

технологий – быть эффективным помощником работников системы образования в период дистанционного обучения, это качественно новые инструменты создания условий для профессионального развития участников образовательных отношений.

Литература

Бугайчук Т.В. Профессиональная идентичность педагогов: изучаем и развиваем // Педагогика и психология современного образования: теория и практика: материалы научно-практической конференции. Ярославль, 2020. С.192-199.

Коряковцева О.А., Бугайчук Т.В. Кризис идентичности молодежи и становление гражданина // Вестник Вятского государственного университета. 2019. № 2. С.91-98.

Мазилов В.А., Слепко Ю.Н. Интеллектуальный потенциал в системе профессиональной подготовки педагога // Интеллектуальный потенциал человека в системе современных научно-образовательных процессов: мат-лы Всерос. научно-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. Л.В.Ахметова. 2020. С.15-19.

Молодежь России: феноменология гражданственности / под науч. ред. О.А.Коряковцевой. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014.

Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2002.

Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М.: Народное образование, 2019.

УДК 159.9

А.В. Микляева

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ПЕРИОД ВЫНУЖДЕННОЙ САМОИЗОЛЯЦИИ: ЛИЧНОСТНЫЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

Российский государственный педагогический университет
им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 19-29-14005

В статье представлены результаты исследования, направленного на поиск факторов, определяющих самооценку эффективности образовательного процесса учащимися средней школы в период «вынужденного» дистанционного обучения, связанного с угрозой распространения коронавирусной инфекции (IV четверть 2019 /

2020 уч.г.). Установлено, что факторами, способствующими более высоким самооценкам эффективности дистанционного обучения, являются познавательная или перспективная мотивация обучающихся, наличие собственного технического устройства как инструмента учебной деятельности, сформированные цифровые компетенции, позволяющие выполнять учебные задания без посторонней помощи, сохранение привычного уровня родительского контроля, а также однозначные правила организации учебного процесса.

Ключевые слова: учащиеся средней школы, дистанционное обучение, вынужденная самоизоляция, школьная мотивация, организация дистанционного обучения.

Введение. В IV четверти 2019/2020 учебного года российские школы были вынуждены перейти на реализацию образовательных программ с применением технологий дистанционного обучения в связи с угрозой распространения новой коронавирусной инфекции. Первичный анализ результатов работы школ в этот период показал недостаточную готовность системы образования к работе в дистанционном формате (Мачехина, 2020; Шабанов, 2020 и др.). Анализ причин трудностей, с которыми столкнулись школы, позволяет выделить две группы факторов, которые повлияли на этот результат: во-первых, это организационно-методические трудности, связанные с недостаточностью технической обеспеченности субъектов образовательного процесса, а также методической оснащенности педагогов; во-вторых, это дефицит у субъектов образовательного процесса тех компетенций, которые необходимы для эффективной образовательной деятельности в цифровой среде, а также психологическая неготовность к осуществлению образовательного процесса в условиях дистанционного обучения (Соколовская, 2020; Ho, Lee, 2020; Rivero, 2020). Можно констатировать, что школы столкнулись с дефицитом знаний об особенностях организации учебного процесса в подобных условиях. Имеющиеся в литературе данные раскрывают преимущественно особенности дистанционного образования студентов или же тех школьников, кто обучается дистанционно на основе принятого им решения, то есть в их случае дистанционный формат образования является их собственным выбором или выбором их семьи. Однако вопрос о том, каким образом целесообразно выстраивать дистанционное обучение в массовой школе, не имел должного ответа на момент вынужденного перехода школ на дистанционное обучение, более того, он остается дискуссионным и по сей день. В связи с этим высокую актуальность имеют исследования, в которых освещаются

различные факторы, определяющие эффективность организации учебного процесса в дистанционном формате в массовой школе.

Цель и задачи исследования. Сказанное выше определило цель нашего исследования, которая заключалась в изучении ресурсов эффективности образовательного процесса в массовой школе в условиях вынужденного перехода на дистанционный формат обучения. Учитывая, что образовательная деятельность школьников опосредована возрастными закономерностями психического развития, мы посчитали целесообразным сконцентрировать внимание на одной из ступеней школьного образования, которая объединяет обучающихся, находящихся в одном периоде возрастного развития (в нашем исследовании это подростки, учащиеся средней школы). Характеристика эффективности образовательного процесса опиралась на оценки, сформулированные школьниками. Задачи исследования заключались в поиске организационных и личностных предпосылок, обуславливающих удовлетворенность учащихся средней школы эффективностью образовательного процесса в условиях дистанционного обучения.

Методология и методы исследования. Исследование проводилось во второй половине мая 2020 г. Участниками стали 179 школьников, обучающихся в 5-9 классах общеобразовательных школ г.Санкт-Петербурга (12-16 лет, 56,1 % девочек), выборка формировалась по принципу «снежного кома». Исследование носило опросный характер, опрос осуществлялся с помощью инструмента Google-forms. Структура анкеты включала следующие блоки:

- 1) особенности организации взаимодействия учителей и обучающихся в период дистанционного обучения;
- 2) особенности организации образовательного процесса в домашних условиях;
- 3) мотивационные и компетентностные ресурсы обучающихся (мотивационные ресурсы оценивались с помощью опросника Е.Лепешовой «Методика диагностики школьной мотивации» в нашей адаптации, оценивались выраженность познавательной, перспективной и коммуникативной мотивации, а также мотивации самоутверждения);
- 4) оценка эффективности образовательного процесса опрошенными;
- 5) социально-демографические сведения.

Обработка результатов осуществлялась посредством расчета описательных статистик, а также одно- и многофакторного дисперсионного анализа ANOVA (F) с применением пакета прикладных статистических программ Statistica 12.0.

Результаты. Анализ оценок эффективности собственной образовательной активности в период дистанционного обучения учащимися средней школы показал, что эти оценки концентрируются преимущественно вокруг оценок «ничего существенно не изменилось» (41,5%), «незначительно ухудшилось» (29,6%) и «значительно ухудшилось» (18,1%). 10,8% опрошенных отметили «незначительное повышение», «значительное повышение» не зафиксировал ни один из опрошенных школьников.

Характеризуя особенности организации взаимодействия учителей и обучающихся в период дистанционного обучения, респонденты сообщили о двух наиболее распространенных формах организации учебного процесса, реализуемых школами, в которых они обучаются: в 64,9% случаев учебная деятельность школьников была организована в соответствии с расписанием уроков, по аналогии с повседневным «офлайн» обучением, остальные получали учебный материал и задания на несколько дней вперед и могли самостоятельно планировать свою учебную активность. При этом 56,7% школьников отметили, что некоторые учителя используют для проведения уроков средства видеосвязи (zoom, skype, google-classroom и др.) и некоторые уроки проходят во взаимодействии в режиме реального времени, в остальных случаях учителя взаимодействовали с учениками посредством обмена сообщениями с помощью почтовых сервисов, мессенджеров и/или социальных сетей. Большинство учащихся отметили, что учителя предоставляют обратную связь в виде оценки каждого высланного им письменного задания (86,5 %), однако содержательные комментарии к оценкам получали только около одной трети опрошенных (32,4%).

Описывая организацию учебного процесса в домашних условиях, школьники отметили, что для выполнения учебных заданий они используют компьютер/ноутбук (51,3%) или смартфон (40,5%). При этом у 54,1% учащихся средней школы, принявших участие в исследовании, есть свой собственный гаджет (или гаджеты), который (-ые) они могут использовать в образовательном процессе в по мере необходимости, остальные вынуждены делить его с другими членами семьи. 72,9% занимались на своем рабочем месте, остальные предпочитали заниматься в других местах (на кухне, на диване или в кровати), несмотря на то, что свое рабочее место было у всех опрошенных. Около трети опрошенных (37,8%) отметили, что в период дистанционного обучения родители усилили контроль над их учебой, 56,8% констатировали, что степень родительского контроля не изменилась, снижение уровня родительского контроля отметили около 5% респондентов.

Давая характеристику уровню своей цифровой компетентности в контексте наличия навыков, необходимых для самостоятельного ознакомления с учебным материалом и выполнения заданий в цифровой среде, 75,6% опрошенных отметили, что в техническом плане они полностью независимы в учебном процессе и не нуждаются в помощи со стороны других членов семьи. 18,9% обращались за «технической поддержкой» время от времени, 5,5%, по их оценкам, нуждались в такой поддержке постоянно, на протяжении всего периода дистанционного обучения.

С целью определения факторов, опосредующих самооценку эффективности образовательной активности в условиях дистанционного обучения, был применен дисперсионный анализ. С его помощью было установлено, что наиболее высокие оценки эффективности собственной образовательной активности дают те учащиеся средней школы, которые имеют в свободном доступе гаджет, необходимый им для учебы ($F=4,11$, $p<0,01$), а также не нуждаются в «технической поддержке» со стороны при выполнении учебных заданий ($F=7,87$, $p<0,001$). Весомый вклад в повышение самооценки эффективности образовательной деятельности в условиях дистанционного обучения вносит сохранение уровня родительского контроля на «додистанционном» уровне, тогда как его изменение (как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения) приводит к снижению данного показателя ($F=3,40$, $p<0,05$). Помимо этого, значимым фактором оказался характер школьной мотивации: наиболее высокие самооценки эффективности учебной деятельности в условиях дистанционного обучения продемонстрировали те учащиеся, для которых характерна познавательная и особенно перспективная мотивация ($F=4,03$, $p<0,05$).

Вклад показателя, характеризующего способы организации взаимодействия учителей с учащимися в условиях дистанционного образования, в самооценку эффективности учебной деятельности оказался опосредован форматом взаимодействия между учениками и учителями, а также мотивацией учеников: наиболее высокие самооценки эффективности учебной деятельности предлагают школьники, образовательная активность которых не была «привязана» к расписанию, при условии, что учителя не проводили онлайн-занятий в режиме реального времени, а также в случае доминирования у них познавательной или перспективной мотивации (см. рис. 1 и 2).

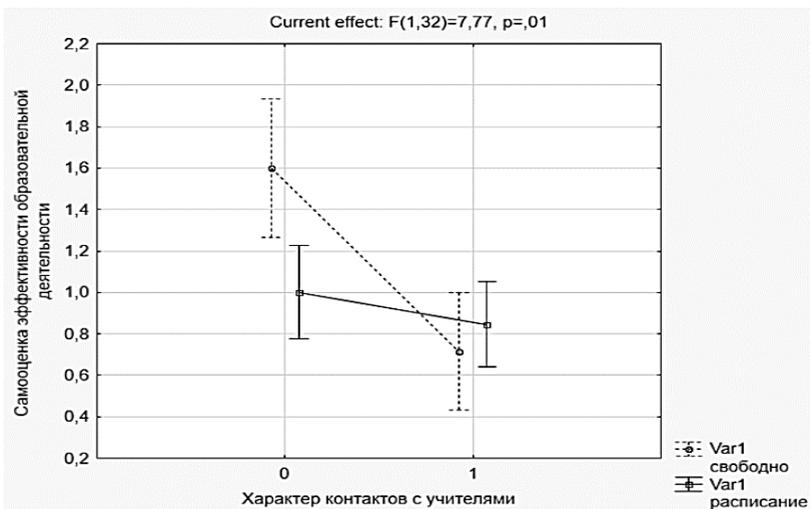


Рис. 1. Взаимодействие факторов, опосредующих самооценку эффективности учебной активности учащихся средней школы в условиях вынужденного дистанционного обучения. Прим.: на рис. 1 «0» означает, что учителя не проводили онлайн-занятий в режиме реального времени, «1» – проводили такие занятия

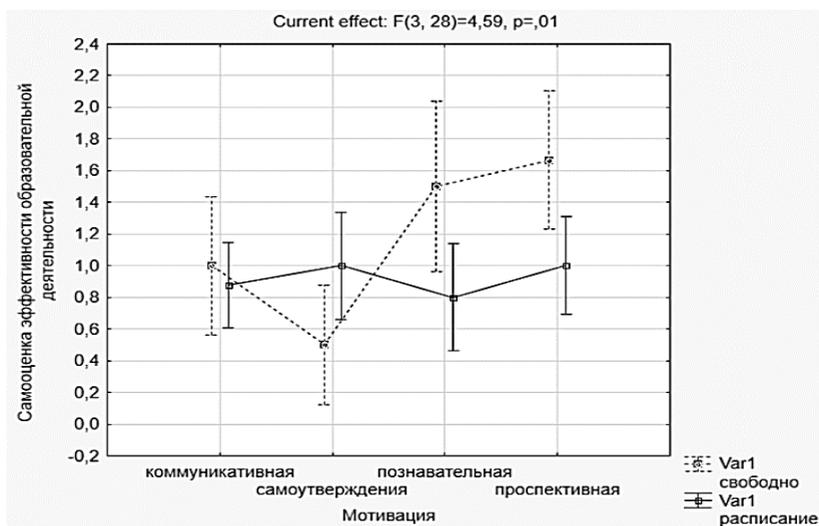


Рис. 2. Взаимодействие факторов, опосредующих самооценку эффективности учебной активности учащихся средней школы в условиях вынужденного дистанционного обучения

Обсуждение. Полученные результаты свидетельствуют о том, что учащиеся средней школы оценили эффективность собственной учебной деятельности в период вынужденного дистанционного обучения по-разному, однако их оценки преимущественно носили нейтральный или негативный характер, что может указывать на субъективное ощущение снижения качества образования в этот период (негативные оценки), или, напротив, о сохранении стабильности в оценках качества образования (нейтральные оценки). Повышение качества (и только незначительное) в этот период отмечалось школьниками довольно редко.

Опираясь на самоотчеты школьников, мы можем отметить, что в период вынужденного перехода на дистанционное обучение в связи с угрозой распространения новой коронавирусной инфекции школы использовали различные подходы к организации учебного процесса. Кроме того, условия, в которых учащиеся осуществляли образовательный процесс дома, также довольно существенно различались. Вместе с тем можно констатировать, что учащиеся давали более высокие оценки эффективности собственной образовательной активности в случае, если обладали мотивацией, ориентирующей их на учебную активность (познавательной и перспективной), а также чувствовали себя достаточно свободными и независимыми в организации собственной учебной активности (могли сами стоять свой график, не будучи привязанными к расписанию уроков и онлайн-занятиям в режиме реального времени, имели в свободном доступе гаджет, необходимый им для учебы, и обладали навыками его использования для решения образовательных задач, не испытывали изменений в степени родительского контроля). Можно предполагать, что в этих результатах, с одной стороны, нашли отражение известные факты о продуктивности различных форм школьной мотивации в контексте достижения целей учебной деятельности, и, с другой стороны, общевозрастные тенденции развития личности в подростковом возрасте, связанные с реакцией эмансипации, которую подростки смогли в той или иной мере реализовать в образовательном процессе в условиях дистанционного образования.

Таким образом, опираясь на результаты исследования, к числу организационных ресурсов эффективности дистанционного обучения в условиях вынужденного перехода к данному образовательному формату можно отнести однозначность правил организации учебного процесса, сохранение привычного уровня родительского контроля и наличие в свободном доступе гаджета, необходимого для обучения, а к числу личностных – познавательную или

перспективную мотивацию, а также цифровые компетенции, уровень сформированности которых позволяет осуществлять учебную деятельность в цифровой среде самостоятельно.

Вместе с тем очевидно, что исследовательский подход, в котором эффективность образовательной деятельности определяется на основе самооценок подростков, имеет существенные ограничения. Весьма вероятно, что полученные результаты характеризуют не столько факторы эффективности учебной деятельности учащихся средней школы в условиях дистанционного образования, сколько факторы субъективного благополучия подростков, учащихся «на удаленке». Этот вопрос требует прояснения в дальнейших исследованиях, в которых наряду с субъективными оценками подростков будут использоваться объективные оценки эффективности образовательного процесса в условиях вынужденного дистанционного обучения.

Выводы. Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют признать факторами, способствующими более высоким самооценкам эффективности дистанционного обучения в период вынужденного перехода системы образования в данный формат, познавательную и перспективную мотивацию обучающихся, наличие собственного технического устройства как инструмента учебной деятельности, сформированные цифровые компетенции, позволяющие выполнять учебные задания без посторонней помощи, сохранение привычного уровня родительского контроля, а также однозначные правила организации учебного процесса, в которых четко определена степень самостоятельности учащихся в планировании собственной учебной активности.

Благодарности. Автор выражает искреннюю признательность В.С.Яцышиной за неоценимую помощь в разработке и апробации опросника.

Литература

Мачехина О.Н. Реактивная модернизация национальной школы: пандемия COVID-19 как вызов системе среднего образования // Наука и школа. 2020. №4. С.54-60.

Соколовская И.Э. Социально-психологические факторы удовлетворенности студентов в условиях цифровизации обучения в период пандемии COVID-19 и самоизоляции // Цифровая социология. 2020. №2. С.46-54.

Шабанов Г.А. Пять уроков пандемии // Высшее образование сегодня. 2020. №7. С.11-17.

Ho J., Lee Y. Ensuring Learning Continues During a Pandemic // International Studies in Educational Administration. 2020. V.48, N.2. P.49-55.

Rivero C. What Teachers Need Now: As Teaching and Learning Needs Change, Let Professional Learning Principles Guide the Way // Learning Professional. V.41. N.4. P.24-27.

УДК 316.6

Е.В. Мореева

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ЭПИДЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ УГРОЗЫ

Российский государственный университет им. А.Н.Косыгина
(Технологии. Дизайн. Искусство), Москва

Рассматриваются вопросы, связанные с обеспечением и формированием психологически комфортной и безопасной образовательной среды в условиях эпидемиологической угрозы. Показано, что одной из наиболее актуальных задач современной психолого-педагогической науки является изучение факторов риска, угрожающих психологической безопасности образовательной среды, а также условий, способствующих ее защищенности.

Ключевые слова: психологическая безопасность, образовательная среда, педагогический риск, психологическое насилие, кризисные ситуации, эпидемиологическая угроза.

В настоящее время проблема безопасности России и ее граждан приобрела ключевое, решающее значение. Происходящие изменения в обществе, в частности, переход к новой системе социально-экономических отношений, его непосредственное влияние на повседневную жизнь человека, создают, с одной стороны, качественно новые альтернативы и возможности выбора жизненного пути, с другой - оказывают воздействие, вызывающее у многих людей дезориентацию в современной социальной ситуации, негативно отражаются на планах, целях и качестве жизни, повышают психическую напряженность и приводят к ухудшению социального здоровья общества. Все эти факторы по отдельности и в совокупности лишают общество такой важной характеристики, как безопасность.

Понятие «безопасность» определяется как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз (Гераськина, 2017, с.21).