

*На правах рукописи*



---

**БЕЗОЛЮК Светлана Петровна**

**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СМЫСЛОВЫХ ИНИЦИАЦИЙ  
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ**

**5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования  
(педагогические науки)**

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Ростов-на-Дону-2022**

**Работа выполнена в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Донской государственной технической университете»**

**Научный руководитель –** доктор психологических наук, профессор, академик РАО  
**Абакумова Ирина Владимировна**

**Официальные оппоненты:** **Лызь Наталья Александровна**  
доктор педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Таганрог), Институт компьютерных технологий и информационной безопасности, кафедра психологии и безопасности жизнедеятельности, заведующий;

**Панькин Аркадий Борисович**  
доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова», факультет педагогического образования, кафедра педагогики, заведующий

**Ведущая организация –** **ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск)**

Защита состоится 07 октября 2022 г. в 13.00 часов на заседании объединенного диссертационного совета 99.2.081.02, созданного на базе ФГБОУ ВО «Донской государственной технической университете» и ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» по адресу: г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, д. 1, 1 корп., ауд. 1-252.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте ФГБОУ ВО «Донской государственной технической университете» по адресу: 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, д. 1, 7 корп., ауд. 7-104; <https://donstu.ru/>; в библиотеке и на сайте ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова» по адресу: 295015, Республика Крым, г. Симферополь, пер. Учебный, 8, 3 корп.; <https://kipu-rc.ru/>

Автореферат разослан 05 сентября 2022 г.

**Ученый секретарь  
диссертационного совета**



**Пищик  
Влада Игоревна**

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

**Актуальность исследования.** Современное образование находится на стадии существенных изменений. Эти изменения связаны с повсеместной цифровизацией нашего общества. Необходимость формирования будущего выпускника как человека, в обязательном порядке владеющего цифровыми компетенциями, ставит под угрозу существовавшие долгие годы принципы Великой дидактики.

Разрабатываемые крупнейшими вузами России дидактические концепции цифрового обучения, как обучения, основанного на «преемственности основных понятий и принципов традиционной дидактики, с дополнениями применительно к условиям цифровой среды» (В.И. Блинов) сводятся, как правило, к «оцифровке» имеющихся инструментов, переходу к модульному обучению, созданию цифровых платформ. Однако первоочередной целью обучения являются «питание», «насыщение», «обогащение» и «развитие» школьника, а не формирование «цифрового человека», «человека-робота».

Образование, его развитие, качество, доступность является одним из гуманистических критериев прогресса общества. Каким будет наше будущее, несомненно, зависит от образования. При когнитивном подходе, долгое время существовавшем в дидактике, личностно-смысловая сфера обучающегося не была задействована.

Смыслодидактика – наука, разрабатываемая на стыке психологии и дидактики, позволяет создать такой процесс обучения, при котором методы и технологии будут направлены на развитие смысловой сферы обучающихся, будут инициировать их смыслообразование (И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков, В.Т. Фоменко; А.М. Кукуляр). Смыслодидактический подход в организации учебного процесса отвечает потребностям современного общества в гуманизации образовательного процесса. Учебный процесс, в котором ученик и учитель находятся в общей «смысловой реальности», позволит учителю и ученику найти совместные «точки соприкосновения», в которых «откристаллизованные смыслы» обретут свою глубокую почву. Обучение при смыслодидактическом подходе, должно способствовать развитию личностных качеств, а деятельность носить «смыслы».

Обширное количество современных оцифрованных ресурсов, ускорение количества информации, изменение психологических особенностей так называемого «цифрового поколения» школьников, студентов требует переосмысления и рассмотрения дидактических основ в контексте интродукции цифродидактики и смыслодидактики.

**Степень научной разработанности проблемы исследования.** Философско-психологическое осмысление разных аспектов смысла представлено в работах Г.Г. Бахтина, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, В. Франкла. Опираясь на работы М.М. Бахтина, раскрывающего специфику культурной преемственности, можно рассматривать обучение, как процесс преемственности, переосмысления культуры в новом контексте. Важнейшим духовным ориентиром встает гуманистический идеал человека. Идея гуманистического (лично-ориентированного) образования, воспитания в человеке, прежде всего «человечности», по мнению Т.С. Чермантеевой, имеет истоки в античности. Автор сравнивает культуру

с личностью, а также полагает, что осмысление античной культуры, самоидентификация современной культуры с ее истоками, может служить отправной точкой философского осмысления проблем современного образования. Ведь именно с «древнегреческой пайдеи» начинается процесс осмысленного построения человека (М.Н. Вольф, А.-И. Марру).

Начало изучения проблемы смысла, как психологической категории, принадлежит А.Н. Леонтьеву. В психолого-педагогических исследованиях отмечается важность подросткового возраста, как периода становления смысложизненной концепции. Именно в этот период формируется более или менее устойчивая самооценка, общая направленность личности, ребенок наиболее восприимчив к изменениям, у него формируются предпосылки для становления представлений о смысле жизни, открытия своего «Я», оформления мировоззрения (Л.С. Выготский, Д.И. Фельдштейн, М.А. Фризен).

Всесторонний теоретический анализ смысловой реальности представлен в работах: А.Н. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, В.В. Столина, Е.В. Субботского. Изучение смысловых установок, единиц анализа структуры личности и индивидуальности – А.Г. Асмолов, И.Е. Нестеренко. Совместная мыслительная деятельность – А.К. Белоусова, Д.Ф. Даутов, С.М. Джакупов, О.М. Краснорядцева, А.А. Матюшкина.

На сегодняшний день существует довольно обширное количество работ, посвященных процессам смыслообразования в учебном процессе, разработана и успешно апробирована целостная смыслоиницированная модель организации учебного процесса (И.В. Абакумова). За последнее десятилетие увеличилось число исследований, посвященных смыслотехникам, смыслостратегиям, инициирующим смыслообразование в учебном процессе. Изучены следующие проблемы: дидактические подходы к проблеме преодоления смысловых барьеров в обучении (А.В. Бакулин, Л.С. Тер-Матисова; А.А. Осипова); разработка технологий инициации смыслообразования (Е.С. Зорина); разработка модели ситуаций смыслового выбора (Н.Н. Мироненкова); стратегии смыслообразования студентов (С.В. Гуров); особенности формирования межличностных смыслов в условиях командного взаимодействия (Е.А. Проненко). Особое место в дидактике смыслоориентированного подхода занимают «задачи на смысл» (А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, И.Я. Лернер). В отечественных исследованиях приведены различные классификации и типизации «задач на смысл» (Н.Ю. Зильбербранд, Д.В. Пеньков, И.А. Рудакова, В.А. Савин).

Исследования в области «цифродидактики» на сегодняшний день весьма актуальны. Это разработки концепций профессионального обучения в условиях цифровизации (В.И. Блинов, М.В. Дулин; Н.Ю. Уваров, И.Д. Фрумин); цифровизации образования, возможности цифровой образовательной среды (А.М. Магомедов, Н.А. Лызь, О.Н. Истратова, А.Е. Лызь; Р.М. Сафуанов; Н.Г. Устьянцев); разработки цифровых образовательных платформ (Д.С. Ермаков, П.Н. Кириллов); исследования эффективных форм организации дистанционного обучения (Н.А. Лызь); проектирование модели процесса формирования «информационной культуры» личности (А.Б. Панькин); исследования цифровых компетенций обучающихся (Е.С. Мироненко; М.А. Пинская; Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик; А.Б. Темирова; И.Д. Фрумин).

Одним из дискуссионных вопросов является понятийно-категорийный аппарат цифровой дидактики (А.А. Андреев; В.П. Беспалько; А.А. Вербицкий; Н.В. Дворянчиков, Т.В. Калашникова; Е.Ю. Илалтдинова, Т.К. Беляева, Т.К. Лебедева; А.Н. Печников; В.И. Токтарова, А.Е. Шпак; Н.В. Фролов; Е.В. Ширшов; L.V. Snegireva; D'Angelo, G. From; M. Tchoshanov; D. Kergel, B. Heidkamp-Kergel; Nurbekova Zh., B. Baigusheva).

Несмотря на это, в отечественных публикациях на сегодняшний день отсутствует описание цифровых компетенций в контексте смыслообразования. К тому же, в условиях «цифровой дидактики» учебный процесс требует модификации и переосмысления, а взаимодействие между педагогом и обучающимися, поиска новых форматов общения.

Актуальность и новизна исследования позволили определить тему «Дидактические основы смысловых инициаций как фактор развития цифровых компетенций обучающихся».

**Цель исследования** – изучение дидактических основ смысловых инициаций как фактора развития цифровых компетенций обучающихся.

**Объект исследования** – учебный процесс в условиях цифровизации образования.

**Предмет исследования** – дидактические методы смыслоинициирования обучающихся в условиях цифровизации образования.

#### **Гипотезы исследования.**

1. В учебном процессе возможно использовать дидактические технологии, способствующие смыслоинициации обучающихся.

2. В качестве одной из технологий смысловых инициаций может быть использовано «смысловое эссе». Смысловое эссе можно рассматривать как эффективную смыслотехнику, способную выводить изучаемое на личностный уровень.

3. Используя в учебном процессе методы смысловых инициаций можно развивать цифровые компетенции обучающихся. Уровень развития цифровых компетенций обучающихся влияет на их смыслообразование в учебном процессе.

4. Возможна разработка целостной смыслоиницирующей цифровой модели, обеспечивающей развитие цифровых компетенций обучающихся.

#### **Задачи исследования.**

1. Провести теоретико-методологический анализ отечественных и зарубежных публикаций по теме исследования.

2. Уточнить научные представления о дидактических основах смысловых инициаций обучающихся в условиях «цифровизации современного образования».

3. Рассмотреть современные подходы к типизации и классификации «задача на смысл» в условиях цифровизации образования.

4. Рассмотреть технологию «смысловое эссе», как эффективную смыслотехнику, инициирующую смыслообразование обучающихся.

5. Уточнить научные подходы к дефинициям «цифровая дидактика» в свете отечественных и зарубежных публикаций.

6. Рассмотреть дидактические основы цифродидактики в контексте смыслообразования.

7. Рассмотреть дидактические возможности интроекции смыслодидактики и цифродидактики в реальном учебном процессе.

8. Теоретически разработать дидактическую смыслоиницирующую цифровую модель, возможную для использования в учебном процессе при любом формате обучения.

9. Подобрать диагностический инструментарий для эмпирического исследования целей диссертации.

10. Разработать методические рекомендации для педагогов, психологов общеобразовательных учреждений по применению технологии «Смысловое эссе».

11. Провести эмпирическое исследование обучающихся общеобразовательных учреждений.

12. Апробировать дидактическую модель и методы смыслоинициации в реальном учебном процессе.

13. Разработать методические рекомендации реализации смыслоиницирующей цифровой среды в реальной практике учебного процесса.

**Методы и методики исследования.** В работе использовались теоретические и эмпирические методы.

Теоретическим обоснованием стал анализ публикаций отечественных и зарубежных авторов по теме диссертационного исследования. Были проанализированы источники по темам: всесторонний теоретический анализ смысла, особенности развития смысловой сферы подростков, смыслотехники и смыслотехнологии в учебном процессе, проблемы типизации и классификации «задач на смысл», концепции современного «цифрового образования», разработки и исследования цифровых компетенций обучающихся.

Смылодидактические методики, рекомендуемые для выявления уровней развития смысловой сферы обучающихся: «Ценностные ориентации» М. Рокича; рекомендуемые для диагностики мотивации учебной деятельности: опросник диагностики мотивационной сферы А.А. Реана, диагностика направленности учебной мотивации по Т.Д. Дубовицкой; для изучения уровня самораскрытия – опросник С.М. Джурарда (модифицированный); для выявления Я-концепций, самооотношения обучающихся: М. Куна «Кто я?» (модификация Т.В. Румянцевой).

Междисциплинарные методы педагогики и психологии: написание смыслового эссе с последующим контент-анализом текстов и выделением подтекста по методике В. П. Беянина; психолингвистический анализ текстов по методике кафедры прикладной психологии Курганского государственного университета.

Методы исследования цифровых компетенций: анкета «Цифровая компетентность» Г.У. Солдатовой, основанная на результатах всероссийского исследования Фонда развития Интернет, факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т.А. Нестик и др. На основе анкеты Г.У. Солдатовой создан авторский модифицированный электронный тест для исследования отношения обучающихся к цифровой среде.

Оценка предметных, личностных и цифровых компетенций с помощью участия в апробации персонализированной модели образования от Сберкласса под руководством А.Г. Асмолова, Е.И. Казаковой, Д.С. Ермакова, П.Н. Кириллова.

Проективные методики: «Незаконченные предложения», рекомендуемые для диагностики смысловых структур смыслоориентированной учебной модели И.В. Абакумовой.

Разработаны электронные формы для сбора данных и обработки результатов. Для удобства семантического анализа текстов использовалась программы Advego. Анализ данных семантическо-смысловых структур с помощью программы ConcordancerОКА14, разработанной на филологическом факультете Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова на базе методики «конкорданс».

**Этапы исследования:** исследование проводилось с 2017 по 2022 гг. и состояло из четырех этапов: аналитический, теоретический, эмпирический, анализ результатов исследования.

**1-й этап (2017-2019 гг.) – аналитический.** На этом этапе осуществлялся выбор темы исследования, аналитика дидактических основ образовательного процесса в условиях изменения парадигмы образования. Были определены исходные позиции, методология, изучалась логика и организация построения научного исследования.

**2-й этап (2019-2020 гг.) – теоретический.** На этом этапе был осуществлен анализ научных публикаций отечественных и зарубежных исследователей, подбор психолого-педагогической литературы по теме исследования, систематизация и классификация литературы и источников по направлениям: цифродидактика, смыслодидактика, психолого-педагогические основы. Определение цели, задач, методов исследования, конкретизация понятийного аппарата.

**3-й этап (2020-2021 гг.) – эмпирическое исследование.** На этом этапе была определена выборка обучающихся, подобраны методики, разработаны авторские опросники, анкеты, созданы электронные формы для сбора результатов. Проведено исследование в общеобразовательных школах: г. Ростова-на-Дону и Московской области.

**4-й этап (2021-2022 гг.) – анализ результатов исследования.** На этом этапе были проведены завершающая статистическая обработка данных, систематизированы полученные результаты, описана специфика цифровых компетенций подростков с использованием смылодидактического подхода, сформулированы выводы. Подготовлены рекомендации для педагогов, психологов общеобразовательных учреждений.

**Эмпирический объект и база исследования.** В эмпирическом исследовании приняли участие обучающиеся общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону и Московской области в возрасте от 14 до 17 лет (юноши и девушки). Общее количество 121 человек.

**Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна.**

Структурированы отечественные и зарубежные источники по актуальной на сегодняшний день теме «цифровая дидактика».

Рассмотрен подход к дефиниции «цифровая дидактика» с позиции смылообразования, а также специфика и формирование термина, модификация в работах отечественных и зарубежных ученых.

Уточнены научные представления о дидактических основах смысловых инициаций в условиях цифровизации образования; дополнена классификация

«задачи на смысл»: обоснованы проблемы типизации и классификации; выведены критерии выделения задач на смысл в условиях цифровизации образования.

Введено понятие «смысловое эссе»: эссе рассматривается как эффективная смысловая техника, способная выводить изучаемое на личностный уровень, способствовать самораскрытию обучающихся.

Сделана попытка использования психолингвистического анализа текстов эссе для выделения компонентов смысловой сферы обучающихся; выявлена специфика текстов смыслового эссе обучающихся с разным уровнем развития личностных смыслов в учебном процессе.

Теоретически разработана и апробирована дидактическая модель «смыслоинициации обучающихся» в цифровой среде для реализации в учебном процессе общеобразовательных учреждений любого типа.

Введено понятие «смыслоиницирующая цифровая среда».

Дополнены подходы к дефиниции «интерес» с позиции смыслообразования.

Выяснено, что устойчивый интерес, оказывая влияние на развитие смысловой сферы обучающихся, может выступать как индикатор устойчивых компонентов смысловой сферы личности: смысловой диспозиции и смыслового конструкта.

Разработаны методические рекомендации для реализации смыслоиницирующей цифровой среды в реальной практике учебного процесса.

Разработаны методические рекомендации для педагогов, психологов общеобразовательных учреждений по написанию «Смыслового эссе».

### **Теоретическая и практическая значимость работы.**

Результаты диссертационного исследования позволили подойти к современному цифровому обучению со стороны смыслообразования.

Структурированы отечественные и зарубежные исследования по темам «цифровая дидактика», «задачи на смысл»; дополнена классификация «задачи на смысл» в условиях цифровизации образования.

Введены понятия «смысловое эссе», «смыслоиницирующая цифровая среда», предложены авторские трактовки дефиниций.

Предложена и апробирована целостная модель «смыслоиницирующей цифровой среды», которая даст возможность повысить эффективность обучения социально-гуманитарных предметов в учебных заведениях любого типа.

Описаны дидактические возможности смыслоиницирующей цифровой среды в условиях реального учебного процесса.

Подобран инструментарий для диагностики смысловой сферы обучающихся, выделены специфические характеристики текстов эссе обучающихся по трем уровням (низкий, средний, высокий), созданы авторские таблицы с темами эссе, предложены дидактические возможности использования методики на различных этапах урока (занятия), даны рекомендации при работе в онлайн формате.

Разработаны методические рекомендации для педагогов, психологов и преподавателей общеобразовательных учреждений по применению технологии «Смысловое эссе».



Материалы диссертационного исследования могут быть использованы в работе педагогов и психологов общеобразовательных учреждений, а также специалистов системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** была обеспечена методологической обоснованностью общего замысла работы, достаточным объемом выборки, стандартизацией процедуры исследования и применением методов статистической обработки эмпирических результатов.

**Положения, выносимые на защиту.**

1. В условиях цифровизации образования можно создать условия для использования дидактических технологий, инициирующих смыслообразование обучающихся.

2. Одной из технологий смысловых инициаций является смыслотехника «смысловое эссе». Смысловое эссе, как эффективная смыслотехника, способна выводить изучаемое на личностный уровень. Использование технологии «смысловое эссе» будет способствовать активизации и усложнению смыслообразующей сферы обучающихся, формированию навыков самораскрытия.

3. Используя в учебном процессе методы смысловых инициаций, можно повысить уровень развития цифровых компетенций. Повышение уровня развития цифровых компетенций влияет на характеристики смыслообразования (динамика смыслообразования, генерализация смыслов, вторичная смысловая децентрализация).

4. Созданная посредством интроекции смыслодидактики и цифродидактики модель «Смыслоиницирующей цифровой среды» обеспечивает развитие смысловой сферы обучающихся и способствует повышению уровня цифровых компетенций обучающихся.

**Апробация и внедрение результатов исследования.** Основные положения, выводы, результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры «Общая и консультативная психология» факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, 2019-2022).

Результаты исследований были представлены на: II Международной научно-практической конференции «Тенденции развития психолого-педагогического образования в условиях переходного общества (ICTDPP-2020)» (Ростов-на-Дону, 2020); Международном семинаре-практикуме «Современные образовательные технологии» (Ростов-на-Дону, 2020); Международной научно-практической конференции «Информационные технологии в образовании: психология, педагогика, дефектология» (ITE-2021) (Ростов-на-Дону, 2021); Международной научно-практической конференции «Вопросы методики преподавания: от классической системы к смешанному обучению» (Москва, 2021); Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Историческое и обществоведческое образование: ресурсы, проблемы и перспективы» (Улан-Удэ, 2021); Всероссийской (национальной) научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и техники-2021» (Ростов-на-Дону, 2021); Всероссийской (национальной) научно-практической конференции «Актуальные проблемы науки и техники-2022» (Ростов-на-Дону, 2022); Национальной научно-

практической конференции «Актуальные проблемы науки и техники-2020» (Ростов-на-Дону, 2020); «Музейная педагогика и музеи образовательных организаций как основа для изучения истории Донского края» (Ростов-на-Дону, 2019).

Материалы диссертационного исследования используются в деятельности Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону), Ростовского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (Ростов-на-Дону), общеобразовательной школе «Светлые горы» (Московская область, г. Красногорск).

**Публикации.** По теме диссертации опубликовано 12 работ общим авторским объемом 5,3 п.л., в том числе 3 – в изданиях, входящих в базы данных международных индексов научного цитирования Scopus и Web of Science; 3 – в журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций.

**Структура и объем диссертации.** Работа включает в себя: введение; три главы; заключение, содержащее основные выводы, практические рекомендации и перспективы дальнейшего изучения проблемы исследования; список используемой литературы (218 источников, в том числе 68 – на иностранных языках); приложения. Работа иллюстрирована 9 таблицами и 18 рисунками. Основной объем текста – 159 страниц.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

**Во Введении** раскрыта актуальность темы исследования; определены объект, предмет, цель, задачи, гипотезы, методология и методы исследования; представлены научная новизна, теоретическая и практическая значимость; сформулированы положения, выносимые на защиту.

**В первой главе «Теоретические основы смысловых инициаций как фактор развития цифровых компетенций обучающихся»** рассматривается становление и развитие дидактических концепций: от истории появления до современности. Рассматривая исторически сложившиеся дидактические системы, обращено внимание на культурологическую концепцию И.Я. Лернера, в основе которой лежит обращение ребенка к культурному пространству человечества. Справедливо считая, что культура будет обогащаться и обновляться постоянно, необходимо выстроить систему, содержащую специально для этого отобранные виды культурного опыта поколений, таким образом придавая содержанию целостный характер, наполняя процесс обучения личностно-эмоциональными переживаниями. Дидактика И.Я. Лернера легла в основу личностно-ориентированного, проблемного обучения и других инновационных подходов к процессу обучения, а предложенные им «задачи на смысл» стали одной из технологий смысловидидактики. И.Я. Лернер считал, что только такая задача будет иметь психолого-педагогический эффект, при котором ученик «принимает» задачу, «пропускает через себя», «находит личностный смысл», пытается рассмотреть ее через призму своего «Я».

Развитие ускоренными темпами информационных технологий, внедрение цифровизации на государственном уровне, переход к «смешанному» (очно-дистанционному формату) обучения изменили человеческую жизнь, и, следовательно, внесли корректировки в переосмысление дидактических основ с позиции влияния цифровых технологий. Новая цифровая образовательная среда требует от педагогики оцифровки имеющихся ресурсов обучения, изменения методов и технологий, которые могли бы умело сочетать цели обучения, содержание и результаты. Исследования социально-психологических характеристик современных школьников позволили выделить следующие изменения молодого «цифрового поколения», такие как: неспособность долго фокусировать внимание на одном предмете, «клиповое» мышление, нетерпеливость, нежелание заниматься монотонными видами деятельности, но при этом уникальные характеристики, такие как: способность к параллельной обработке совершенно различной информации, гибкость, быстрота мышления; это лишь некоторые причины необходимости внедрения новых проектов, концепций, дидактических подходов. Современный учитель при этом становится «инженером, проектировщиком, технологом учебного процесса», условием деятельности которого есть необходимость овладения цифровыми компетенциями.

Существовавшее ранее деление на традиционную, педоцентрическую и современную классификацию дидактики претерпевает значительные изменения: появляются новые инновационные подходы, размываются границы между разделами внутри самой науки «дидактики», педагогика обогащается психологическим осмыслением. Достаточно молодая научная дисциплина «смыслодидактика» находит свое воплощение в общей теории смысла, новых технологиях, методах, моделях, инициирующих учебный процесс с позиции смысла.

Анализ теоретических отечественных исследований показал, что, несмотря на сравнительную «молодость» науки «смыслодидактика» существует весьма обширный ряд работ, посвященных смыслоориентированному обучению. На уровне практического использования в современной педагогике существует концептуальная дидактическая модель, выстроенная на смысловой насыщенности учебного процесса (И.В. Абакумова). На протяжении последнего десятилетия разработаны инструменты, методы и технологии, которые позволяют обеспечить инициирование смыслообразования обучающихся. Однако в связи с трансформацией образования в условиях цифровизации необходимы дополнение, переосмысление смыслодидактических дефиниций, разработка новых смыслотехник, описание новых «задач на смысл» с позиции цифровых компетенций.

Устойчивый познавательный интерес рассматривается с позиции смыслообразования. Опираясь на фундаментальные научные работы в области психологии (Д.А. Леонтьев) и смыслодидактики (И.В. Абакумова), предложена схема взаимосвязи двух внеситуативных компонентов смысловой сферы личности: смысловой диспозиции, смыслового конструкта и устойчивого интереса. Создание устойчивого интереса обучающихся в процессе диалогового взаимодействия между участниками образовательного процесса будет способствовать замыканию личностных смыслов обучающихся на смыслах, вносимых учителем в этот

процесс. Данный подход к дефиниции «интерес», рассмотрение учебной коммуникации с позиции формирования устойчивого интереса возможно учесть при создании среды, инициирующей смыслообразование обучающихся в цифровом формате. Достичь состояния, при котором ученик и учитель будут находиться в едином смысловом поле, возможно не только при насыщении учебного процесса смысловым содержанием, но и применяя дидактические методы, способные инициировать смыслообразование обучающихся. Данными методами могут являться «задачи на смысл».

Обращается внимание на проблемы типизации и классификации «задач на смысл». А.Н. Леонтьев называет такие задачи «задачами на жизнь», «задачами на осознание тех мотивов, которые сообщают смысл тем или иным объектам, явлениям, действиям». В своем диссертационном исследовании Н.Ю. Зильбербранд выделяет задачи по двум группам: по источникам постановки (деятельностно-творческие и мотивационно-коммуникативные); по характеру смысловых связей (аффективно-смысловые, интенционально-смысловые, задачи на самоосуществление, рефлексивно-смысловые).

В условиях цифровизации есть смысл дополнить эту классификацию задачами, которые можно использовать в цифровом формате. *В условиях цифровизации образования такими* деятельностно-творческими задачами могут быть: задачи на составление интеллект карт, инфографика, геймификация и т.д.; *мотивационно-коммуникативные* (совместная работа в Google-таблицах, интерактивные стимуляторы, создание собственного контента, общение в мессенджерах). Опираясь на исследования Г.У. Солдатовой, Е.И. Рассказовой, Т. С. Нестик, возможно дополнить задачи *по направленности на развитие (формирование) цифровых компетенций и по направленности на инициации смыслообразования в цифровой среде*. Результатом теоретического анализа стало составление авторской таблицы отечественных исследований по теме «Классификация задач на смысл», проведен теоретический анализ работ по выделению «задач на смысл», как отдельной категории задач при смыслодидактическом подходе к обучению [Таблица 1].

Таблица 1

#### Основные вехи классификации задач на смысл

Автор 1	Год 2	Классификация 3
Лернер И.Я.	1981	<i>по характеру познавательной деятельности:</i> практические, творческие, понятийно-предметные, ценностно-смысловые
Рудакова И.А.	2004	<i>по способу кодирования информации; по величине радиуса действия учебного процесса; по критерию взаимоотношений учителя и учащихся; по характеру познавательной деятельности учащихся; по способности обеспечения личностно-смыслового развития учащихся</i>
Девеева Н.М.	2005	рефлексивно-смысловые задачи, задачи на конфликтный смысл, задачи на личностный смысл, задачи на Я-потенциал, задачи на смыслопорождение

## Продолжение Таблицы 1

1	2	3
Абакумова И.В.	2008	<i>по характеру воздействия: целенаправленные, фасилитирующие; по масштабу изменений, планируемому субъектом; по направленности: интраперсональные, интерперсональные</i>
Фризен М.А.	2011	<i>задачи на смысл, задачи на конфликтный смысл, задачи на потенциальный смысл</i>
Савин В.А.	2013	<i>задачи, связанные с самоидентификацией; задачи в форме позиционирования; задачи на ситуации неопределенности; задачи на перевод стимульной мотивации в смыслообразующую</i>
Белова Е.В., Лукьяненко М.А.	2014	<i>по диалоговому взаимодействию: диалог-истолкование, диалог-включенность, диалог-проникновение, диалог-переживание</i>
Зильбербранд Н.Ю.	2014	<i>по характеру смысловых связей: аффективно-смысловые, интенционально-смысловые, задачи на самоосуществление, рефлексивно-смысловые; по источнику постановки: деятельностно-творческие, мотивационно-коммуникативные</i>
Зеленов А.А.	2016	<i>как технология развития креативности</i>
Сериков В.В.	2017	<i>по типу ситуации: открытие самого себя, принятие нового смысла, ситуация самоопределения; по контексту: задачи в контексте практико-преобразовательной деятельности, задачи с элементами ценностно-ориентационной деятельности, задачи, связанные с коммуникативными потребностями человека, задачи, связанные с художественной деятельностью</i>
Пеньков Д.В.	2019	<i>по типу и способу смыслового выбора: задачи на профессиональную идентификацию и оценку своего профессионального потенциала, задачи на преодоление внутриличностного барьера, задачи на развитие коммуникативных возможностей в процессе профессиональной самореализации, задачи мировоззренческого и ценностно-смыслового класса</i>
Проненко Е.А.	2019	<i>в условиях командного взаимодействия</i>
Мироненкова Н.Н.	2020	<i>в условиях смыслового выбора: технологии проблемного характера, технологии смыслового выбора, творческие технологии</i>
Безолюк С.П.	2022	<i>в условиях цифровизации образования</i>

Направленное воздействие учителя, постановка задач на смысл в цифровой среде могут способствовать развитию смысловой сферы обучающихся, так как цифровая среда привычна для подростков, общение в ней доставляет им удовольствие, а, значит, создание учебной цифровой среды, насыщенной смыслами, будет способствовать повышению мотивации и лучшему усвоению предметного содержания.

Одной из таких задач может выступить «смысловое эссе». Отличная от мини-сочинения, изложенная в свободной форме данная технология может стать пусковым механизмом смыслообразования, активизировать смысловую сферу, способствовать творческому началу.

Технология «эссе» рассматривается с позиции смыслообразования; показаны возможности смыслового эссе как смыслотехники для уроков по предметам социально-гуманитарного цикла. Проведен теоретический сравнительный анализ «эссе» и «сочинения». Показаны механизмы инициации смыслообразования

обучающихся через вовлечение в диалог, актуализацию личностных смыслов и сопереживания, включение социализированных смыслов через осознание и осмысление установок, противоречий, ценностей, эмоциональных кодов. На основе психолингвистического анализа текстов «смысловых эссе» дана характеристика особенностей смысловой сферы подростков. С помощью опросника С.М. Джурарда зафиксирован уровень самораскрытия подростков, выявлены специфические характеристики подростков с разным уровнем развития личностных смыслов в учебном процессе.

Сделаны следующие выводы:

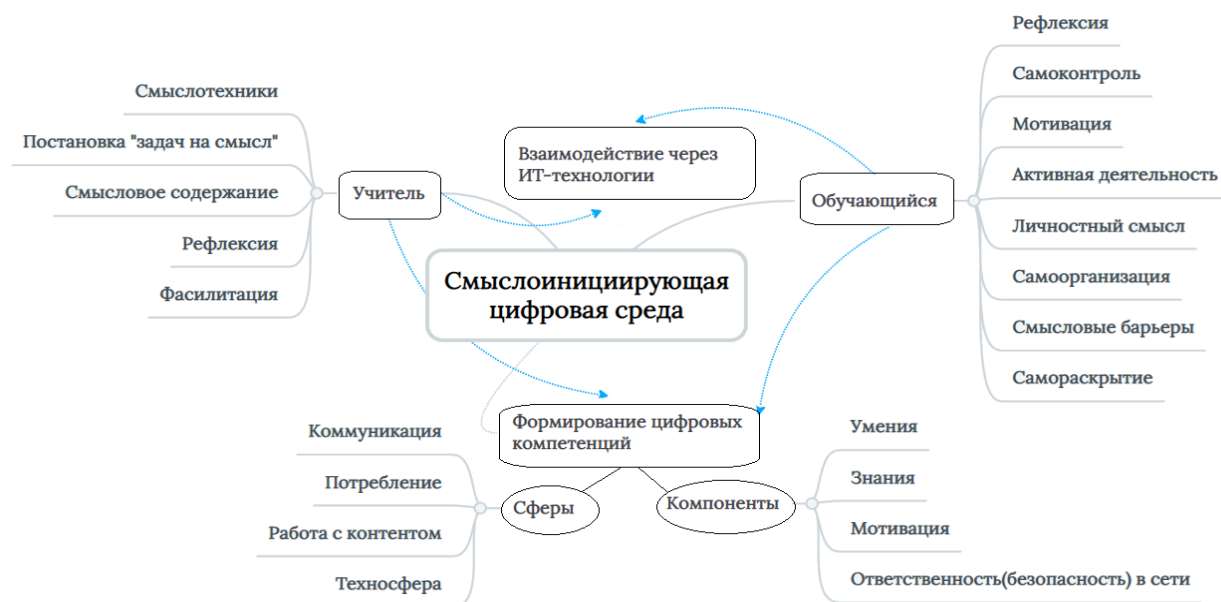
- 1) с помощью «смыслового эссе» возможно выводить предметное содержание на личностный уровень;
- 2) благодаря универсальности применения, возможно, использовать на различных этапах урока (занятия);
- 3) возможно использовать в любом формате обучения (очном, дистанционном, смешанном);
- 4) психолингвистический анализ текстов эссе позволяет определить специфику текстов обучающихся с различным уровнем развития смысловой сферы;
- 5) «смысловое эссе» может являться одним из механизмов воздействия и актуализации смыслообразующей сферы обучающихся подростков;
- 6) в ходе применения «смыслового эссе» будет наблюдаться активизация и усложнение смыслообразующей сферы подростков и формирование навыков самораскрытия;
- 7) эссе можно использовать в качестве эффективной смыслотехники при смыслоориентированном подходе к обучению и рекомендовать для работы педагогам психологам общеобразовательных заведений любого типа.

Проведен теоретический обзор исследований отечественных и зарубежных авторов, посвященных цифровой дидактике; определены перспективы для дальнейших научных исследований по проблеме; выявлены общие тенденции, концепции, направления трансформации классической теории обучения в цифровую дидактику. Дана общая характеристика «цифровой дидактики», с выделением основных компонентов, с позиции смыслообразования. Рассмотрены подходы к дефиниции «цифровая дидактика». Приведена таблица модификации термина «цифровая дидактика» в свете отечественных и зарубежных исследований за последнее десятилетие. Выделена содержательная сторона дефиниции, дано авторское определение термина в контексте смыслоориентированного подхода.

Теоретический анализ концепции современной ситуации, связанной с цифровизацией, позволил определить, что довольно обширное количество работ отечественных исследователей посвящено «цифровым компетенциям». Кафедрой психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова разработана и апробирована модель цифровых компетенций (Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.С. Нестик). Авторы выделяют четыре сферы деятельности человека, в которых возможно применить данные компетенции: контентная (информационная) сфера, коммуникативная, сфера потребления и техническая (в контексте владения компьютером и программным обеспечением). В каждой

сфере выделяются компоненты: знания (мне хорошо известно, я имею достаточные знания об этом); умения (я умею это делать в сети, делал когда-то); мотивация (я хочу научиться); ответственность и безопасность в сети. На основе данных показателей возможно определить и эмпирически зарегистрировать так называемый индекс цифровой грамотности подростков. Рассматривая цифровую среду как некий «мир» современного цифрового поколения, были сделаны выводы о возможности интроекции (взаимопроникновения) смыслодидактики и цифродидактики. Цифровая среда, в которую погружены обучающиеся посредством цифровых технологий, может способствовать инициации смыслообразования, порождать желание познавать новое, будет мотивировать обучающихся к учебной деятельности, повышать интерес к предметному содержанию.

Вводится понятие «смыслоиницирующая цифровая среда» (*meaning initiating digital environment*). Авторская схема интегрированной модели данной среды представлена на Рисунке 1.



**Рисунок 1. Условная модель смыслоиницирующей цифровой среды**

Данная среда рассмотрена с двух граней: с одной стороны, цифровая среда, находясь в ней, является для «цифрового поколения» современных подростков «привычным делом», они находятся в ней с удовольствием, испытывают чаще положительные эмоции. С другой стороны, цифровая среда может выступать как фактор, иницирующий смыслообразование обучающихся, способствующий повышению уровню цифровой грамотности, мотивации к обучению, развитию смысловой сферы. Рассмотрены дидактические основы смыслоиницирующей цифровой среды в контексте интроекции смыслодидактики и цифродидактики. Были выделены специфические особенности содержания учебного процесса в условиях цифровизации, цели, методы, технологии, принципы, формы и роль учителя в учебном процессе. В ходе применения смыслодидактических техник у обучающихся происходит понимание себя и актуализация рефлексивных процессов самонаблюдения (интроспекции), самовосприятия, самооценивания,

самораскрытия, формирование самоотношения, навыков самопрезентации, запускаются процессы самоорганизации в обучении и воспитании, связанные с самостоятельной способностью к интроспекции. Данные теоретического исследования позволили обозначить дидактические возможности «смыслоиницилирующей цифровой среды»:

- использование цифровой платформы, отвечающей требованиям смыслового подхода: шкалирование учебных целей, возможности альтернативного выбора, персонализация, индивидуализация образования, создание индивидуальной траектории. Такая цифровая среда будет способствовать не только повышению эффективности обучения, но и развитию смысловой сферы;

- использование эффективных смыслотехник, инициирующих смыслообразование обучающихся;

- возможность постановки «задач на смысл» при любом формате обучения. Двухединный (субъект-субъектный) процесс обучения. Не только «учитель учит ученика», как это было при субъект-объектном подходе, а напротив, ученик и учитель в смыслоиницилирующей цифровой среде выступают как «партнеры», равные участники «субъект-субъектного» учебного процесса. Только при таком подходе возможно влиять на смысловую сферу, «вращивать», а не «выращивать» смыслы;

- возможность рефлексии, как одного из механизма развития личности. Исследования отношения обучающихся к цифровой среде показали, что обучающиеся охотно оценивают себя, обладают самоконтролем, самоорганизацией, способны следить за временем своего пребывания за компьютером, умеют и соблюдают безопасность при работе в сети;

- фасилитация как облегчение и усиление продуктивности образования за счет стиля общения учителя с учениками. По К. Роджеру фасилитаторы-учителя – это «те, кто способен развивать смысловую сферу обучающихся» (С. Rogers). Условиями организации фасилитирующего воздействия являются: поддержка учителем инициативы обучающихся, создание заданий с возможностью выбора, смылосозидающий потенциал учебного содержания, сотрудничество, собственная позиция, индивидуальность и равенство, самораскрытие, организация свободной пространственной среды (О.Н. Шахматова);

- сохранение форм, методов обучения. Современные видео, чат платформы, мессенджеры, социальные сети позволяют организовать индивидуальную, групповую, командную, проектную и другие виды деятельности на занятиях при очном, дистанционном и смешанном форматах;

- широкое использование мировых цифровых ресурсов для диагностики, тестирования, мотивации, актуализации и других возможностей повышения эффективности организации учебного процесса.

**Во второй главе «Методическое обеспечение экспериментальной части исследования»** описана выборка участников эмпирического исследования, определены цели и задачи, подобран диагностический инструментарий. Это методики, рекомендуемые для выявления уровней развития смысловой сферы обучающихся (опросник «Ценностные ориентации М. Рокича», модифицированный



опросник уровня самораскрытия С.М. Джурарда); методики для определения уровня цифровых компетенций обучающихся («Анкета индекса цифровой грамотности Г.У. Солдатовой»); методики, рекомендуемые для диагностики мотивации учебной деятельности старшеклассников общеобразовательных школ (опросник А.А. Реана), диагностика уровня внутренней мотивации Т.Д. Дубовицкой. Для диагностики самоотношения обучающихся, выявления уровня рефлексии и самооценки использована методика М. Куна (модификация Т.В. Румянцевой). Составлены авторские опросники: на основе исследований Г.У. Солдатовой – авторский опросник, позволяющий оценить отношение обучающихся к цифровой среде; а также рефлексивный опросник, позволяющий оценить отношение обучающихся к цифровому учебному процессу в период проведения эксперимента. Они включают в себя проективные методики «Незаконченные предложения», анкеты и опросники, созданные с помощью Google Forms. В диссертации представлены бланки диагностических методик. Разработана и подготовлена к использованию анкета «Для чего я изучаю историю» со смысловым компонентом «В чём смысл изучения истории для меня».

Для анализа текстов смысловых эссе подобрана методика для психолингвистического анализа текстов кафедры прикладной психологии Курганского государственного университета, позволяющая определить следующие коэффициенты: показатель объема речевой продукции (общее количество слов в эссе), показатель среднего размера предложений, коэффициент словарного разнообразия, коэффициент глагольности, коэффициент логической связности, коэффициент эмболии. Выделение подтекста – по методике В.П. Белянина.

Исследования смысловых эссе обучающихся старшеклассников г. Ростова-на-Дону и Московской области в 2019-2020 гг. показали возможность выделения компонентов смысловой сферы подростков (С.П. Безолюк, Е.М. Азарко). Результаты контент анализа особенностей смысловой сферы позволили эмпирически зарегистрировать эти компоненты.

Составлены авторские таблицы возможных тем «смысловых эссе» применительно к урокам «Обществознание» и «История» в основной и старшей школе, а также таблица применения «смысловых эссе» при подготовке к Единому государственному экзамену по предмету «Обществознание» для обучающихся 9-11-х классов.

**Третья глава «Анализ результатов экспериментально-диагностического этапа исследования»** посвящена характеристике и описанию результатов апробации «смыслоиницилирующей цифровой модели» в реальном учебном процессе. Исследование проводилось среди старшеклассников общеобразовательных школ г. Ростова-на-Дону и Московской области в количестве 121 человека в возрасте от 14 до 17 лет (из них 51 – девушки, 70 – юноши) в период с 1.09.2021 г. по 1.03.2022 г. Среди участников эксперимента были выделены две контрольные группы: 14-15 лет (девушки и юноши) и 16-17 лет (девушки и юноши), обучающиеся общеобразовательной школы Московской области.

Также определены четыре сравнительные группы таких же возрастных категорий: две группы (14-15 и 16-17 лет) в г. Ростове-на Дону и две группы такого же возраста в Московской области.

На первом этапе исследования была проведена диагностика по авторской анкете «Я изучаю историю». Результаты контент-анализа позволили сделать выводы о сформированности интереса к предмету в исследуемых учебных заведениях, выявлены трудности, с которыми сталкиваются обучающимся в процессе изучения предметов социально-гуманитарного цикла. Данный анализ позволил предположить, что при смыслодидактическом подходе в учебном процессе, использовании смыслоиницилирующих технологий, постановки «задач на смысл» в условиях цифровизации образования возможно воздействовать на смысловую сферу обучающихся, способствовать тем самым не только ее развитию, но и повышению личностного интереса к изучаемому предмету.

На начальном и конечном этапах подсчитан индекс цифровой грамотности (по анкете «Индекс цифровой грамотности» Г.У. Солдатовой). Мониторинг уровня в начале и в конце эксперимента позволил зафиксировать изменения уровня цифровой грамотности у подростков как контрольных, так и сравнительных групп. Данные представлены в Таблице 2.

Таблица 2

**Сравнительный анализ изменения уровня цифровой грамотности по Г.У. Солдатовой (контрольные и сравнительные группы)**

	Контрольные (Московская область)				Сравнительные (Московская область)				Сравнительные (Ростов-на-Дону)			
	14-15 лет		16-17 лет		14-15 лет		16-17 лет		14-15 лет		16-17 лет	
	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю	Д	Ю
на 1.09.21	61,2	62	63,5	63,5	62,1	60,5	63,4	65,6	64,2	61,3	65,2	63,7
на 1.03.22	63	64	66	65	62,1	61	63	66	64	61	66	64
$T_{эмп}$	3,5*	2,42*	2,82*	2,56*	0	2,27*	-2,22	2,20	-1,8	-1,7	2,33*	2,18
$T_{0,05}$	2,78	2,16	2,45	2,29	2,37	2,26	2,31	2,26	2,31	2,18	2,18	2,20
$T_{0,01}$	4,60	3,01	3,71	3,17	3,5	3,25	3,36	3,25	3,36	3,06	3,06	3,11

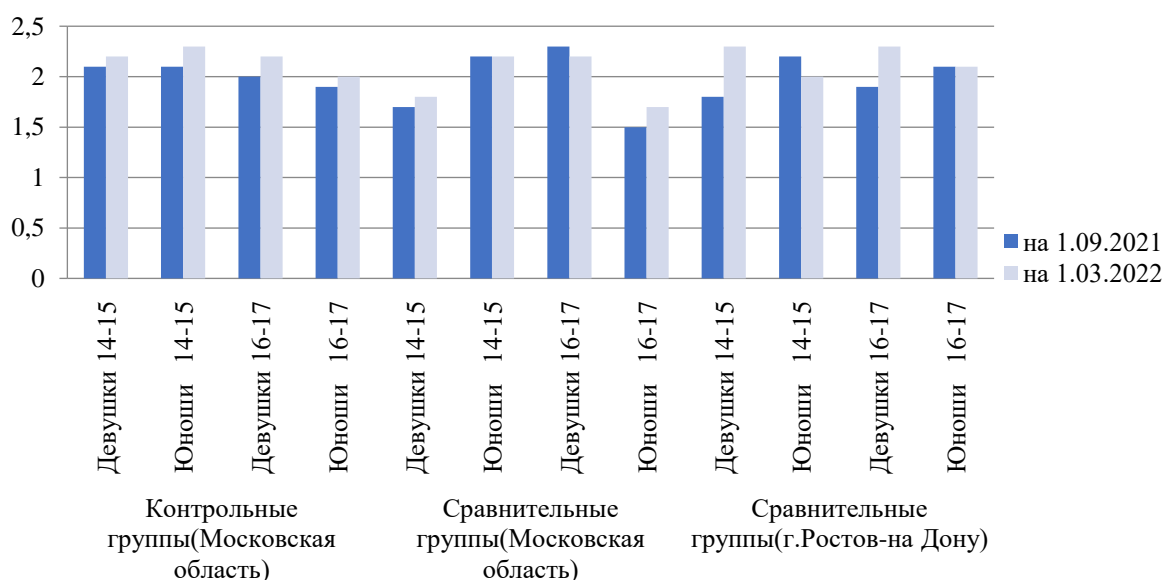
**Примечание:** Д – девушки, Ю – юноши, \* – значимо на уровне  $p = 0,05$ ;  $T_{эмп}$ ,  $T_{0,05}$ ,  $T_{0,01}$  – T для связ. выборки

Сравнение уровней цифровых компетенций на 1.09.2021 г. и 1.03.2022 г. по t-критерию Стьюдента показывает значимое (на уровне  $p = 0,05$ ) возрастание уровня у обучающихся контрольных групп. Также можно отметить возрастание уровня у юношей 14-15 лет в сравнительной группе Московской области и у девушек 16-17 лет в сравнительной группе г. Ростова-на-Дону. У девушек 16-17 лет сравнительной группы Московской области и у всех испытуемых 14-15 лет сравнительной группы г. Ростова-на-Дону наблюдалось незначительное снижение уровня компетенций, не достигающее уровня статистической значимости. У юношей 16-17 лет сравнительной группы Московской области и г. Ростова-на-Дону отмечено небольшое повышение компетенций, не достигающее уровня

статистической значимости. У девушек 14-15 лет в сравнительной группе Московской области изменения уровня компетенций обнаружено не было.

Анализ авторского опросника «Отношение обучающихся к цифровой среде», позволил сделать выводы о том, что смыслообразующие установки, эмоциональные коды и личностные смыслы обучающихся могут влиять на их отношение к цифровой образовательной среде. Механизмами смыслоинициации могут выступать смыслообразующие характеристики обучающихся, связанные с осознанием и пониманием своих эмоций, степени сформированности цифровых компетенций, самоконтроля и самооценивания.

Анализ изменения уровня самораскрытия обучающихся контрольных и сравнительных групп позволил сделать выводы об изменении уровня в сторону увеличения [Рисунок 2].



**Рисунок 2. Результаты исследования изменения уровня самораскрытия обучающихся (по С.М. Джурарду)**

Согласно итоговому значению сделаны выводы о незначительном повышении средних значений уровня самораскрытия в контрольных группах. В сравнительных группах Московской области также небольшое повышение у девушек 14-15 лет и у юношей 16-17 лет. В сравнительной группе г. Ростова-на-Дону (возраст 14-15 лет): у девушек наблюдается повышение уровня самораскрытия (с 1,8 до 2,3), понижение уровня самораскрытия у юношей (с 2,2 до 2,0). В сравнительной группе г. Ростова-на-Дону (возраст 16-17 лет) повышение у девушек (с 1,9 до 2,3), не изменились средние итоговые значения у юношей 16-17 лет (2,1). Понимая самораскрытие, как раскрытие своих способностей для самого себя, как некий «внутренний диалог с самим собой», можем подтвердить гипотезу о том, что от использования в реальном учебном процессе дидактических методов, инициирующих смыслообразование обучающихся с использованием цифровых технологий может зависеть динамика уровня самораскрытия их смысловой сферы.

Были проанализированы изменения ценностных ориентаций по методике М. Рокича, отмечено смещение вектора ценностей в сторону эгоцентризма не только в контрольных, но и в сравнительных группах в обоих учебных заведениях Московской области и г. Ростова-на-Дону.

Анализ изменений мотивационной сферы обучающихся контрольных и сравнительных групп по методике А. Реана позволил заметить небольшие изменения в сторону положительной мотивации обучающихся всех групп. В результате сравнения данных на начало и конец эксперимента по точному тесту Фишера наблюдаются небольшие изменения мотивации во всех группах, нигде, однако, не достигающие уровня статистической значимости ( $p = 0,05$ ). В контрольных группах юношей 14-15 лет и 16-17 лет и девушек 16-17 лет также наблюдалось небольшое увеличение числа испытуемых с мотивацией на успех.

Анализ изменений показателей в течение исследуемого периода позволил отметить изменения показателей внутренней мотивации по Т.Д. Дубовицкой у обучающихся контрольных групп двух возрастных категорий: количество обучающихся с высоким уровнем мотивации увеличилось на 2,7%, со средним увеличилось на 1,4%, с низким – уменьшился на 4,6%. Также изменения произошли в показателях сравнительных групп: увеличилось количество обучающихся с высоким уровнем мотивации на 4,2%, со средним – также увеличилось на 4,6%, уменьшилось – с низким уровнем на 4,5%.

В процессе эксперимента использовалась авторская методика написания «смысловых эссе» применительно к урокам социально-гуманитарного цикла. Преподавателям социально-гуманитарного цикла предметов, работающим в контрольной группе предложено использование авторских методик написания «смыслового эссе» на уроках и занятиях внеурочной деятельности. Рассматривая «смысловое эссе» как эффективную смыслотехнику, иницирующую смыслообразование обучающихся так же и в цифровом формате, предложено использование современных цифровых технологий на протяжении учебного года.

Изучение психолингвистических показателей в текстах эссе: речевого объема, глагольности, среднего размера предложений, словарного разнообразия, эмболии и т.д. показали возможность выделения общих типичных черт, характерных для разных уровней развития смысловой сферы. И.В. Абакумова выделяет три уровня развития личностных смыслов в учебном процессе: низкий, средний, высокий.

*Низкий уровень:* тексты у этих обучающихся имеют, как правило, небольшой показатель объема речевой продукции (до 50 слов); в них не прослеживается четкая авторская позиция, заметно отсутствие желания автора подумать; возможны случаи плагиата текстов.

*Средний уровень:* Тексты, как правило, имеют средние показатели объема речевой продукции (50-80); увеличен коэффициент эмболии (больше 3%); увеличен коэффициент логической связности за счет увеличения количества служебных слов; уход от выбора либо колебание; репродуктивный подход (делаю по образцу обычного мини-сочинения).

*Высокий уровень:* В таких текстах, как правило, показатели объема речевой продукции выше среднего (выше 80 слов); высокая связность, аргументирован-

ность; низкие показатели коэффициента эмболии; есть четкая позиция или аргументированный выбор с нескольких сторон; нестандартный (творческий) подход к решению проблемы; прослеживается желание заниматься определенным видом деятельности.

Использование эссе на уроках способствовало активизации смысловой сферы, самораскрытию обучающихся. С помощью методики В.П. Белянина возможно обнаружить подтекст (скрытый текст) в эссе подростков.

Анализ более 120 эссе обучающихся старшекласников г. Ростова-на-Дону и Московской области показали возможность выделить компоненты смысловой сферы подростков: мотивы, личностные смыслы, смысловые диспозиции, смысловые конструкты, личностные ценности. Результаты контент анализа особенностей смысловой сферы позволяют эмпирически зарегистрировать эти компоненты. В качестве примеров в тексте диссертации приведены некоторые отрывки из текстов обучающихся.

Данная технология:

- соответствует современным требованиям ФГОС в формировании универсальных учебных действий, достижении планируемых результатов предмета, на котором используется данная технология;

- универсальность технологии позволяет использовать ее на различных видах урока (мотивация, актуализация учебной деятельности, целеполагание, усвоение новых знаний, закрепление материала, домашнее задание, рефлексия и т.д.);

- возможность использования технологии в любом формате обучения: очном, смешанном, дистанционном, в том числе с применением различных ИКТ;

- возможность использования педагогами и психологами для оценки развития смысловой сферы, а также определения специфики текстов эссе обучающихся с различным уровнем развития личностных смыслов в учебном процессе, и, следовательно, определения стратегии дальнейшего психолого-педагогического сопровождения;

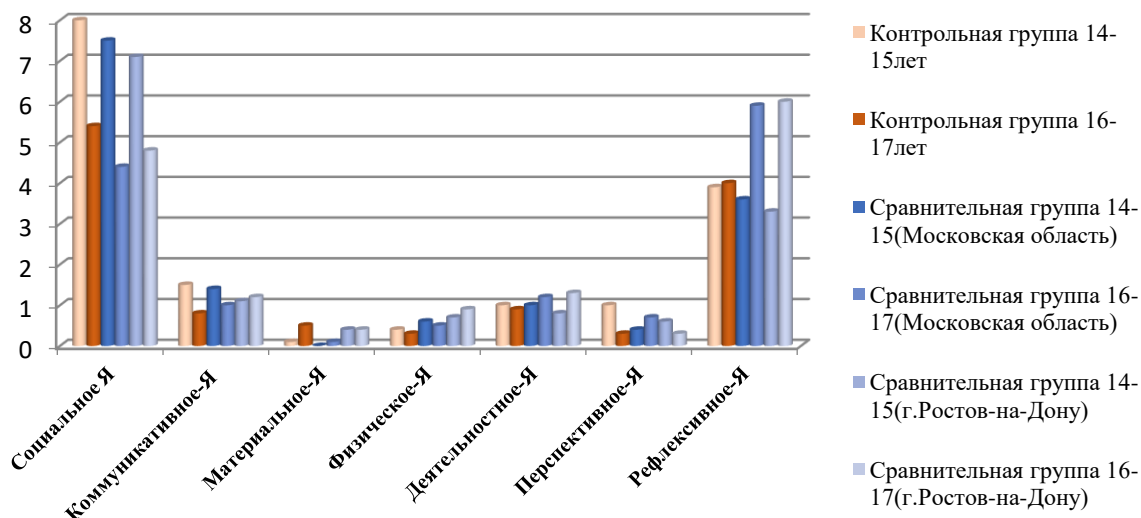
- возможность эмпирической регистрации компонентов смысловой сферы обучающихся, выделение мотивов, смысловых конструктов, с диспозиций личностных смыслов в текстах (подтекстах) эссе;

- выявление уровней развития смысловой сферы обучающихся (высокий, средний, низкий) с целью формирования дальнейшей индивидуальной траектории обучения;

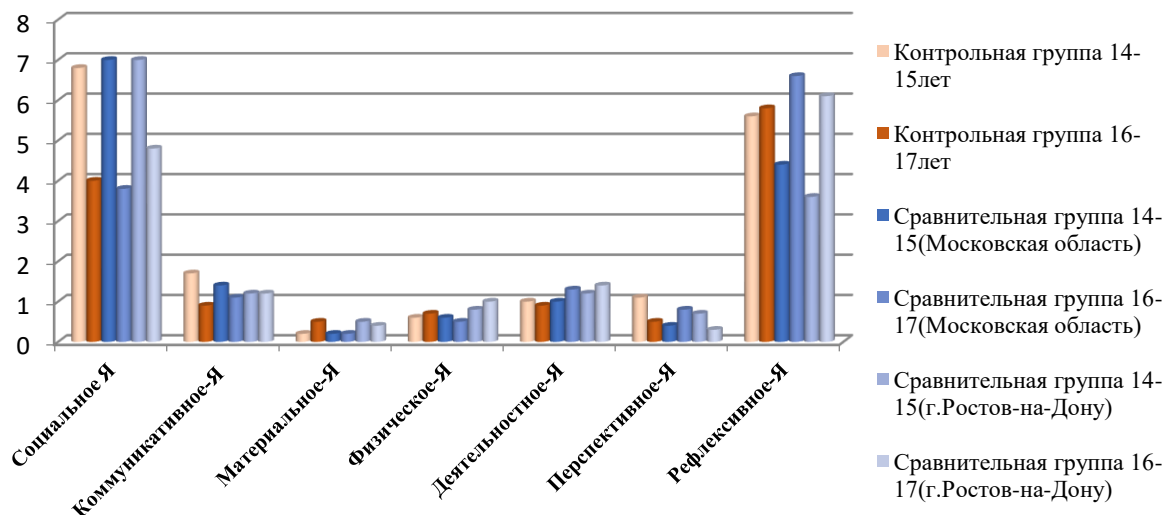
- выделение обучающихся группы риска (с повышенным коэффициентом глагольности) для их дальнейшего психолого-педагогического сопровождения.

Данную технологию можно рекомендовать широкому кругу преподавателей, психологов и социальным педагогам образовательным учреждениям любого типа.

Диагностика с помощью методики М. Куна «Кто я?» в начале и в конце эксперимента позволила подтвердить, что смысловые инициации помогли обучающимся улучшить осознание себя и взаимодействий с окружающими. Обработка проводилась с помощью контент-анализа и интерпретации согласно шкале анализа характеристик идентификаций. Выявлялись семь компонентов: «Я-социальное», «Я-рефлексивное», «Я-коммуникативное», «Я-деятельностное», «Я-перспективное», «Я-материальное», «Я-физическое» [Рисунки 3, 4].



**Рисунок 3. Эмпирические исследования Я-концепций по методике М. Куна на начало эксперимента**



**Рисунок 4. Эмпирические исследования Я-концепций по методике М. Куна на конец эксперимента**

У подростков контрольных групп можно наблюдать: повышение уровня «Я-Рефлексивное» – в группе 14-15 лет с 3,9 до 5,6; в группе 16-17 лет с 4,0 до 5,8 (данные представлены в среднем значении по группе). Понижение уровня «Я-социальное»: 14-15 лет с 8,2 до 6,8; 16-17 лет с 5,4 до 4,0. Остальные показатели изменились незначительно.

Подростковый возраст характеризуется активной интеграцией с окружающим миром, включением и осознанием самого себя. Данный процесс самоопределения себя, развитие способности к саморефлексии будет являться проявлением генерализации смыслов. Социальный аспект (Я-социальное): девушка (юноша), дочь (сын), гражданин, русская, верующая, школьница и т.д.; представляет собой доминирование обозначения пола, общения, мировоззренческую идентичность, осознание своей социальной роли. Развитие же способности к са-

морerefлексии (Я-рефлексивное) проявляется в персональной идентичности, особенностях характера, эмоциональном отношении к себе. Подростки чаще начинают давать себе такие характеристики как «настойчивый», «целеустремленный», «нетерпеливый», «самодостаточный», «я, прежде всего, Человек». В контексте цифровизации, можно отметить наличие у подростков появления таких характеристик, как «пользователь сети», «продвинутый в играх», «тот, кто всегда достигает намеченной цели».

Анализ рефлексивного опросника (авторский вариант) позволил определить личностное отношение обучающихся к смыслоиницирующей цифровой среде. В ходе эмпирического исследования был разработан авторский инструментарий использования дидактических методов смыслоинициаций на уроках (внеурочной, внеклассной деятельности) социально-гуманитарного направления с применением современных цифровых технологий. Разработаны и успешно апробированы методические рекомендации реализации смыслоиницирующей цифровой среды в реальной практике учебного процесса.

**В Заключении** приводятся основные выводы по диссертации, даны практические рекомендации и перспективы дальнейшего изучения проблемы исследования.

1. В современной педагогике существует концептуальная дидактическая модель, выстроенная на смысловой насыщенности учебного процесса. В условиях цифровизации можно создать условия для использования дидактических технологий, инициирующих смыслообразование обучающихся. Достичь состояния, при котором ученик и учитель будут находиться в едином смысловом поле возможно не только при насыщении учебного процесса смысловым содержанием, но и применяя дидактические методы, способные инициировать смыслообразование обучающихся. Данными методами могут являться «задачи на смысл». Уточнены научные представления о дидактических основах смысловых инициаций в условиях цифровизации образования; дополнена классификация «задач на смысл»; обоснованы проблемы типизации и классификации; введены критерии выделения задач на смысл в условиях цифровизации образования.

2. Одной из задач на смысл является «смысловое эссе». «Смысловое эссе» – это форма изложения собственных мыслей, с опорой на личный опыт, имеющее свободную структуру изложения, характеризующееся внутренним смысловым единством, инициирующее развитие смысловой сферы обучающихся. Использование методики психолингвистического анализа текстов эссе позволяет выделить компоненты смысловой сферы обучающихся. Выявлена специфика текстов смыслового эссе обучающихся с разным уровнем развития личностных смыслов в учебном процессе (высокий, низкий, средний). Созданы авторские таблицы с темами эссе, предложены дидактические возможности использования методики на различных этапах урока (занятия), даны рекомендации для работы в онлайн формате. Разработаны методические рекомендации для педагогов, психологов и преподавателей общеобразовательных учреждений по применению технологии «Смысловое эссе».

3. Используя в учебном процессе методы смысловых инициаций можно повысить цифровые компетенции обучающихся. Уровень развития цифровых компетенций обучающихся влияет на их смыслообразование в учебном процессе. Эмпирические исследования позволили зафиксировать повышение уровня

цифровой грамотности обучающихся при использовании в реальном учебном процессе методов смысловых инициаций. Были структурированы отечественные и зарубежные источники по актуальной на сегодняшний день теме «цифровая дидактика»; рассмотрен подход к дефиниции «цифровая дидактика» с позиции смыслообразования, а также специфика и формирование термина, модификация в работах отечественных и зарубежных ученых.

4. Созданная посредством интроекции (взаимопроникновение) смыслодидактики и цифродидактики среда, обеспечивает развитие смысловой сферы обучающихся и способствует повышению уровня цифровых компетенций обучающихся. Введено понятие «смыслоиницирующая цифровая среда», описаны дидактические возможности данной среды в условиях реального учебного процесса, выделены специфические особенности содержания учебного процесса, целей, методов, технологий, форм и роли учителя в учебном процессе. Разработана целостная смыслоиницирующая цифровая модель, которая была успешно апробирована в реальном учебном процессе. При практическом применении, данная среда показала возможность повысить эффективность обучения социально-гуманитарных предметов в учебных заведениях любого типа. Были разработаны методические рекомендации для реализации смыслоиницирующей цифровой среды в реальной практике учебного процесса.

**Практическая значимость.** Материалы диссертационного исследования могут быть использованы в работе педагогов и психологов общеобразовательных учреждений, а также специалистов системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

**Перспективы для дальнейших разработок по проблеме исследования.** Результаты диссертационного исследования позволили подойти к современному цифровому обучению со стороны смыслообразования. Впервые введенная автором в понятийный аппарат смыслодидактики дефиниция «смыслоиницирующая цифровая среда» требует дальнейшего углублённого описания и практического применения ее модели.

**Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях автора:**

*1. В изданиях, входящих в базы данных международных индексов научного цитирования Scopus и Web of Science*

1. Bezoluk, S. The initiation of the students' meaning formation via the meaning essay [Electronic resource] / S. Bezoluk, E. Azarko, V. Sannikova, O. Derezhko // E3S Web Conferences. – 2020. – Vol. 210. – Art. no. 18059. – DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202021018059>. – авт. вклад 0,3 п.л.

2. Bezoluk, S. Psycholinguistic determinants of meaning formation in students with different levels of self-disclosure [Electronic resource] / S. Bezoluk, E. Azarko, O. Derezhko, I. Kupriyanov // E3S Web Conferences. – 2021. – Vol. 273. – Art. no. 11001. – DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127311001>. – авт. вклад 0,4 п.л.

3. Bezoluk, S. Fundamentals of digital didactics: specifics and development at the present stage [Electronic resource] / S. Bezoluk, E. Azarko, I. Danchenko, I. Kupriyanov // E3S Web Conferences. – 2021. – Vol. 258. – Art. no. 07059. – DOI: <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202125807059>. – авт. вклад 0,35 п.л.



**II. В журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций**

4. Безолук, С.П. Смыслообразование как компонент развития цифровых компетенций подростков / С.П. Безолук // КОНЦЕПТ. – 2020. – № 12. – С. 41-52. – DOI 10.24411/2304-120X-2020-11087. – авт. вклад 0,85 п.л.

5. Безолук, С.П. «Смысловое эссе»: дидактические возможности применения на уроках истории и обществознания / С.П. Безолук, О.А. Елдинов // Преподавание истории в школе. – 2021. – № 9. – С. 70-74. – авт. вклад 0,3 п.л.

6. Безолук, С.П. Инфографика – как технология самоактуализации субъектного опыта обучающихся [Электронный ресурс] / С.П. Безолук, О.А. Елдинов, Е.А. Мацюк // Мир науки: педагогика и психология. – 2021. – № 2. – Режим доступа: <https://mir-nauki.com/32PDMN322.html>. – авт. вклад 0,4 п.л.

**III. Остальные работы**

7. Безолук, С.П. Духовно-воспитательное значение антропологической Святорусской педагогики в общеобразовательной православной школе через технологию междисциплинарного обучения / С.П. Безолук, И.В. Костуева // Вопросы педагогики. – 2019. – № 3. – С. 40-48. – авт. вклад 0,35 п.л.

8. Безолук, С.П. Интерес в контексте смыслообразования / С.П. Безолук // Молодой исследователь Дона. – 2020. – № 5(26). – С. 118-124. – авт. вклад 0,5 п.л.

9. Безолук, С.П. Модификация феномена «софистика» в современных реалиях / С.П. Безолук // Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 3. – С. 216-231. – авт. вклад 0,8 п.л.

10. Безолук, С.П. Музейная педагогика как средство преодоления ценностно-смысловых барьеров в обучении / С.П. Безолук // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2020. – Т. 3. – № 1. – С. 73-84. – авт. вклад 0,65 п.л.

11. Безолук, С.П. К вопросу о дефиниции понятия «цифровая дидактика» / С.П. Безолук, Е.М. Азарко / Вопросы методики преподавания: от классической системы к смешанному обучению: сборник научных трудов. Избранное / Сост. В.М. Шахназарян; под ред. М.Г. Петровой. – Москва: Центр СНИ и ОТ, 2021. – С. 34-49. – авт. вклад 0,25 п.л.

12. Безолук, С.П. Психосемантические предикторы смыслового развития подростков / С.П. Безолук / Актуальные проблемы науки и техники. 2021. Материалы Всероссийской (национальной) научно-практической конференции (17-19 марта 2021 г.). – Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2021. – С. 621-622. – авт. вклад 0,15 п.л.

**Безлюк С.П. Дидактические основы смысловых инициаций как фактор развития цифровых компетенций обучающихся: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 5.8.1. Ростов-на-Дону: ДГТУ, 2022. 25 с.**