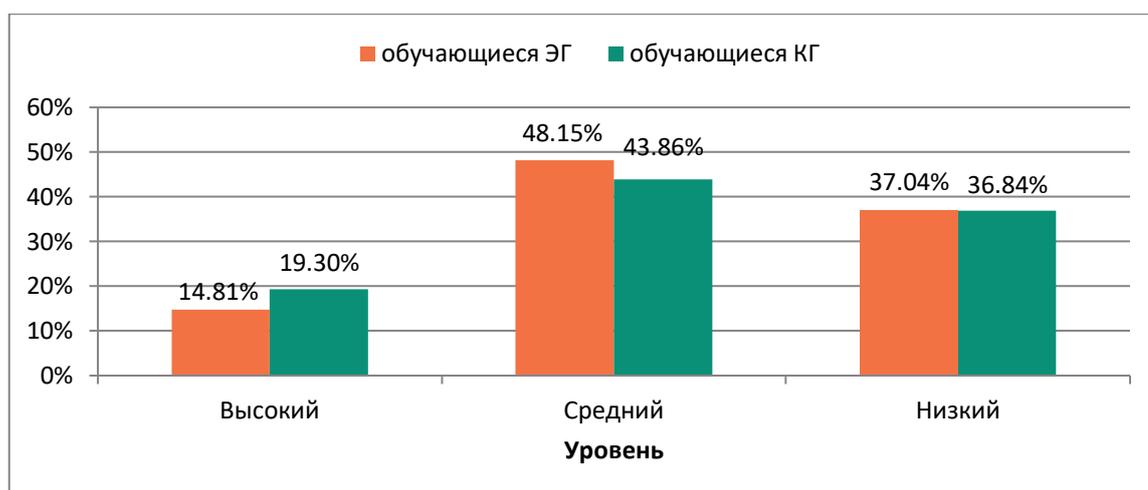


Рисунок 9 – Результаты диагностики удовлетворённости будущих педагогов учебной деятельностью (констатирующий этап эксперимента)

Как следует из представленных данных, большинство из принявших участие в исследовании первокурсников характеризуются средним уровнем удовлетворённости учебной деятельностью (ЭГ – 48,15 %; КГ – 43,86 %). В целом они относительно успешны в освоении учебных предметов, хотя не все учебные задания сдают в срок и в полном объеме.

Выявлено также значительное число обучающихся, осознающих свой низкий уровень удовлетворённости учебной деятельностью (ЭГ – 37,04 %; КГ – 36,84 %). Они уже сейчас с трудом осваивают учебные предметы и выполняют учебные задания, говорят о необходимости дополнительных консультаций по дисциплинам. Эти обучающиеся испытывают сложности в выражении своих мыслей, отвечая на учебных занятиях, и трудности в обращении к преподавателям. Они говорят о том, что не в полной мере могут проявить свои способности на учебных занятиях.

Гораздо меньшая часть испытуемых в обеих группах обладает высоким уровнем удовлетворённости учебной деятельностью (ЭГ – 14,81 %; КГ – 19,30 %). Такие первокурсники уже на начальном этапе обучения достаточно легко осваивают учебные предметы, выполненные учебные задания сдают в срок, на занятиях могут активно проявлять свои способности и обращаться к преподавателю.

Четвертый показатель внутреннего критерия – удовлетворённость учебной группой. Он исследовался также при помощи методики «Адаптированность студентов в вузе» (Т. Д. Дубовицкая и А. В. Крылова). Полученные с его помощью результаты содержатся на Рисунке 10.

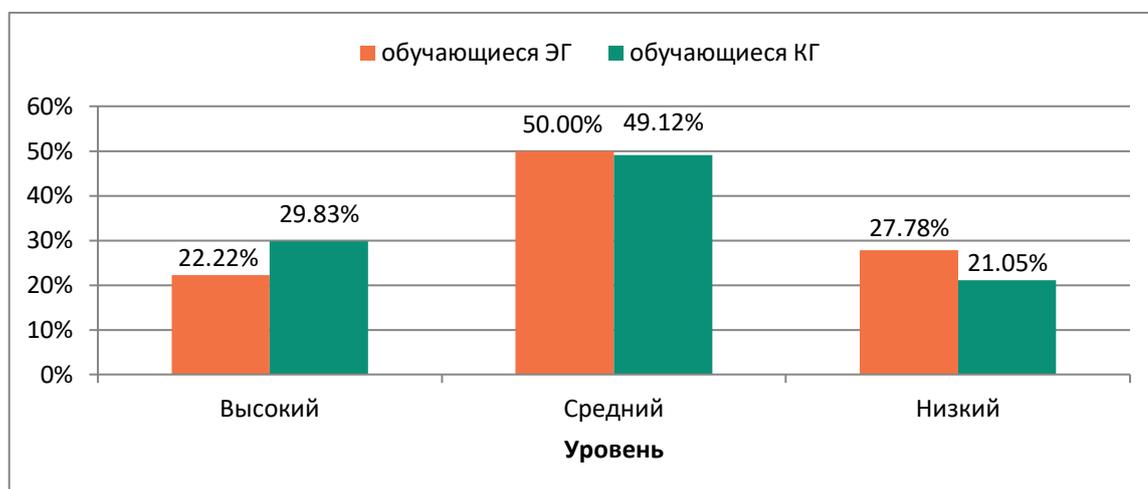


Рисунок 10 – Результаты диагностики удовлетворённости будущих педагогов учебной группой (констатирующий этап эксперимента)

Как показывают полученные данные, на начальном этапе обучения в вузе абсолютное большинство обучающихся говорят о достаточно благоприятном показателе удовлетворенности своей новой учебной группой. Так, средний уровень удовлетворенности группой в ЭГ показывают 50 % студентов, а в КГ – 49,12 % студентов.

Кроме того, высокие значения показаны у 22,22 % представителей ЭГ и 29,83 % – представителей КГ. Такие обучающиеся в своей учебной группе чувствуют себя комфортно, продуктивно взаимодействуют с однокурсниками, могут обращаться к ним за помощью, следуют групповым нормам. Однокурсники проявляют взаимную поддержку. Вероятно, такие высокие показатели характерны для раннего периода обучения в связи с некоторой воодушевленностью вчерашнего абитуриента, начавшего обучение в вузе, полного надежд и еще не разочаровавшегося в сокурсниках. Отношения в группе только начинают складываться, еще не сформировались устойчивые микрогруппы и коалиции.

Однако уже на этом этапе выявлено значительное число обучающихся с низким уровнем удовлетворённости учебной группой (ЭГ – 27,78 %; КГ – 21,05 %). У будущих педагогов этой группы наблюдаются трудности в общении с однокурсниками. Студенты при общении с группой характеризуются сдержанностью, осторожностью и отстраненностью. Им сложно обратиться за помощью к одногруппникам, не могут найти с ними общий язык. Также представители данной группы обучающихся могут не разделять групповые нормы и правила и, в свою очередь, не получать принятия со стороны одногруппников. Такие проявления могут быть связаны с личностными особенностями обучающихся и слабо развитыми у них социальными навыками, которые являются принципиально значимыми для успешности будущей профессиональной деятельности студента-педагога.

Рассмотренные четыре показателя легли в основу расчета обобщенного уровня адаптированности по внутреннему критерию.

Результаты расчетов критерия показаны на Рисунке 11.

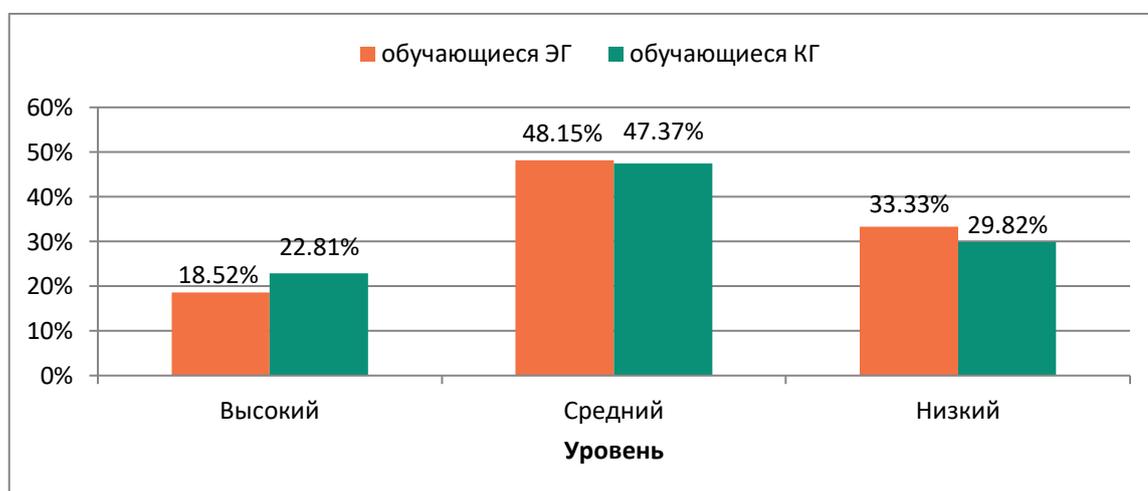


Рисунок 11 – Результаты диагностики уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по внутреннему критерию (констатирующий этап эксперимента)

Приведенные выше результаты свидетельствуют о преобладании у будущих педагогов среднего уровня адаптированности по внутреннему критерию. В ЭГ его

частота достигает 48,15 %, в КГ – 47,37 %. Особого внимания требуют обучающиеся, обладающие низким уровнем адаптированности по внутреннему критерию. Таковых было выявлено значительное количество (ЭГ – 33,33 %; КГ – 29,82 %). Они составляют группу риска дезадаптации в вузе. Кроме того, приблизительно пятая часть от количества будущих педагогов проявляют высокий уровень адаптированности по внутреннему критерию (ЭГ – 18,52 %; КГ – 22,81 %). Однако прогноз относительно хода их адаптации не столь однозначен. Наблюдения показывают, что обучающимся в начальные недели их обучения свойственны оптимизм и воодушевление в связи с достижением ими цели поступления в вуз и интересом к новой среде, однако затем эмоциональные проявления могут меняться. В связи с этим необходимы целенаправленные меры педагогической поддержки будущих педагогов на дальнейших этапах их адаптации.

Системный критерий адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза характеризует самореализацию обучающегося и состоит из четырех показателей: включенность студента в жизнь вуза, его исследовательскую активность на учебных занятиях, профессиональное саморазвитие и профессиональные намерения.

Данные показатели были диагностированы при помощи разработанной авторской анкеты «Исследование адаптации обучающихся первого курса к образовательной среде вуза» (Приложение 1). Анкета состоит из 19 вопросов, разделенных на содержательные блоки. После инструкции, в начале анкеты, содержатся контактные вопросы, направленные на получение социально-демографических характеристик респондентов и на установление с ними первичного контакта. Ответы на вопросы, касающиеся показателей адаптированности, оцениваются по балльной шкале. Балльные значения, полученные обучающимися, были отнесены к высокому, среднему или низкому уровню проявления искомых показателей адаптированности.

Показатель «включенность в жизнь вуза» в анкете оценивался по трем основным сферам: участие будущих педагогов в НИРС в вузе, участие в

спортивной жизни вуза и в общественных мероприятиях (праздники, конкурсы, волонтерство и т.д.). Обучающимся было предложено оценить степень своего участия в них. Ответам присваивались баллы, на основании которых делался вывод об уровне проявления характеристики у респондента. Результаты анкетирования обучающихся ЭГ и КГ показаны на Рисунке 12.

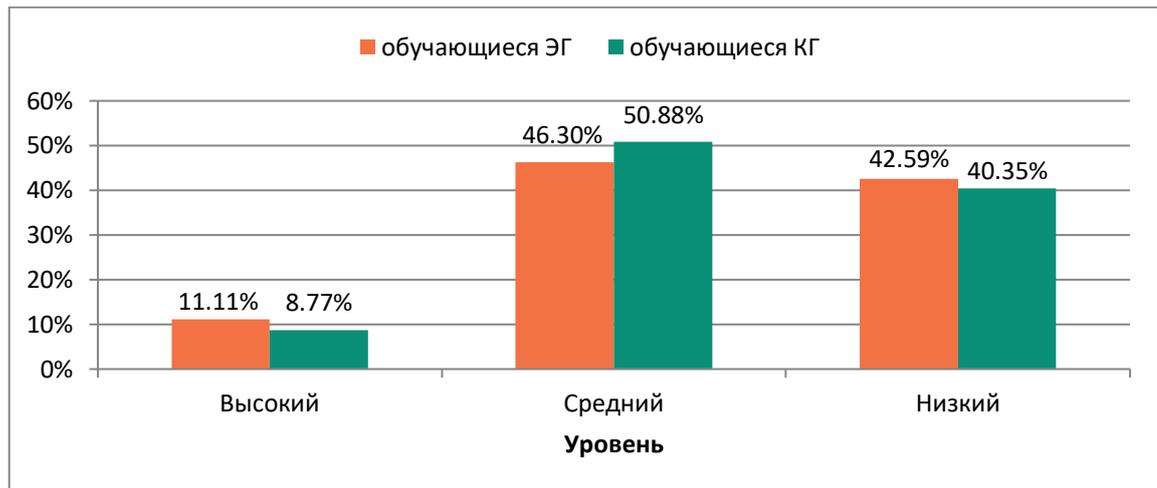


Рисунок 12 – Результаты диагностики включенности будущих педагогов в жизнь вуза (констатирующий этап эксперимента)

Полученные данные диагностики свидетельствуют о том, что лишь минимальное число обучающихся – будущих педагогов в начале своего обучения имеют высокий уровень включенности в жизнь вуза (ЭГ – 11,11 %; КГ – 8,77 %). Лишь единичные из них с первых недель учебы самореализуются, активно включаясь в спортивную, общественную и научную жизнь факультета и вуза, вероятно, имея схожий опыт и активную позицию еще в своем старшем школьном возрасте.

Большинство обучающихся пока присматривается и проживает период адаптации, демонстрируя средние показатели включенности (ЭГ – 46,30 %; КГ – 50,88 %). Они, как правило, либо участвуют в одной сфере студенческой деятельности, пока не выражая намерений тратить время на остальные, либо говорят о том, что им было бы интересно участвовать в жизни вуза, выступать за свой факультет и т.д., но они пока не успели увидеть возможности для этого, не

знают, к кому могут обратиться по данным вопросам. Предполагаем, что часть этой группы в будущем имеет высокие перспективы самореализации после прохождения первого периода адаптации и достаточного информирования их о возможностях, предоставляемых средой вуза.

Обращает на себя внимание большая доля обучающихся, показавших низкий уровень включенности в жизнь вуза (ЭГ – 42,59 %; КГ – 40,35 %). Эти обучающиеся не участвуют практически ни в каких видах деятельности в вузе, помимо непосредственно учебной. Мало того, они заявляют об отсутствии такого желания. Выявленная пассивность большой группы первокурсников может быть связана как с отсутствием положительного опыта в школьном возрасте, так и с трудностями адаптационного периода в вузе, когда студенты замечают трудности в освоении ими новой социальной роли – студента вуза, и не готовы тратить свои ресурсы на не основные занятия. Возможности изменения такой позиции обучающихся видятся в помощи им на пути преодоления учебных трудностей адаптационного периода, вслед за чем студенты обратят внимание и на другие виды деятельности. Также необходима работа информационного и мотивационного плана, помогающая увидеть возможности и осознать преимущества участия студентов в различных формах активности. Большей включенности будущих педагогов будет способствовать и укрепление социальных связей между студентами факультета.

Показатель «исследовательская активность на учебных занятиях» в анкете оценивался, исходя из следующих поведенческих проявлений обучающихся на учебных занятиях: свойственно ли студенту задавать преподавателям вопросы по предмету, свойственен ли самостоятельный поиск информации, и свойственны ли самостоятельные рассуждения при поиске ответов на учебные задания. Аналогично предыдущему показателю, обучающиеся оценивали указанные черты своего поведения на учебных занятиях в вузе, ответам присваивались баллы, и на их основании выраженность данного показателя была определена как низкая, средняя или высокая. Рисунок 13 содержит результаты проведенной диагностики.

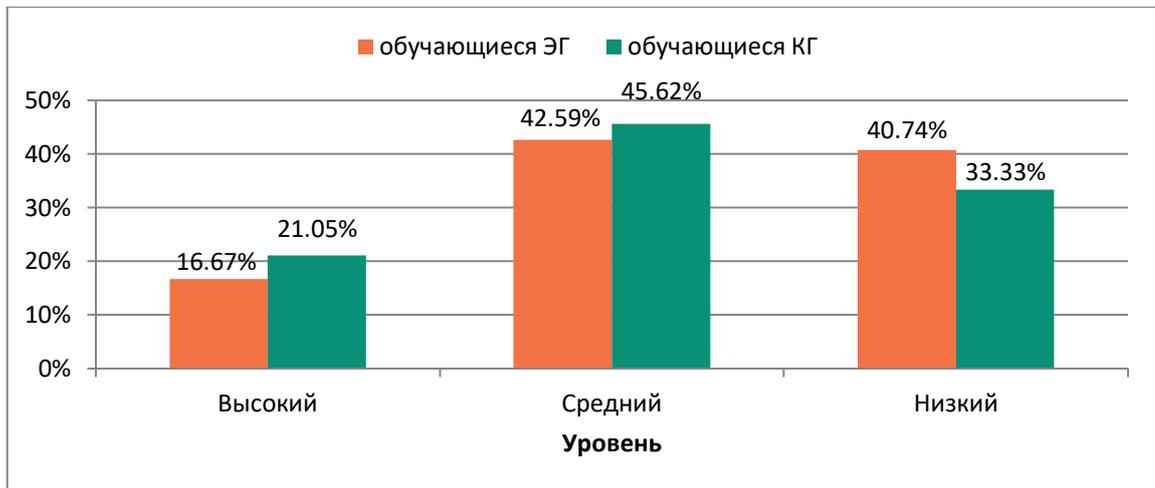


Рисунок 13 – Результаты диагностики исследовательской активности будущих педагогов на учебных занятиях (констатирующий этап эксперимента)

Проведенное анкетирование показало, что большинство будущих педагогов в начале обучения имеют средние значения исследовательской активности в учебных занятиях (ЭГ – 42,59 %; КГ – 45,62 %), проявляя ее лишь иногда, эпизодически ищут дополнительную информацию по предметам при подготовке к занятиям, лишь иногда задают дополнительные вопросы преподавателям.

Также треть и более от общего числа обучающихся демонстрирует низкие значения признака (ЭГ – 40,74 %; КГ – 33,33 %). Такие студенты почти не задают дополнительные вопросы по учебному предмету преподавателям, не проявляют либо редко проявляют инициативу в поиске дополнительной информации по предмету на занятиях и при подготовке к ним. Также они в основном предпочитают получение готовой информации от педагогов, а не работу посредством методов проблемного обучения.

Лишь 16,67 % студентов ЭГ и 21,05 % студентов КГ характеризуются высоким уровнем исследовательской активности в своем обучении. Такая невысокая частота высокоуровневого показателя может быть временной, когда первокурсники пока не выработали групповые нормы поведения на занятиях, не уверены в индивидуальном стиле работы своих преподавателей, стесняются проявляться в новой для себя учебной группе. Однако с точки зрения будущей профессиональной педагогической деятельности очевидна необходимость

получения ими опыта исследовательского поведения и формирование ценностного отношения к нему, в связи с необходимостью обучения школьников основам поисково-исследовательской деятельности и приоритета деятельности учащихся на уроке, утверждаемыми существующими ФГОС общего образования.

Третий показатель системного критерия – профессиональное саморазвитие будущих педагогов. Его уровень оценивался также с помощью блока вопросов авторской анкеты. Будущие педагоги отмечали, что они делают уже сейчас для своего профессионального саморазвития: изучают дополнительные источники информации, изучают педагогический опыт специалистов и мысленно представляют себя в будущей профессии. Полученные данные представлены на Рисунке 14.

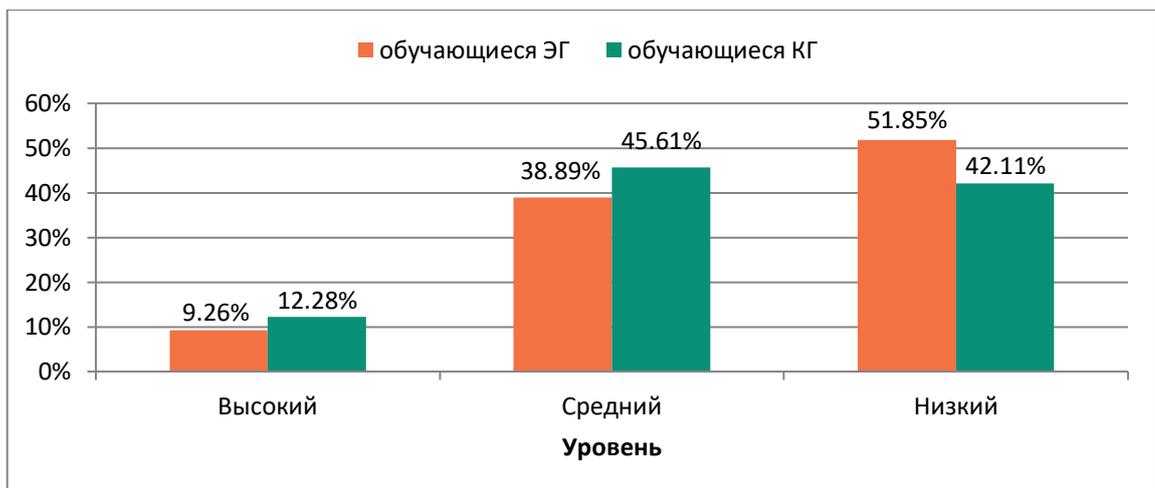


Рисунок 14 – Результаты диагностики профессионального саморазвития будущих педагогов (констатирующий этап эксперимента)

По итогам опроса выявлено, что в обеих исследуемых группах большинство обучающихся имеет низкий и средний уровень профессионального саморазвития. Так, среднеуровневые показатели характерны для 38,89 % обучающихся в ЭГ и 45,61 % – в КГ. Такие обучающиеся лишь иногда изучают дополнительные источники информации по педагогике, психологии, методике преподавания выбранных дисциплин. Также эпизодически они изучают педагогический опыт специалистов (вернее, знакомятся с ним, когда попадается такая информация –

специально они соответствующий контент не ищут). Также они лишь изредка мысленно представляют себя в будущей педагогической профессии.

Еще более негативны результаты 51,85 % представителей ЭГ и 42,11 % первокурсников из КГ – они характеризуются низким показателем профессионального саморазвития. Данная группа обучающихся – будущих педагогов практически не интересуется дополнительной информацией, связанной с будущей педагогической профессией, не интересуется педагогическим опытом, и не «примеряет» на себя будущую педагогическую профессию. Такие характеристики определяют негативный прогноз относительно дальнейшего профессионального обучения студентов в вузе, их профессионального становления и развития, профессиональной идентификации себя как педагога.

Лишь относительно небольшая доля обучающихся уже в начале первого курса демонстрирует высокие показатели профессионального саморазвития в качестве будущего педагога (ЭГ – 9,26 %; КГ – 12,28 %). Вероятно, профессиональный выбор, совершенный данной группой обучающихся, носит наиболее осознанный характер, вследствие чего они мысленно моделируют свои возможные педагогические ситуации, интересуются дополнительными материалами, касающимися педагогической деятельности, и проявляют инициативу при поиске и знакомстве с опытом работающих учителей.

Показатель «профессиональные намерения» будущих педагогов был исследован при помощи авторской анкеты. Обучающиеся строят профессиональные и карьерные планы, происходит формирование их позиции по отношению к выбранной профессии, то есть профессиональное самоопределение интенсивно продолжается и после поступления в вуз. В этой связи представляется важным изучение профессиональных намерений обучающихся.

По итогам обработки ответов, на вопрос о планах работы по педагогической специальности, обучающиеся были распределены на три группы. Полученные данные диагностики представлены на Рисунке 15.

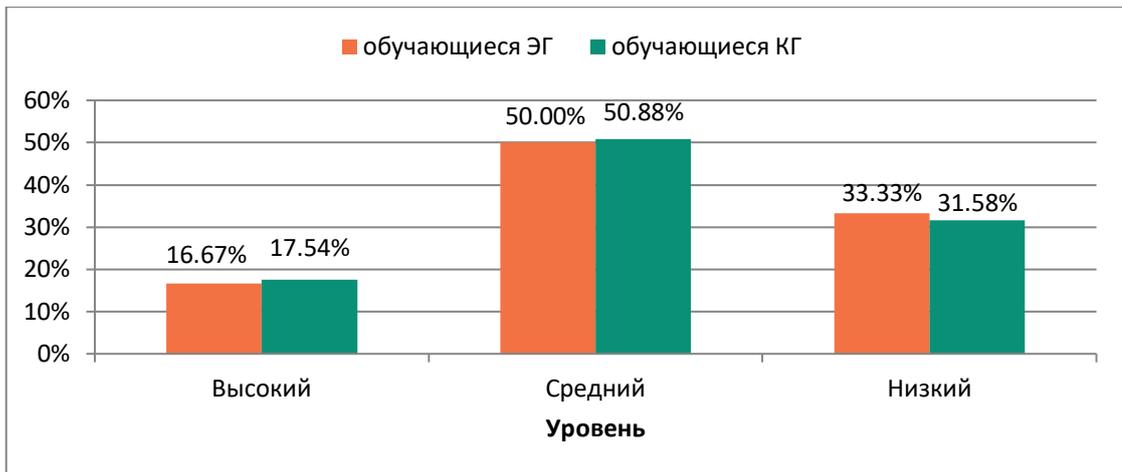


Рисунок 15 – Результаты диагностики профессиональных намерений будущих педагогов (констатирующий этап эксперимента)

Как следует из представленных данных, наиболее многочисленны те обучающиеся, которые пока имеют средний уровень сформированности профессиональных педагогических намерений (ЭГ – 50,00 %; КГ – 50,88 %). То есть их дальнейшие профессиональные намерения пока не четкие, несмотря на поступление в вуз именно на педагогическую специальность. Позиция по отношению к выбранной профессии пока не сложилась. Обучающимся свойственны неполные, фрагментарные знания о педагогической профессии, о себе как будущем педагоге и о трудовой деятельности вообще. Профессиональная самооценка сформирована лишь частично, уровень притязаний в профессии недостаточно реалистичен. Недостаточно осознаны профессиональные цели и ценности, стремление к самоактуализации в педагогической профессии выражено лишь отчасти.

Обращает на себя внимание то, что около трети от общего числа будущих педагогов имеют низкий уровень сформированности профессиональных намерений. В ЭГ их доля составляет 33,33 %, в КГ – 31,58 %. Они однозначно заявляют, что не планируют трудиться в педагогической профессии, либо планируя работать в соответствии с полученным предметным профилем, но не в образовании (например, биологом, а не учителем биологии), либо пока вообще не имея сформированных профессиональных планов, но испытывая негативизм по

отношению к педагогической профессии. Такая позиция может являться следствием отрицательного личного школьного опыта и ошибок профессионального выбора.

Представленные данные показывают, что 16,67 % представителей ЭГ и 17,54 % обучающихся в КГ характеризуются высоким уровнем сформированности профессиональных намерений, связанных с педагогической деятельностью. Они уже сейчас заявляют о том, что хотели бы работать педагогом, и имеют положительное отношение к профессии, их профессиональный выбор был осознан и соответствовал склонностям. Представляется важным на протяжении обучения в вузе помочь сохранить этой группе студентов их сформированные профессиональные намерения, не разочароваться в совершенном выборе и мотивировать их стремление к профессиональному саморазвитию.

Получив результаты по четырем показателям системного критерия, можем посчитать его обобщенные результаты аналогично применяемой ранее формуле с учетом весовых коэффициентов. Результаты расчетов показаны на Рисунке 16.

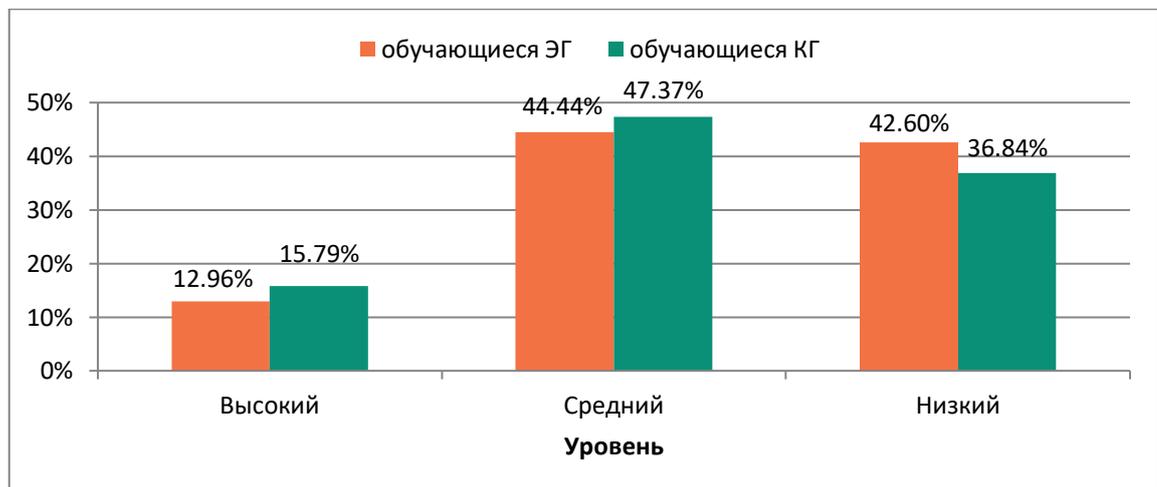


Рисунок 16 – Результаты диагностики уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по системному критерию (констатирующий этап эксперимента)

Проведенная диагностика показала, что у обучающихся преобладают средний и низкий уровни адаптированности по системному критерию. Так, его средний уровень проявляется у 44,44 % представителей ЭГ и 47,37 % обучающихся КГ. Также значительное число первокурсников имеют еще более неоптимальные характеристики – у них выявлен низкий уровень адаптированности по системному критерию (доля таких обучающихся составляет 42,6 % в ЭГ и 36,84 % в КГ). Число обучающихся, показавших высокий уровень адаптированности по системному критерию, составило лишь 12,96 % в ЭГ и 15,79 % в КГ. Таким образом, высока необходимость проведения целенаправленной работы, направленной на повышение уровня адаптированности будущих педагогов по данному критерию.

Определение уровня адаптированности обучающихся по трём критериям (внешнему, внутреннему и системному) позволяет рассчитать обобщенные значения начального уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза в КГ и ЭГ. Расчет уровней адаптированности производился с использованием указанных ранее весовых коэффициентов. Полученные данные содержатся в Таблице 6.

Таблица 6 – Результаты диагностики уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза (констатирующий этап эксперимента)

| Уровни | обучающиеся ЭГ, чел. (%) | обучающиеся КГ, чел. (%) |
|----------------|--------------------------|--------------------------|
| Продуктивный | 10 (18,52) | 12 (21,05) |
| Достаточный | 24 (44,44) | 26 (45,62) |
| Непродуктивный | 20 (37,04) | 19 (33,33) |

Анализ обобщенных данных показывает, что продуктивный уровень адаптированности к образовательной среде вуза характерен для меньшинства обучающихся. В ЭГ он достигает 18,52 %, а в КГ – 21,05 %. В основном эта группа будущих педагогов старается посещать все учебные занятия, проявляя на них инициативность и исследовательскую активность. При самостоятельной

подготовке к занятиям обучающиеся используют оптимальные стратегии и приемы тайм-менеджмента. В результате выполненные задания они сдают в срок и достаточно легко осваивают учебные предметы, показывая высокие результаты учебных достижений. На занятиях могут активно взаимодействовать с преподавателями и проявлять свои способности. Также они в основном продуктивно взаимодействуют и обмениваются взаимной поддержкой с сокурсниками, чувствуют себя комфортно в учебной группе, разделяя групповые нормы и следуя правилам поведения в ней. Для обучающихся этой группы свойственно, как правило, хорошее физическое самочувствие и благоприятное психоэмоциональное состояние. Представители этой группы, как правило, более остальных включены во внеучебную жизнь вуза (научную, спортивную, общественную), самореализуясь в ней. Обучающиеся этой группы зачастую характеризуются высоким уровнем сформированности профессиональных намерений, связанных с педагогической деятельностью, и имеют положительное отношение к профессии. В связи с этим они как будущие педагоги уже сейчас проявляют предпосылки профессионального саморазвития.

Преобладающим у будущих педагогов является достаточный уровень адаптированности (в ЭГ он составил 44,44 %, в КГ – 45,62 %). В основном на учебных занятиях они изредка задают дополнительные вопросы преподавателям и ищут дополнительную информацию по учебным дисциплинам. Посещение занятий и подготовка к ним у них менее регулярны, чем у предыдущей группы, их самостоятельная учебная работа неритмична. Результаты их учебных достижений обычно средние, либо они высоки за счет чрезмерных временных затрат; удовлетворенность собственной учебной деятельностью также, как правило, имеет средние значения. Для первокурсников этой группы характерны неустойчивые показатели физического и психоэмоционального состояния, умеренная потребность в отдыхе. Во внеучебную жизнь вуза они пока интегрированы слабо, зачастую не имея времени для этого и не будучи достаточно информированными о возможностях. Обучающиеся – будущие педагоги пока имеют не четкие профессиональные педагогические намерения,

цели и ценности, знания о педагогической профессии у них пока фрагментарны, стремление к самоактуализации в педагогической профессии пока слабо выражено. Соответственно, и специальные усилия по профессиональному саморазвитию предпринимаются минимальные, лишь эпизодически и самостоятельно обучающимися не иницируются.

У 37,04 % обучающихся ЭГ и 33,33 % представителей КГ был диагностирован непродуктивный уровень адаптированности к образовательной среде вуза. Данная группа обучающихся испытывает многочисленные адаптационные трудности. Представители этой группы чаще других пропускают занятия, особенно по неуважительным причинам, с трудом осваивают учебные предметы и выполняют учебные задания. Они малоактивны на занятиях, неоптимально распределяют время на учебную работу и выбирают приемы подготовки, непродуктивные в вузовской образовательной системе. Из-за этого у обучающихся часто возникает переутомление, изнуренность, они говорят о своем плохом самочувствии. Кроме того, их психоэмоциональное состояние также не оптимально, эти первокурсники часто имеют отрицательный эмоциональный фон, тревогу, чувство неудовлетворенности. У данной группы могут не складываться продуктивные отношения как с преподавателями, так и с сокурсниками. Обычно эта группа обучающихся не включена во внеучебную деятельность в вузе и не имеют таковой мотивации. Студенты педагоги с низким уровнем адаптированности в среднем чаще говорят о своих несформированных профессионально-педагогических намерениях, не стремятся трудиться педагогом после получения образования и не идентифицируют себя как представителя педагогической профессии. Из этого следует и их низкий показатель профессионального саморазвития. Такие характеристики обучающихся свидетельствуют о неблагополучии протекания адаптационного процесса и требуют целенаправленной организации системы педагогического сопровождения адаптации в вузе.

Для того чтобы обосновать отсутствие существенных различий между ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента, была проведена математико-

статистическая обработка полученных результатов посредством критерия χ^2 – Пирсона [225], условия применимости которого соблюдены. Рассчитанные эмпирические значения критерия сравнивались с величиной критических значений критерия:

$$\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

В случае, если полученное эмпирическое значение критерия χ^2 – Пирсона превышает величину его критического значения (т.е. $\chi_{эмп}^2 > \chi_{кр}^2$), можно утверждать, что выявлены достоверные различия по уровню исследуемого признака у обучающихся ЭГ и КГ.

В Таблице 7 обобщены все полученные данные достоверности различий между ЭГ и КГ на констатирующем этапе эксперимента, опираясь на расчет эмпирических значений критерия χ^2 – Пирсона и их сравнение с величиной его критических значений.

Таблица 7 – Результаты диагностики уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза (констатирующий этап эксперимента) и сравнительного анализа показателей ЭГ и КГ с помощью критерия χ^2 – Пирсона

| Кри- терии | Показатели | Уровни показателя | Число обучающихся | | Значения $\chi_{эмп}^2$ | Различия по критерию χ^2 – Пирсона |
|---------------|---|----------------------|----------------------|-------|----------------------------|---|
| | | | ЭГ, % | КГ, % | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Внешний | Академическая успеваемость | Высокий | 18,52 | 22,81 | 0,36 | НЗ |
| | | Средний | 50,00 | 45,61 | | |
| | | Низкий | 31,48 | 31,58 | | |
| | Посещаемость занятий | Высокий | 42,59 | 49,12 | 0,481 | НЗ |
| | | Средний | 35,19 | 31,58 | | |
| | | Низкий | 22,22 | 19,30 | | |
| | Временная организация учебной работы | Высокий | 9,26 | 14,04 | 0,648 | НЗ |
| | | Средний | 40,74 | 40,35 | | |
| | | Низкий | 50,00 | 45,61 | | |
| | Обобщенный показатель адаптированности по внешнему критерию | Высокий | 22,22 | 26,32 | 0,253 | НЗ |
| | | Средний | 42,59 | 40,35 | | |
| | | Низкий | 35,19 | 33,33 | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|--|---|---------|-------|-------|-------|----|
| Внутренний | Физическое самочувствие | Высокий | 24,07 | 26,32 | 0,175 | НЗ |
| | | Средний | 40,74 | 42,10 | | |
| | | Низкий | 35,19 | 31,58 | | |
| | Психоэмоциональное состояние | Высокий | 16,67 | 19,30 | 0,661 | НЗ |
| | | Средний | 48,15 | 52,63 | | |
| | | Низкий | 35,18 | 28,07 | | |
| | Удовлетворённость учебной деятельностью | Высокий | 14,81 | 19,30 | 0,436 | НЗ |
| | | Средний | 48,15 | 43,86 | | |
| | | Низкий | 37,04 | 36,84 | | |
| | Удовлетворённость учебной группой | Высокий | 22,22 | 29,83 | 1,131 | НЗ |
| | | Средний | 50,00 | 49,12 | | |
| | | Низкий | 27,78 | 21,05 | | |
| Обобщенный показатель адаптированности по внутреннему критерию | Высокий | 18,52 | 22,81 | 0,358 | НЗ | |
| | Средний | 48,15 | 47,37 | | | |
| | Низкий | 33,33 | 29,82 | | | |
| Системный | Включенность в жизнь вуза (НИРС, спорт, общественная жизнь) | Высокий | 11,11 | 8,77 | 0,305 | НЗ |
| | | Средний | 46,30 | 50,88 | | |
| | | Низкий | 42,59 | 40,35 | | |
| | Исследовательская активность на учебных занятиях | Высокий | 16,67 | 21,05 | 0,753 | НЗ |
| | | Средний | 42,59 | 45,62 | | |
| | | Низкий | 40,74 | 33,33 | | |
| | Профессиональное саморазвитие | Высокий | 9,26 | 12,28 | 1,092 | НЗ |
| | | Средний | 38,89 | 45,61 | | |
| | | Низкий | 51,85 | 42,11 | | |
| | Профессиональные намерения | Высокий | 16,67 | 17,54 | 0,043 | НЗ |
| | | Средний | 50,00 | 50,88 | | |
| | | Низкий | 33,33 | 31,58 | | |
| | Обобщенный показатель адаптированности по системному критерию | Высокий | 12,96 | 15,79 | 0,434 | НЗ |
| | | Средний | 44,44 | 47,37 | | |
| | | Низкий | 42,60 | 36,84 | | |
| Уровень адаптированности | Продуктивный | 18,52 | 21,05 | 0,206 | НЗ | |
| | Достаточный | 44,44 | 45,62 | | | |
| | Непродуктивный | 37,04 | 33,33 | | | |

Примечание: НЗ – различия не значимы, З – различия значимы ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$)

Как следует из приведенных данных, статистическая обработка полученных значений всех показателей и общего уровня адаптированности в ЭГ и КГ показала отсутствие достоверных различий в исследуемых группах на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, полученные данные и их анализ свидетельствуют о недостаточном уровне адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза, чем подтверждается необходимость внедрения в образовательный процесс вуза разработанной модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

2.2. Содержание деятельности по педагогическому сопровождению адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ

На формирующем этапе педагогического эксперимента осуществлялось целенаправленное педагогическое сопровождение адаптации первокурсников путем реализации разработанной модели.

Цель этапа – экспериментально обосновать возможность повышения адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза на основе реализации разработанной модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

Исходя из цели этапа, были поставлены следующие задачи:

- внедрить в образовательный процесс вуза разработанную модель педагогического сопровождения адаптации;
- реализовать разработанную программу педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ в соответствии с выделенными этапами;
- выявить комплекс педагогических условий эффективности реализации разработанной модели в образовательном процессе вуза.

Формирующий эксперимент осуществлялся в течение первого курса обучения будущих педагогов. Образовательный процесс в КГ реализовывался без изменений, в обычных условиях, тогда как в образовательный процесс,

реализуемый в ЭГ, была внедрена разработанная модель педагогического сопровождения адаптации.

Согласно разработанной модели и ходу формирующего эксперимента, в экспериментальной группе была реализована программа педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

Цель разработанной программы – создание условий для повышения адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза на первом году обучения.

Задачи программы:

- оказание психолого-педагогической помощи обучающимся первого курса в процессе адаптации к образовательной среде вуза;
- создание оптимальных педагогических условий включения будущих педагогов на первом году обучения в образовательную среду вуза;
- содействие в построении индивидуального пути взаимодействия обучающегося с образовательной средой вуза;
- выявление и коррекция «группы риска» нарушений адаптационного процесса у обучающихся первого курса;
- оказание психолого-педагогической и методической помощи кураторам, тьюторам и преподавателям в работе с обучающимися первого курса;
- развитие психолого-педагогической и ИКТ-компетентности у субъектов педагогического сопровождения.

Программа педагогического сопровождения адаптации, как и разработанная модель, базируется на следующих принципах:

- целостности;
- комплексности;
- взаимозависимости системы и среды;
- актуальности;
- адаптивности;

- дополнительности;
- активности личности в обучении и профессиональном самоопределении;
- совместной деятельности;
- диалогического общения.

В ходе педагогического сопровождения были использованы электронные ресурсы, которые позволяли проводить тестирование и анкетирование, выполнять совместные проектные и исследовательские работы, получать актуальную информацию о студенческой жизни в вузе, взаимодействовать с другими субъектами педагогического сопровождения как в текстовом, так и в аудиовизуальном формате, изучать обучающие видео, графические объекты и учебную литературу, изучать педагогический опыт, контролировать и регулировать психоэмоциональное состояние, оптимизировать организацию своего учебного времени и т.д.

Согласно разработанной модели и ходу формирующего эксперимента, реализация программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза осуществлялась поэтапно, включая предварительно-диагностический, деятельностно-практический и рефлексивно-аналитический этапы. Остановимся подробнее на описании практической деятельности сообразно выделенным этапам.

Предварительно-диагностический этап длился с сентября по октябрь первого года обучения будущих педагогов. Его цель состояла в создании организационных условий для последующей реализации программы педагогического сопровождения адаптации.

Исходя из цели, деятельность по педагогическому сопровождению на этом этапе была направлена на решение следующих задач:

- установление взаимодействия между субъектами педагогического сопровождения (кураторами, тьюторами, преподавателями, администрацией факультетов, службой психологической поддержки);

- разработка и актуализация содержательного наполнения средств ИКТ, применение которых планировалось в ходе проведения педагогического эксперимента;
- установление контакта с обучающимися первого курса;
- осуществление первичной диагностики адаптированности будущих педагогов.

В рамках решения первой задачи осуществлялся первичный контакт и координация деятельности между субъектами педагогического сопровождения (кураторами, тьюторами, преподавателями, администрацией факультетов, службой психологической поддержки), их мотивирование к применению средств ИКТ при взаимодействии с обучающимися первого курса. С этой целью:

- использовались возможности курсов повышения квалификации, реализуемых на базе ПГУ для профессорско-преподавательского состава («Информационные технологии в условиях цифровой трансформации образовательной организации», «Особенности реализации учебного процесса в цифровой образовательной среде», «Социально-психологические аспекты цифровизации общества: социальный и эмоциональный интеллект» и др.);
- проводились мастер-классы («ИКТ как средство взаимодействия куратора студенческой группы с обучающимися»);
- разрабатывались памятки и инструкции («В помощь куратору студенческой группы», «Цифровой этикет: памятка для преподавателей и студентов»);
- осуществлялись индивидуальные и микрогрупповые консультации кураторов студенческих групп и тьюторов специалистами службы психологической поддержки.

При решении второй задачи данного этапа производилась разработка структуры и содержания сайта «Помощь в адаптации». Также проводилась актуализация наполнения групп социальной сети «ВКонтакте», посвященных деятельности факультетов. Кроме того, на предварительном этапе осуществлялся

анализ содержания и актуализация тех разделов ЭИОС вуза, с которыми в дальнейшем предстояло взаимодействовать обучающимся первого курса, а также анализ структуры и содержания сайта вуза. Также на этом этапе проводилась подготовка (оцифровка) анкет и тестов для проведения онлайн-тестирования.

Задача установления контакта с обучающимися решалась следующим образом. Первичный контакт проводился офлайн в ходе реализации комплекса мероприятий на «Неделе первокурсника»: на кураторских часах («Давайте познакомимся!», «Добро пожаловать в Педагогический институт им. В.Г. Белинского!», «Я – студент!»); в процессе тренинга командообразования («Верёвочный курс»); «Посиделок» на Олимпийской аллее (лесопарковая территория в непосредственной близости от вуза) и др.

Решение четвертой задачи – осуществления первичной диагностики адаптированности обучающихся – производилось по трем выделенным критериям адаптированности. При этом применялись следующие методы: во-первых, для диагностики внешнего критерия были использованы авторская анкета и метод анализа документов (в частности, обрабатывались журналы посещаемости студентов, ведомости текущего и промежуточного контроля их успеваемости); во-вторых, для диагностики внутреннего критерия основным методом выступило тестирование (включая опросник «САН», методику определения доминирующего состояния (Л. В. Куликов), опросник «Адаптированность студентов в вузе» (Т. Д. Дубовицкая и А. В. Крылова)); в-третьих, для исследования системного критерия применялась авторская анкета. Более подробно методы диагностики представлены в параграфе 2.1.

Для осуществления диагностических мероприятий активно использовались средства ИКТ. Так, психологическое тестирование проводилось при помощи онлайн-тестов на платформах <https://onlinetestpad.com> и <https://psytests.org>. Анкетирование обучающихся также осуществлялось с применением средств ИКТ – с помощью сервиса Google Формы.

Будущие педагоги, ответив на вопросы тестов и анкет в приложениях онлайн, в режиме реального времени получали индивидуальные результаты с их

описанием. В дальнейшем результаты в обобщенной и обезличенной форме обсуждались подробнее на кураторских часах, и по ним обучающимся первого курса были даны общие рекомендации по протеканию адаптационного процесса.

По вопросам индивидуальных результатов диагностики обучающиеся первого курса имели возможность проконсультироваться с диагностом при помощи приложений для мгновенного обмена сообщениями (мессенджеров) и получить адресные рекомендации с целью выработки оптимальной стратегии адаптации, соответствующей индивидуально-психологическим особенностям конкретных обучающихся.

Кроме того, что обучающиеся получали оценку и обратную связь по протеканию у них адаптационного периода, они приобретали знания о явлении адаптации, настроениях и состояниях человека, о методах их исследования, а также опыт самодиагностики, что представляется особо важным в русле профессиональной подготовки будущих педагогов.

Деятельностно-практический этап педагогического сопровождения адаптации обучающихся – будущих педагогов – второй и наиболее длительный, который был реализован с октября по май на первом году обучения будущих педагогов в вузе. Это основной этап программы, цель которого состоит в непосредственном педагогическом сопровождении социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся средствами ИКТ.

На втором деятельностно-практическом этапе решались следующие задачи:

- сплочение студенческой группы, создание в ней атмосферы продуктивного взаимодействия, доверия, построение отношений ответственной зависимости и творческой самореализации личности;
- оказание помощи и поддержки обучающимся – будущим педагогам, испытывающим затруднения в интеграции в образовательную среду вуза, в построении продуктивного взаимодействия с однокурсниками, преподавателями, представителями администрации;

- стимулирование процессов профессионального самоопределения, формирования профессионально-педагогической позиции, мотивации к получению педагогической профессии;
- помощь в преодолении обучающимися затруднений в освоении учебно-профессиональной деятельности;
- включение их в разнообразную деятельность на уровне студенческой группы, учебного потока, факультета, педагогического института, университета в целом.

Деятельностно-практический этап реализации программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов разворачивался по трем направлениям: «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии». Они были направлены на последовательное решение задач социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов к образовательной среде вуза посредством комплекса мероприятий в рамках учебной и внеучебной деятельности.

«Путь к другим» – направление педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов, связанное с их вхождением в новый коллектив, принятием роли студента, освоением норм взаимодействия в образовательной организации в системе «обучающийся – группа – учебный поток – факультет – педагогический институт – университет в целом», а также принятие и освоение норм педагогической среды и будущей профессионально-педагогической деятельности. «Путь к другим» выступает важным направлением педагогического сопровождения социально-психологической адаптации будущих педагогов.

«Путь к себе» – направление педагогического сопровождения, связанное с личностно-профессиональным самоопределением, самопознанием, самопринятием и самореализацией будущих педагогов, формированием их личностных качеств, оказывающих влияние на успешность адаптации к образовательной среде вуза, психологическим самочувствием обучающихся и общим эмоциональным фоном. Данное направление деятельности является важной составляющей педагогического сопровождения социально-

психологической адаптации будущих педагогов и предпосылкой к успешной учебно-профессиональной адаптации.

«Путь к профессии» – направление педагогического сопровождения, способствующее успешному освоению учебно-профессиональной деятельности, формированию у будущих педагогов навыков временной организации учебной работы, профессиональных намерений и профессиональной идентичности. Данное направление педагогического сопровождения выступает важным условием эффективности учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов.

Все три направления педагогического сопровождения адаптации обучающихся первого курса средствами ИКТ реализовывались в рамках учебной и внеучебной деятельности.

В ходе учебной деятельности обучающихся на лекционных и семинарских занятиях в целях педагогического сопровождения адаптации активно использовались такие зарекомендовавшие себя средства ИКТ, как презентация, дополняющая устное изложение преподавателей [29]. Это позволяло обучающимся первого курса лучше понимать излагаемый лекционный материал и успевать делать записи с опорой на его структуру и наиболее значимые тезисы, отраженные в презентации. Также применение наглядных изображений, схем, моделей способствовало их лучшему пониманию обучающимися первого курса, для которых пока не привычен быстрый темп изложения материала, его большой объем и дискуссионный характер.

Кроме предлагаемых преподавателями материалов, при подготовке к учебным занятиям студенты мотивировались к самостоятельному составлению презентаций к своим ответам на семинарах (например, в ходе изучения дисциплины «Психология» по темам «Исторический обзор развития психологического знания», «Различные подходы к изучению структуры личности», «Человек как субъект, индивид, личность, индивидуальность», «Психология ранней юности» и т.д.). Подготовка презентаций выполнялась по

желанию, при этом большинство обучающихся проявили заинтересованность в такой форме работы, что способствовало их учебно-профессиональной адаптации.

В ходе учебных занятий в течение учебного года также использовалось такое средство ИКТ, как обучающие видео и видеофрагменты. Например, в процессе изучения будущими педагогами дисциплины «Психология» использовались видеофрагменты при изучении таких тем, как: «Сенсорно-перцептивные интегративные образования», «Мнемические интегративные образования», «Психическое развитие в младенчестве и раннем детстве», «Психическое развитие в дошкольном возрасте», «Проявление возрастных закономерностей в младшем школьном возрасте», «Особенности психического развития в подростковом возрасте», «Психология ранней юности». Их применение облегчало восприятие информации обучающимися, служило дополнительным средством мотивации к учебно-профессиональной деятельности, а также способствовало самопознанию как важному условию успешной социально-психологической адаптации будущих педагогов.

Также впоследствии в ходе педагогического сопровождения обучающиеся анализировали видеоматериалы как индивидуально, так и в группе. Видеоматериалы служили основой для проведения дальнейших учебных дискуссий и мозгового штурма. Например, на занятии по психологии будущим педагогам было предложено видео по теме «Психика животных и человека», и в процессе мозгового штурма студенты пришли к самостоятельному выводу об их отличиях.

На практических учебных занятиях была реализована такая форма работы, как дебаты. Например, на занятии по психологии были организованы дебаты на тему «Человек: интеллект или образование?». Группы обучающихся случайным образом делились на две команды, отстаивающие противоположные точки зрения. В процессе были задействованы такие средства ИКТ, как видео, презентации, интерактивные задачи с образовательных порталов. В ходе таких занятий обучающиеся развивали свою коммуникативную культуру и умение работать в команде, навыки публичных выступлений, лучше узнавали своих

сокурсников, углубляли психолого-педагогические знания, что особо важно для будущих педагогов.

Педагогическое сопровождение нацеливало обучающихся на выполнение микрогрупповых и групповых учебных проектов с активным использованием приложений для совместной работы над учебными заданиями, такие как «Google Документы», «Яндекс.Документы», «Яндекс.Трекер», виртуальные доски и т.д. С их помощью возможно совместное редактирование, обмен комментариями, добавление ссылок, графической информации, составление ментальных карт, проведение мозговых штурмов и т.д., создавая таким образом свое виртуальное образовательное пространство. Так, например, на первом курсе обучающиеся выполняли учебные мини-проекты по такой дисциплине, как «Психология» по следующим темам: «Продуктивные способы взаимодействия взрослого с ребенком», «Кризис подросткового возраста», «Готовность к самоопределению как важнейшее новообразование юности» и др.

В работе над каждым мини-проектом участвовали 2–3 человека. Работа осуществлялась поэтапно и включала в себя:

- изучение литературы и Интернет-ресурсов;
- разработку структуры содержания проекта;
- распределение элементов структуры и электронного обеспечения между участниками проекта;
- индивидуальную работу над проектом;
- работу в группе по созданию единой презентации и разработки стратегии и технического обеспечения ее защиты (в том числе, печатного доклада по теме презентации);
- защиту презентации с устным выступлением на 5–7 минут.

В процессе такой совместной работы над учебными проектами, предлагаемыми преподавателями на занятиях, у обучающихся происходило глубокое погружение в изучаемые темы, генерация идей, интенсификация группового взаимодействия с сокурсниками. Кроме того, они как будущие

педагоги познакомились с современными сервисами совместной работы, которые могут в будущем использовать в своей педагогической деятельности.

Таким образом, описанные интерактивные формы работы с применением средств ИКТ способствовали как учебно-профессиональной, так и социально-психологической адаптации будущих педагогов во всех трех направлениях: «Путь к другим», «Путь к себе» и «Путь к профессии».

Также в рамках формирующего эксперимента практиковался самостоятельный просмотр студентами по рекомендации преподавателей обучающих видео, размещенных в сети Интернет (обычно на видеохостинговых платформах и с помощью сервиса VK видео). Например, цикл лекций о строении клетки, подборки видео о современном произношении в английском языке, психических процессах и т.д. Таким образом, обучающиеся углубляли свои знания в выбранной профессиональной сфере, повышая уровень учебно-профессиональной адаптированности.

В рамках аудиторной работе с обучающимися применялась технология видеоконференций, которые организовывались на платформах, в первую очередь, «Zoom», «Звонки ВКонтакте» и «Толк». Названные платформы предназначены для организации аудиовизуального взаимодействия участников образовательного процесса. Платформа «Zoom» (далее – «Сферум»), являясь более привычной для обучающихся, использовалась в первую очередь при организации кураторских и тьюторских часов, поддерживая процессы социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации.

Также указанные технологии видеоконференций использовались субъектами педагогического сопровождения при организации онлайн-консультаций обучающихся, как учебных (в первую очередь, по предметам, вызывающим у студентов сложности их освоения, а также по выполнению творческих индивидуальных и микрогрупповых проектов), так и психолого-педагогическим (они проводились в индивидуальной форме и были направлены на оказание адресной помощи в адаптации обучающимся, испытывающим затруднения адаптационного процесса). Таким образом, данная форма работы

способствовала успешному преодолению трудностей учебно-профессиональной и социально-психологической адаптации.

Психолого-педагогическое консультирование в технике педагогического коучинга также было организовано с помощью платформы для видеоконференций «Zoom» (впоследствии – с помощью образовательной платформы «Сферум»). Коуч-сессии в режиме онлайн проводились по запросам обучающихся. В ходе сессий с помощью особым образом сформулированных вопросов, направленных на профессиональное самоопределение и раскрытие потенциала будущих педагогов, оказывалась помощь в осознании и формулировке своих ближайших и дальних профессиональных целей, наличии ресурсов и построении личного маршрута для их достижения, а также принятии ответственности за данные действия. Таким образом, данные мероприятия способствовали успешной адаптации по направлениям «Путь к профессии» и «Путь к себе».

Значительную роль в педагогическом сопровождении адаптации будущих педагогов играла педагогическая онлайн-супервизия, проводимая в ходе ознакомительной (коммуникативной) практики. В ходе данной учебной практики, первой в педагогической деятельности обучающихся, будущие педагоги встречались с затруднениями во взаимодействии со школьниками в различных педагогических ситуациях. В связи с этим были организованы групповые онлайн-встречи с руководителем практики от образовательной организации (с помощью приложения «Zoom», «Сферум» и др.). В ходе супервизии трудные педагогические ситуации выносились на обсуждение, в ходе которого участники предлагали свои обоснованные варианты их разрешения, и с помощью преподавателя будущие педагоги приходили к выводу о наиболее оптимальном решении, что способствовало их успешной учебно-профессиональной адаптации.

Важным средством адаптации обучающихся в учебной деятельности являлась электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) вуза [186]. Специальным образом организованное эффективное использование средств ЭИОС вуза, вход в которую осуществляется с главного сайта ПГУ, способствовал

оптимизации процесса адаптации обучающихся в русле ее педагогического сопровождения. Так, возможности ЭИОС позволяли увеличить эффективность учебного процесса в вузе: с помощью ЭИОС обучающиеся могли получать необходимые учебные материалы, электронные образовательные ресурсы, следить за ходом своего образовательного процесса и своей успеваемостью, взаимодействовать с преподавателями и т.д. Однако, как показывает практика, многие обучающиеся практически не используют возможности электронной системы.

В связи с этим в ходе реализации программы сопровождения адаптации средствами ИКТ в начале первого курса проводилось практическое обучение будущих педагогов работе с ЭИОС, демонстрация ее возможностей и мотивирование студентов к их использованию. Эта работа осуществлялась на кураторских часах. Обучающимся было рассказано, что такое ЭИОС и ее возможности, демонстрировалось на интерактивной доске, как авторизоваться в Личном кабинете ЭИОС и как работать под своей учетной записью, какие функции в ней доступны. Это помогло сориентировать обучающихся в ее структуре и содержании.

Затем будущие педагоги, получив свои личные логины и пароли, на обучающем занятии практиковались в самостоятельном оформлении своего портфолио, просмотре расписания занятий и списка изучаемых учебных дисциплин, поиске книг в электронном каталоге библиотеки. Обучающиеся подробно изучили свой личный (учебный) кабинет в ЭИОС, где они научились скачивать учебные и методические материалы по изучаемым дисциплинам, ознакомились с возможностями прохождения электронного тестирования и просмотра своих отметок. В дальнейшем приобретенные знания и умения по работе с ЭИОС у данной группы обучающихся способствовали их успешной учебно-профессиональной адаптации в рамках направления «Путь к профессии».

В ходе реализации программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов проводилось их обучение и мотивирование на работу с электронными библиотеками. ФГБОУ ВО «Пензенский государственный

университет» имеет подписки на электронные библиотеки с современными учебниками и учебными пособиями (ЭБС ВООК.ru, ЭБС Юрайт, ЭБС Znanium, ЭБС Лань, ЭБС РГБ, ЭБС Консультант студента и др.), однако не все студенты ими пользуются. В начале первого учебного года на специально организованных занятиях в «Zoom» (затем – в «Сферум») и офлайн будущие педагоги обучались работе с электронными библиотеками. В первую очередь они изучили их структуру и возможности, наблюдая за действиями специалиста по работе с библиотеками, а впоследствии на практике самостоятельно зарегистрировались и опробовали работу поисковых систем электронных библиотек.

Также в ходе реализации педагогического сопровождения обучающиеся сопоставляли содержание рекомендованных учебных материалов и найденной в свободном доступе сети Интернет информации, в которой впоследствии студенты по предложенному преподавателем алгоритму выявляли неточности и ошибки. Такие приемы работы способствовали формированию у студентов навыков работы с современными источниками информации, помогали сформировать умения отбора и анализа учебной информации, что является необходимой предпосылкой для эффективной учебно-профессиональной адаптации и освоения содержания профессионально-педагогической деятельности.

Важной составляющей педагогического сопровождения адаптации обучающихся – будущих педагогов выступает также внеучебная деятельность. Реализация ее различных форм способствует как успешной социально-психологической, так и учебно-профессиональной адаптации будущих педагогов.

В русле социально-психологической адаптации значимым современным средством педагогического сопровождения выступили социальные сети. Обучающиеся первого курса следили за жизнью вуза и факультета в группах в социальной сети «ВКонтакте». Стоит отметить, что многие из них это делали еще до своего поступления, на этапе профессионального самоопределения. На первом курсе же в ходе проведения формирующего эксперимента всем обучающимся из экспериментальной группы предлагалось подписаться на новости сообществ вуза (<https://vk.com/pnzgu>, <https://vk.com/club75549642>, <https://vk.com/ffmien>,

<https://vk.com/istfilpenza>). Таким образом обучающиеся получали сведения о жизни вуза, его мероприятиях и событиях, о работе структурных подразделений, чувствовали свою причастность к жизни вуза, что способствовало успешной социально-психологической адаптации по направлению «Путь к другим».

Также обучающимся первого курса предлагалось создавать самим сообщества своей учебной группы, где они могли вести «летопись» событий жизни своей группы, выкладывать новости, делиться фото и любимой музыкой, документами, касающимися учебного процесса, и т.д. Эти сообщества были закрытыми от посторонних пользователей, обучающиеся чувствовали себя в них безопасно в плане самораскрытия, здесь происходило общение и обмен мнениями с одноклассниками – таким образом, происходило их интенсивное взаимопознание и сплочение. Как показала практика, в беседе в соцсети «ВКонтакте» многим учебным группам удобно осуществлять ежедневное оперативное взаимодействие со своими одноклассниками (хотя в некоторых группах студенты выбирали иные бесплатные мессенджеры). Таким образом выполнялись задачи социально-психологической адаптации обучающихся первого курса.

Укреплению социальных отношений с другими обучающимися группы, факультета и вуза служило то, что обучающиеся могли следить или подписаться на их страницы в социальных сетях (наиболее популярная из них – «ВКонтакте»). С другими обучающимися первого и более старших курсов таким образом производилось первичное знакомство (что в дальнейшем облегчало взаимодействие в реальной жизни). Также изучение страницы в социальной сети зачастую позволяло обучающимся глубже познать друг друга и в дальнейшем образовывать группы в соответствии со своими интересами.

Кроме того, в связи с тем, что опосредованное виртуальное общение для современного поколения студентов является не менее значимой его формой, чем непосредственное офлайн общение, обмен мнениями и сведениями о событиях своей жизни помогал сплочению учебной группы и укреплению дружеских

связей. Также создание сети контактов с сокурсниками способствовало идентификации себя как педагога уже на начальном периоде обучения.

Также стоит отметить, что в ходе реализации программы педагогического сопровождения адаптации стимулировалось знакомство обучающихся со страницами кураторов, преподавателей, сотрудников факультетов, что позволяло устанавливать более глубокие межличностные отношения с данными субъектами, в некоторых случаях косвенно повышая интерес обучающихся к учебным предметам (однако необходимо учитывать, что в связи с интересом обучающихся к личным страницам педагогов последним необходимо проводить ревизию содержания своих аккаунтов). Одновременно шёл процесс освоения ими норм цифрового этикета, что является важной предпосылкой для профессиональной деятельности будущих педагогов.

То есть такое средство ИКТ, как социальные сети, способствовало успешному протеканию процесса социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся в основном в направлениях «Путь к другим» и «Путь к профессии».

Важным фактором успешной социально-психологической адаптации являлось тесное онлайн взаимодействие учебных групп с их кураторами. В этих целях кураторы организовывали общие чаты со своей курируемой группой (в бесплатных приложениях для мгновенного обмена сообщениями (мессенджерах), с 2021 года – на платформе «Сферум»). В этом случае обучающиеся ощущали ежедневное присутствие куратора и возможность его организационной, педагогической и психологической поддержки. Все это способствовало уменьшению негативных эмоциональных состояний первокурсников, особенно на начальном этапе их погружения в образовательную среду вуза, положительно влияя в первую очередь на их социально-психологическую адаптацию (в рамках направлений «Путь к другим» и «Путь к себе»).

Педагогическое сопровождение нацеливало будущих педагогов на включение в сообщества факультетов и кафедр в социальных сетях, функционирующие внутри вуза, что позволяло обучающимся первого курса

знакомиться с основными направлениями волонтерской, спортивной, художественной деятельности, осуществляемой в вузе, и вовлекаться в них. Так, обучающиеся привлекались к мероприятиям («Вечер эко-игр», квест «Лесомания», участие в проекте «Академия волонтеров», военно-патриотических акциях, спартакиаде «Взлетай с Беркутом», конкурсе «Первокурсник»). В таких формах активности обучающиеся самореализовывались, расширяли круг своих знакомств, чувствовали свою сопричастность к жизни университета и развивали свою ответственность, то есть в рамках направлений «Путь к другим» и «Путь к себе» осуществлялся процесс социально-психологической адаптации.

Также целям процесса адаптации обучающихся первого курса служило их тьюторское сопровождение, которое оптимизировалось с применением средств ИКТ: взаимодействие с тьюторами в социальных сетях и посредством мессенджеров, использование ими в работе аудиовизуальных средств, видеоконференций.

В целях сопровождения учебно-профессиональной адаптации, и в частности, ее профессионального аспекта применялись такие средства изучения педагогического опыта, как просмотр каналов на видеохостинговых платформах, блогов, обсуждений, прослушивание подкастов, касающихся педагогической деятельности и находящиеся в свободном доступе в сети Internet. Данные ресурсы были специально отобраны в соответствии с задачами педагогического сопровождения и в дальнейшем предлагались обучающимся экспериментальной группы для анализа и дальнейшего обсуждения. Например, обучающиеся знакомились с такими ресурсами, как популярные сообщества Вконтакте («Я – классный руководитель!» (<https://vk.com/club222620503>); «Кабинет филолога» (https://vk.com/kabinet_filologa); «Ночные мысли учителей» (<https://vk.com/nochnye.mysli>); «Сундучок идей для творческих учителей» (<https://vk.com/club213997290>) и подобные блоги.

Эти информационные ресурсы велись практикующими учителями и плавно вводили будущих педагогов в контекст их профессиональной деятельности, знакомя с педагогическим опытом уже состоявшихся коллег. Кроме того, они

активизировали и расширяли рефлексивные возможности первокурсников в профессионально-педагогическом ключе: обучающиеся получали больше информации о труде педагога и могли представить себя на его месте, проанализировав свои личностные качества, умения и навыки, необходимые для деятельности учителя. Таким образом, данные ресурсы способствовали более успешной социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации.

Также этой цели служили веб-сайты, предназначенные для учителей и содержащие статьи и материалы, полезные для расширения представлений обучающихся о специфике профессиональной педагогической деятельности. С помощью такого рода информационных ресурсов обучающиеся получали представление о современных формах, методах и приемах работы педагогов, их возможностях и ограничениях, благодаря чему у будущих педагогов расширялись профессиональные интересы и укреплялись намерения, углублялись психолого-педагогические и методические знания. В частности, обучающимся – будущим педагогам предлагалось знакомиться с материалами сайтов «Педсовет» (<https://pedsovet.org/>), Образовательный портал «Продленка» (<https://www.prodlenka.org/>), Педагогическое сообщество «Урок» (<https://урок.рф/>) и др., что преимущественно направлено на успешное протекание процесса учебно-профессиональной адаптации у обучающихся.

Помимо вышеназванных ресурсов, во внеучебной деятельности с целью преодоления трудностей адаптационного периода использовалась популярная в молодёжной среде квест-технология в форме игры-квеста. Данная игра проводилась с использованием средств ИКТ. Учебные группы обучающихся случайным образом делились на команды, которые в чате приложения-мессенджера получали от ведущего задания. Задания квеста отличались у одновременно играющих команд и были связаны с ориентированием в корпусе и на территории университета, поиском тайников и знакомством с некоторыми его сотрудниками (по предварительному согласованию с ними). Следующее задание присылалось после правильного ответа на предыдущее.

Например, предлагались такие задания, как: «Назовите имя и отчество библиотекаря в абонементе вашего корпуса», «Когда студенты могут посещать бассейн ПГУ?», «Что стоит на подоконнике у заместителя декана по воспитательной работе?», «Пришлите фото вашей команды у памятника В.Г. Белинскому» и т.д. Результатом проведения такой игры-квеста стало сплочение групп, эмоциональная разрядка обучающихся и их знакомство с инфраструктурой университета, то есть успешность социально-психологической и отчасти учебно-профессиональной адаптации.

Также во внеучебной деятельности будущие педагоги принимали активное участие в работе дискуссионного онлайн-клуба «Педагог – профессия будущего?». Его встречи проходили на платформе для видеоконференций «Zoom» (впоследствии – «Сферум»), что оказывалось удобным как для ведущего – преподавателя психолого-педагогических дисциплин – так и для обучающихся, позволяя заинтересовать будущих педагогов, учитывать удобное для всех участников время проведения встреч клуба и комфортное местонахождение участников, минимизируя их временные затраты на дорогу, а также задействовать доступные технические возможности при демонстрации и обсуждении презентаций, видеофрагментов и пр.

В ходе встреч клуба происходило обсуждение вопросов, касающихся различных аспектов педагогической деятельности по следующим темам: «Учитель будущего – робот?»; «Современный учитель – какой он?»; «Работа в школе и частные уроки»; «Эмоциональное выгорание в работе педагога»; «Имидж учителя, или можно ли носить купальник?»; «Школьный конфликт: кто виноват или что делать?» и др. Участие в дискуссиях способствовало взаимному и самопознанию обучающихся, развитию их коммуникативной культуры и логического мышления, способности аргументировано отстаивать свою точку зрения, критично анализировать информацию, а также усвоению нравственных ориентиров, повышению интереса к педагогическому труду и психолого-педагогической осведомленности. Таким образом, данная форма деятельности

способствовала решению задач социально-психологической и учебно-профессиональной адаптированности будущих педагогов.

Важной составляющей педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов во внеучебной деятельности стало привлечение обучающихся к участию в студенческом научно-педагогическом кружке «Тривиум», организованном преподавателем кафедры «Педагогика и психология». Его заседания проводились как офлайн, так и в онлайн-формате и были посвящены обсуждению вопросов педагогической теории и практики.

Также обучающиеся привлекались к активному участию в научно-практических конференциях офлайн и онлайн (в частности, в организованной в ПГУ Всероссийской научно-практической конференции «Воспитание в современных условиях: региональный аспект», а также в других конференциях), осуществлявшееся как в офлайн, так и в онлайн формате. В ходе педагогического сопровождения обучающимся была рекомендована платформа для аудиовизуального взаимодействия «Толк», применяемая в ПГУ и других вузах, которая позволяла первокурсникам легко подключаться к научно-практическим конференциям, проводимым в г. Пенза и в других городах. Благодаря такой форме коммуникации обучающиеся приобретали больше возможностей для их включения в научно-исследовательскую работу студентов и приобретению углубленных знаний в соответствующих научных направлениях, что служило задачам учебно-профессиональной адаптации в направлении «Путь к профессии».

Обучающиеся первого курса в ходе реализации программы педагогического сопровождения адаптации средствами ИКТ пробовали на практике и выбирали наиболее подходящие для себя приложения для смартфона и компьютера, направленные на структурирование учебного времени.

Например, обучающиеся знакомились с функционалом следующих приложений:

- стандартные приложения «Календарь» и «Напоминания» в смартфонах, планировщики дел «Any.do», «TickTick» и др.;
- таймеры «Pomodoro», «MinimaList»;

- блокировщики окон «Just Focus»;
- счетчики экранного времени и т.д.

С помощью таких приложений обучающиеся учились контролировать и регулировать свое время, предотвращать его утечки, планировать выполнение задач с учетом учебного графика и расписания учебных занятий.

Вторая группа приложений, которая использовалась обучающимися первого курса – это приложения для совместной работы над учебными заданиями, такие как «Google Документы», «Яндекс.Документы», «Яндекс.Трекер», виртуальные доски и т.д. Эти приложения, как уже было описано выше, подходят для командной работы при выполнении учебных проектов, с их помощью возможно совместное редактирование, обмен комментариями, добавление ссылок, графической информации, составление ментальных карт, проведение мозговых штурмов и т.д.

В реализации задач социально-психологической адаптации были использованы возможности приложений, направленных на обучение контролю и нормализации своего эмоционального состояния (например, ежедневник настроения «Stress Tracker», приложение для медитации «Meditopia», приложение для выполнения дыхательных техник «Breathe: снятие стресса» и др.).

Эта группа приложений помогала обучающимся – будущим педагогам осваивать различные способы психологической саморегуляции. Начальное освоение этих способов происходило на кураторских часах, впоследствии они закреплялись обучающимися вне университета. Данные техники использовались обучающимися – будущими педагогами для преодоления адаптационных трудностей, в первую очередь, связанных со стрессовыми ситуациями проверки знаний. Кроме того, освоенные навыки впоследствии могут успешно применяться в трудовой деятельности, помогая преодолевать стресс в профессиональной деятельности педагогов.

Особая роль в программе педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов принадлежала специально созданному с этой целью сайту

«Помощь в адаптации» (<http://assistance-in-adapting.tilda.ws>) [102].

Предварительно были выделены требования к создаваемому веб-сайту:

- современное визуальное оформление;
- логичное, структурированное меню сайта;
- краткость и структурированность изложения содержания сайта;
- дружелюбная форма подачи информации, ориентированная на юношество;
- адаптация сайта для экранов мобильных устройств;
- отсутствие элементов на сайте, замедляющих его загрузку;
- интеграция сайта с социальными сетями;
- возможность быстрого тестирования в случае необходимости прохождения диагностики;
- относительная простота создания и поддержки веб-ресурса.

Соответствие описанным критериям определили выбор в пользу конструктора сайтов Tilda, с помощью которого был оформлен данный веб-сайт.

Сайт выполнял следующие функции:

- информационную (содержит информацию о сущности, особенностях, типичных проблемах адаптации и путях их преодоления, работе на лекционных и практических занятиях, стратегии и тактики подготовки и сдачи сессии, приёмах управления временем и психоэмоциональным состоянием и др.);
- инструментальную (выступает средством организации педагогического сопровождения социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся; инструментом взаимодействия с куратором, тьютором, практическим психологом; а также инструментом самоорганизации, саморегуляции, профессионального самообразования и др.);
- поддержки (в ситуации затруднения, вызванного необходимостью адаптации к условиям организации учебного процесса в высшей школе, вхождения в новый коллектив, освоения новой социальной роли студента и др.);

- мотивирующую (побуждает к профессионально-личностному самопознанию и саморазвитию, вселяет уверенность в преодолении затруднений в ситуации адаптации и др.);
- контролирующую (позволяет определить эффективность протекания адаптационных процессов и испытываемых будущими педагогами затруднений и др.).

Разработанный веб-сайт включает в себя следующие страницы:

- «Главная страница»;
- «Что такое адаптация»;
- «Социальные отношения»;
- «Учебный процесс»;
- «Тайм-менеджмент»;
- «Эмоциональное состояние»;
- «Профессиональное саморазвитие»;
- «Диагностика».

Примеры отдельных страниц сайта представлены в Приложении В.

«Главная страница» сайта содержит краткое описание содержания сайта, его задач и целевой аудитории. Это титульная страница, на которую осуществляется переход по прямой ссылке на веб-сайт. Кроме того, данная страница ссылается на страницу кафедры «Педагогика и психология» ПГУ, что служит пониманию единства воспитательной системы вуза, а также предоставляет возможность обучающимся адресно обратиться с возникающими вопросами. Переход на остальные разделы сайта осуществляется с помощью меню.

Вторая страница сайта – «Что такое адаптация» – содержит информацию для обучающихся – будущих педагогов об этом явлении, описывает возможные трудности адаптационного периода на начальных этапах вузовского обучения. Благодаря этому возрастает осведомленность будущих педагогов в вопросах адаптации и появляется понимание нормативности происходящих с ними явлений

и, соответственно, возникающих переживаний. Впоследствии это выражается в более глубоком понимании себя и в большей готовности к профилактированию и преодолению уже возникших сложностей.

Третья страница – «Социальные отношения» – ориентирует обучающихся на создание и поддержание благоприятных межличностных отношений с другими студентами в учебной группе, в вузе вообще, а также на выстраивание продуктивных отношений с преподавателями и сотрудниками. Подчеркивается важность собственной активности личности при включении в жизнь вуза. Раскрываются правила эффективного взаимодействия, а также нормы цифрового этикета.

Четвертая страница сайта – «Учебный процесс» – включает в себя такие разделы, как: «Работа на лекциях», «Работа на семинарах», «Подготовка к сессии» и «Во время сессии».

Так, в разделе «Работа на лекции» подчеркивается различие между школьными и вузовскими формами работы. Он ориентирует обучающихся на освоение новых форм работы, которые позволят успешно овладеть предлагаемым на лекциях материалом. В связи с тем, что с лекциями, как правило, обучающийся сталкивается впервые только в вузе, на начальном этапе обучения он не имеет специфических навыков работы на лекциях. Поэтому предложенные рекомендации касаются посещения лекций, оптимизации их ведения в тетради и последующей обработки материалов лекций.

Следующий раздел «Работа на семинарах» также включает в себя рекомендации по использованию потенциала данной формы работы. Обучающимся предлагаются способы, касающиеся подготовки к семинарским занятиям в условиях обилия информации, обсуждается участие в ходе семинарских занятий и варианты самопрезентации на них, а также затрагиваются вопросы организации времени и планирования работы и отдыха. Необходимость обсуждения данной информации обусловлена тем, что зачастую первокурсники, оказавшись в вузе, испытывают растерянность от необходимости выполнения большого объема заданий и трудности понимания того, как им эту подготовку

оптимально встроить в пока не привычное для себя двухнедельное расписание занятий.

Раздел «Подготовка к сессии» призван оказать помощь обучающимся – будущим педагогам в предотвращении трудностей на сессии, связанных с их организационными просчетами при подготовке. Здесь содержатся советы по планированию, оптимальному распределению времени и балансу труда и отдыха при подготовке, приведены рекомендации приложений для смартфона и органайзеров на бумажных носителях, которые могут быть удобны для применения. С точки зрения функционирования человеческой психики указываются некоторые возможные трудности, с которыми могут встретиться будущие педагоги при подготовке, и приводятся способы преодоления такого рода трудностей.

Следующий раздел «Во время сессии» позволяет обучающимся получить примерное представление о том, что их ожидает в этом периоде обучения в вузе. Раздел содержит рекомендации относительно периодов до, во время и после экзамена, в первую очередь, по режиму подготовки, сохранению высокой умственной работоспособности и поведению на экзамене. Также он помогает создать верный психологический настрой с оптимальным уровнем мотивации (не слишком низким, но и не чрезмерным, т.к. наиболее эффективная деятельность, согласно психологическому закону Йеркса-Додсона, опирается на средний уровень мотивации).

Четвёртая страница сайта – «Тайм-менеджмент» – содержит рекомендации для студентов, связанные в первую очередь с организацией рутинных дел и учебных задач в течение учебного года. Освоив данные приемы, студенты могут переносить их на выполнение и иных, внеучебных задач. Так, в разделе содержатся ориентиры для планирования задач, их ранжирования, приемов выполнения и примеры документов и мобильных приложений, призванных помочь в организации собственной деятельности. Затронут вопрос о некоторых препятствиях на пути к выполнению поставленных задач. Также особенно подчеркивается важность положительного самоподкрепления при достижении

запланированного, что служит цели закрепления успешного способа поведения у студентов.

Пятая страница сайта – «Эмоциональное состояние» – направлена на обучение будущих педагогов приемам стабилизации их состояний, что необходимо как во время учебной деятельности (например, во время экзаменов, выступлений на семинарах, конференциях и конкурсах, что особенно важно для студентов с высоким уровнем личностной тревожности), а также в их будущей профессиональной деятельности. Так как профессия учителя является высокострессовой, то представляется необходимым умение студентов осознавать свое эмоциональное состояние и их владение техниками эмоциональной саморегуляции.

Шестая страница сайта – «Профессиональное саморазвитие» – включает в себя ссылки и краткое описание интернет-ресурсов, которые могут быть полезны для обучающихся направления подготовки «Педагогическое образование». Знакомство с данными информационными ресурсами может быть полезным для того, чтобы получить более четкое представление о педагогической профессии. Наблюдения показывают, что абитуриенты и обучающиеся до (и даже после) педагогической практики имеют искаженное представление о труде учителя, о его специфике, о решаемых учителями задачах, которые во время школьной жизни сегодняшних студентов оставались «за кадром». Поэтому представляется важным плавно вводить будущих педагогов в контекст их профессиональной деятельности, знакомя с педагогическим опытом уже состоявшихся коллег. Кроме того, в эпоху соцсетей будущие педагоги получают уникальную возможность видеть профессиональную жизнь педагогов посредством их блогов, наблюдать за разрешением профессиональных трудностей и саморазвитием, что является вдохновляющим примером для обучающихся на пути их профессионального и личностного саморазвития. Также в этом разделе к странице подключены комментарии, которые пользователи сайта могут оставлять, используя свой аккаунт социальной сети ВКонтакте.

И последняя страница сайта – «Диагностика» – содержит ссылки на анкеты с использованием сервиса Google Формы, предназначенные для проведения опроса обучающихся первого курса относительно некоторых показателей их адаптированности к образовательной среде вуза. Также на этой странице содержатся ссылки на онлайн-тесты, анонимно пройдя которые, будущие педагоги мгновенно могут получить результаты диагностики их состояний, настроений и иных показателей адаптированности. Полученные результаты остаются доступными обучающемуся по уникальной ссылке, которую он может сохранить. Проводя самодиагностику в течение года и сопоставляя полученные результаты тестов, будущие педагоги могут получить представление о динамике собственных психических явлений, а также получить важный для будущей профессиональной деятельности опыт психодиагностики.

Страницы описанного выше сайта направлены на повышение успешности социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации. Работа с сайтом осуществлялась поэтапно, обучающимся первого курса в течение года поочередно открывался доступ к отдельным страницам сайта и их разделам в соответствии с тематикой кураторских часов. Опираясь на содержание страниц сайта, вначале на тренинговых занятиях и далее самостоятельно обучающимися проводилась практическая работа по выполнению рекомендованных на сайте упражнений и формированию новых умений. Постепенность ознакомления с сайтом позволяла поддерживать интерес к содержанию сайта и контролировать удержание внимания обучающихся, а также позволяла им успевать внедрять рекомендации в свою практическую учебную деятельность. Работа обучающихся с содержанием сайта была нацелена на их большее самопонимание и внимательность к своим возможным трудностям и переживаемым эмоциональным состояниям, повышение осведомленности об адаптационном периоде в вузе и готовность к преодолению его затруднений. Обучающиеся получали стимул в развитии рефлексивных способностей в учебной и межличностной сфере, а также возможностей эмоциональной саморегуляции и профессионального становления и развития.

При реализации программы педагогического сопровождения адаптации каждое используемое средство ИКТ сыграло свою роль. Однако наиболее интегративным и надежным средством, адаптированным к использованию и отвечающим запросам обучающихся, кураторов и остальных субъектов педагогического сопровождения, явился сайт «Помощь в адаптации». По окончании педагогического эксперимента работа в данном направлении будет продолжена.

Третий этап реализации программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов средствами ИКТ – рефлексивно-аналитический.

Цель этапа – рефлексия полученных результатов всеми субъектами педагогического сопровождения, формулирование выводов и рекомендаций.

Задачи этапа:

- проведение повторной диагностики уровня социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов;
- оценка сформированности коллектива студенческой группы, характера психологической атмосферы и сложившихся способов взаимодействия;
- анализ полученных результатов со стороны кураторов студенческих групп, тьюторов, преподавателей, работавших с обучающимися первого курса, практических психологов, заместителей декана по воспитательной работе;
- рефлексия самоизменений со стороны самих обучающихся – будущих педагогов;
- формулировка выводов, разработка рекомендаций для всех субъектов педагогического сопровождения;
- коррекция программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов средствами ИКТ.

Выявление динамики уровня адаптированности будущих педагогов вновь проводилось с учетом внешнего, внутреннего и системного показателей (результаты будут представлены в параграфе 2.3). В качестве одного из значимых средств оценки полученных результатов на данном этапе выступило электронное

портфолио обучающегося, способствующее развитию рефлексии как одного из важнейших профессиональных качества будущего педагога [74; 131; 152].

На основе анализа полученных результатов у обучающихся и выявленных у них индивидуально-психологических особенностей, детерминирующих и характеризующих специфику протекания у них адаптационного периода, строились перспективы дальнейшего взаимодействия с ними. Так, в случае выявления студентов первого курса с низкими показателями адаптированности, в дальнейшем проводилась адресная работа со стороны кураторов, преподавателей и психологов во избежание дальнейшего возрастания рисков нарушений адаптации (педагогические беседы офлайн и онлайн, индивидуальные консультации и т.д.).

Таким образом, поэтапная реализация модели педагогического сопровождения была направлена на повышение уровня адаптированности будущих педагогов к образовательному процессу вуза с помощью средств ИКТ. Проверка эффективности данной модели будет описана в следующем параграфе.

2.3. Результаты реализации модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ

Контрольный этап эксперимента включал в себя проведение повторной диагностики уровня адаптированности у обучающихся в ЭГ и КГ в целях выявления его динамики. Для осуществления повторной диагностики применялся тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе эксперимента. По итогам анализа полученных результатов представляется возможной оценка эффективности разработанной модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

Академическая успеваемость студента повторно диагностировалась с помощью метода анализа документов – зачетных и экзаменационных ведомостей студентов во втором учебном семестре (во время летней сессии). Результаты, полученные в ходе анализа ведомостей на контрольном этапе эксперимента, представлены на Рисунке 17.

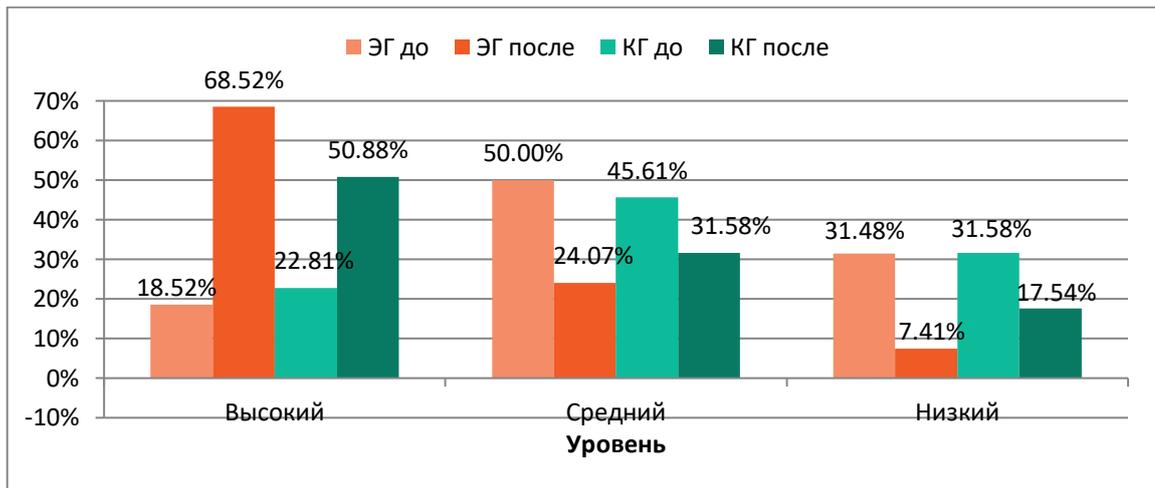


Рисунок 17 – Результаты диагностики академической успеваемости будущих педагогов (контрольный этап эксперимента)

Повторная диагностика академической успеваемости показала, что данный показатель возрос в обеих группах обучающихся, однако увеличение показателя более выражено в ЭГ. Так, в ЭГ значительно снизилось число студентов с низкой академической успеваемостью (в ЭГ произошло снижение с 31,48 % до 7,41 %, в КГ – с 31,58 % до 17,54 %). Также снизилось число среднеуспевающих первокурсников: в ЭГ произошло снижение с 50 % до 24,07 %, в КГ – с 45,61 % до 31,58 %). Одновременно выявлено значительное возрастание числа хорошо успевающих обучающихся (в ЭГ произошел рост с 18,52 % до 68,52 %, в КГ – с 22,81 % до 50,88 %). Данные, полученные в ходе повторной диагностики, показывают, что к концу первого учебного года большинство студентов включились в учебную работу и выполняют ее в основном в соответствии с требованиями преподавателей, а также поняли принцип принятой в вузе балльно-

рейтинговой системы и приняли его в своей учебной работе. При этом студенты экспериментальной группы демонстрируют более высокий учебный результат.

Второй показатель адаптированности – посещаемость учебных занятий – как и во время первичной диагностики, оценивался на основе анализа документов (журналов учета посещаемости студентов). Результаты, полученные в ходе анализа журналов посещаемости на контрольном этапе эксперимента, представлены на Рисунке 18.

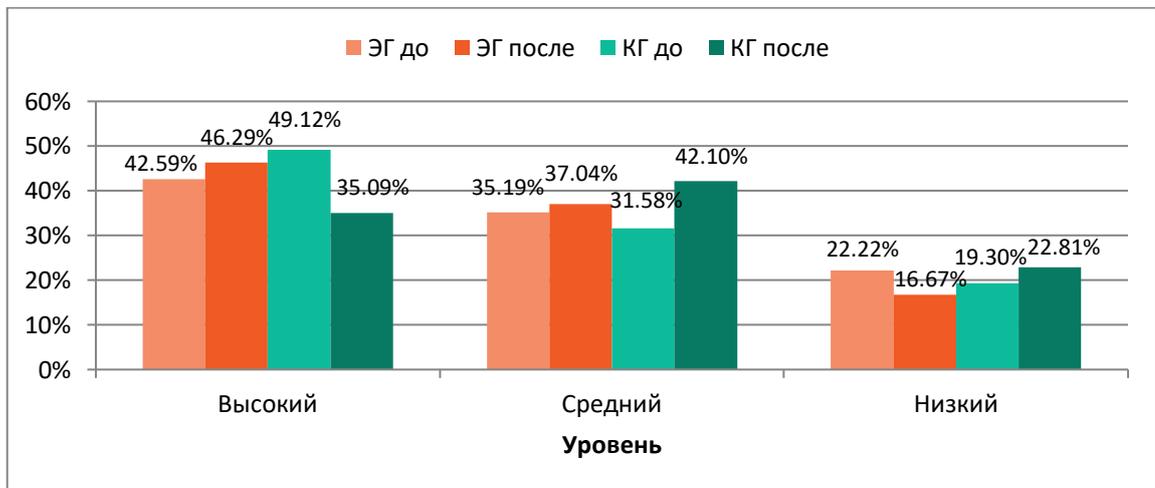


Рисунок 18 – Результаты диагностики посещаемости занятий будущими педагогами (контрольный этап эксперимента)

Как показал анализ данных, полученных на контрольном этапе, к концу первого учебного года в КГ произошло снижение посещаемости учебных занятий. Здесь уменьшилось число обучающихся с высокой посещаемостью занятий (в КГ с 49,12 % до 35,09 %), при этом доля студентов со средним уровнем посещаемости повысилась (в КГ с 31,58 % до 42,1 %). Кроме того, необходимо отметить, что в КГ несколько увеличилась доля обучающихся, пропускающих относительно много занятий (с 19,3 % до 22,81 %). В то же время в ЭГ такой тенденции к снижению показателя не наблюдалось: в ЭГ число обучающихся с высокой посещаемостью, наоборот, несколько увеличилось с 42,59 % до 46,29 %, со средней посещаемостью – незначительно изменилось с 35,19 % до 37,04%, и

число первокурсников с низкой посещаемостью уменьшилось с 22,22 % до 16,67 %.

То есть в ЭГ в ходе формирующего эксперимента большая часть первокурсников старается посещать все учебные занятия, имея небольшое число пропусков, в основном по болезни или по иным уважительным причинам. В КГ к концу первого учебного года у большинства обучающихся накопилось большее число пропусков, как по болезни, так и по неуважительным причинам. Анализ журналов посещаемости показал, что они чаще пропускают пары по отдельным дисциплинам, особенно если эти занятия первые по расписанию, а также целые учебные дни. В обеих группах присутствуют первокурсники с низкой посещаемостью занятий, их количество больше в КГ. Причем среди таких обучающихся в основном не часто болеющие, а систематически пропускающие занятия без уважительной причины – из их учебной работы выпадают целые учебные дни и даже недели. Такая низкая посещаемость может быть обусловлена тем, что эта группа обучающихся – будущих педагогов, вышедшая из-под родительского контроля и не имеющая достаточно возможностей самоконтроля, не может эффективно организовать собственную деятельность. Также они могут чувствовать неуспешность, дискомфорт и недостаточную увлеченность на занятиях. Некоторые из них начинают трудовую деятельность с жестким графиком, не подходящим для студентов-очников, либо они разочаровываются в выбранной специальности, в результате чего снижается их учебная мотивация и т.д.

Для определения адаптированности по третьему показателю внешнего критерия – временной организации их учебной работы – на контрольном этапе, как и ранее на констатирующем, была применена авторская анкета. Результаты анкетирования обучающихся представлены на Рисунке 19.

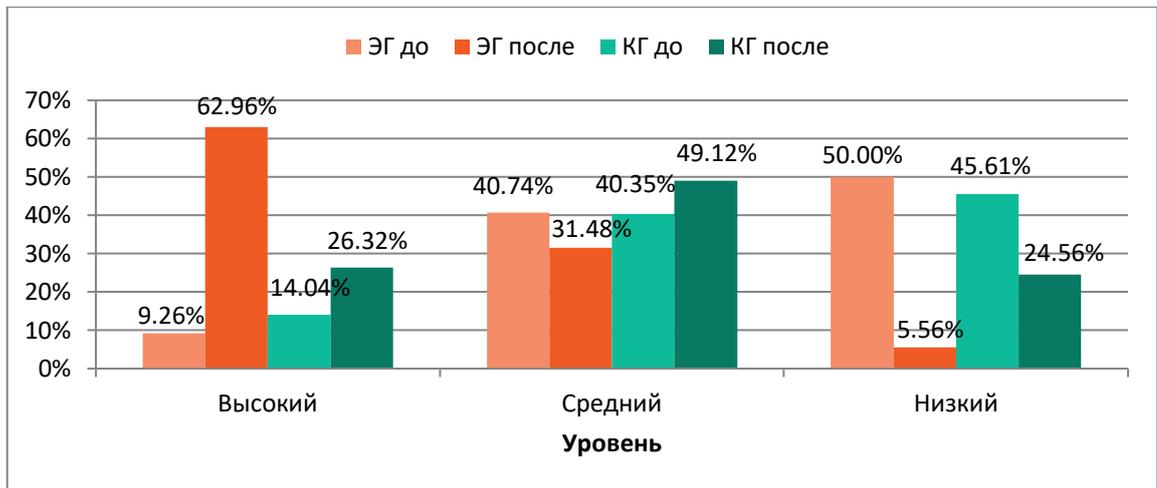


Рисунок 19 – Результаты диагностики временной организации учебной работы будущих педагогов (контрольный этап эксперимента)

Приведенные на рисунке результаты свидетельствуют о возрастании численности обучающихся – будущих педагогов с высокой оптимальностью временной организации их учебной работы. При этом в ЭГ рост данного показателя гораздо более значительный, чем в КГ (в ЭГ – с 9,26 % до 62,96 %; в КГ – с 14,04 % до 26,32 %). Также стоит отметить уменьшение доли обучающихся первого курса со средним уровнем показателя в ЭГ (с 40,74 % до 31,48 %; в КГ доля таковых возросла с 40,35 % до 49,12 %). Как показала итоговая диагностика, в обеих группах произошло снижение числа обучающихся, обладающих низкими результатами временной организации их учебной работы, причем в ЭГ снижение гораздо заметнее (в ЭГ их доля уменьшилась с 50 % до 5,56 %, в КГ – с 45,61 % до 24,56 %). То есть в течение первого учебного года обучающиеся – будущие педагоги в целом оптимизировали свои приемы подготовки к учебным занятиям и к сессии, пересмотрели непродуктивные «школьные» способы, овладели приемами тайм-менеджмента и стали готовиться к вузовским занятиям быстрее и эффективнее. Причем в ЭГ эта оптимизация состоялась быстрее и была гораздо более выражена.

Обобщение результатов по трем приведенным выше показателям позволило определить уровень адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по внешнему критерию (значение данного и остальных критериев

адаптированности рассчитывалось по приведенной выше формуле, использованной на констатирующем этапе эксперимента). Результаты расчетов представлены на Рисунке 20.

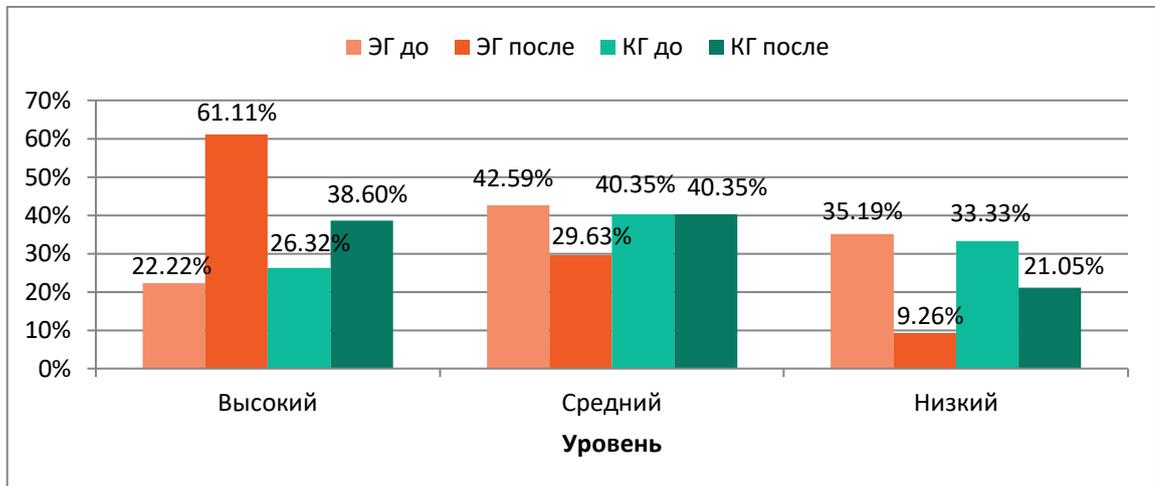


Рисунок 20 – Результаты диагностики уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по внешнему критерию (контрольный этап эксперимента)

Согласно представленным результатам, по итогу формирующего эксперимента большинство обучающихся в ЭГ характеризуются высоким уровнем адаптированности по внешнему критерию (в ЭГ число первокурсников с высоким уровнем возросло с 22,22 % до 61,11 %; в КГ – с 26,32 % до 38,6 %). Эта группа обучающихся, как правило, имеет достаточно высокую академическую успеваемость и посещаемость учебных занятий, и затрачивает оптимальное количество времени при подготовке к занятиям и к сессии. В КГ преобладающим остался средний уровень адаптированности по данному критерию, как это и было на констатирующем этапе (в ЭГ доля обучающихся со средним уровнем изменилась с 42,59 % до 29,63 %; в КГ доля осталась неизменной – 40,35 %). Число будущих педагогов, показавших низкий уровень адаптированности по данному критерию, более заметно снизилось в ЭГ (в ЭГ произошло снижение с 35,19 % до 9,26 %; в КГ – лишь с 33,33 % до 21,05 %).

Уровень адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по внутреннему критерию на контрольном этапе эксперимента определялся с помощью того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе, с учетом его четырех показателей: физическое самочувствие, психоэмоциональное состояние, удовлетворённость студентов учебной деятельностью и учебной группой.

Данные, полученные при оценке итогового показателя физического самочувствия будущих педагогов на контрольном этапе эксперимента, представлены на Рисунке 21.

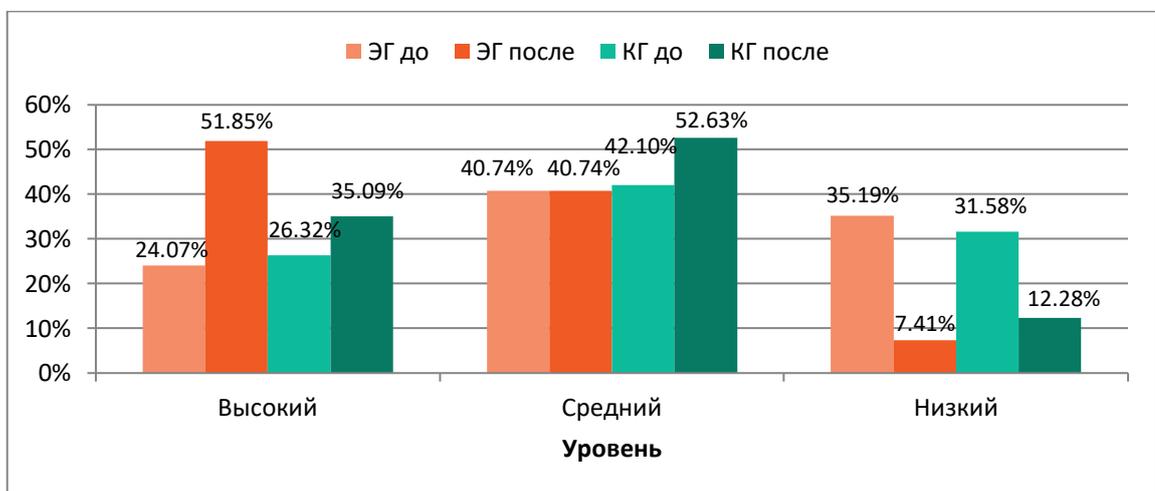


Рисунок 21 – Результаты диагностики физического самочувствия будущих педагогов (контрольный этап эксперимента)

Анализ результатов проведенной повторной диагностики показал положительную динамику уровня адаптированности по данному показателю, более выраженную в ЭГ. Так, число обучающихся, обладающих высоким показателем физического самочувствия, в ЭГ возросло с 24,07 % до 51,85 % и стало преобладающим. В КГ число обучающихся с высоким показателем возросло с 26,32 % до 35,09 %. Этот уровень характеризуется тем, что будущие педагоги чувствуют себя сильными, выносливыми и работоспособными, здоровыми, расслабленными, полными сил, отдохнувшими и не изнуренными.

Доля обучающихся со средним показателем физического самочувствия в ЭГ осталась прежней – 40,74 %, и возросла в КГ – с 42,1 % до 52,63 %. То есть, согласно приведенным результатам, большей части обучающихся КГ характерны умеренные показатели полноты сил, работоспособности и выносливости, расслабленности, потребности в отдыхе. При этом необходимо отметить значительное снижение числа первокурсников с низким (неоптимальным) показателем физического самочувствия в обеих группах: в ЭГ наблюдается снижение с 35,19 % до 7,41 %, в КГ – с 31,58 % до 12,28 %. Эти студенты утомляемы, имеют плохое самочувствие и проявляют видимые признаки усталости. Безусловно, физическое самочувствие во многом зависит от изначальных показателей соматического здоровья и от наличия у обучающихся хронических заболеваний, что находится вне сферы влияния реализованной программы педагогического сопровождения адаптации. Однако на этой биологической основе строится их физическое самочувствие, в том числе под влиянием факторов стресса (связанного с адаптационными трудностями), длительного переутомления и соблюдения ими здорового образа жизни, что и проявилось в выявленной тенденции по итогам формирующего эксперимента.

Результаты проведенной повторной диагностики психоэмоционального состояния обучающихся представлены на Рисунке 22.

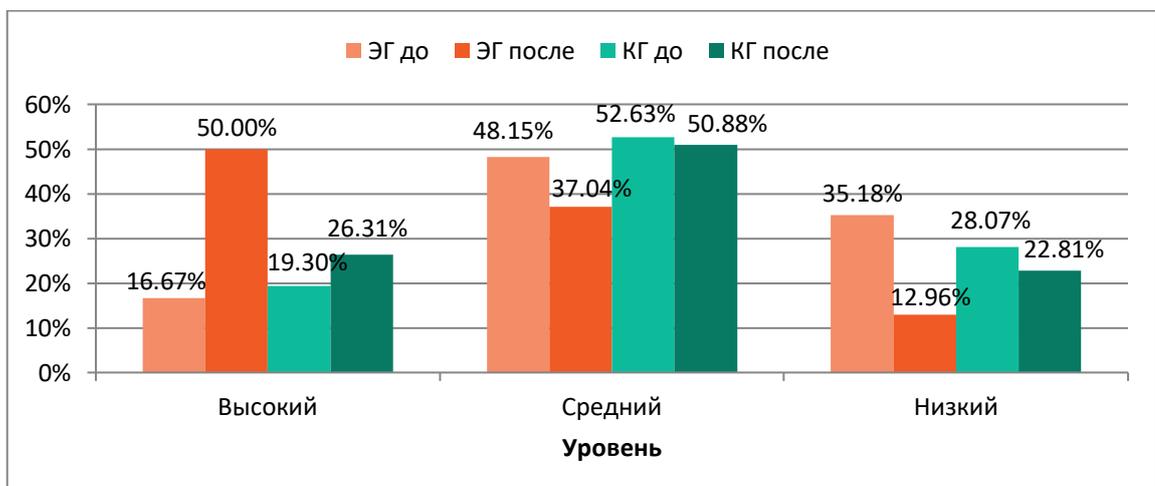


Рисунок 22 – Результаты диагностики психоэмоционального состояния будущих педагогов (контрольный этап эксперимента)

В результате проведенной повторной диагностики по названному показателю было определено, что в ЭГ в ходе проводимой работы произошло изменение в распределении по уровням психоэмоционального состояния. Возросла доля обучающихся с высоким (оптимальным) уровнем показателя. В ЭГ их число значительно возросло: с 16,67 % до 50 %. В КГ также наблюдается рост показателя с 19,3 % до 26,31 %. То есть половина первокурсников в ЭГ и лишь четверть – в КГ к концу учебного года стали характеризоваться активным отношением к жизненной ситуации, проявлять оптимизм и жизнерадостность, верить в свои возможности при преодолении препятствий и достижении целей. У них стал наблюдаться устойчивый повышенный эмоциональный фон и бодрое настроение. У обучающихся этой группы поведение, деятельность и психическая саморегуляция в состоянии эмоционального возбуждения, как правило, сохраняют эффективность и адекватность. Обучающимся стали свойственны большее спокойствие, уверенность в своих силах и возможностях, готовность к работе и наличие достаточного запаса энергии. Также им свойственна относительно более высокая удовлетворенность жизнью в целом и самореализацией.

В обеих группах наблюдается уменьшение числа обучающихся со средним уровнем оптимальности их психоэмоционального состояния: в ЭГ с 48,15 % до 37,04 %, в КГ – с 52,63 % до 50,88 %. Согласно результату итоговой диагностики, в КГ средний показатель свойственен половине от общего числа обучающихся. Они умеренно активны, реалистичны, обладают средними показателями жизнерадостности и уверенности в своих возможностях. Обладают средними возможностями саморегуляции, относительно удовлетворены своей жизнью и самореализацией в ней.

Также необходимо отметить, что в ЭГ наблюдается более выраженное снижение доли первокурсников с низким (неоптимальным) уровнем психоэмоционального состояния (с 35,18 % до 12,96 %), в то время как в КГ доля снизилась не столь значительно (с 28,07 % до 22,81 %). Эти данные говорят о том, что на конечном этапе эксперимента в КГ остается достаточно многочисленная

часть первокурсников, которые характеризуются пессимистичным отношением к трудностям, неверием в свои силы и пассивностью, сниженным эмоциональным фоном и, зачастую, склонностью к тревоге и раздражительности. Этой группе обучающихся свойственна утомляемость, низкая работоспособность. Они часто не удовлетворены жизнью в целом и самореализацией в ней.

Для выявления динамики уровня удовлетворённости учебной деятельностью у будущих педагогов была проведена повторная диагностика данного показателя, результаты которой представлены на Рисунке 23.

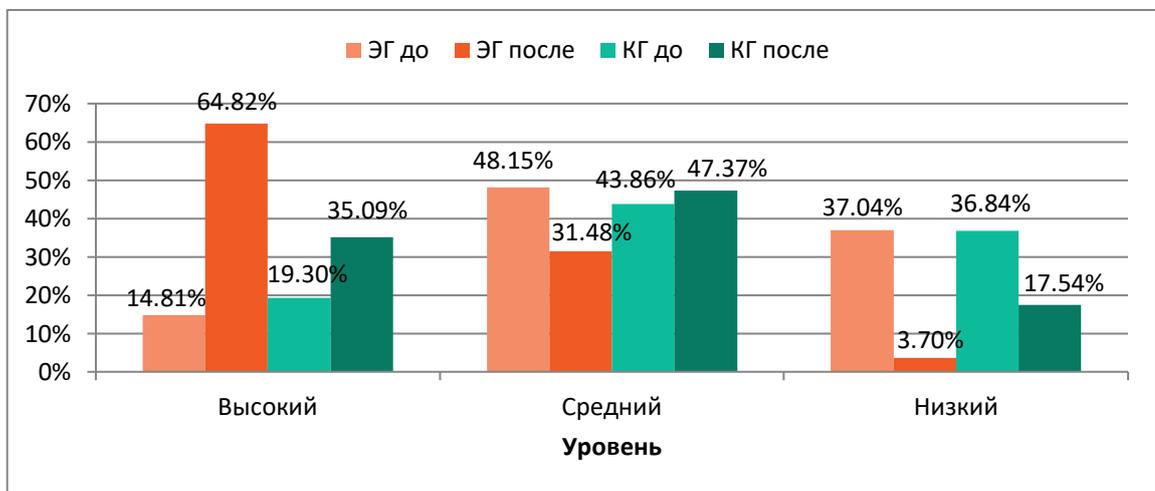


Рисунок 23 – Результаты диагностики удовлетворённости будущих педагогов учебной деятельностью (контрольный этап эксперимента)

Как следует из представленных данных, в обеих группах обучающихся – будущих педагогов произошел значительный рост показателей их удовлетворённости учебной деятельностью, причем в ЭГ доля высокоадаптированных стала преобладать, повысившись с 14,81 % до 64,82 % (в КГ аналогичный показатель возрос с 19,3 % до 35,09 %). Эти данные говорят о том, что большинство студентов ЭГ, согласно самооцениванию, стали достаточно легко осваивать учебные предметы, учебные задания сдавать в срок, на занятиях чувствуют себя уверенно и могут активно проявлять свои способности и обращаться к преподавателям.

В то же время в ЭГ снизилось, а в КГ сохранилось преобладающим число обучающихся со средними показателями удовлетворённости учебной деятельностью (в ЭГ – с 48,15 % до 31,48 %; в КГ изменилось с 43,86 % до 47,37 %), что говорит также об относительной, хотя и не полной успешности большинства обучающихся КГ в освоении учебных предметов, частичном выполнении требований преподавателей и ограниченной коммуникации с ними.

Обращает на себя внимание снижение числа будущих педагогов с низким показателем удовлетворённости учебной деятельностью. Наиболее заметно это снижение в ЭГ (с 37,04 % до 3,7 %), в КГ их число снизилось с 36,84 % до 17,54 %. Естественное улучшение показателя в течение первого учебного года объясняется самостоятельным разрешением учебных трудностей студентов, рефлексией поведения в учебных ситуациях, овладением навыками, необходимыми для успешной учебной деятельности в системе высшего образования, и вследствие этого приобретением большей уверенности в себе. При этом быстрее и эффективнее адаптация к учебной деятельности происходит в ходе целенаправленной реализации модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

На контрольном этапе эксперимента также был повторно определен показатель удовлетворённость учебной группой (Рисунок 24).

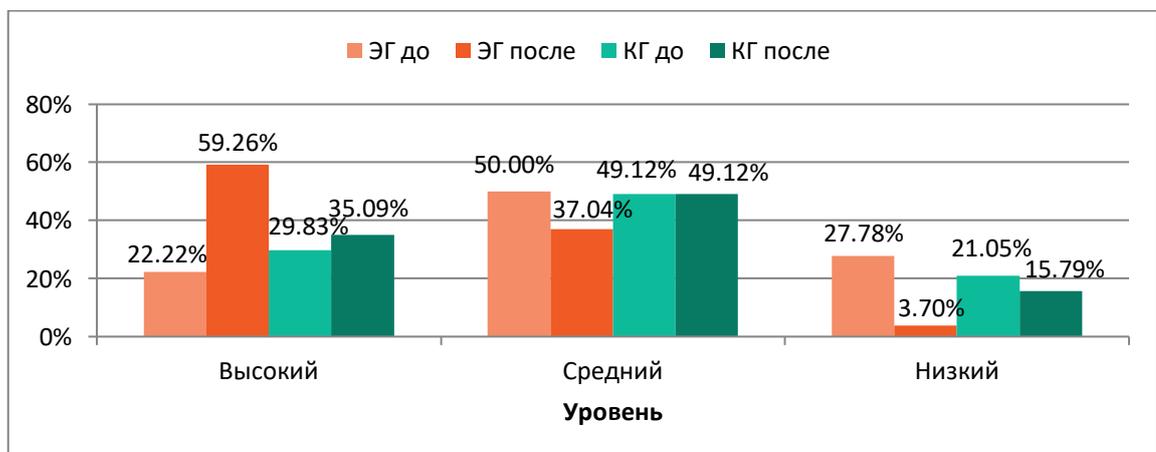


Рисунок 24 – Результаты диагностики удовлетворённость будущих педагогов учебной группой (контрольный этап эксперимента).

Как следует из представленных данных, в обеих группах обучающихся произошел рост удовлетворённости учебной группой. При этом к концу опытно-экспериментальной работы в ЭГ большинство из них стали высокоадаптированными (их доля возросла с 22,22 % до 59,26 %), в то время как в КГ аналогичное значение возросло с 29,83 % до 35,09 %. То есть на контрольном этапе эксперимента большинство членов ЭГ в своей учебной группе чувствуют себя комфортно, могут обращаться за помощью к однокурсникам и выстраивать с ними продуктивное взаимодействие, а также оказывать взаимную поддержку и следовать групповым нормам.

Такое заметное увеличение числа высокоадаптированных первокурсников в ЭГ произошло благодаря перераспределению доли средне- и особенно низкоадаптированных обучающихся. Так, большинство представителей КГ сохранило средний уровень удовлетворенности учебной группой (их доля осталась на уровне 49,12 %). В ЭГ их доля снизилась с 50 % до 37,04 %.

У будущих педагогов этой группы наблюдаются некоторые трудности в общении с однокурсниками. Студенты при общении с группой могут быть несколько отстраненными и испытывать некоторые сложности при обращении к сокурсникам и лишь отчасти разделять групповые нормы и правила.

Количество обучающихся с низким уровнем удовлетворённости учебной группой в ЭГ уменьшилось с 27,78 % до 3,7 % (в КГ – с 21,05 % до 15,79 %). У некоторых студентов еще остаются серьезные трудности в общении с однокурсниками, отстраненность в общении, их отношения внутри учебной группы неблагоприятны. Чаще такие результаты диагностированы у тех обучающихся, которые также имеют низкую посещаемость учебных занятий, у них нет форм совместной деятельности с одноклассниками, а следовательно, не происходит интеграция в систему групповых отношений.

Наблюдение показало, что этой категории первокурсников могут быть свойственны также низко развитые социальные навыки, что в будущем, вероятно, затруднит и их профессиональную педагогическую деятельность. То есть адаптационные трудности таких обучающихся зачастую носят комплексный

характер, и для их преодоления необходима комплексная система педагогического сопровождения, реализуемая в вузе.

По итогам диагностики четырех показателей может быть рассчитан уровень адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по внутреннему критерию. Результаты диагностики представлены на Рисунке 25.

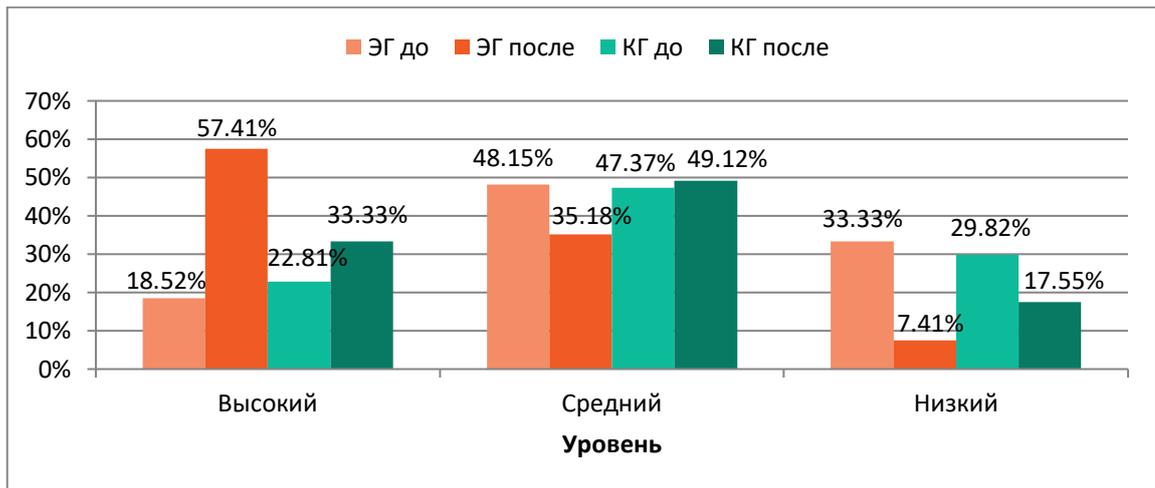


Рисунок 25 – Результаты диагностики уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по внутреннему критерию (контрольный этап эксперимента)

Анализ обобщенных результатов свидетельствует о преобладании в ЭГ будущих педагогов с высоким уровнем адаптированности по внутреннему критерию. Повторная диагностика показала, что их число в ЭГ увеличилось с 18,52 % до 57,41 %, в то время как в КГ – с 22,81 % до 33,33 %. В то же время, в отличие от КГ, в ЭГ наблюдается снижение доли обучающихся со средним уровнем адаптированности по внутреннему критерию (в ЭГ – с 48,15 % до 35,18 %; в КГ показатель незначительно изменился с 47,37 % до 49,12 %). Кроме того, необходимо отметить значительное снижение числа первокурсников с низкоуровневым показателем компонента (в ЭГ – с 33,33 % до 7,41 %; в КГ – с 29,82 % до 17,55 %), более выраженное в ЭГ.

В целях диагностики итогового уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по системному критерию вновь был

применен тот же комплекс методик, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Итоговый показатель «включенность в жизнь вуза» также оценивался по трем основным сферам: участие будущих педагогов в НИРС в вузе, участие в спортивной жизни вуза и в общественных мероприятиях (праздники, конкурсы, волонтерство и т.д.). Результаты анкетирования, проведенного по итогам опытно-экспериментальной работы, содержатся на Рисунке 26.

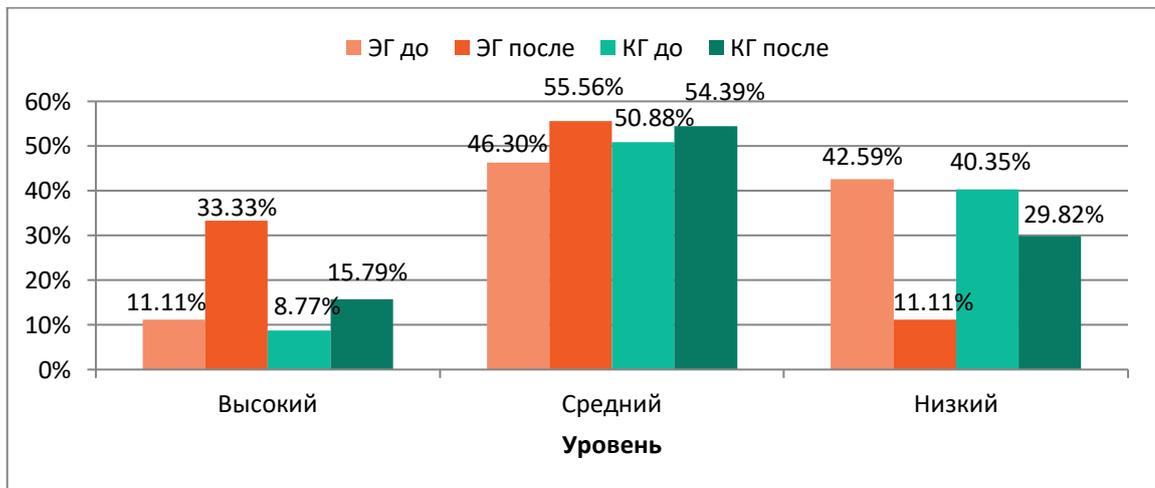


Рисунок 26 – Результаты диагностики включенности будущих педагогов в жизнь вуза (контрольный этап эксперимента)

Как показала повторная диагностика, у обучающихся ЭГ наблюдалось повышение их включенности в жизнь вуза. Результаты анкетирования, проведенного в ЭГ, свидетельствуют о значительном повышении доли обучающихся первого курса, показывающих свою высокую включенность в жизнь вуза (в ЭГ – с 11,11 % до 33,33 %; в КГ – с 8,77 % до 15,79 %). Эти результаты говорят о том, что в ходе проведения опытно-экспериментальной работы треть будущих педагогов в ЭГ стали более самореализованными, активно включаясь в спортивную, общественную и научную жизнь факультета и вуза.

В обеих группах большинство обучающихся, как и ранее, демонстрирует средний уровень адаптированности по данному показателю (в ЭГ их доля возросла с 46,3 % до 55,56 %; в КГ – с 50,88 % до 54,39 %). Они, как правило,

участвуют лишь в одной сфере студенческой деятельности или же выражают желание участвовать в различных сферах, но их желание пока не реализовано.

Обращает на себя внимание то, что по итогу эксперимента в ЭГ значительно снизилось число первокурсников, обладающих низким уровнем включенности в жизнь вуза (в ЭГ их доля снизилась с 42,59 % до 11,11%; в КГ – с 40,35 % до 29,82 %). Эти обучающиеся не участвуют практически ни в каких видах деятельности в вузе, помимо непосредственно учебной. Кроме того, они заявляют об отсутствии такого желания и интереса к этим сферам деятельности. После первого года обучения число таких обучающихся сократилось, причем более заметно среди обучающихся – будущих педагогов в ЭГ. Они разобрались в структуре вуза, познакомились с возможностями его среды и с сотрудниками, курирующими данные направления, а также увидели опыт самореализации других студентов.

Повторная диагностика исследовательской активности обучающихся на учебных занятиях на контрольном этапе, как и ранее, проводилась с помощью анкетирования. Его результаты представлены на Рисунке 27.

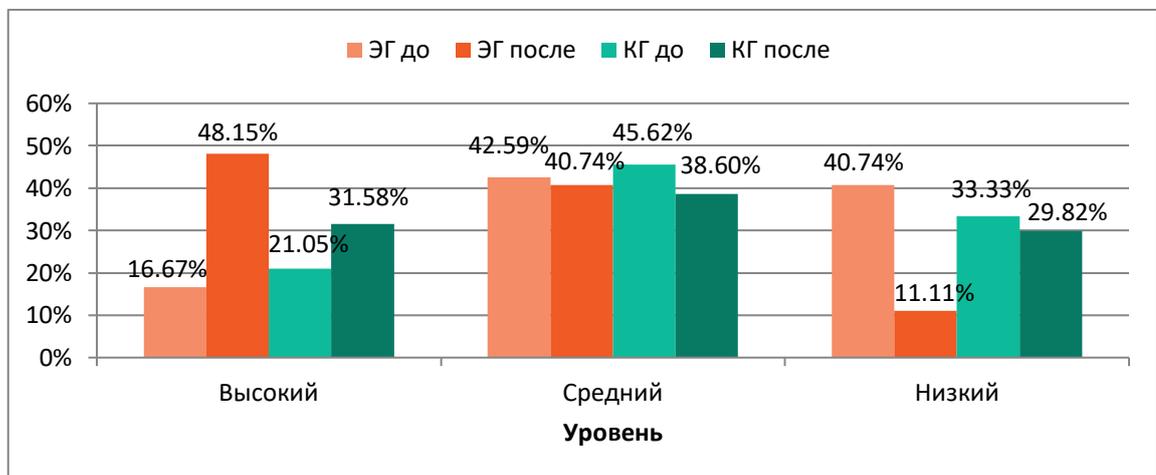


Рисунок 27 – Результаты диагностики исследовательской активности будущих педагогов на учебных занятиях (контрольный этап эксперимента)

По результатам проведенной повторной диагностики, в ЭГ изменилось соотношение долей представителей группы по уровням их исследовательской активности на учебных занятиях. В ходе опытно-экспериментальной работы

большинство в ЭГ стали составлять обучающиеся с ее высоким уровнем (в ЭГ число обучающихся с высоким уровнем исследовательской активности увеличилось с 16,67 % до 48,15 %; в КГ – с 21,05 % до 31,58 %). В КГ большинство так же, как и ранее, осталось за обучающимися со средним уровнем признака, хотя и наблюдается общее уменьшение их численности со средним уровнем показателя (в ЭГ доля таких обучающихся снизилась с 42,59% до 40,74 %; в КГ – с 45,62 % до 38,6 %). Доля обучающихся с низким уровнем исследовательской активности в обеих группах уменьшилась, и более значительно в ЭГ (в ЭГ – с 40,74 % до 11,11 %; в КГ – с 33,33 % до 29,82 %).

То есть большинство от общего числа будущих педагогов в ЭГ в значительной мере заинтересованы в поиске дополнительной информации по учебным дисциплинам, на учебных занятиях вступают в дискуссии, не стесняются задавать преподавателям вопросы по предмету, используют дополнительные материалы при подготовке к занятиям. Они в основном предпочитают работу посредством методов проблемного обучения, нежели получение готовой информации от педагогов. Такой опыт исследовательского поведения в вузе является особо важным в контексте получения обучающимися педагогической профессии и реализации в их будущей педагогической деятельности требований ФГОС общего образования.

Повторная оценка актуального уровня адаптированности по такому показателю, как профессиональное саморазвитие будущих педагогов, позволила выявить его динамику в ходе опытно-экспериментальной работы. Полученные данные представлены на Рисунке 28.

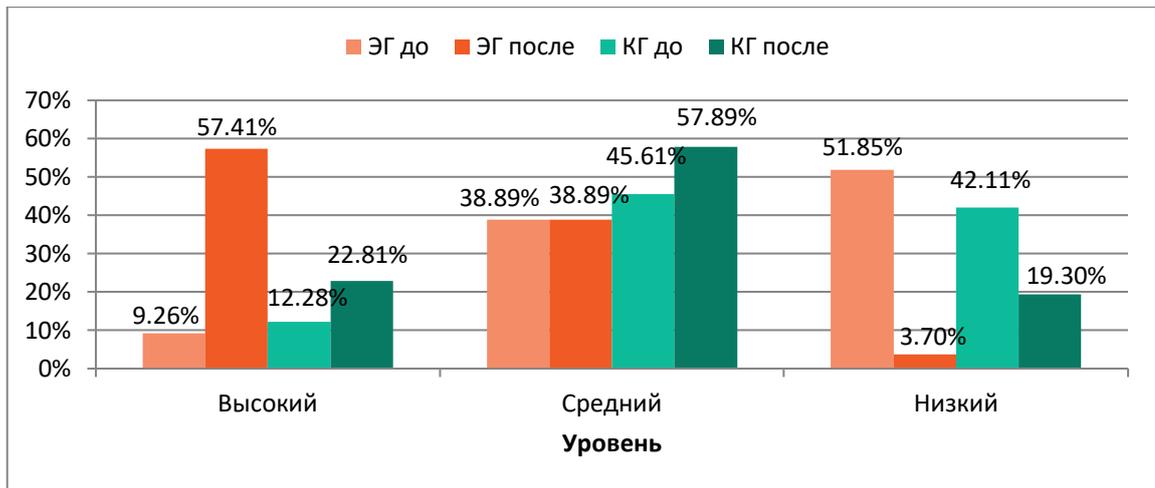


Рисунок 28 – Результаты диагностики профессионального саморазвития будущих педагогов (контрольный этап эксперимента)

Как следует из представленных на рисунке данных, в ЭГ значительно увеличилась численность обучающихся с высоким показателем профессионального саморазвития (в ЭГ доля таких представителей возросла с 9,26 % до 57,41 %; в КГ изменилась с 12,28 % до 22,81 %). Численность представителей групп со средним уровнем профессионального саморазвития изменилась гораздо меньше (в ЭГ составив так же, как и ранее, 38,89 %; в КГ – доля повысилась с 45,61 % до 57,89 %). Также необходимо отметить значительное снижение доли обучающихся с низким уровнем профессионального саморазвития (в ЭГ доля таких представителей заметно уменьшилась с 51,85 % до 3,7 %; в КГ – лишь с 42,11 % до 19,3 %).

Несмотря на то, что профессиональная подготовка будущих педагогов в вузе (как теоретическая, так и практическая) в значительной мере способствует их начальному профессиональному становлению, следует отметить, что почти пятая часть обучающихся в КГ пока не предпринимает шагов на пути саморазвития в качестве будущего педагога. Напротив, обучающиеся ЭГ чаще изучают источники информации по педагогике, психологии, методике преподавания выбранных дисциплин, интересуются дополнительными материалами, касающимися педагогической деятельности, проявляют инициативу при поиске и

изучении опыта профессиональной деятельности учителей, а также мысленно моделируют свои возможные педагогические ситуации в роли будущего педагога.

Для выявления динамики уровня адаптированности будущих педагогов по показателю «профессиональные намерения» на констатирующем этапе эксперимента вновь была проведена его оценка. Результаты отражены на Рисунке 29.

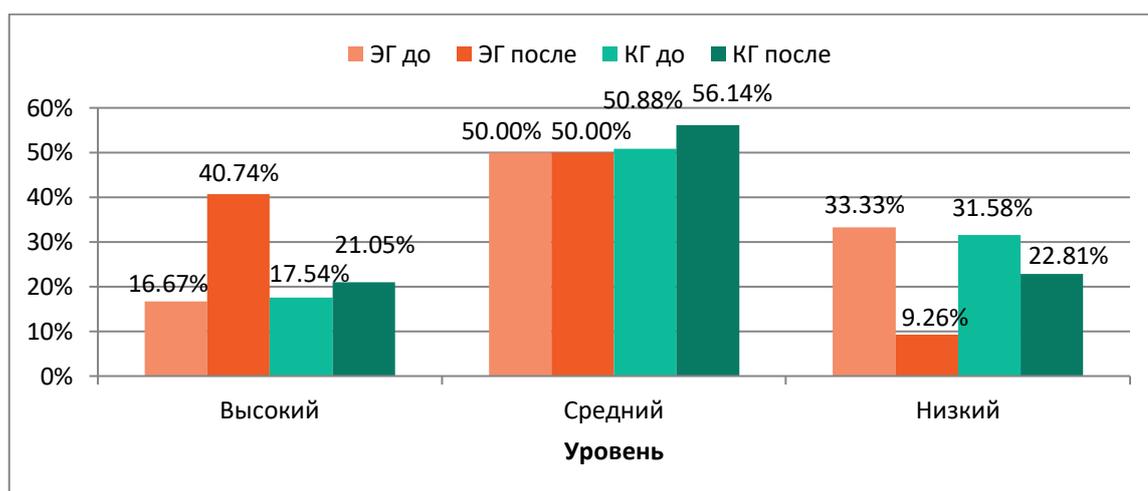


Рисунок 29 – Результаты диагностики профессиональных намерений будущих педагогов (контрольный этап эксперимента)

Как следует из представленных данных, у будущих педагогов в ЭГ произошел более выраженный рост профессиональных намерений по сравнению с представителями КГ. Так, в ЭГ динамика изменений такова, что значительно увеличилась доля обучающихся с высоким уровнем выраженности их профессиональных намерений (в ЭГ доля высокоуровневых обучающихся возросла с 16,67 % до 40,74 %; в КГ – лишь с 17,54 % до 21,05 %). Они характеризуются сложившейся положительной позицией по отношению к педагогической профессии и заявляют о том, что хотели бы работать учителем, стремясь к самоактуализации в педагогической профессии.

Также следует отметить, что около половины обучающихся в обеих группах в конце формирующего эксперимента имеют средний показатель профессиональных намерений (в ЭГ их число осталось неизменным, составив 50 %; в КГ их доля несколько повысилась с 50,88 % до 56,14 %). У обучающихся со

средним уровнем показателя дальнейшие профессиональные намерения пока не четкие, позиция по отношению к выбранной профессии пока не сложилась. Им свойственны неполные, фрагментарные знания о педагогической профессии, о себе как будущем педагоге и о трудовой деятельности вообще. Профессиональная самооценка сформирована лишь частично, уровень притязаний в профессии недостаточно реалистичен. Недостаточно осознаны профессиональные цели и ценности, стремление к самоактуализации в педагогической профессии выражено лишь отчасти.

Обращает на себя внимание уменьшение доли обучающихся, для которых характерен низкий уровень профессиональных педагогических намерений (в ЭГ она снизилась более чем втрое: с 33,33 % до 9,26 %; в КГ – с 31,58 % до 22,81 %). Такие обучающиеся однозначно заявляют, что не планируют трудиться в педагогической профессии, при этом их профессиональные планы либо пока вовсе не определены, либо лежат вне педагогической деятельности.

В рамках диагностики уровня адаптированности по системному критерию была произведена дальнейшая обработка полученных данных. Ее итоги представлены на Рисунке 30.

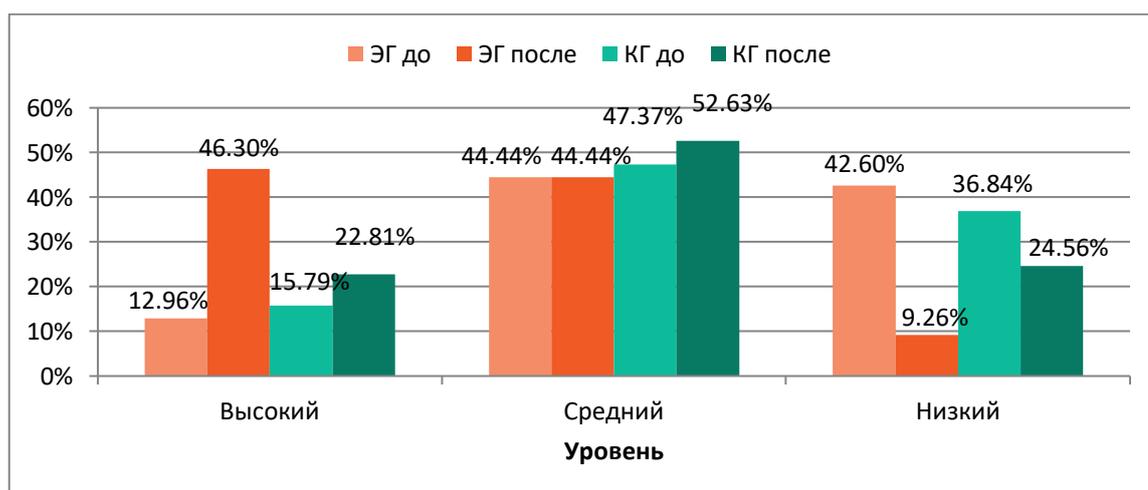


Рисунок 30 – Результаты диагностики уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза по системному критерию (контрольный этап эксперимента)

Представленные данные свидетельствуют о том, что после проведения формирующего эксперимента у большинства обучающихся в ЭГ выявлен высокий уровень адаптированности по системному критерию (в ЭГ он повысился с 12,96 % до 46,3 %; в КГ – с 15,79 % до 22,81 %). Эти обучающиеся характеризуются достаточно высокой включенностью в жизнь вуза, исследовательской активностью на учебных занятиях. Они проявляют профессиональное саморазвитие и имеют сформированные профессиональные педагогические намерения. В КГ большинство обучающихся характеризуется средним уровнем адаптированности по данному критерию (в ЭГ его частота осталась на уровне 44,44 %; в КГ доля среднеуровневых обучающихся выросла с 47,37 % до 52,63 %). У таких представителей включенность в жизнь вуза, исследовательская активность на занятиях, профессиональное саморазвитие в качестве будущего педагога и профессиональные намерения неустойчивы и проявляются лишь частично. Кроме того, обращает на себя внимание значительная доля представителей КГ с низким уровнем адаптированности по системному критерию (в ЭГ по итогам опытно-экспериментальной работы их численность снизилась с 42,6 % до 9,26 %; в КГ – лишь с 36,84 % до 24,56 %).

Определение уровня адаптированности по трём критериям (внешнему, внутреннему и системному) позволяет рассчитать обобщенные значения конечного уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза в КГ и ЭГ. Обобщенные значения адаптированности по уровням, полученные в результате расчетов, содержатся в Таблице 8.

Таблица 8 – Результаты диагностики уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза (контрольный этап эксперимента)

| Уровни | Обучающиеся ЭГ, чел. (%) | | Обучающиеся КГ, чел. (%) | |
|----------------|--------------------------|------------|--------------------------|------------|
| | до | после | до | после |
| Продуктивный | 10 (18,52) | 29 (53,70) | 12 (21,05) | 18 (31,58) |
| Достаточный | 24 (44,44) | 20 (37,04) | 26 (45,62) | 27 (47,37) |
| Непродуктивный | 20 (37,04) | 5 (9,26) | 19 (33,33) | 12 (21,05) |

Данные расчетов позволяют заключить, что по итогу формирующего эксперимента у большинства обучающихся в ЭГ наблюдается продуктивный уровень адаптированности к образовательной среде вуза (в ЭГ результат повысился с 18,52 % до 53,70 %; в то время как в КГ – с 21,05 % до 31,58 %). В основном эта группа будущих педагогов старается посещать все учебные занятия, проявляя на них инициативность и исследовательскую активность. При самостоятельной подготовке к занятиям студенты используют оптимальные стратегии и приемы тайм-менеджмента. В результате выполненные задания они сдают в срок и достаточно легко осваивают учебные предметы, показывая высокие результаты учебных достижений. На занятиях могут активно взаимодействовать с преподавателями и проявлять свои способности. Также они в основном продуктивно взаимодействуют и обмениваются взаимной поддержкой с сокурсниками, чувствуют себя комфортно в учебной группе, разделяя групповые нормы и следуя правилам поведения в ней. Для обучающихся этой группы свойственно, как правило, хорошее физическое самочувствие и благоприятное психоэмоциональное состояние. Представители этой группы более остальных включены во внеучебную жизнь вуза (научную, спортивную, общественную), самореализуясь в ней. Студенты педагоги этой группы зачастую характеризуются высоким уровнем сформированности профессиональных намерений, связанных с педагогической деятельностью, и имеют положительное отношение к профессии. В связи с этим они, как будущие педагоги, уже сейчас проявляют предпосылки профессионального саморазвития.

Также значимую долю в ЭГ на этапе повторной диагностики составляют обучающиеся с достаточным уровнем адаптированности к образовательной среде вуза. Причем среди представителей КГ такой показатель является доминирующим. В течение педагогического эксперимента в ЭГ численность таких обучающихся несколько снизилась (с 44,44 % до 37,04 %); в то время как в КГ осталась на том же уровне (изменившись с 45,62 % до 47,37 %). Первокурсникам с таким уровнем адаптированности характерно то, что на учебных занятиях они в основном изредка задают уточняющие вопросы

преподавателям и ищут дополнительную информацию по учебным дисциплинам. Посещение занятий и подготовка к ним у них менее регулярны, чем у предыдущей группы, их самостоятельная учебная работа неритмична. Результаты их учебных достижений обычно средние, либо они высоки за счет чрезмерных временных затрат. Удовлетворенность собственной учебной деятельностью также, как правило, имеет средние значения. Для первокурсников этой группы характерны неустойчивые показатели физического и психоэмоционального состояния, умеренная потребность в отдыхе. Во внеучебную жизнь вуза они пока интегрированы слабо. Студенты педагогических профилей подготовки пока имеют не четкие профессиональные педагогические намерения, цели и ценности, знания о педагогической профессии у них фрагментарны, стремление к самоактуализации в педагогической профессии слабо выражено. Соответственно, и специальные усилия по профессиональному саморазвитию предпринимаются минимальные, лишь эпизодически и самостоятельно студентами не иницируются.

В результате формирующего эксперимента в ЭГ произошло значительное снижение числа обучающихся с непродуктивным уровнем адаптированности к образовательной среде вуза (в ЭГ их доля снизилась с 37,04 % до 9,26 %; в КГ – с 33,33 % до 21,05 %). Данная группа испытывает многочисленные адаптационные трудности. Представители этой группы чаще других пропускают занятия, особенно по неуважительным причинам, с трудом осваивают учебные предметы и выполняют учебные задания. Они малоактивны на занятиях, неоптимально распределяют время на учебную работу и выбирают приемы подготовки, не продуктивные в вузовской образовательной системе. Из-за этого у обучающихся часто возникает переутомление, изнуренность, они говорят о своем плохом самочувствии. Кроме того, их психоэмоциональное состояние также не оптимально. Эти первокурсники часто имеют отрицательный эмоциональный фон, тревогу, чувство неудовлетворенности. У данной группы обучающихся могут не складываться продуктивные отношения как с преподавателями, так и с сокурсниками. Обычно эта группа обучающихся не включена во внеучебную

деятельность в вузе и не имеет таковой мотивации. Обучающиеся – будущие педагоги с непродуктивным уровнем адаптированности в среднем чаще говорят о своих несформированных профессионально-педагогических намерениях, не стремятся трудиться педагогом после получения образования и не идентифицируют себя как представителя педагогической профессии. Из этого следует и их низкий показатель профессионального саморазвития. Такие характеристики первокурсников свидетельствуют о неблагополучии протекания у них адаптационного процесса и являются прогностическим признаком дальнейших затруднений в учебно-профессиональной деятельности студентов и в их профессиональном педагогическом становлении.

В целях определения динамики изменений и проверки эффективности проделанной экспериментальной работы проведено сравнение результатов, полученных на контрольном этапе эксперимента. С помощью статистического критерия χ^2 – Пирсона сравнивались результаты, полученные в результате повторной диагностики в КГ и ЭГ. Были сформулированы две гипотезы исследования:

H_0 : Распределения уровней адаптированности к образовательной среде вуза обучающихся ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента достоверно не различаются между собой;

H_1 : Распределения уровней адаптированности к образовательной среде вуза обучающихся ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента достоверно различаются между собой.

Для подтверждения одной из гипотез были рассчитаны значения критерия χ^2 – Пирсона. Вычисления производились аналогично расчету на констатирующем этапе эксперимента. Эмпирические значения критерия сопоставлялись с величиной его критических значений:

$$\chi_{кр}^2 = \begin{cases} 5,991 (\rho \leq 0,05) \\ 9,210 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Результаты расчетов и выводы относительно достоверности различий между ЭГ и КГ по итогам повторной диагностики приведены в Таблице 9. Различия признаются значимыми при $\chi^2_{эмп} > \chi^2_{кр}$.

Таблица 9 – Результаты диагностики уровня адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза (контрольный этап эксперимента) и сравнительного анализа показателей ЭГ и КГ после эксперимента с помощью критерия χ^2 – Пирсона

| Критерии | Показатели | Уровни показателя | ЭГ | | КГ | | Значения $\chi^2_{эмп}$ | Различия по критерию χ^2 – Пирсона |
|------------|---|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------------------------|---|
| | | | до | после | до | после | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| Внешний | Академическая успеваемость | Высокий | 18,52 | 68,52 | 22,81 | 50,88 | 4,269 | НЗ |
| | | Средний | 50,00 | 24,07 | 45,61 | 31,58 | | |
| | | Низкий | 31,48 | 7,41 | 31,58 | 17,54 | | |
| | Посещаемость занятий | Высокий | 42,59 | 46,29 | 49,12 | 35,09 | 1,567 | НЗ |
| | | Средний | 35,19 | 37,04 | 31,58 | 42,10 | | |
| | | Низкий | 22,22 | 16,67 | 19,30 | 22,81 | | |
| | Временная организация учебной работы | Высокий | 9,26 | 62,96 | 14,04 | 26,32 | 17,099 | 3 |
| | | Средний | 40,74 | 31,48 | 40,35 | 49,12 | | |
| | | Низкий | 50,00 | 5,56 | 45,61 | 24,56 | | |
| | Обобщенный показатель адаптированности по внешнему критерию | Высокий | 22,22 | 61,11 | 26,32 | 38,60 | 6,257 | 3 |
| | | Средний | 42,59 | 29,63 | 40,35 | 40,35 | | |
| | | Низкий | 35,19 | 9,26 | 33,33 | 21,05 | | |
| Внутренний | Физическое самочувствие | Высокий | 24,07 | 51,85 | 26,32 | 35,09 | 3,303 | НЗ |
| | | Средний | 40,74 | 40,74 | 42,10 | 52,63 | | |
| | | Низкий | 35,19 | 7,41 | 31,58 | 12,28 | | |
| | Психоэмоциональное состояние | Высокий | 16,67 | 50,00 | 19,30 | 26,31 | 6,81 | 3 |
| | | Средний | 48,15 | 37,04 | 52,63 | 50,88 | | |
| | | Низкий | 35,18 | 12,96 | 28,07 | 22,81 | | |
| | Удовлетворенность учебной деятельностью | Высокий | 14,81 | 64,82 | 19,30 | 35,09 | 11,63 | 3 |
| | | Средний | 48,15 | 31,48 | 43,86 | 47,37 | | |
| | | Низкий | 37,04 | 3,70 | 36,84 | 17,54 | | |
| | Удовлетворенность учебной группой | Высокий | 22,22 | 59,26 | 29,83 | 35,09 | 8,474 | 3 |
| | | Средний | 50,00 | 37,04 | 49,12 | 49,12 | | |
| | | Низкий | 27,78 | 3,70 | 21,05 | 15,79 | | |

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|-----------|--|----------------|-------|-------|-------|-------|--------|---|
| | Обобщенный показатель адаптированности по внутреннему критерию | Высокий | 18,52 | 57,41 | 22,81 | 33,33 | 7,101 | 3 |
| | | Средний | 48,15 | 35,18 | 47,37 | 49,12 | | |
| | | Низкий | 33,33 | 7,41 | 29,82 | 17,55 | | |
| Системный | Включенность в жизнь вуза (НИРС, спорт, общественная жизнь) | Высокий | 11,11 | 33,33 | 8,77 | 15,79 | 8,197 | 3 |
| | | Средний | 46,30 | 55,56 | 50,88 | 54,39 | | |
| | | Низкий | 42,59 | 11,11 | 40,35 | 29,82 | | |
| | Исследовательская активность на учебных занятиях | Высокий | 16,67 | 48,15 | 21,05 | 31,58 | 6,637 | 3 |
| | | Средний | 42,59 | 40,74 | 45,62 | 38,60 | | |
| | | Низкий | 40,74 | 11,11 | 33,33 | 29,82 | | |
| | Профессиональное саморазвитие | Высокий | 9,26 | 57,41 | 12,28 | 22,81 | 16,171 | 3 |
| | | Средний | 38,89 | 38,89 | 45,61 | 57,89 | | |
| | | Низкий | 51,85 | 3,70 | 42,11 | 19,30 | | |
| | Профессиональные намерения | Высокий | 16,67 | 40,74 | 17,54 | 21,05 | 6,849 | 3 |
| | | Средний | 50,00 | 50,00 | 50,88 | 56,14 | | |
| | | Низкий | 33,33 | 9,26 | 31,58 | 22,81 | | |
| | Обобщенный показатель адаптированности по системному критерию | Высокий | 12,96 | 46,30 | 15,79 | 22,81 | 8,634 | 3 |
| | | Средний | 44,44 | 44,44 | 47,37 | 52,63 | | |
| | | Низкий | 42,60 | 9,26 | 36,84 | 24,56 | | |
| | Уровень адаптированности | Продуктивный | 18,52 | 53,70 | 21,05 | 31,58 | 6,426 | 3 |
| | | Достаточный | 44,44 | 37,04 | 45,62 | 47,37 | | |
| | | Непродуктивный | 37,04 | 9,26 | 33,33 | 21,05 | | |

Примечание: НЗ – различия не значимы, З – различия значимы ($p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$)

Как показали результаты расчетов, по итогам формирующего эксперимента у будущих педагогов в ЭГ по сравнению с КГ достоверно выше уровень адаптированности по всем трём критериям (внешнему, внутреннему и системному), так же как и показателей временной организации учебной работы, психоэмоционального состояния, удовлетворенности учебной деятельностью и учебной группой, включенности обучающихся в жизнь вуза, их исследовательской активности на учебных занятиях, профессионального саморазвития и профессиональных намерений.

При расчетах эмпирического значения критерия по обобщенному уровню адаптированности будущих педагогов, а также при сопоставлении эмпирического

и критического значения критерия χ^2 – Пирсона было выявлено, что эмпирическое значение критерия превышает величину его критического значения (т.е. $\chi^2_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{кр}}$), соответственно, нулевая гипотеза была отклонена. То есть в результате статистической обработки данных обоснована достоверность различий уровней адаптированности к образовательной среде вуза обучающихся ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента. Таким образом, этот вывод свидетельствует об эффективности разработанной и реализованной модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

На основании проведенного экспериментального исследования и анализа опыта были выделены и обоснованы педагогические условия эффективности реализации данной модели.

Согласимся с Н. М. Борытко в трактовке понятия педагогического условия: «это внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса. ...условие (а точнее, – система условий) специально создается, конструируется педагогом с целью повлиять на протекание процесса» [33, с. 112].

Основываясь на понимании данного явления и специфике профессиональной подготовки будущих учителей, охарактеризуем следующие группы педагогических условий, способствующих эффективной реализации модели: учебно-дидактические; организационно-педагогические; психолого-педагогические.

К учебно-дидактическим условиям относятся:

1. Ориентированное на будущую профессионально-педагогическую деятельность содержание представляемых средствами ИКТ учебно-информационных материалов. В связи со спецификой профессиональной подготовки будущих педагогов реализация данного условия состоит в том, что средства ИКТ, применяемые в программе педагогического сопровождения

адаптации, должны быть направлены на повышение профессиональной информированности будущих педагогов, формирование их профессиональных намерений и профессиональной идентичности.

Так, анализ практических практико-ориентированных ситуаций, предлагаемых обучающимся с помощью видео, фильмов, опыта, описанного в пространстве Интернет, позволял заинтересовать будущих педагогов, мотивировал к будущей профессиональной педагогической деятельности, расширял сферу их профессиональных интересов. Также благодаря этому опыту обучающиеся видели многовариантность развития событий в ходе реального педагогического процесса, у них формировалось понимание эффективности различных педагогических воздействий, а также воспитывалось чувство долга и ответственности за результаты педагогического труда, начинала формироваться профессионально-педагогическая направленность личности.

Кроме того, благодаря реализации данного условия, чужой педагогический опыт, воспринимаемый будущими педагогами с помощью средств ИКТ, в ходе выполнения учебных заданий и дискуссий на учебных занятиях подвергался анализу, благодаря чему происходила междисциплинарная интеграция знаний. Благодаря сопоставлению примеров использования различных педагогических форм, приемов, методов, стилей у будущих педагогов формировалось ценностное отношение к личностно-ориентированным подходам в педагогической практике.

Также стоит отметить, что данное педагогическое условие реализовалось за счет демонстрации и использования возможностей средств ИКТ как источника информации обучающего характера (в противовес потребляемой молодежью развлекательной информации), что повышало их теоретическую предметную грамотность.

Профессионально ориентированная информация, получаемая с помощью средств ИКТ, зачастую вызывала у обучающихся первого курса живой эмоциональный отклик, что облегчало дальнейшее усвоение этих знаний. Студентам, видя на экране реальный пример, было проще «примерить» на себя образ педагога, с помощью управляемых преподавателями обсуждений

осознавать свои индивидуальные качества как возможную предпосылку профессионально важных качеств будущего педагога. Обучающиеся осознавали необходимость дальнейшего углубления ЗУН для успешного выполнения профессиональной деятельности и строили перспективы профессионального саморазвития.

Данное педагогическое условие в основном способствовало эффективной учебно-профессиональной адаптации будущих педагогов.

2. Использование интерактивных форм организации учебно-профессиональной деятельности с включением средств ИКТ (групповые обсуждения, ролевые и деловые игры, круглые столы, мозговые штурмы, тренинги, учебные и исследовательские проекты и др.). Реализация данного педагогического условия предполагает необходимость применения форм учебной работы, основанных на интенсивном взаимодействии обучающихся не только с преподавателями, но и друг с другом – как при изучении ими нового материала, так и при выполнении практических, домашних заданий, работе над проектами и т.д. Причем средства ИКТ в данном случае применялись в ходе аудиторной и внеаудиторной работы, позволяя координировать действия обучающихся в едином виртуальном пространстве.

Будущие педагоги, таким образом, получали дополнительную мотивацию учебной деятельности, глубже осваивали предметные знания и получали навыки применения современных форм учебной работы и применения средств ИКТ в учебном процессе.

Диалог в процессе реализации интерактивных форм работы способствовал более глубокому взаимному познанию и пониманию у партнеров по взаимодействию, взаимному осмыслению личности, ценностей, взглядов у обучающихся, благодаря чему они также находили общие точки взаимопонимания с сокурсниками и устанавливали с ними более тесные социальные связи. При этом обучающиеся углубляли свои знания об индивидуальных различиях людей, с помощью педагогов на занятиях у студентов формировалось признание индивидуальности друг друга и толерантное

отношение к ней, что также необходимо для их будущей педагогической деятельности.

Обучающиеся при реализации данного условия развивали навыки критического мышления, командной работы, корректного участия в дискуссиях, формировали ценностное отношение к ним и усваивали модели профессионального поведения педагога.

Наблюдая за позитивным опытом взаимодействия сокурсников в ходе учебной работы, обучающиеся с коммуникативными трудностями получали возможность в безопасных условиях занятий расширять свой поведенческий репертуар, приобретая опыт успешного взаимодействия и уверенность в себе. Таким образом, второе педагогическое условие преимущественно определяло ход социально-психологической адаптации обучающихся.

3. Мотивация будущих педагогов на овладение способами учебно-профессиональной деятельности в высшей школе средствами ИКТ. Данное педагогическое условие предполагает, что обучающиеся осознают необходимость приобретения общеучебных умений и знаний относительно процесса собственного обучения.

Реализация данного условия вела к развитию у обучающихся рефлексивных способностей применимо к собственной учебной деятельности, способности замечать и анализировать свои учебные трудности и разрешать их, а также понимание навыков и качеств, необходимых студенту во время обучения в вузе, и возможностей их развития у себя. Этому способствовали кураторские и тьюторские часы, индивидуальные и групповые консультации с преподавателями-предметниками, психологами и кураторами.

Условие выполнялось также благодаря тому, что в учебной работе студентов первого курса обеспечивалось формирование практических умений самостоятельного отбора, структурирования, переработки, создания, хранения информации в соответствии с целью учебно-профессиональной деятельности с использованием ИКТ. Так, обучающиеся, получая практические рекомендации, строили работу по конспектированию, подготовке к семинарам, к сессии,

овладевали приемами работы с учебной литературой (в том числе электронной), методами построения структурно-логических схем, интеллект-карт, чтения и построения диаграмм, мнемоническими приемами и т.д.

Выполняя указанное педагогическое условие, педагоги оказывали поддержку обучающимся в формировании у последних компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности посредством информирования, мастер-классов, практических заданий и т.д. с использованием ИКТ в онлайн и офлайн формате. В дальнейшем приобретенные навыки могут быть перенесены и на другие виды деятельности.

Благодаря освоенным в вузе приемам и способам учебной деятельности обучающиеся – будущие педагоги получили возможность в своей будущей профессиональной деятельности оказывать помощь своим ученикам в аналогичном направлении их развития.

Указанное педагогическое условие способствовало успешному протеканию адаптации будущих педагогов в его учебно-профессиональном аспекте.

К организационно-педагогическим условиям относятся:

1. Обеспечение включенности будущих педагогов в виртуальную жизнь на всех уровнях внутригруппового, факультетского и вузовского взаимодействия. Данное условие предполагает как пассивное потребление студентами информации в сети Интернет, касающейся жизни вуза, факультета и группы, так и их активное участие в ее создании.

Администраторы сообществ в социальных сетях публиковали в них новости вуза, факультета и университетских объединений, а студенты отслеживали их, что позволяло своевременно знакомиться с новостями, получать информацию о жизни вуза и о проводимых мероприятиях. Также с помощью социальных сетей студенты своевременно узнавали о предстоящих мероприятиях, благодаря чему получали возможность принимать участие в наиболее интересных для себя событиях. Освещение жизни вуза в интернете также активизировало рефлексию у студентов, которые получали возможность свериться со своими интересами и склонностями и включиться в различные сферы вузовской жизни.

При реализации модели создавались условия, при которых обучающиеся могли самостоятельно создавать контент для групп в социальных сетях, вести страницы своей группы, факультета, различных университетских сообществ. Благодаря этому также повышалась их вовлеченность в жизнь вуза.

Также обучающиеся получили возможность высказывать свое мнение по тому или иному инфоповоду в виртуальных вузовских сообществах, поднимать интересующие студентов проблемы, задавать вопросы, предлагать новости, которые студент считает важным осветить – то есть проявить свою субъектную позицию в виртуальном пространстве.

Благодаря включению студентов в виртуальную жизнь вуза происходила их самоидентификация в качестве его студента, интеграция в его культуру, актуализировался потенциал воспитательной среды вуза. Таким образом, достигалась более успешная социально-психологическая адаптация обучающихся.

2. Организация продуктивной онлайн-коммуникации всех субъектов, задействованных в педагогическом сопровождении. Выполнение второго условия обеспечивалось тем, что будущим педагогам предлагались разнообразные средства ИКТ, с помощью которых первокурсники могли взаимодействовать с другими субъектами педагогического процесса в вузе. Если у современных первокурсников, как правило, не возникает трудностей с организацией коммуникации с членами своей и иных учебных групп (они легко обмениваются контактами, находят друг друга в социальных сетях, самостоятельно организуют чаты и т.д.), то с коммуникацией «по вертикали» возникают затруднения, обучающиеся говорят о ее недостаточности. В связи с этим необходима специальная организация такого взаимодействия посредством ИКТ.

Этой цели служили виртуальные сообщества в социальных сетях, которые предоставляли обучающимся первого курса пространство для расширения сферы знакомств и построения равноправных субъект-субъектных отношений с сокурсниками, кураторами, тьюторами, преподавателями. Однако при этом, как показала практика, некоторые студенты недостаточно владеют представлениями об этике сетевого взаимодействия, в связи с чем необходимо дополнительно

информировать их об этических нормах Интернет-общения и деловой переписки, что приобретает особую важность для них как для будущих педагогов.

Посредством приложений для совместной работы и коммуникации была реализована возможность совместной работы над учебными заданиями в виртуальном пространстве, что расширяло возможности обучающихся по выполнению такого типа работы и развивало у будущих педагогов навыки делового сотрудничества.

Такие средства ИКТ, как мессенджеры, электронная почта и пр. также обеспечивали реализацию данного педагогического условия, в результате чего первокурсники получали возможность вместе с кураторами, сокурсниками, преподавателями оперативно решать возникающие задачи учебного и организационного характера и не чувствовать себя «брошенными».

Онлайн-коммуникация позволяла первокурсникам быстрее и глубже познавать сокурсников и в дальнейшем объединяться на основе общностей интересов, а также облегчала контакт с преподавателями и сотрудниками вуза. Указанное педагогическое условие способствовало адаптации будущих педагогов преимущественно в ее социально-психологическом аспекте.

3. Обеспечение эргономического и здоровьесберегающего применения средств ИКТ. При реализации данного условия отбирались и в дальнейшем использовались такие средства ИКТ, которые не наносили вреда здоровью обучающихся. Также обучающиеся вели обязательный учет своего «экранного времени» с последующей рефлексией, отслеживая свои временные затраты при использовании гаджетов.

Сохранению оптимального уровня работоспособности и функционального состояния организма обучающихся способствовало соблюдение режима труда и отдыха при использовании ИКТ, организация динамических пауз и чередование различных видов деятельности.

Реализация данного условия предполагала соблюдение обучающимися информационной гигиены (т.е. защиты от вредоносного влияния информации), оптимизацию использования средств ИКТ в соответствии с задачами.

При реализации модели отбирались такие средства ИКТ, которые были уже знакомы либо достаточно просты в освоении и использовании обучающимися – будущими педагогами, доступны и стабильны в работе, оптимизированы под работу на мобильных устройствах. При использовании интерактивных средств учитывалась возможность их администрирования (модерирования).

Новые для обучающихся средства ИКТ осваивались студентами постепенно и поочередно, благодаря чему прочно закреплялись навыки их применения.

Педагогическое условие выполнялось также за счет гибкости в использовании средств ИКТ: по мере возможности обучающимся предлагалось несколько конкретных равнозначных вариантов средств, которые учебная группа или студенты могли предпочесть, как наиболее удобные и комфортные для себя.

При этом студентам все же предлагалось использовать ограниченное разнообразие средств во избежание переизбытка последних: все предлагаемые обучающимся средства ИКТ несли в себе функцию необходимого и целесообразного средства адаптации, но не «применения ради применения».

Также стоит отметить, что достижение данного условия обеспечивалось повышением компетентности субъектов педагогического сопровождения (как обучающихся, так и сотрудников вуза) в вопросах физиологии, психологии, педагогики, связанными с использованием современных ИКТ, а также непосредственно ИКТ-компетентности. Это достигалось проведением мастер-классов, обучающих семинаров и вебинаров.

Реализация данного педагогического условия способствовала эффективному протеканию как социально-психологической, так и учебно-профессиональной адаптации будущих педагогов.

Психолого-педагогические условия включают в себя:

1. Учет особенностей обучающихся как представителей возрастной юношеской группы, поколения Z, а также профессионально-характерологических особенностей будущих педагогов. Данное условие предполагает необходимость анализа особенностей личности обучающихся и протекания процесса их адаптации к образовательной среде вуза с учетом специфики его педагогической

направленности, что происходит на основе бесед, наблюдения и диагностической работы, проводимой кураторами и психологической службой вуза, а также в рамках самодиагностики.

Условие было реализовано за счет применения контрольно-измерительных материалов, направленных как на выявление уровня знаний обучающихся, так и на их психолого-педагогическую диагностику (анкеты, тесты, контрольные работы, чек-листы и т.д.), в том числе направленную на выявление показателей и уровней адаптированности будущих педагогов.

Данные мероприятия проводились как сотрудниками вуза, так и самими обучающимися первого курса, благодаря чему педагоги и психологи получали данные об адаптационном процессе и его возможных трудностях, а студенты имели возможность самодиагностики с последующим анализом результатов и возможностью их обсуждения с преподавателями, кураторами, психологической службой в рамках групповых и индивидуальных консультаций. В целом интерес к собственной индивидуальности является особенностью юношеского возраста, и получение соответствующей информации способствует развитию у обучающихся рефлексии, становлению адекватной самооценки, самоконтроля и мотивирует их к личностному и профессиональному саморазвитию.

Данное условие также было реализовано за счет индивидуального подхода к обучающимся на занятиях и в подборе заданий для самостоятельной работы различного уровня сложности – выбора студентом «глубины погружения» в учебные предметы (в соответствии со своим уровнем притязаний, исходным уровнем знаний, интересами и т.д.).

Учет личных запросов и предпочтений будущих педагогов выражался и в гибком предложении обучающимся разнообразных форм учебной и внеучебной деятельности (в частности, как показала практика, выраженные социальные мотивы у студентов первого курса определяли предпочтение ими форм групповой работы и ее эффективность).

Также данное педагогическое условие было реализовано за счет помощи студентам первого курса в выработке индивидуального стиля учебной

деятельности, оптимального режима труда и отдыха на основе информирования его общих принципов и с учетом своих индивидуально-психологических особенностей.

Свойственные педагогическому вузу личностно ориентированный подход преподавателей на учебных занятиях, демократический стиль преподавания, создание ситуаций успеха позволяли снижать тревожность студентов первого курса, поддерживали их высокую самооценку и высокую учебную мотивацию, что, в свою очередь, оказывало влияние на протекание адаптационного периода у обучающихся.

Учет поколенческих особенностей современного студенчества был реализован за счет признания высокой потребности современной молодежи в использовании ИКТ, а также возможностей задействовать потенциал технологий как средства педагогического сопровождения адаптации.

Как показывает практика, педагогическое сопровождение становится эффективным, если оно развернуто на базе наиболее популярных у обучающихся средств ИКТ, которые уже вплетены в их повседневную жизнь. Так, в связи с высокой значимостью общения в виртуальном мире для современной молодежи активно применялись средства ИКТ, связанные с коммуникацией (в первую очередь, социальные сети и мессенджеры).

Кроме того, при реализации модели необходимо было учитывать, что представители поколения современного студенчества легко ориентируются в цифровых информационных ресурсах, способны быстро находить информацию. В связи с этим эффективными являлись соответствующие учебные задания, связанные с самостоятельным поиском информации и ее последующим обсуждением на занятии: при такой их организации обучающиеся чувствовали себя успешными и более прочно запоминали учебную информацию.

В связи с тем, что у современного поколения обучающихся отмечается снижение продолжительности внимания и его высокая переключаемость, для их успешной адаптации при реализации Модели на учебных занятиях информация предлагалась небольшими порциями (блоками) с опорой на визуальные образы,

схемы, таблицы (задействуя средства ИКТ). При этом происходило комфортное усвоение материала обучающимися.

В то же время необходимо учитывать особенности работы с информацией современных обучающихся, отличающихся по таким привычкам и навыкам от предыдущих поколений студентов. В связи с «клиповостью мышления» будущих педагогов в ходе их учебной и внеучебной работы необходимо было учить их навыкам выделять главное и видеть причинно-следственные связи – навыкам, необходимым для освоения студентами сложного теоретического материала в вузе.

Данное педагогическое условие способствовало как социально-психологической, так и учебно-профессиональной адаптации.

2. Построение учебной и внеучебной работы на основе стимулирования позиции обучающегося как субъекта деятельности. Данное условие предполагает приоритетный выбор форм, методов, техник и средств работы, способствующих проявлению ответственности и активности личности обучающихся в учебной и внеучебной деятельности, повышению их причастности к процессам личностного и профессионального саморазвития, самоидентификации, самообразования, самореализации, коррекции деятельности на основе самоанализа и рефлексии, а также мотивированию студентов и предоставлению им безопасных возможностей для активного и социально продуктивного действия, самовыражения и изменения действительности.

Данное условие связано с активным осознанным отношением к действительности, для чего в вузе были созданы условия для раскрытия и поощрения творческого потенциала в учебной и внеучебной деятельности за счет разнообразия предлагаемых студентам первого курса мероприятий и форм работы.

В учебной деятельности преподавателями создавались условия для их самостоятельной деятельности в индивидуальной, парной и групповой работе, свобода выбора обучающимися способов решения конкретных задач, самостоятельного распределения обязанностей и ролей в них.

В ходе практических занятий отдавался приоритет парной и групповой работе перед фронтальной, благодаря чему у студентов первого курса в диалогическом общении возникала необходимость осознавать и высказывать свое мнение по поводу решения учебных задач с последующей групповой рефлексией путей и результатов достижения целей.

Кроме того, данное условие выполнялось за счет активного применения преподавателями творческих методов обучения и проектных технологий, деловых игр, решения практических педагогических ситуаций, круглых столов, мозгового штурма и т.д.

При работе в ЭИОС обучающиеся имели доступ к электронной форме представления информации о результатах текущего контроля (рейтинга) по всем учебным дисциплинам. Их личная ответственность проявлялась и развивалась благодаря возможности самостоятельно отслеживать и понимать связи между организацией процесса и текущими результатами своей учебной работы.

Реализация данного педагогического условия связана и с тем, что в вузе активно использовались возможности научной, спортивной, волонтерской, творческой деятельности (участие обучающихся в научно-практических конференциях, работе научных сообществ, студенческих олимпиадах, конкурсах, спортивных соревнованиях и пр.). В данных мероприятиях обучающиеся – будущие педагоги получали широкие возможности для самореализации благодаря, в первую очередь, своевременному информированию о них, поддержке преподавателями, поощрению участников и победителей.

Реализация данного педагогического условия способствовала повышению эффективности адаптационного процесса у обучающихся как в его социально-психологическом, так и учебно-профессиональном аспектах.

3. Педагогическое обеспечение организации психологически безопасной и этически выдержанной онлайн-коммуникации. Данное условие было реализовано благодаря закрытым от посторонних чатам и группам в социальных сетях, в которых обучающиеся могли взаимодействовать друг с другом и с кураторами в условиях безопасности, свободно высказывать свое мнение, не

боясь допустить ошибку. Возможность модерации интерактивных ресурсов и личный пример корректного и безоценочного поведения старших субъектов педагогического сопровождения позволял студентам чувствовать себя в безопасности и усваивать соответствующие нормы киберкоммуникации.

Также интериоризации норм и ценностей конструктивного онлайн-взаимодействия способствовала работа с памятками для преподавателей и студентов «Цифровой этикет» и «Этика делового общения», благодаря чему у обучающихся формировались представления и умения в области этичной и эффективной онлайн-коммуникации.

Построению этичной и психологически безопасной онлайн-коммуникации на основе взаимного уважения способствовало понимание и принятие студентами индивидуальных особенностей партнеров по коммуникации, закреплявшееся как в специально организованных интерактивных учебных занятиях, так и попутно формировавшееся в ходе освоения психолого-педагогических дисциплин за счет содержания занятий и стиля их преподавания.

Кроме того, обеспечение психологической безопасности предполагало формирование способности субъектов сопротивляться негативному влиянию стресс-факторов виртуального пространства, в том числе социальным воздействиям. Такого рода способность формируется благодаря приобретению студентами навыков саморегуляции эмоциональных состояний и критичного восприятия информации, обучения навыкам информационной гигиены (в частности, избирательному отношению к источникам информации и ограничению их числа, умению отличать источники низкокачественной и искаженной информации («фейки»), противостоянию зависимости от гаджетов, чему служили различные формы работы студентов на кураторских часах и с сайтом «Помощь в адаптации».

Данный принцип реализуется также благодаря овладению способами конструктивного взаимодействия в конфликтной ситуации и пониманию студентами личной ответственности за его разворачивание. На это была направлена работа на кураторских часах и педагогических играх, также практику

конструктивного взаимодействия обучающиеся получали в ходе совместных форм работы на учебных и внеучебных занятиях и онлайн.

В результате обеспечения данного педагогического условия удовлетворялись потребности обучающихся первого курса в личностно-доверительном общении, а также в принадлежности к психологически комфортной группе.

Выполнение данного педагогического условия способствовало более эффективной социально-психологической адаптации будущих педагогов.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы подтверждена эффективность разработанной и апробированной модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ, а также выявлены педагогические условия эффективности ее реализации.

Выводы по второй главе

Вторая глава диссертационного исследования, в соответствии с его третьей и четвертой задачами, содержит описание опытно-экспериментальной работы по апробации на базе ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет» модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ, а также по выявлению педагогических условий её эффективной реализации.

В качестве центрального метода исследования выступил педагогический эксперимент, включавший в себя последовательное прохождение констатирующего, формирующего и контрольного этапов. Содержание констатирующего этапа эксперимента составила диагностика уровня адаптированности будущих педагогов в КГ и ЭГ. Для достижения диагностических целей использовались: методика «Адаптированность студентов в вузе» (Т. Д. Дубовицкая и А. В. Крылова); методика определения доминирующего состояния, полный вариант ДС-8 (Л.В. Куликов); опросник

«Самочувствие, активность, настроение (САН)»; авторская анкета; анализ документов (ведомости успеваемости и посещаемости студентов); авторская анкета. Результаты диагностики подтвердили необходимость внедрения модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ.

Непосредственная деятельность по педагогическому сопровождению адаптации будущих педагогов осуществлялась посредством поэтапной (предварительно-диагностический, деятельностно-практический и рефлексивно-аналитический этапы) реализации соответствующей программы, что составило содержание формирующего эксперимента.

Предварительно-диагностический этап был нацелен на создание организационных условий для дальнейшей реализации программы педагогического сопровождения адаптации. На данном этапе осуществлялись: установление взаимодействия между субъектами педагогического сопровождения (кураторами, тьюторами, преподавателями, администрацией факультетов, службой психологической поддержки); разработка и актуализация содержательного наполнения средств ИКТ, применение которых планировалось в ходе проведения педагогического эксперимента; установление контакта с обучающимися первого курса; осуществление первичной диагностики адаптированности будущих педагогов.

Деятельностно-практический этап реализации программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов разворачивался по трем направлениям деятельности: «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии». Они были направлены на последовательное решение задач социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов к образовательной среде вуза посредством комплекса мероприятий в рамках учебной и внеучебной деятельности.

Рефлексивно-аналитический этап реализации программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов средствами ИКТ был нацелен на

рефлексию полученных результатов всеми субъектами педагогического сопровождения, формулирование выводов и рекомендаций.

Осуществление на контрольном этапе эксперимента повторной диагностики уровня адаптированности будущих педагогов в КГ и ЭГ показало наличие статистически значимых различий между ними. С этой целью использовался метод критерия χ^2 – Пирсона. Полученные результаты позволили сделать вывод об эффективности разработанной и внедрённой в образовательный процесс вуза модели педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов средствами ИКТ.

Одновременно с апробацией модели в ходе опытно-экспериментальной работы была выявлена совокупность педагогических условий (учебно-дидактических, организационно-педагогических и психолого-педагогических), способствующих её успешной реализации.

Заключение

В ходе диссертационного исследования были получены следующие основные результаты:

1. Определены сущность и содержание понятия «педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза», под которым понимается педагогически организованный, многоаспектный и многофакторный процесс взаимодействия обучающихся – будущих педагогов и образовательной среды вуза, направленный на преодоление дисбаланса и рассогласованности между ними, сопровождающийся разрешением трудностей адаптационного периода и способствующий интериоризации обучающимися системы профессионально-педагогических ценностей и освоению ими учебно-профессиональной деятельности в соответствии с задачами осуществляемой в вузе профессионально-педагогической подготовки. Установлены особенности процесса адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза, определяющиеся совокупностью особенностей: образовательной среды педагогического вуза (высокие требования к моральной нормативности; психолого-педагогическая компетентность преподавателей и кураторов студенческих групп; профессионально-ориентированный дидактический характер среды); обучающихся – будущих педагогов (сензитивный для развития адаптивности характер юношеского возраста; принадлежность обучающихся к поколению Z; отношение получаемой будущими педагогами профессии к группе «человек-человек»).

2. Уточнено понятие «педагогическое сопровождение» применительно к адаптации будущих педагогов, понимаемое как разновидность непрерывной, специально организованной педагогической деятельности, осуществляемой на основе взаимодействия всех её субъектов посредством создания условий, благоприятных для успешной социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов, с учетом специфики осваиваемой ими педагогической профессии и образовательной среды

вуза, а также возрастных, поколенческих и профессионально-характерологических особенностей обучающихся. Выявлены функциональные возможности ИКТ как средства педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза в связи с реализуемыми ими мотивационно-побудительной, информационно-познавательной, диагностико-ориентационной, организационно-коммуникативной, личностно-развивающей, коррекционно-профилактической и личностно-поддерживающей функциями.

3. Обоснована теоретически и проверена экспериментально структурно-функциональная модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ. Модель визуально отражает структурно-логическую целостность взаимосвязанных методологически-целевого (цель, задачи, подходы и принципы построения и реализации модели), содержательно-деятельностного (этапы педагогического сопровождения, направления деятельности субъектов, его осуществляющих, используемые ими формы, методы, приёмы, технологии и средства ИКТ) и оценочно-результативного (критерии и показатели адаптированности, её уровни и планируемый результат) блоков, выполняющих ориентационно-прогностическую, информационно-инструментальную и аналитико-рефлексивную функции. Модель определяет последовательность действий субъектов педагогического сопровождения, осуществляемого поэтапно и с опорой на функциональные возможности средств ИКТ, от социально заданной и личностно значимой цели к планируемому результату – адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза на уровне, способствующем их качественной профессиональной подготовке и профессионально-личностным саморазвитию и самореализации.

4. Выявлены опытно-экспериментальным путём группы педагогических условий, способствующих эффективной реализации модели: учебно-дидактические (ориентированное на будущую профессионально-педагогическую деятельность содержание представляемых средствами ИКТ учебно-информационных материалов; использование интерактивных форм организации

учебно-профессиональной деятельности с включением средств ИКТ; мотивация будущих педагогов на овладение способами учебно-профессиональной деятельности в высшей школе средствами ИКТ); организационно-педагогические (обеспечение включенности будущих педагогов в виртуальную жизнь на всех уровнях внутригруппового, факультетского и вузовского взаимодействия; организация продуктивной онлайн-коммуникации всех субъектов, задействованных в педагогическом сопровождении; обеспечение эргономического и здоровьесберегающего применения средств ИКТ); психолого-педагогические (учет особенностей обучающихся как представителей возрастной юношеской группы, поколения Z, а также профессионально-характерологических особенностей будущих педагогов; построение учебной и внеучебной работы на основе стимулирования позиции обучающегося как субъекта деятельности; педагогическое обеспечение организации психологически безопасной и этически выдержанной онлайн-коммуникации).

Направлением дальнейшего изучения проблемы адаптации будущих педагогов может стать исследование условий успешной адаптации обучающихся к учебно-профессиональной деятельности в ходе педагогической практики, а также профессиональной адаптации бакалавров педагогического образования к собственно профессиональной деятельности в общеобразовательных организациях.

Список литературы

1. Абдалина, Л. В. Феномен «педагогическое сопровождение» в актуальных педагогических исследованиях / Л. В. Абдалина, Ш. Моу // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – Т. 28, № 5. – С. 1099–1110.
2. Авдиенко, Г. Ю. Социально-психологическая комфортность обучающегося вуза как субъекта учебной деятельности: теория и практика психологического сопровождения : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.07 / Авдиенко Геннадий Юрьевич. – Санкт-Петербург, 2020. – 41 с.
3. Агаджанян, Н. А. Учение о здоровье и проблемы адаптации / Н. А. Агаджанян, Р. М. Баевский, А. А. Берсенева. – Ставрополь : Издательство СГУ, 2000. – 203 с.
4. Агафонова, В. В. Использование средств ИКТ при обучении английскому языку в начальной школе / В. В. Агафонова, В. А. Рябухина // Известия института педагогики и психологии образования. – 2023. – № 1. – С. 102–109.
5. Адольф, В. А. Программа адаптации будущих инженеров к учебно-профессиональной деятельности в вузе / В. А. Адольф, А. К. Дашкова, Ф. В. Зандер // Вестник Красноярского государственного педагогического университета имени В. П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2019. – № 2 (48). – С. 69–76.
6. Адольф, В. А. Трансформация системы педагогического образования на современном этапе: образовательная политика, методология и технология / В. А. Адольф // Подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифровизации: отечественный и зарубежный опыт : сборник научных статей по материалам II Международной научно-практической конференции (Красноярск, 09 ноября 2022 г.). – Красноярский государственный

педагогический университет им. В. П. Астафьева. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2022.

7. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики / Р. М. Шамионов, М. В. Григорьева, Е. С. Гринина, А. В. Созонник // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 2. – С. 53–68.

8. Акутина, С. П. Роль наставничества в успешной адаптации студентов первого курса в условиях вуза / С. П. Акутина // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 1(104). – С. 5–7.

9. Александрова, Е. А. Психологическое и педагогическое сопровождение: индивидуальная траектория развития / Е. А. Александрова // Народное образование. – 2014. – № 9 (1442). – С. 180–187.

10. Алексеева, Т. В. Формирование современной образовательной среды на площадках технопарка и кванториума педагогического вуза / Т. В. Алексеева, А. В. Поначугин // Школа будущего. – 2023. – № 4. – С. 68–77.

11. Аниськова, Т. А. Технология педагогического сопровождения профессиональной адаптации курсантов женского пола к образовательному процессу ведомственного вуза / Т. А. Аниськова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 6 (97). – С. 7–9.

12. Антропова, Л. В. Технологии педагогического сопровождения процесса адаптации студентов инженерно-экономического профиля к будущей профессии в период обучения в вузе / Л. В. Антропова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2010. – № 4 (27). – С. 5–10.

13. Ахмедова, Э. М. Особенности психологического консультирования по проблемам стрессоустойчивости и социально-психологической адаптации студентов-первокурсников / Э. М. Ахмедова, С. Д. Бакиева // Вестник Московской международной академии. – 2023. – № 1. – С. 32–36.

14. Баландин, И. А. Рациональная интеграция средств ИКТ в современный урок математики на старшей ступени обучения / И. А. Баландин, М. А. Гаврилова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 278.

15. Баранова, Н. А. Сопровождение процесса учебно-профессиональной адаптации студентов вуза с использованием информационных систем / Н. А. Баранова, Д.А. Дунаев, Н. Г. Бродько // *Aktuální Pedagogika*. – 2016. – № 1. – С. 57–59.

16. Банников, А. Опыт построения модели педагогического сопровождения в выборе жизненного и профессионального маршрута обучающихся / А. Банников // *Конструирование стратегических приоритетов развития образования как ответ на вызовы третьего тысячелетия : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Уфа, 25–27 ноября 2020 г.)*. – Уфа : Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования Институт развития образования Республики Башкортостан, 2020. – С. 236–242.

17. Баринаова, Н. Г. Адаптация студентов-первокурсников к учебно-воспитательному процессу на примере Алтайского ГАУ / Н. Г. Баринаова // *Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества : материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Горно-Алтайск, 12 февраля 2020 г.)*. – Горно-Алтайск : Горно-Алтайский государственный университет, 2020. – С. 11–18.

18. Безрукова, В. С. Педагогика : учебник для индустриально-педагогических техникумов и инженерно-педагогических вузов / В. С. Безрукова. – Издание второе. – Екатеринбург : Издательство УГППУ, 1994. – 337 с.

19. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : ВГУ, 1977. – 304 с.

20. Битянова, М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – Москва : Совершенство, 1997. – 298 с.

21. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 301 с.

22. Блясова, И. Ю. Безопасная образовательная среда как фактор социализации личности студентов вуза / И. Ю. Блясова, К. Ю. Поспеев, Н. А. Коканов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-1. – С. 72–75.
23. Боденова, О. В. Особенности адаптации иногородних студентов к условиям обучения в вузе / О. В. Боденова, Л. П. Власова // Развитие образования. – 2020. – № 4 (10). – С. 53–58.
24. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.
25. Браун, Т. П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Браун Татьяна Петровна. – Санкт-Петербург, 2007. – 21 с.
26. Бура, Л. В. Особенности адаптации студентов первокурсников к обучению в высшем учебном заведении / Л. В. Бура, А. С. Чабанюк, О. А. Похвалитова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 50-2. – С. 206–212.
27. Буховцева, О. В. Сопровождение процесса адаптации студентов к социокультурной среде вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Буховцева Ольга Васильевна. – Биробиджан, 2017. – 237 с.
28. Бушуев, А. Ю. Социально-педагогическое сопровождение профессиональной подготовки младших специалистов в условиях учебного центра военного вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Бушуев Алексей Юрьевич. – Армавир, 2020. – 166 с.
29. Быстрова, Н. В. К вопросу о применении технологий визуализации информации в учебном процессе / Н. В. Быстрова, И. Л. Белова, Э. У. Х. С. Ахмед // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 30–33.

30. Ванчугова, Л. В. Арт-терапия как средство адаптации обучающихся педагогического колледжа / Л. В. Ванчугова, И. Е. Дружинина // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2019. – № 1 (58). – С. 22–25.

31. Васильева, Т. Б. Использование информационно-коммуникационных технологий в обучении информатике и информационным дисциплинам в образовательных организациях МВД России / Т. Б. Васильева // Научный компонент. – 2022. – № 4 (16). – С. 127–131.

32. Везиров, Т. Г. Средства информатизации и коммуникации в подготовке бакалавров педагогического образования / Т. Г. Везиров, Т. Н. Коренькина // Крымский научный вестник. – 2016. – № 3 (9). – С. 128–135.

33. Вербицкий, А. А. Единство обучения и воспитания в контекстном образовании / А. А. Вербицкий // Фундаментальные и прикладные проблемы педагогики и психологии в образовательном и социальном контексте : материалы международной конференции (Москва, 13–15 декабря 2019 г.). – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 11–16.

34. Вишняков, С. А. Основные принципы средового образования с точки зрения инновационной образовательной парадигмы / С. А. Вишняков, Д. Г. Гуторова // Проблемы современного образования. – 2022. – № 1. – С. 130–137.

35. Влияние острого стресса на психофизиологическую адаптацию студентов-первокурсников / Е. С. Оленко, Е. В. Фомина, В. Ф. Киричук [и др.] // Технологии живых систем. – 2021. – Т. 18, № 4. – С. 56–64.

36. Волкова, О. В. Основные характеристики информационно-коммуникационных технологий / О. В. Волкова // Вестник Белгородского юридического института МВД России имени И. Д. Путилина. – 2011. – № 1 (17). – С. 70–72.

37. Волкова, Т. Г. Проблема адаптации студентов первого курса в системе обучения вуза / Т. Г. Волкова, Б. К. Оспанова, Г. С. Жапарова // Вестник

психологии и педагогики Алтайского государственного университета. – 2020. – № 1. – С. 10–16.

38. Воробьева, Е. Г. Проблема классификации информационно-коммуникационных технологий в образовании / Е. Г. Воробьева // Инновационные процессы в развитии современного общества : материалы II Международной заочной научно-практической конференции (Саранск, 20 октября 2014 г.). – Саранск : ЮрЭксПрактик, 2014. – С. 340–343.

39. Воронцов, С. С. Психология поколений: от поколения героев до поколения Z / С. С. Воронцов, Г. Н. Коченов // Психологические исследования личности в современной стрессогенной среде : материалы VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Ставрополь, 10–11 апреля 2018 г.) / под редакцией М. В. Лукьяновой, А. С. Лукьянова. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2018. – С. 132–134.

40. Воскрекасенко, О. А. Готовность к адаптации как результат профессиональной подготовки будущего педагога в высшей школе / О. А. Воскрекасенко, С. В. Сергеева, О. В. Варникова // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 1. – С. 25.

41. Воскрекасенко, О. А. Наставничество в системе педагогического обеспечения адаптации студентов-первокурсников в высшей школе / О. А. Воскрекасенко, С. В. Сергеева // Современные наукоемкие технологии. – 2023. – № 5. – С. 43–48.

42. Воскрекасенко, О. А. Педагогическое обеспечение успешной адаптации студентов-первокурсников в контексте профессиональной подготовки в высшей школе / О. А. Воскрекасенко, М. А. Лыгина // Педагогическое образование и наука. – 2022. – № 6. – С. 120–125.

43. Воскрекасенко, О. А. Педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников в системе профессиональной подготовки в высшей школе : монография / О. А. Воскрекасенко. – Пенза : Издательство ПГУ, 2022. – 176 с.

44. Воскрекасенко, О. А. Педагогическое сопровождение в категориальном аппарате науки / О. А. Воскрекасенко // *Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность* : Сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции, Пенза, 13–14 февраля 2020 года. – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. – С. 63–66.

45. Воскрекасенко, О. А. Педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности студентов : монография / О. А. Воскрекасенко. – Пенза : Издательство ПГУ, 2017. – 372 с.

46. Габышева, Т. П. Особенности учебной адаптации студентов первого курса вуза в условиях самоизоляции / Т. П. Габышева // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2020. – № 12 (80). – С. 250–253.

47. Гаврилова, М. А. Информационно-образовательная среда как инструмент организации самостоятельной работы магистрантов / М. А. Гаврилова // *Актуальные проблемы современного образования*. – 2018. – № 1(24). – С. 79-85.

48. Газман, О. С. Воспитание и педагогическая поддержка детей / О. С. Газман // *Народное образование*. – 1998. – № 6. – С. 108–111.

49. Гамисония, С. С. Формирование медиакомпетентности будущих учителей средствами смешанного обучения : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Гамисония Саида Сосоевна. – Армавир, 2023. – 226 с.

50. Голубева, С. С. Интеграция средств икт и интернет-ресурсов в процесс обучения иностранному языку в высшей школе / С. С. Голубева // *Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России*. – 2021. – № 1 (11). – С. 150–155.

51. Гридина, Е. Н. Педагогическое сопровождение социально-профессиональной адаптации будущих учителей технологии на этапе профессиональной подготовки в вузе / Е. Н. Гридина // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. – 2023. – № 3 (67). – С. 278–283.

52. Григорьев, С. Г., Гриншкун, В.В. Информатизация образования. Фундаментальные основы и практические приложения: Учебник для студентов педагогических вузов и слушателей системы повышения квалификации педагогов. – Воронеж: Издательство «Научная книга», 2014. – 232 с.

53. Григорьева, Н. Г. Жизнестойкость студентов первокурсников в период их адаптации в вузе / Н. Г. Григорьева, А. А. Шустрова // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2023. – Т. 20, № 4. – С. 128–133.

54. Гриншкун, В. В. Определение подходов к комплексному исследованию информационной образовательной среды в системах общего, профессионального и дополнительного образования / В. В. Гриншкун // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Т. 16, № 1. – С. 12–21.

55. Гудкова, Т. В. Образовательная среда: адаптация или виктимизация / Т. В. Гудкова, А. Н. Дахин // Образовательные технологии (г. Москва). – 2018. – № 2. – С. 75–86.

56. Гурова, И. Г. Основные детерминанты успешной адаптации учащейся молодежи в вузе / И. Г. Гурова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 1. – С. 321–327.

57. Далингер, В. А. Информационно-коммуникационные технологии в учебно-исследовательской деятельности студентов / В. А. Далингер // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2016. – № 12 (114). – С. 5–14.

58. Дахин, А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – Т. 2, № 1. – С. 11–20.

59. Декина, Е. В. Развитие личностных качеств младших подростков, влияющих на адаптацию к среднему звену школы / Е. В. Декина, К. С. Шалагинова // Бизнес. Образование. Право. – 2022. – № 3 (60). – С. 454–457.

60. Демьянчук, Р. В. Личностно-профессиональное развитие педагогов и его психологическое сопровождение : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.07 / Демьянчук Роман Викторович. – Санкт-Петербург, 2020. – 670 с.

61. Домаренко, Е. В. Средовой подход к профессиональному воспитанию студентов в социокультурной среде вуза культуры / Е. В. Домаренко // Образование и общество. – 2023. – № 4 (141). – С. 35–45.
62. Дроздова, Л. Н. Возрастные особенности и оценка адаптационных возможностей студентов-первокурсников / Л. Н. Дроздова, Ю. В. Кулешова, С. В. Ашихмина // Психология обучения. – 2007. – № 12. – С. 89–94.
63. Дубовицкая, Т. Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.07 / Дубовицкая Татьяна Дмитриевна. – Москва, 2004. – 349 с.
64. Егорова, И. Э. Особенности и трудности адаптационного периода у студентов 1 курса медицинского института / И. Э. Егорова // Современная школа России. Вопросы модернизации. – 2021. – № 8-2 (37). – С. 160–161.
65. Елгина, Л. С. Социальная адаптация студентов в вузе / Л. С. Елгина // Вестник Бурятского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 162–166.
66. Жилина, Л. Я. Организация психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников на этапе их адаптации к условиям вуза / Л. Я. Жилина // Концепт. – 2013. – № S5. – С. 11–15.
67. Жмыриков, А. Н. Диагностика социально-психологической адаптированности личности в новых условиях деятельности и общения : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.05 / Жмыриков Александр Николаевич. – Ленинград, 1989. – 15 с.
68. Загашева, М. В. Арт-терапия в процессе адаптации студентов-первокурсников / М. В. Загашева // Психическое здоровье. – 2023. – Т. 18, № 4. – С. 30–33.
69. Зверева, М. В. Особенности variability сердечного ритма обучающихся в процессе их адаптации к новым условиям учебной деятельности / М. В. Зверева, Ю. А. Матвеев, Ж. Т. Исакова // Вестник МГПУ. Серия: Естественные науки. – 2020. – № 3 (39). – С. 8–17.

70. Зырянова, Н. И. Проектирование образовательной среды по подготовке педагогов профессионального образования : монография / Н. И. Зырянова. – Екатеринбург : Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2018. – 126 с.

71. Иванова, М. А. Болонский процесс и самостоятельность студентов: российская специфика / М. А. Иванова // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 3. – С. 48–58.

72. Иванова, И. В. Педагогическое сопровождение саморазвития подростков в дополнительном образовании : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 58.10.00 / Иванова Ирина Викторовна. – Ярославль, 2022. – 580 с.

73. Иванчин, С. А. Приехавшие учиться : формирование адаптационной готовности к учебной деятельности у иностранных студентов / С. А. Иванчин, В. В. Константинов. – Пенза : Издательство ПГУ, 2023. – 200 с.

74. Иманова, О. А. Электронный портфолио как средство оценивания профессиональной компетентности бакалавров направления подготовки "Педагогическое образование" / О. А. Иманова // Управление устойчивым развитием. – 2020. – № 1 (26). – С. 79–89.

75. Ипполитова, Н. В. Анализ понятия «педагогические условия» : сущность, классификация / Н. В. Ипполитова, Н. С. Стерхова // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.

76. Калашников, В. Г. Понятие «контекст» и контекстный подход в образовании / В. Г. Калашников // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2019. – № 4. – С. 40–55.

77. Калугина, Т. А. Социальная адаптация иногородних студентов к вузовской среде / Т. А. Калугина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Социология. Политология. – 2018. – Т. 18, № 3. – С. 279–286.

78. Кинелёв, В. Г. Философия образования в XXI в. и ее информационные аспекты / В. Г. Кинелёв // Вестник Челябинской государственной академии культуры искусств. – 2011. – №1 (25). – С. 31–34.

79. Киселева, Е. В. Адаптация студентов в высшем учебном заведении: анализ затруднений, поиск ресурсов / Е. В. Киселева, Н. Н. Киселев // Сибирский педагогический журнал. – 2019. – № 2. – С. 57–63.

80. Кленина, Л. И. Адаптация выпускников школ к обучению в техническом вузе / Л. И. Кленина, М. А. Бурковская // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – Т. 4, № 2. – С. 20. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/27PDMN216.pdf> (дата обращения: 28.06.2024).

81. Козилова, Л. В. Ресурсный потенциал образовательной среды педагогического вуза в становлении современного учителя / Л. В. Козилова, Л. Н. Харченко // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2022. – № 4. – С. 43–49.

82. Конюхова, Т. В. Социально-психологическое сопровождение учебно-воспитательного процесса и профессиональной подготовки студентов поколения Z в вузе : учебно-методическое пособие / Т. В. Конюхова, Е. Т. Конюхова. – Новокузнецк : Полиграфист, 2020. – 61 с.

83. Косолап, А. В. Особенности развития личностного потенциала будущего педагога в образовательной среде педагогического вуза / А. В. Косолап, Д. Ю. Наумов, П. Ю. Наумов // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 6-2. – С. 1078–1083.

84. Концептуальные основы педагогического сопровождения адаптации студентов к социокультурной среде вуза / Б. Е. Фишман, О. В. Буховцева, О. А. Фокина, И. Л. Пицюк // Вестник Приамурского государственного университета имени Шолом-Алейхема. – 2020. – № 4 (41). – С. 101–109.

85. Краснова, А. В. Внеаудиторная деятельность как фактор социальной адаптации первокурсников / А. В. Краснова, Г. И. Кирилова // Modern Science. – 2020. – № 5-4. – С. 153–157.

86. Краткий анализ положительных и отрицательных сторон применения ЭИОС в учебном процессе вуза / А. Г. Сошинов, О. О. Ахмедова, О. С. Атрашенко, Т. В. Копейкина // Высшее образование: новые вызовы и современные решения при реализации образовательных программ : материалы

III Всероссийской научно-методической конференции (Москва, 19–20 декабря 2022 г.). – Москва : Центр полиграфических услуг «РАДУГА», 2023. – С. 84–91.

87. Кузнецов, М. Ф. Мультимедийная презентация как средство оптимизации обучения / М. Ф. Кузнецов, А. С. Зорин // Аллея науки. – 2022. – Т. 1, № 6 (69). – С. 668–671.

88. Кузнецова, А. Г. Генезис системного подхода в советской педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : ОЭПИ РИОЦ ТОГУ, 2023. – 180 с.

89. Куликова, С. С. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов / С. С. Куликова, О. В. Яковлева // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 2. – С. 48–83.

90. Лавина, Т. А. О формировании ИКТ-компетентности преподавателя высшей школы / Т. А. Лавина // Образовательная инженерия. Понятия. Подходы. Приложения. – Москва : Научно-техническое издательство «Горячая линия-Телеком», 2021. – С. 48–53.

91. Лаврентьева, Н. Б. Педагогические основы разработки и внедрения модульной технологии обучения в высшей школе : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.08 / Лаврентьева Наталья Борисовна. – Барнаул, 1999. – 393 с.

92. Лашкова, Л. Л. Сопровождение студентов первого курса в процессе адаптации в образовательном пространстве педагогического вуза / Л. Л. Лашкова // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2016. – № 3 (31). – С. 51–54.

93. Левицкий, М. Л. Тенденции и особенности современного этапа информатизации высшей школы / М. Л. Левицкий, В. В. Гриншкун, О. Ю. Заславская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2022. – Т. 19, № 4. – С. 285–299.

94. Лебедева, М. Б. Образовательные технологии: терминология и содержание / М. Б. Лебедева // Ярославский педагогический вестник. – 2011. – Т. II, № 1. – С. 17–21.

95. Лощаков, А. М. Психолого-педагогическое сопровождение формирования культуры здоровья студентов вузов : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.07 / Лощаков Александр Михайлович. – Москва, 2021. – 410 с.

96. Лунькова, Е. Ю. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации будущих учителей начальных классов в условиях использования электронной информационно-образовательной среды / Е. Ю. Лунькова // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы XI Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию кафедры психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина (Рязань, 10–12 октября 2019 г.) / ответственный редактор Л. А. Байкова. – Рязань : Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, 2019. – С. 254–257.

97. Ляхова, О. Л. Физиологическая адаптация студентов вуза в условиях обучения / О. Л. Ляхова, Т. В. Смагина // Общество. – 2021. – № 1 (20). – С. 17–21.

98. Манузина, Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в условиях педагогической практики / Е. Б. Манузина // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 7. – С. 116–119.

99. Мануйлов, Ю. С. Средовой подход в воспитании / Ю. С. Мануйлов. – 2-е издание, переработанное. – Москва ; Нижний Новгород : Издательство Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.

100. Матюхова, Т. С. Психолого-педагогическое сопровождение развития социокультурных потребностей студентов : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 53.40.00 / Матюхова Татьяна Сергеевна, 2022. – 194 с.

101. Мельникова, Н. Н. Стратегии поведения в процессе социально-психологической адаптации : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.05 / Мельникова Наталья Николаевна. – Санкт-Петербург, 1999. – 194 с.

102. Мендова, Н. С. Веб-сайт как средство педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза / Н. С. Мендова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-1. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32311> (дата обращения: 26.04.2024).

103. Мендова, Н. С. Использование информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе вуза как запрос современной студенческой молодежи / Н. С. Мендова // Воспитание в современных условиях: региональный аспект : сборник статей по материалам III Всероссийской научно-практической конференции (Пенза, 30 октября 2020 г.). – Пенза : Издательство ПГУ, 2020. – С. 143–151.

104. Мендова, Н. С. Модель педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов средствами информационно-коммуникационных технологий / Н. С. Мендова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 87-90.

105. Мендова, Н. С. Педагогическое сопровождение в системе педагогической деятельности / Н. С. Мендова // Приоритеты воспитания: историко-культурный поиск и современные практики : материалы Всероссийской научно-практической конференции (к 90-летию Воронежского государственного педагогического университета). В 2-х частях (Воронеж, 19–20 мая 2021 г.) / Под редакцией М.В. Шакуровой. Том Часть I. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2021. – С. 54–58.

106. Мендова, Н. С. Проблемы адаптационного периода у студентов-первокурсников в высшей школе / Н. С. Мендова // Педагогический институт имени В. Г. Белинского: традиции и инновации : материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 80-летию Педагогического института имени В. Г. Белинского Пензенского государственного университета (Пенза, 12 декабря 2019 г.). – Пенза : Издательство ПГУ, 2019. – С. 198–200.

107. Мендова, Н. С. Содержание деятельности по педагогическому сопровождению адаптации будущих педагогов средствами ИКТ / Н. С. Мендова //

Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 275-278.

108. Михайлова, О. П. Формирование профессиональных компетенций студентов технического вуза в условиях смешанного обучения (на примере направления 09.03.03 Прикладная информатика) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Михайлова Ольга Петровна. – Казань, 2023. – 223 с.

109. Мицкевич, А. Н. Особенности социально-психологической, личностной и профессиональной адаптации будущих педагогов в вузе / А. Н. Мицкевич // Психология XXI века Теория и практика современной психологии : материалы XII Международной научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 20–21 апреля 2017 г.). – Санкт-Петербург : Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, 2017. – С. 148–150.

110. Молчанова, О. В. Оценка эффективности деятельности социально-психологического сопровождения образовательного процесса / О. В. Молчанова, Н. А. Патутина // Актуальные проблемы государственного, муниципального и корпоративного управления : сборник статей / под редакцией Ю. В. Гуськова, Р. Т. Валиева. Том 1. – Москва : Русайнс, 2020. – С. 214–220.

111. Моу, Ш. Педагогическое сопровождение как взаимодействие субъектов образования / Ш. Моу // Психологическая наука и новые вызовы современности : сборник научных трудов. – Тамбов : Издательский дом «Державинский», 2023. – С. 216–219.

112. Мошкина, Е. В. Организационно-педагогическое сопровождение процесса подготовки студентов заочной формы в условиях электронного обучения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Мошкина Елена Васильевна. – Красноярск, 2014. – 22 с.

113. Мухина, О. Д. Социально-психологическое сопровождение одаренных детей в образовательном процессе / О. Д. Мухина // Психолого-педагогический поиск. – 2020. – № 2 (54). – С. 162–168.

114. Налчаджян, А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А. А. Налчаджян. – Москва : Эксмо, 2010. – 368 с.

115. Неволина, В. В. Педагогическое сопровождение профессионального саморазвития студента медицинского вуза : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.08 / Неволина Виктория Васильевна. – Оренбург, 2018. – 421 с.

116. Неделина, М. Г. О роли педагога-куратора в вопросах адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе / М. Г. Неделина // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития : материалы Международной научно-практической конференции (Красноярск, 20–22 апреля 2021 г.). Том I. – Красноярск : Красноярский государственный аграрный университет, 2021. – С. 329–330.

117. Нестеренко, Н. А. Влияние статусной структуры взаимодействия индивида и общности на формирование субъектности личности старшеклассников: в условиях вариативного образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.05 / Нестеренко Наталья Анатольевна. – Курск, 2000. – 159 с.

118. Низамова, Ч. И. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий / Ч. И. Низамова, С. Г. Добротворская // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 38, № 4. – С. 623–628.

119. Никулина, А. Н. Современные проблемы и достоинства использования ИКТ в образовании / А. Н. Никулина, Ю. С. Толстова // Вопросы педагогики. – 2021. – № 1-2. – С. 199–201.

120. Никулина, Н. Н. Генезис идей системного подхода в отечественной педагогике : монография / Н. Н. Никулина. – Белгород : ПОЛИТЕРРА, 2013. – 113 с.

121. Новиков, А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – Москва : Эгвес, 2004. – 120 с.

122. Носова, С. С. Молодежь в сетевом информационно-коммуникативном обществе: зарубежные подходы к изучению проблемы / С. С. Носова, И. П. Кужелева-Саган // Сибирский психологический журнал. – 2013. – № 49. – С. 85–96.

123. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273–ФЗ // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 04.12.2023).

124. О лицензировании образовательной деятельности : постановление Правительства РФ от 18.09.2020 N 1490 (с изменениями и дополнениями) // Информационно-правовое обеспечение «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/74680208/> (дата обращения 04.12.2023).

125. Обоснование применения инновационных технологий оптимизации психофизиологической адаптации студентов-первокурсников / А. В. Бородин, К. Ю. Заходякина, Е. А. Кутузова [и др.] // Человек и общество: современные проблемы безопасности : сборник научных статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Курск, 29 марта 2018 г.). – Курск : Курский государственный медицинский университет, 2018. – С. 52–56.

126. Осинцева, Н. А. Тьюторское сопровождение детей раннего возраста в период адаптации к условиям дошкольной образовательной организации / Н. А. Осинцева // Аллея науки. – 2022. – Т. 1, № 4 (67). – С. 1059–1063.

127. Павлова, Е. В. Образовательная среда вуза как фактор профессионального становления студентов / Е. В. Павлова, Г. Ф. Исламгулова // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1, № 5. – С. 26–28.

128. Панова, О. Б. Актуальность педагогического сопровождения курсантов вузов ФСИН России при выстраивании ими профессиональных траекторий / О. Б. Панова // Актуальные проблемы организации деятельности органов и учреждений уголовно-исполнительной системы и пути их решения : материалы межвузовской научно-практической конференции, посвященной памяти заслуженного деятеля науки РСФСР, доктора юридических наук,

профессора А. И. Зубкова и Дню российской науки (Рязань, 07 февраля 2020 г.). – Рязань : Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2020. – С. 195–200.

129. Пахомова, Е. А. Становление территориальной многоуровневой системы педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.08 / Пахомова Елена Алексеевна. – Великий Новгород, 2017. – 479 с.

130. Педагогическое сопровождение процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе / Е. Ю. Нарусова, А. М. Королева, Н. Б. Фомина, В. Г. Стручалин // Вестник НЦ БЖД. – 2022. – № 2 (52). – С. 48–57.

131. Пересада, О. В. Электронное портфолио будущего педагога: задачи и проблемы формирования в условиях реализации ФГОС ВО / О. В. Пересада // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения : материалы Пятой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Иркутск, 01–02 октября 2020 г.). – Иркутск : Иркутский государственный университет путей сообщения, 2020. – С. 439–443.

132. Петров, В. Ф. Информационно-коммуникационные технологии как фактор социальной адаптации студентов / В. Ф. Петров // Теория и практика общественного развития. – 2012. – № 9. – С. 20–23.

133. Петров, В. Ф. Информационно-коммуникационные технологии как фактор адаптации студентов 1 курса к учебной деятельности вуза / В. Ф. Петров // Духовная сфера общества. – 2015. – № 12. – С. 146–153.

134. Петрова, П. А. Учет возрастных особенностей студентов в педагогическом процессе / П. А. Петрова // Проблемы эффективного использования научного потенциала общества : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции (Оренбург, 14 января 2021 г.). Том 1. – Стерлитамак : Агентство международных исследований, 2021. – С. 39–41.

135. Пилипчевская, Н. В. Тьюторское сопровождение адаптации студентов к учебно-воспитательному процессу педагогического вуза : диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Пилипчевская Наталья Викторовна. – Красноярск, 2010. – 213 с.

136. Писаренко В. И. Особенности моделирования в современной педагогике в контексте междисциплинарного подхода // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 12/2. – С. 126–133.

137. Плеханова, М. В. Формирование общепедагогической ИКТ-компетентности будущего учителя на основе системно-деятельностного подхода : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Плеханова Мария Валерьевна. – Москва, 2021. – 310 с.

138. Поличка, А. Е. Современная проблематика развития и применения средств ИКТ в образовательном пространстве вуза : монография / А. Е. Поличка, М. А. Кислякова ; научный редактор Т. А. Тимошенко. – Хабаровск : Тихоокеанский государственный университет, 2019. – 204 с.

139. Полупан, К. Л. Концептуальные основы проектирования индивидуального образовательного маршрута студента в цифровой образовательной среде университета : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Полупан Ксения Леонидовна. – Калининград, 2021. – 458 с.

140. Попова, О. В. Педагогическое сопровождение самостоятельной деятельности студентов творческих специальностей : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : специальность 58.10.00 / Попова Ольга Владимировна, 2022. – 191 с.

141. Посохова, С. Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный подход : диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.01 / Посохова Светлана Тимофеевна. – Москва, 2001. – 393 с.

142. Проблемы адаптации и стрессоустойчивости при подготовке юристов / М. В. Лифанова, О. С. Коган, И. Н. Губайдуллина, А. С. Ишмеева // Евразийский юридический журнал. – 2022. – № 4 (167). – С. 379–381.

143. Психологическая адаптация и психологическое здоровье человека в осложненных условиях жизненной среды : монография / Н. М. Сараева [и др.]. – Москва : Академия естествознания, 2011. – 321 с.

144. Психолого-педагогическое сопровождение будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки : монография / Н. Ю. Абраменко, О. В. Буховцева, И. Б. Голубь [и др.]. – Биробиджан : Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, 2022. – 73 с.

145. Пэлфри, Дж. Дети цифровой эры / Дж. Пэлфри, У. Гассер. – Москва : Эксмо, 2011. – 368 с.

146. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашев, А. А. Баранов. – Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

147. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Питер КОМ, 1999. – 446 с.

148. Роберт, И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И. В. Роберт. – Москва : БИНОМ, 2014. – 398 с.

149. Родионов, М. А. Мобильное обучение, или Как использовать приложения / М. А. Родионов, О. М. Губанова // Народное образование. – 2020. – № 1 (1478). – С. 157–170.

150. Романова-Самохина, С. М. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования профессионально-цифровой культуры будущих педагогов / С. М. Романова-Самохина // Современные научные знания : сборник статей Международной научно-практической конференции (Пенза, 17 апреля 2023 г.). – Пенза : Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г. Ю.), 2023. – С. 156–158. – EDN: KСУЕВВG

151. Ромм, М. В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект : монография / М. В. Ромм. – Новосибирск : Наука, Сибирская издательская фирма РАН, 2002. – 173 с.

152. Рубашенко, С. А. Электронное портфолио как средство профессионального самоопределения будущего учителя / С. А. Рубашенко, С. А. Зайцева // Ноосферные исследования. – 2021. – № 2. – С. 79–88.

153. Руководство практического психолога. Психолог в школе : практическое пособие / И. В. Дубровина [и др.] ; под редакцией И. В. Дубровиной. – 2-е издание, исправленное и дополненное. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 206 с.

154. Ряполова, Я. И. Педагогические условия профессиональной адаптации будущих педагогов на первом году обучения в вузе : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ряполова Яна Игоревна. – Орел, 2022. – 227 с.

155. Савина, Н. В. Педагогическое сопровождение профессионального становления молодежи из числа коренных малочисленных народов Севера (на примере Ханты-Мансийского автономного округа – Югры) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 58.70.00 / Савина Надежда Викторовна. – Сургут, 2022. – 245 с.

156. Салахутдинова, Е. С. Педагогическое сопровождение адаптации студентов в учебной группе : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Салахутдинова Елена Сергеевна. – Кострома, 2014. – 27 с.

157. Светоносова, А. Ю. Влияние детско-родительских отношений на эмоциональную сферу и успешность адаптации студентов-первокурсников / А. Ю. Светоносова, А. М. Кукуляр, С. В. Волченко // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 3. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/26PSMN322.pdf>

158. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – Москва, 1979. – 180 с.

159. Семенова, И. Н. Анализ психолого-педагогической обусловленности методики использования информационно-коммуникационных технологий как компонент педагогического исследования / И. Н. Семенова, А. В. Слепухин // Педагогическое образование в России. – 2013. – № 3. – С. 15–22.

160. Сергеева, С. В. Воспитание в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе: от теории к практике : монография / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко. – Пенза : Изд-во ПГТУ, 2015. – 144 с.

161. Сергеева, С. В. Проблема адаптации студентов-первокурсников в контексте особенностей обучения в высшей школе / С. В. Сергеева, О. А. Воскресенко // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2013. – № 2. – С. 155–159.

162. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – Санкт-Петербург : Речь, 2002. – 350 с.

163. Силина, С. Н. Смешанное обучение – как новая форма обучения в морском вузе / С. Н. Силина, К. А. Новоселов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2021. – № 1 (55). – С. 158–165.

164. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – Москва : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

165. Складенко, И. С. Моделирование в педагогическом процессе / И. С. Складенко // Педагогика и психология: академический журнал. – 2024. – № 1 (4). – С. 14–21.

166. Сорокина, Ю. Л. Преодоление кризиса учебной адаптации студентами педагогического вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 / Сорокина Юлия Львовна. – Ярославль, 2005. – 257 с.

167. Сотникова, М. С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Сотникова Марина Сергеевна. – Москва, 2017. – 207 с.

168. Степыко, Д. Г. Организационно-педагогическое сопровождение подготовки спортсменов высокой квалификации в адаптивном спорте :

диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.04 / Степыко Дмитрий Геннадьевич. – Санкт-Петербург, 2018. – 192 с.

169. Судакова, Е. М. Особенности стрессоустойчивости студентов-первокурсников в процессе социально-психологической адаптации / Е. М. Судакова, М. О. Царукян // Мир педагогики и психологии. – 2021. – № 4 (57). – С. 170–181.

170. Сухорукова, В. С. Социально-педагогическое сопровождение обучающихся в период адаптации к образовательной организации среднего профессионального образования / В. С. Сухорукова // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2021. – № 11-6 (79). – С. 298–301.

171. Сыроватская, О. Ю. Использование средств информационно-коммуникационных технологий для формирования экономико-управленческих компетенций студентов инженерных специальностей / О. Ю. Сыроватская, И. А. Садырин, О. А. Скрынская // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. – 2022. – № 5. – С. 294-311.

172. Сычѳв, А. В. Социально-педагогическая адаптация первокурсников к обучению в вузе (На примере факультета физической культуры и спорта) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Сычѳв Анатолий Владимирович. – Тамбов, 2004. – 172 с.

173. Тарасов, С. В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С. В. Тарасов // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. – 2011. – Т. 3, № 3. – С. 133–138.

174. Тарасова, С. М. Психолого-педагогическое сопровождение социальной адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности / С. М. Тарасова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 279–281.

175. Тарасова, Л. Е. Психолого-педагогическое сопровождение в образовательной среде вуза / Л. Е. Тарасова // Гуманизация образовательного пространства : материалы Международной научной конференции (Саратов, 20–21 октября 2016 г.). – Саратов : Издательство «Перо», 2016. – С. 488–497.

176. Тенищева, В. Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Тенищева Вера Федоровна. – Москва, 2008. – 404 с.

177. Тимофеева, Е. В. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку / Е. В. Тимофеева, Ю. А. Кайль // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – № 2-2 (82). – С. 77–80.

178. Толстых, Ю. И. Критерии оценки успешности адаптации студентов-первокурсников в вузе / Ю. И. Толстых // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2011. – № 4 (20). – С. 137–142.

179. Трегубова, А. И. Современные интерактивные технологии как средство педагогического сопровождения адаптации обучающихся / А. И. Трегубова // Эпистемологические основания современного образования: актуальные вопросы продвижения фундаментального знания в учебный процесс : материалы II Международной научно-практической конференции Борисоглебского филиала ФГБОУ ВО «ВГУ» (Борисоглебск, 15 октября – 16 ноября 2021 г.). – Москва : Издательство «Перо», 2021. – С. 655–660.

180. Тринадцатко, О. А. Проблемы адаптации студентов-первокурсников в вузе: внешние и внутренние факторы, влияющие на процесс обучения / О. А. Тринадцатко, В. И. Черноморченко, А. М. Ширинян // Эпоха науки. – 2023. – № 34. – С. 256–259.

181. Тюмасева, З. И. Экология, образовательная среда и модернизация образования : монография / З. И. Тюмасева. – Челябинск : Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2006. – 322 с.

182. Федоров, А. А. «Конвенция поколений» в новом мире образования / А. А. Федоров, Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27, № 7. – С. 28–38.

183. Федоров, О. Д. Теория и практика социально-педагогического сопровождения учителя в процессе его профессионального становления :

автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Федоров Олег Дмитриевич. – Москва, 2022. – 42 с.

184. Федосова, И. В. Роль тьюторского сопровождения в адаптации студентов первого курса в вузе / И. В. Федосова, А. В. Кибальник, Т. Ф. Ушева // Реализация ФГОС как механизм развития профессиональной компетентности педагога: инновационные технологии, тьюторские образовательные практики : материалы V Всероссийской тьюторской научно-практической конференции с международным участием (Краснодар, 25–28 апреля 2023 г.). – Краснодар : Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования» Краснодарского края, 2023. – С. 15–20.

185. Фешина, Е. В. Влияние информационной подготовки на образование студентов : монография / Е. В. Фешина, Т. В. Лукьяненко. – Краснодар : Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина, 2020. – 180 с.

186. Формирование учебной автономности студентов в ЭИОС вуза / О. Е. Чернова, А. В. Литвинов, И. В. Тележко, Г. С. Голошумова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 4. – С. 90–95.

187. Хаматнурова, Е. Н. Учебная адаптация студентов политехнических вузов в процессе преподавания физики / Е. Н. Хаматнурова, А. Н. Попцов // Горизонты образования : материалы IV Международной научно-практической конференции (Омск, 20–21 апреля 2023 г.) / ответственный редактор Н. В. Чекалева. – Омск : Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Омский государственный педагогический университет», 2023. – С. 251–254.

188. Ходякова, Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Ходякова Наталия Владимировна. – Волгоград, 2013. – 41 с.

189. Христенко, А. Н. Особенности психолого-педагогического сопровождения первокурсников в процессе адаптации / А. Н. Христенко, Л. А. Выдрина // Наследие Н. К. Крупской и современность : научные труды Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 150-летию со дня рождения Н. К. Крупской (Москва, 26–27 февраля 2019 г.) / под редакцией Е. И. Артамоновой. – Москва : Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2019. – С. 189–194.

190. Цымбалюк, А. Э. Психологическая структура учебно-профессиональной адаптации студентов педагогического вуза / А. Э. Цымбалюк, Е. Ю. Мишучкова, С. С. Сидорова // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 6. – С. 233–237.

191. Черных, Л. А. Особенности копинг-ресурсов студентов педагогического вуза / Л. А. Черных // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2023. – № 4 (71). – С. 293–306.

192. Чернявская, С. А. Проблемы адаптации студентов-первокурсников к вузовской среде / С. А. Чернявская // Проблемы высшего образования. – 2019. – № 1. – С. 462–463.

193. Шакурова, М. В. Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Шакурова Марина Викторовна. – Москва, 2007. – 46 с.

194. Шкильменская Н. А. Основные функции современных информационно-коммуникационных технологий в условиях гуманитаризации образования / Н. А. Шкильменская // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – № 83. – С. 58–69.

195. Шукшина, Т. И. Электронное учебно-методическое пособие как средство повышения уровня дидактической подготовки будущего учителя / Т. И. Шукшина, Ж. А. Каско, О. И. Бирюкова // Гуманитарные науки и образование. – 2021. – Т. 12, № 1(45). – С. 96–101.

196. Ядровская, М. В. Модели и моделирование в педагогике : монография / М. В. Ядровская. – Ростов-на-Дону : Издательский центр ДГТУ, 2014. – 358 с.
197. Ясвин, В. А. Инструментальная экспертиза в процессе педагогического проектирования школьной среды : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 / Ясвин Витольд Альбертович. – Москва, 2020. – 45 с.
198. Ясвин, В. А. Школа как развивающая среда : монография / В. А. Ясвин. – Москва : Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. – 332 с.
199. Bonk, C. J. The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs / C. J. Bonk, C. R. Graham. – San Francisco : Pfeiffer Publishing, 2006. – P. 8–10.
200. Friesen, N. Report: Defining Blended Learning / N. Friesen. – 2012. – URL: https://www.normfriesen.info/papers/Defining_Blended_Learning_NF.pdf (дата обращения: 08.05.2024)
201. Mazanova, S. E. Tutoring as a Resource of Adaptation in the Educational Environment of a University: Student's Perspective / S. E. Mazanova, E. I. Mychko // Science prospects. – 2020. – No. 3(126). – P. 137–139.
202. Prensky, M. Digital Natives, Digital Immigrants / M. Prensky // On the Horizon. – 2001. – Vol. 9, № 5. – P. 1–6.

Приложение А

Анкета «Исследование адаптации обучающихся первого курса к образовательной среде вуза»

Инструкция: Уважаемый студент! Просим Вас принять участие в опросе. Он касается протекания процесса адаптации у студентов первого курса. Результаты исследования помогут повысить эффективность учебного процесса.

Внимательно прочитайте каждый вопрос и выберите ответ, наиболее точно соответствующий Вашему мнению. Просим отвечать искренне и работать самостоятельно. Ответы будут использованы в обобщенном виде, Ваши индивидуальные ответы никому сообщаться не будут. Личные данные нужны только для соотнесения результатов.

1. ***Ваша учебная группа.***
2. ***Фамилия и имя.***
3. ***Укажите Ваш пол (по паспорту):***
 - 1) мужской;
 - 2) женский.
4. ***Ваш возраст, полных лет.***
5. ***Где Вы проживаете во время учебного года?***
 - 1) у себя дома;
 - 2) в общежитии;
 - 3) в съемном жилье.
6. ***Сколько времени в день в среднем Вы проводите за подготовкой к учебным занятиям (НЕ во время сессии)?***
 - 1) до получаса (мы никому не расскажем об этом);
 - 2) до 2 часов в день;
 - 3) 3–4 часа;
 - 4) 5–6 часов;
 - 5) 7–8 часов;
 - 6) 9–10 часов;
 - 7) 11 и более часов.
7. ***Сколько времени в день в среднем Вы проводите за подготовкой к зачетам и экзаменам во время сессии?***
 - 1) до получаса (правда не расскажем);
 - 2) до 2 часов в день;
 - 3) 3–4 часа;
 - 4) 5–6 часов;
 - 5) 7–8 часов;
 - 6) 9–10 часов;
 - 7) 11 и более часов.

8. Участвуете ли Вы в научной работе студентов вуза, состоите ли в научных кружках?

- 1) да;
- 2) нет, но хотелось бы. Не знаю, как это сделать;
- 3) нет, не участвую, и сейчас нет желания.

9. Участвуете ли Вы в спортивных мероприятиях в вузе?

- 1) Да;
- 2) нет, но хотелось бы. Не знаю, как это сделать;
- 3) нет, не участвую, и сейчас нет желания.

10. Участвуете ли Вы во внеучебных мероприятиях в вузе (конкурсы, праздники, волонтерство и т.п.)?

- 1) да;
- 2) нет, но хотелось бы. Не знаю, как это сделать;
- 3) нет, не участвую, и сейчас нет желания.

11. На учебных занятиях в вузе часто ли Вы задаете вопросы преподавателям?

- 1) да;
- 2) иногда;
- 3) нет.

12. При выполнении учебных заданий любите ли Вы самостоятельно искать учебную информацию?

- 1) да;
- 2) иногда;
- 3) нет.

13. На учебных занятиях в вузе предпочитаете ли Вы самостоятельно рассуждать? («нет» – если предпочитаете подробные объяснения педагогов):

- 1) да;
- 2) иногда;
- 3) нет.

14. Изучаете ли Вы дополнительные источники по своему предмету, психологии, педагогике, методике обучения?

- 1) регулярно;
- 2) иногда;
- 3) нет.

15. Изучаете ли Вы педагогический опыт специалистов? (видео, блоги, подкасты и т.п. о профессии):

- 1) регулярно;
- 2) иногда;
- 3) нет.

16. «Примеряете» ли на себя мысленно педагогическую профессию?

- 1) регулярно;
- 2) иногда;
- 3) нет.

17. Хотели бы Вы изменить профиль своего обучения на другой, чтобы стать НЕ педагогом?

- 1) да;
- 2) не знаю;
- 3) нет, хочу получить образование педагога.

18. Есть ли у Вас желание работать педагогом?

- 1) да, я хочу работать педагогом;
- 2) не знаю;
- 3) нет, я не хочу работать педагогом.

19. Планируете ли Вы работать по своей педагогической специальности?

- 1) да, думаю, что буду работать педагогом;
- 2) пока не могу сказать;
- 3) нет, думаю, что не буду работать педагогом.

Благодарим за сотрудничество! Вы нам очень помогли.

Приложение Б

Программа «Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ»

Актуальность программы. Существенное влияние на личностно-профессиональное становление обучающихся – будущих педагогов оказывает результативность их адаптации к условиям вуза, определяющая освоение ими педагогической профессии и вхождение в профессионально-педагогическое сообщество. Сформированные во время обучения в высшей школе компетенции, профессиональная мотивация и профессиональные намерения будущих педагогов являются значимым фактором для эффективности их последующей трудовой деятельности.

Успешность адаптации в значительной степени обусловлена организацией специальной деятельности по педагогическому сопровождению будущих педагогов, позволяющей оптимизировать течение адаптационных процессов и придать взаимодействию обучающихся с новой образовательной средой управляемый характер. Эффективность сопровождения адаптации будущих педагогов находится в прямой зависимости от адекватности выбранных педагогических инструментов особенностям субъекта адаптационного процесса – обучающегося педагогического направления подготовки. В качестве современного средства, удовлетворяющего запросам студенческой молодёжи поколения Z и решению задачи трансформации высшего образования в условиях цифровизации, выступают информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). В этой связи для достижения успешной адаптации обучающихся бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» разработана программа «Педагогическое сопровождение адаптации будущих педагогов к образовательной среде вуза средствами ИКТ»

Цель программы – создание условий для повышения адаптированности будущих педагогов к образовательной среде вуза на первом году обучения.

Задачи программы:

- оказание психолого-педагогической помощи обучающимся первого курса в процессе адаптации к образовательной среде вуза;
- создание оптимальных педагогических условий включения будущих педагогов на первом году обучения в образовательную среду вуза;
- содействие в построении индивидуального пути взаимодействия обучающегося с образовательной средой вуза;
- выявление и коррекция «группы риска» нарушений адаптационного процесса у обучающихся первого курса;
- оказание психолого-педагогической и методической помощи кураторам, тьюторам и преподавателям в работе с обучающимися первого курса;

– развитие психолого-педагогической и ИКТ-компетентности у субъектов педагогического сопровождения.

Принципы реализации программы:

- целостности;
- комплексности;
- взаимозависимости системы и среды;
- актуальности;
- адаптивности;
- дополнительности;
- активности личности в обучении и профессиональном самоопределении;
- совместной деятельности;
- диалогического общения.

Этапы реализации программы:

- предварительно-диагностический;
- деятельностно-практический;
- рефлексивно-аналитический.

Содержание программы представлено в Таблице 1.

Таблица 1 – План мероприятий по педагогическому сопровождению социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации будущих педагогов

| № п/п | Программные мероприятия | Субъекты | Направления сопровождения | Планируемые результаты |
|--|---|---|---------------------------|--|
| Предварительно-диагностический этап (сентябрь-октябрь) | | | | |
| Цель этапа: создание организационных условий для дальнейшей реализации программы педагогического сопровождения адаптации | | | | |
| | Курсы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава («Информационные технологии в условиях цифровой трансформации образовательной организации», «Особенности реализации учебного процесса в цифровой образовательной среде», | преподаватели, кураторы, зам. декана по воспитательной работе | | Установление взаимодействия между субъектами педагогического сопровождения (кураторами, тьюторами, преподавателями, администрацией факультетов, службой психологической поддержки) |

| | | | | |
|--|---|--------------------------------------|-----------------|---|
| | «Социально-психологические аспекты цифровизации общества: социальный и эмоциональный интеллект» и др.) | | | |
| | Мастер-классы («ИКТ как средство взаимодействия куратора студенческой группы с обучающимися») | кураторы | | |
| | Разработка и изучение памяток и инструкций («В помощь куратору студенческой группы», «Цифровой этикет: памятка для преподавателей и студентов») | кураторы, преподаватели, обучающиеся | | |
| | Консультации для кураторов и тьюторов | кураторы, тьюторы | | |
| | Подготовка онлайн анкет и тестов для последующей диагностики | | | Разработка и актуализация содержательного наполнения средств ИКТ, применение которых планировалось в ходе проведения педагогического эксперимента |
| | Актуализация содержания ЭИОС, сайта вуза, групп факультетов в социальной сети «ВКонтакте» | | | |
| | Разработка структуры и содержания сайта «Помощь в адаптации» | | | |
| | Кураторские часы («Давайте познакомимся!», «Добро пожаловать в Педагогический институт им. В.Г. Белинского!», «Я – студент!») | кураторы, обучающиеся | «Путь к другим» | Установление контакта с обучающимися первого курса |
| | Тренинг командообразования («Верёвочный курс») | практические психологи, обучающиеся | «Путь к другим» | |
| | «Посиделки» на Олимпийской аллее | кураторы, обучающиеся | «Путь к другим» | |
| | Первичная диагностика адаптированности обучающихся (онлайн) с последующим групповым и | обучающиеся, практические психологи | «Путь к себе» | Осуществление первичной диагностики адаптированности будущих педагогов |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | индивидуальным консультированием | | | |
| Деятельностно-практический этап (октябрь-май) | | | | |
| Цель этапа: непосредственное педагогическое сопровождение социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся средствами ИКТ | | | | |
| | Учебные и внеучебные занятия с применением презентаций, обучающих видео и видеофрагментов, интерактивных задач (учебные дискуссии, дебаты, мозговой штурм, кейс-метод, деловые игры, педагогические ролевые игры, беседа) | Преподаватели, кураторы, тьюторы, обучающиеся | «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии» | Сплочение студенческой группы, создание в ней атмосферы продуктивного взаимодействия, доверия, построение отношений ответственной зависимости и творческой самореализации личности |
| | Работа над мини-проектами с использованием приложений для совместной работы | Преподаватели, обучающиеся | «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии» | |
| | Мобильный квест «Я – студент» | Обучающиеся | «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии» | |
| | Видеоконференции с кураторами и тьюторами | Кураторы, тьюторы, обучающиеся | «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии» | Оказание помощи и поддержки обучающимся – будущим педагогам, |
| | Тьюторское сопровождение с применением средств ИКТ | Тьюторы, обучающиеся | «Путь к другим», «Путь к профессии» | испытывающим затруднения в интеграции в образовательную среду вуза, в построении продуктивного взаимодействия с однокурсниками, преподавателями, представителями администрации |
| | Онлайн-консультации обучающихся (учебные и психолого-педагогические) | Кураторы, преподаватели, практические психологи, обучающиеся | «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии» | |
| | Самостоятельный просмотр обучающих видео | Преподаватели, обучающиеся | «Путь к профессии» | Профилактика затруднений и помощь обучающимся в их преодолении при освоении учебно-профессиональной деятельности |
| | Обучение и работа в ЭИОС вуза | Администрация, преподаватели, обучающиеся | «Путь к профессии» | |
| | Обучение и работа с электронными библиотеками | Обучающиеся, представители подразделения библиотеки | «Путь к профессии» | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | Работа с приложениями для структурирования рабочего времени | Обучающиеся | «Путь к себе», «Путь к профессии» | |
| | Работа с сайтом «Помощь в адаптации» | Обучающиеся | «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии» | |
| | Работа с приложениями для регуляции своего эмоционального состояния | Обучающиеся | «Путь к себе», «Путь к профессии» | |
| | Онлайн-взаимодействие в социальных сетях и мессенджерах | Обучающиеся, преподаватели, кураторы, тьюторы, представители администрации | «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии» | Включение обучающихся в разнообразную деятельность на уровне студенческой группы, учебного потока, факультета, педагогического института, университета в целом |
| | Участие в волонтерской, спортивной, художественной деятельности вуза | Обучающиеся, администрация | «Путь к другим», «Путь к себе» | |
| | Участие в научно-исследовательской работе студентов с помощью средств ИКТ (научные конференции, научные кружки) | Преподаватели, обучающиеся | «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии» | |
| | Работа с веб-сайтами, информационными ресурсами практикующих учителей (каналы, блоги, подкасты, сообщества и др.) | Обучающиеся, преподаватели | «Путь к себе», «Путь к профессии» | Стимулирование процессов профессионального самоопределения, формирования профессионально-педагогической позиции, мотивации к получению педагогической профессии |
| Рефлексивно-аналитический этап (май-июнь) | | | | |
| Цель этапа: рефлексия полученных результатов всеми субъектами педагогического сопровождения, формулирование выводов и рекомендаций | | | | |
| | Составление электронного портфолио | Обучающиеся | «Путь к себе», «Путь к профессии» | Проведение повторной диагностики уровня социально-психологической и учебно-профессиональной адаптации обучающихся – будущих педагогов. |
| | Повторная диагностика адаптированности обучающихся (онлайн) с последующим групповым и индивидуальным консультированием | обучающиеся, практические психологи | «Путь к себе» | |

| | | | | |
|--|--|---|--|--|
| | Кураторские часы | кураторы, обучающиеся | «Путь к другим», «Путь к себе» | Оценка сформированности коллектива студенческой группы, характера психологической атмосферы и сложившихся способов взаимодействия. Анализ полученных результатов со стороны кураторов студенческих групп, тьюторов, преподавателей, работавших с обучающимися первого курса, практических психологов, заместителей декана по воспитательной работе. Рефлексия самоизменений со стороны самих обучающихся – будущих педагогов. Формулировка выводов, разработка рекомендаций для всех субъектов педагогического сопровождения. Коррекция программы педагогического сопровождения адаптации будущих педагогов средствами ИКТ |
| | Педагогические беседы (онлайн и офлайн), индивидуальные консультации | кураторы, обучающиеся, практические психологи | «Путь к другим», «Путь к себе», «Путь к профессии» | |

Планируемый результат реализации программы: адаптированность будущих педагогов к образовательной среде вуза на уровне, способствующем их качественной профессиональной подготовке и профессионально-личностным саморазвитию и самореализации.

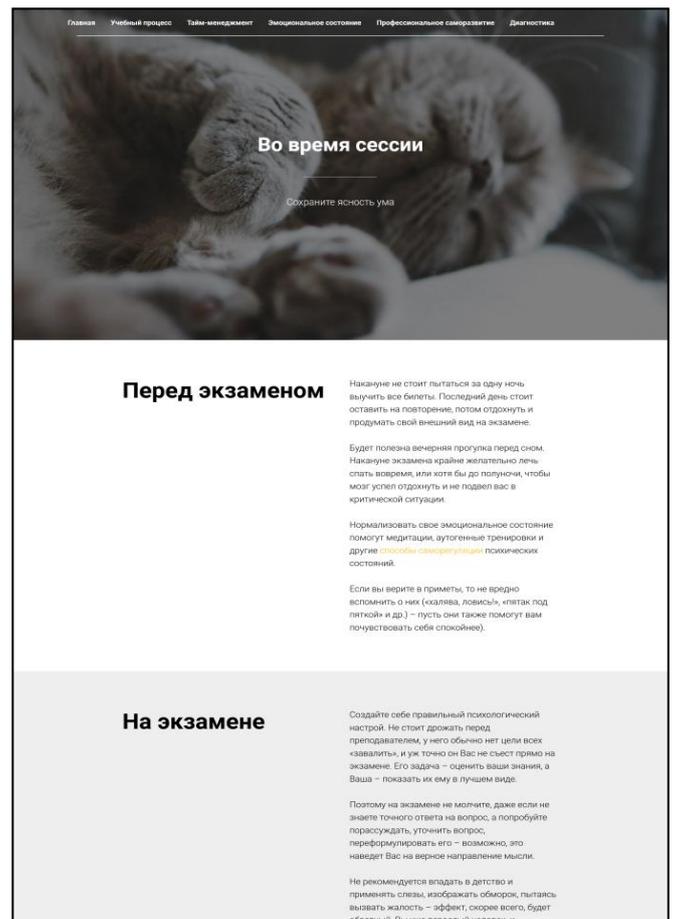
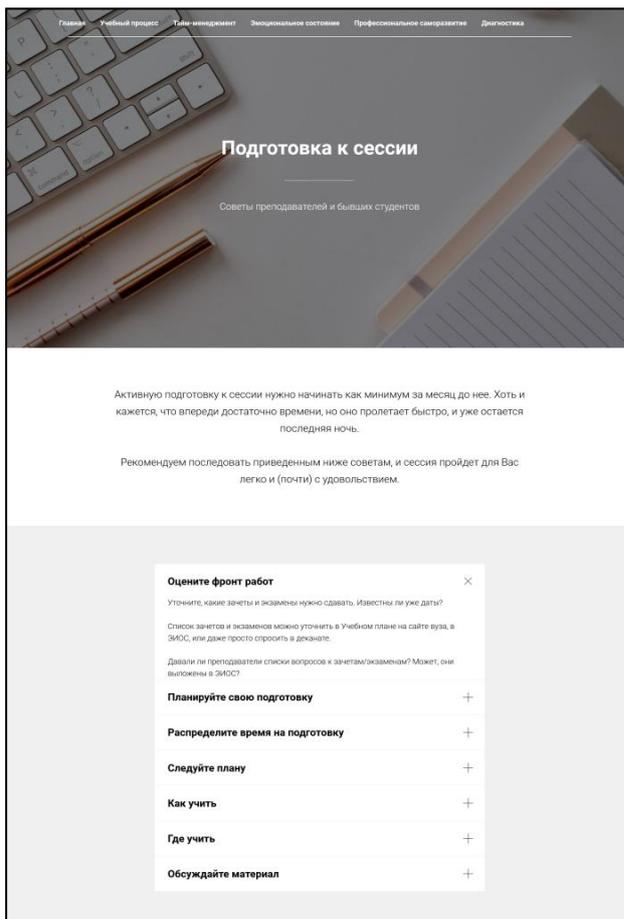
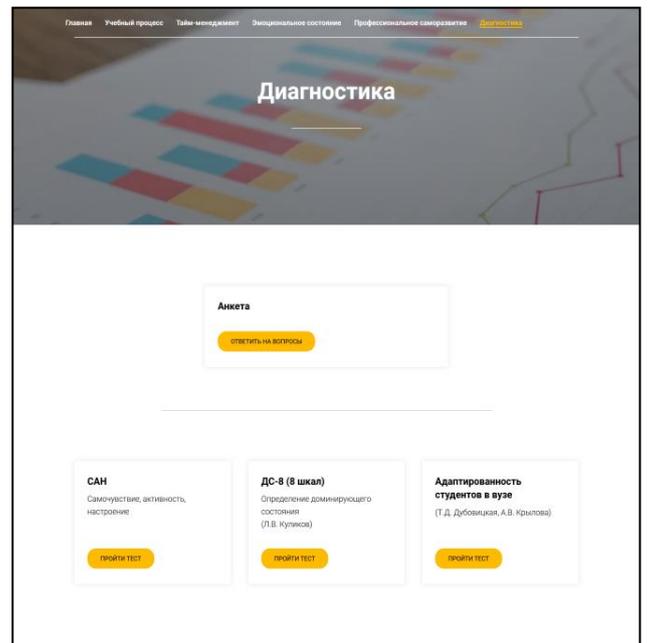
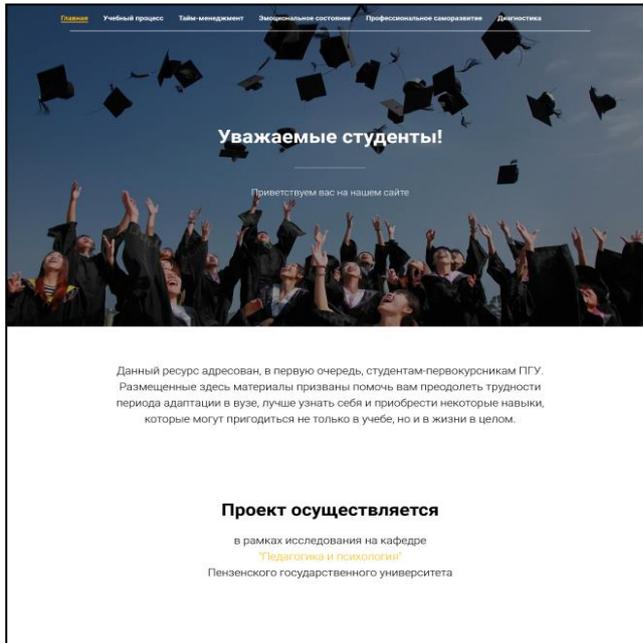
Список литературы

1. Баданина, Л. П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу : монография / Л. П. Баданина. – Архангельск : ИППК РО, 2007. – 147 с.

2. Быстрова, Н. В. К вопросу о применении технологий визуализации информации в учебном процессе / Н. В. Быстрова, И. Л. Белова, Э. У. Х. С. Ахмед // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 30–33.
3. Вакуленко, О. В. Особенности педагогического сопровождения волонтерской деятельности студентов педагогического вуза / О. В. Вакуленко, Ю. О. Галушинская, Ю. Н. Рюмина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61-2. – С. 104–107.
4. Воскресасенко, О. А. Педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников в системе профессиональной подготовки в высшей школе / О. А. Воскресасенко. – Пенза : Издательство ПГУ, 2022. – 176 с.
5. Воскресасенко, О. А. Педагогическое сопровождение развития социальной адаптивности студентов : монография / О. А. Воскресасенко. – Пенза : Издательство ПГУ, 2017. – 372 с.
6. Иманова, О. А. Электронный портфолио как средство оценивания профессиональной компетентности бакалавров направления подготовки "Педагогическое образование" / О. А. Иманова // Управление устойчивым развитием. – 2020. – № 1 (26). – С. 79–89.
7. Пересада, О. В. Электронное портфолио будущего педагога: задачи и проблемы формирования в условиях реализации ФГОС ВО / О. В. Пересада // Современные проблемы профессионального образования: опыт и пути решения : материалы Пятой Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Иркутск, 01–02 октября 2020 г.). – Иркутск : Иркутский государственный университет путей сообщения, 2020. – С. 439–443.
8. Попов, А. Н. Организация самостоятельной работы студентов в ЭИОС вуза при освоении ими социально-гуманитарных дисциплин / А. Н. Попов, О. Ю. Малахова // Наука и культура России. – 2020. – Т. 1. – С. 258–262.
9. Психолого-педагогическое сопровождение будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки : монография / Н. Ю. Абраменко, О. В. Буховцева, И. Б. Голубь [и др.]. – Биробиджан : Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, 2022. – 73 с.
10. Рубашенко, С. А. Электронное портфолио как средство профессионального самоопределения будущего учителя / С. А. Рубашенко, С. А. Зайцева // Ноосферные исследования. – 2021. – № 2. – С. 79–88.
11. Сергеева, С. В. Воспитание в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе: от теории к практике : монография / С. В. Сергеева, О. А. Воскресасенко. – Пенза : Изд-во ПГТУ, 2015. – 144 с.
12. Формирование учебной автономности студентов в ЭИОС вуза / О. Е. Чернова, А. В. Литвинов, И. В. Тележко, Г. С. Голошумова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – № 4. – С. 90–95.

Приложение В

Интернет-сайт «Помощь в адаптации»



Главная Учебный процесс Тайм-менеджмент Эмоциональное состояние Профессиональное саморазвитие Диагностика

Работа на лекциях

Проводите время на лекциях с пользой!

Вузовская форма занятий сильно отличается от школьных уроков, и те способы работы на уроках и подготовки к ним, которые использовались в школе, теперь часто оказываются малоэффективными.

Старые способы отнимают слишком много времени и сил, при этом уже не приносят максимального результата. На энтузиазме и морально-волевых качествах студент может продержаться несколько семестров, однако многие рано или поздно устают от бессонных ночей, лишней работы и результата ниже ожидаемого.

Предлагаем вам несколько проверенных лично рекомендаций, которые могут помочь первокурсникам учиться проще и эффективнее.

- Приходи на лекции, присутствуйте на них**

Не сидите во время лекции в телефоне: это заметно преподавателю и точно не улучшит вашу оценку к экзамену.

Если в вашей студенческой жизни учебным планом предусмотрено потратить 90 минут на изучение какой-то темы, то используйте это время, зная, что ли, придется в этот эту тему еще раз придется изучать перед контрольной точкой, значит, экзаменом – делайте это уже сейчас, а не "когда-нибудь зимой или летом". Сейчас преподаватель дает вам концентрат из многих книг и статей по данной теме, потом придется искать эту информацию самим, а в Википедии будет еще сложнее.
- Писать лекции – это прямо ручкой в тетради**

Не ограничивайтесь фотографированием слайдов презентации: 90% вероятности, что они просто осядут мертвым грузом в папке Вашего телефона, и Вы к ним не разу не обратитесь.

Просто прослушайте лекцию – тоже вариант так себе. Письмо позволяет задействовать несколько видов памяти и структурирует наши мысли.

Если преподаватель не возражает, и у Вас очень высокая скорость печати, то можно печатать, например, на планшете, но тогда регулярно сортируйте информацию в облаке, чтобы не лишиться ее, и вовремя заряжайте устройство перед учебным днем.
- Записывайте главные мысли**

Если преподаватель не медленно диктует, а рассказывает, то есть смысл писать не дословно, а сначала услышать смысл фразы, не бросая сразу же записывать. Все равно же отвечать тему Вы будете не наизусть, а своими словами, поэтому старайтесь переработать чужие фразы.
- Разработайте систему сокращений и знаков**

Она вам пригодится с первого до последнего курса обучения. В каждом учебном предмете есть слова, которые встречаются очень часто, и нет смысла выписывать все до одной буквы.

В блокноте или в конце тетрадей запишите список условных обозначений и придерживайтесь его.

Сокращая слова в предложениях, удобно убирать середину слова, оставляя начало и окончание, чтобы были понятны род, число, падеж.

Например: +
- Структурируйте текст**

Между абзацами, отдельными смысловыми фрагментами в потоке мысли лектора в своей тетради пропускать строки, делайте отступы красной строки.

Если Вы любите наводить красоту в тетради, то это в будущем облегчит Вам повторение материала. Если же не любите, то хотя бы подкапайте минимальную структуру. Лекция Вы пишете не для лектора, а для себя – можно немного поостаться.
- Соблюдайте поля**

Как в начальной школе. Минимум 4 клеточки. На полях можно делать свои пометки: дату лекции (потом будет удобно отслеживать пропущенные), условные обозначения (например, "ВВ" для важного, "Тример", вопросы и ссылки на другие лекции, с которыми перекликается информация).
- Оставляйте пустые места**

Не экономьте строки тетради, экономьте свое будущее время. На странице лучше уместить достаточно много информации, но оставить место для пометок.

Новую тему лучше начинать с новой страницы.

После каждого вопроса лекции (вариант – концу каждой страницы) оставляйте 4-5 строк для того, чтобы самим написать краткий вывод на одно-два предложения.
- Рисуйте в тетради**

Где только можно, используйте схемы, таблицы, рисунки, классификации. Задействуйте как можно больше отделов своего головного мозга для обработки и запоминания информации.
- Перечитайте сразу**

Очень рекомендуется прочитать и оформить лекцию в тот же день. Например, в транспорте по пути домой или перед началом приготовления "уроков" на завтра. По горячим следам эта работа займет минут 10, но даст много пользы.
- Восполняйте пропуски**

Пропущенные лекции старайтесь восстанавливать максимально быстро, не накопывая долги. Позже не переписывать их у одногруппников, или хотя бы делать конспекты и потом самостоятельно проработать, выделяя главные мысли и оформляя "в своем стиле".
- Позаботьтесь об удобстве**

Используйте удобную ручку: не тонкую и не толстую, попробуйте использовать трехгранные. Легкую при письме, чтобы не приходилось сильно нажимать на бумагу, и с быстро сохнущими чернилами.

И для эстетов: лучше, если ручка и тетрадь будут приятными для глаз и для прикосновений. Особенно тетрадь по сложным и, на первый взгляд, неинтересным предметам: это поможет "подсластить пилюлю", тетрадь будет держаться чаще брать в руки, и изучать несложный предмет станет немного приятнее.

Главная Учебный процесс Тайм-менеджмент Эмоциональное состояние Профессиональное саморазвитие Диагностика

Подготовка к семинарам

Зарядите весь потенциал семинарских занятий!

На семинарском занятии в вузе происходит обсуждение вопросов, которые заранее предлагаются преподавателем. Студенты самостоятельно готовятся к докладу и дискуссии по теме занятия.

Используйте приведенные ниже рекомендации, чтобы глубоко разобраться в теме и чувствовать себя уверенно на занятиях.

- Не просто погуглите**

Перед началом подготовки перечитайте лекцию по этой теме, если она была, и сопоставьте ее содержание с планом семинара. Основные аспекты, как правило, уже расставлены в лекции. Теперь нужно дополнить и углубить имеющуюся информацию.

Википедия и бесплатных сайтов для образования университетского уровня недостаточно. Для начала изучите рекомендованную преподавателем литературу (покажите книги в каталоге библиотек учебных корпусов, в электронной библиотеке или в интернете). У вуза есть оплаченные подписки на [eLibrary](#), где можно найти проверенные источники информации. Также можно использовать статьи и диссертации (не рефераты!) из открытого доступа, в которых указано авторство. И лишь в самую последнюю очередь – бесплатные сайты.

Найденную информацию собирайте в текстовый файл (текст/фото/скриншоты).

Указывайте ссылки на источники. Это пригодится Вам и для дальнейшей подготовки, и на случай неожиданного вопроса преподавателя об источнике сведений, а также это хорошая привычка информационной гигиены.
- Отвечайте с душой**

Составляйте планы ответа, во время доклада по теме свободно владейте текстом, а не читайте (обычно можно немного подсматривать в текст).

Начните с цели доклада и законите выводами.

Относитесь с уважением ко времени остальных людей, присутствующих в аудитории. Рассчитывайте время доклада примерно на 5-7 минут.

Предварительно попробуйте рассказать этот материал с секундомером. Достаточно проделать это несколько раз, и потом вы уже будете понимать нужный объем по количеству листов текста.

Репетируйте, особенно если боитесь выступать. Заранее проговорите Ваш доклад не менее трех раз (одного-двух раз в этом случае не достаточно).

Если позволяют технические условия аудитории, то уточните у преподавателя, примет ли он сопроводящие доклада в виде презентации (это может повысить Ваш балл за ответ и поможет решить нужную практическую в любой работе навык презентации доклада).
- Разделяйте задачи**

Выясните у преподавателя и студентов старших курсов, можно ли распределить ответы на вопросы между студентами. Иногда имеет смысл углубиться в один вопрос, наиболее интересный для Вас, при этом не игнорируя остальные вопросы из плана, кратко подготовившись по ним.

Если вы распределите вопросы в группе, то делайте это по справедливости, чтобы к контрольной точке или зачету не оказалось, что несколько самых активных студентов пропустят, а у остальных части группы – по ноль баллов.
- Будьте видны**

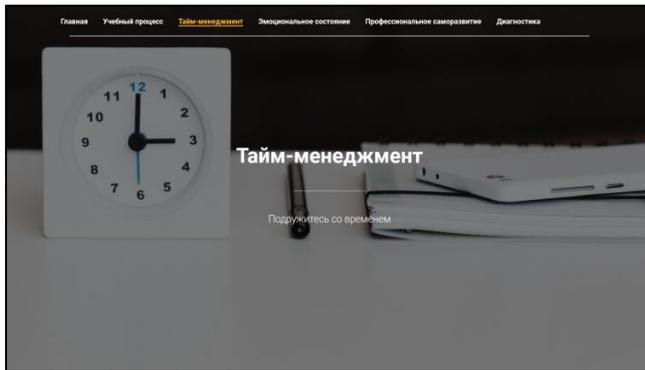
Дополняйте, отвечайте на вопросы, задавайте вопросы. Не бойтесь ошибиться: цель обучения – не показать, какой вы молодец, уже готовый специалист, а научиться в том числе сопоставлять информацию и аргументировать свою позицию. Приводите иные точки зрения на проблему, однако делайте это не агрессивно – постарайтесь культурно проявиться на занятиях.
- Сон – не для слабков**

Засидевшись за подготовкой к увлекательнейшему семинару, не забывайте о времени и вовремя ложитесь спать, чтобы постыть хотя бы 6-8 часов. Не вставали, а тем более променяем на отходящий студент на занятиях, становится неэффективной единицей.
- Планируйте дела заранее**

Используйте планиеры, начинайте в начале семестра и держите на видном месте расписание занятий, чтобы заранее знать свои более и менее загруженные дни и равномерно [распределять](#) подготовку к занятиям.
- Не отращивайте "хвосты"**

Сдавать долги все равно придется: Человек под Вашими ФИО в январе/июне – это Вы и есть, а не какой-то абстрактный человек, который "как-нибудь справится". Пожалейте иньского себя, он тоже будет хотеть отдалунуть!
- Освойте тайм-менеджмент**

Если сейчас Вы испытываете сложности при организации своей учебы, попробуйте освоить некоторые [правила тайм-менеджмента](#). Мы в Вас верим!



Тайм-менеджмент

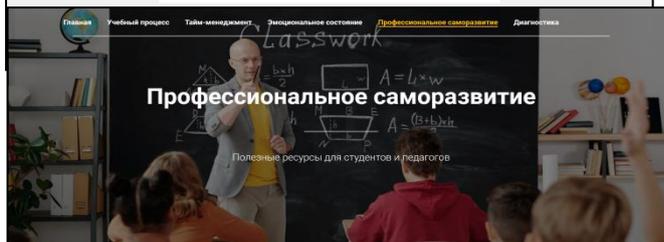
Подружитесь со временем

Управление своим временем нужно не только студентам, это важный навык в любой профессиональной деятельности.

Поэтому рекомендуем освоить его уже сейчас и предлагаем несколько советов.



- Планируйте письменно** ✕
Да, звучит заезжено, но это важно. Не пренебрегайте шагом планирования: небольшие затраты времени на него являются отличной инвестицией, принося много пользы.
Выписывайте дела на бумагу: электронные планировщики, приложения обычно не так эффективны. Рекомендуется в выходные планировать будущую неделю и по вечерам, заглядывая в ежедневник, уточнять и корректировать планы на завтрашний день.
Выполненные дела обязательно отмечайте галочками, проясками и т.д.: это приятно, и наш мозг заочень любит это снова.
- Планируйте немного, но важное** +
- Сортируйте дела** +
- Делите слона на кусочки** +
- Съедайте лягушку на завтрак** +
- Устанавливайте лимиты** +
- Работайте сессиями** +
- Контролируйте время в интернете** +
- Нет перфекционизму** +
- Хвалите себя** +



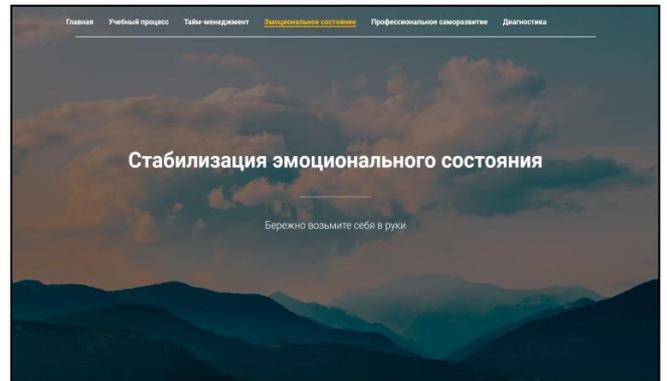
Профессиональное саморазвитие

Полезные ресурсы для студентов и педагогов

Предлагаем Вам несколько ресурсов, которые могут быть полезны для студентов педагогических специальностей и для уже работающих учителей.

- УРОК.РФ**
Педагогическое сообщество «УРОК.РФ» предназначено для работников школьного, дошкольного и дополнительного образования, а также для всех специалистов, занимающихся образовательной и воспитательной деятельностью.
- Педагогет**
7 образовательных ресурсов в помощь учителю.
Сайт «Педагогет» в целом предназначен для помощи и взаимодействия педагогов.
- Продленка**
Бесплатные курсы дополнительного образования для педагогов.
Образовательный портал «Продленка» – сетевое пространство, созданное для учителей, педагогов, воспитателей, школьнков и родителей.

Уважаемые студенты! Поделитесь, пожалуйста, своими интересными находками в сети по теме профессионального саморазвития педагогов.

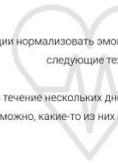


Стабилизация эмоционального состояния

Бережно возьмите себя в руки

В стрессовой ситуации нормализовать эмоциональное состояние Вам помогут следующие техники.

Используйте их в течение нескольких дней в стрессовой ситуации или по необходимости. Возможно, какие-то из них станут Вашей полезной привычкой.



- Я подумаю об этом завтра**
Ограничьте время своего волнения. Установите для себя, что в такое то время (с. до. ежедневно) я буду переживать, тревожиться. После этого времени совершите какое-то действие, например, попейте чай, и займитесь другими делами.
- Медитации**
Попробуйте начать практиковать медитацию, визуализацию, аутогенные тренировки. Для этого можно использовать приложения (например, Meditopia), каналы на Youtube.
Выберите ведущего с приятным для Вас голосом, время для медитации (например, после ужина, за некоторое время до сна или любое другое удобное для Вас время), найдите место, где Вас никто не побеспокоит, где Вы будете чувствовать себя в безопасности.
- Самомассаж**
Обнимайте себя за плечи, скрестив руки на груди, в течение 15-20 секунд. Мягко пожимайте свои плечи. Ощутите, сколько в Вас самих опоры для себя.
Согрейте ладони (горячей водой, чашкой чая или потрите друг о друга), «обнимите» свое лицо.
- 5 чувств**
Сидя в комфорте, не торопясь, сконцентрируйтесь на своих пяти чувствах.
1 - вкус: Попробуйте один кусочек пищи на вкус, можно прикрыть глаза. Ощутите оттенки вкуса.
2 - обоняние: Ощутите два запаха от сильно пахнущих объектов (еда, цветы, гарфром и т.д.)
3 - слух: Прислушайтесь, услышать 3 звука в помещении, доносящихся с улицы, или создайте их сами.
4 - осязание: Прикоснитесь к четырем предметам с разной фактурой, температурой.
5 - зрение: Посмотрите вокруг себя, сконцентрируйтесь на пяти объектах, которые видите.
- Бить в тепле**
Горячий чай, горячая пища, горячая ванна или душ, плед помогут Вам успокоиться и расслабиться.
- Дыхание**
Дыхательные техники также помогут Вам снять напряжение. Попробуйте несколько из представленных ниже и выберите то, что Вам понравится.

| | |
|-----------------------------|---|
| 401-402-403 | + |
| (1-2-3-4)*4 | + |
| Дыхание + напряжение | + |
| 4-7-8 | + |

Дыхательные упражнения рекомендуется выполнять в течение нескольких дней подряд, длительность до 5-6 минут, если нет возможности – хотя бы по минуте.
Позторять 5 раз в день (до завтрака, обеда и ужина, например, пока разогреваете еду + после ужина и за час до сна). Если нет возможности столько раз – хотя бы сколько сможете.
Эффективные, если дыхание три выполнения техник будет не грудным, а брюшным (положите одну руку на грудную клетку, вторую на живот, и стремитесь дышать «животом»).
- Еда как удовольствие**
После расслабления при помощи дыхательных техник – как раз время приема пищи. Ешьте в удовольствие, а не закидывая пищу в желудок попутно с просмотром новостей, листанием соцсетей и пр. Ешьте медленно, тщательно пережевывайте, концентрируйтесь на вкусе пищи.
Позвольте себе эти 10-15 минут для своего здоровья и эмоционального равновесия. Еда – наш природный источник удовольствия, не лишайте себя его.