ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЗИЛЬЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Атаева Гули Шухратовна

независимый соискатель, Ургенчский государственный педагогический институт (Узбекистан)

guli.atayeva1997@gmail.com

Аннотация. В статье рассматривается цифровая образовательная среда как фактор развития профессиональной резильентности будущих педагогов. Выделены пять групп её педагогических возможностей и соответствующие им механизмы влияния на резильентность, а также охарактеризованы риски цифровой среды. Обосновано положение о том, что цифровая среда развивает резильентность не автоматически, а только при целенаправленном педагогическом проектировании.

Ключевые слова: профессиональная резильентность, будущий педагог, цифровая образовательная среда, педагогические возможности, техностресс, рефлексия.

Профессиональная деятельность учителя сопряжена с высокой эмоциональной и когнитивной нагрузкой, а цифровизация образования добавляет к ней новые требования. Опыт перехода на дистанционное обучение показал, что готовность начинающих учителей адаптироваться к новым условиям тесно связана с их цифровой компетентностью и с возможностями, полученными в период подготовки [1]. В этой связи возрастает значение профессиональной резильентности – способности педагога сохранять качество деятельности и приверженность профессии в трудных ситуациях, восстанавливаться после неудач и извлекать из них опыт.

В современной литературе резильентность учителя понимается не как врождённая черта, а как динамический процесс, результат взаимодействия личностных и средовых факторов риска и защиты [2; 3]. А. Мастен показала, что резильентность опирается на обычные адаптивные системы человека – поддерживающие отношения, саморегуляцию, веру в собственные силы [4]. Отсюда следует, что образовательная среда вуза, в том числе цифровая, может быть спроектирована так, чтобы эти системы укреплять. Вместе с тем вопрос о том, какие именно свойства цифровой среды работают на развитие резильентности, а какие ему препятствуют, изучен недостаточно.

На основе теоретического анализа нами выделено пять групп педагогических возможностей цифровой образовательной среды. Логика анализа каждой из них такова: возможность – механизм – изменение в деятельности студента – компонент резильентности (таблица).

Таблица. Педагогические возможности цифровой образовательной среды

Группа возможностей	Механизм	Вклад в резильентность
Адаптивно-индивидуальные	Подбор сложности заданий и темпа с учётом исходного уровня студента	Опыт посильного преодоления, мотивация
Деятельностно-симуляционные	Моделирование трудных профессиональных ситуаций в безопасных условиях	Самоэффективность, гибкость решений
Рефлексивные	Электронный дневник и портфолио, анализ собственных ошибок	Саморегуляция, осмысление опыта
Коммуникативно-поддерживающие	Онлайн-сообщества, взаимная поддержка, дистанционное наставничество	Социальные ресурсы, умение обращаться за помощью
Диагностико-мониторинговые	Оперативная обратная связь, отслеживание динамики	Своевременная коррекция стратегий

Деятельностно-симуляционные возможности имеют особое значение, поскольку, по А. Бандуре, убеждённость в собственной эффективности формируется прежде всего через опыт успешного преодоления [5]. Цифровые кейсы и ветвящиеся сценарии позволяют студенту принять решение, увидеть его последствия и попробовать снова без риска для реальных учеников. Рефлексивные возможности обеспечивают превращение такого опыта в устойчивое качество: электронное портфолио делает развитие наглядным и поддерживает вовлечённость и рефлексию [6]. Коммуникативные возможности опираются на идею сообщества исследования, в котором значимы социальное, когнитивное и преподавательское присутствие [7]; для начинающего учителя отношения с наставником и коллегами являются одним из центральных источников резильентности [8]. Обратная связь наиболее действенна тогда, когда она обращена не только к результату, но и к процессу и саморегуляции [9].

Наряду с возможностями цифровая среда несёт и риски. Во-первых, это техностресс: перегрузка, сложность и постоянные изменения технологий усиливают ролевой стресс и снижают продуктивность [10]. Во-вторых, утомление от видеосвязи, связанное с невербальной перегрузкой [11]. В-третьих, информационная перегрузка и размывание границ между учебным и личным временем. В-четвёртых, этические риски использования данных об обучении – вопросы конфиденциальности и информированного согласия [12]. Наконец, чрезмерная опора на цифровые инструменты может ослаблять самостоятельность студента и вытеснять живое общение.

Таким образом, отношение между цифровой средой и резильентностью нельзя считать детерминированным: одна и та же среда может быть и ресурсом, и источником напряжения. Решающим является педагогическое проектирование – подчинение цифровых средств воспитательной и образовательной цели, дозирование нагрузки, сочетание онлайн-форм с очным взаимодействием,

обучение студентов цифровой гигиене и этичному обращению с данными. При этих условиях сами риски могут стать материалом для развития резильентности, если студент учится их распознавать и регулировать.

Выделенные возможности и риски положены нами в основу совершенствования педагогической системы развития профессиональной резильентности у студентов направления «Педагогика». Эмпирическая проверка сделанных выводов составляет задачу следующего этапа исследования.

Список литературы

1. König J., Jäger-Biela D.J., Glutsch N. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany // European Journal of Teacher Education. – 2020. – Vol. 43, No. 4. – P. 608–622.
2. Beltman S., Mansfield C., Price A. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience // Educational Research Review. – 2011. – Vol. 6, No. 3. – P. 185–207.
3. Zhang S., Luo Y. Review on the conceptual framework of teacher resilience // Frontiers in Psychology. – 2023. – Vol. 14. – Art. 1179984.
4. Masten A.S. Ordinary magic: Resilience processes in development // American Psychologist. – 2001. – Vol. 56, No. 3. – P. 227–238.
5. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. – New York: W.H. Freeman, 1997.
6. Barrett H.C. Researching electronic portfolios and learner engagement: The REFLECT initiative // Journal of Adolescent & Adult Literacy. – 2007. – Vol. 50, No. 6. – P. 436–449.
7. Garrison D.R., Anderson T., Archer W. Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education // The Internet and

Higher Education. – 2000. – Vol. 2, No. 2–3. – P. 87–105.

8. Le Cornu R. Building early career teacher resilience: The role of relationships // Australian Journal of Teacher Education. – 2013. – Vol. 38, No. 4. – P. 1–16.
9. Hattie J., Timperley H. The power of feedback // Review of Educational Research. – 2007. – Vol. 77, No. 1. – P. 81–112.
10. Tarafdar M., Tu Q., Ragu-Nathan B.S., Ragu-Nathan T.S. The impact of technostress on role stress and productivity // Journal of Management Information Systems. – 2007. – Vol. 24, No. 1. – P. 301–328.
11. Bailenson J.N. Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue // Technology, Mind, and Behavior. – 2021. – Vol. 2, No. 1.
12. Slade S., Prinsloo P. Learning analytics: Ethical issues and dilemmas // American Behavioral Scientist. – 2013. – Vol. 57, No. 10. – P. 1510–1529.