

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ

Сусликова Е.В.

Россия, Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина

elena_valerevna_02@mail.ru

Аннотация. В статье обоснован педагогический потенциал инновационной образовательной среды вуза, влияющий на развитие личностных качеств студентов. Конкретизированы компоненты данной среды, наиболее значимые для формирования ответственности, инициативности и критического мышления обучающихся. Сделан вывод, что педагогический потенциал вузовской среды актуализируется при системной реализации принципов вариативности, рефлексивности и субъект-субъектного взаимодействия.

Ключевые слова: инновационная образовательная среда, личностные качества, студенты, проектная деятельность, смешанное обучение, педагогический потенциал.

Современный этап модернизации высшего образования характеризуется сменой приоритетов: от знаниевой парадигмы к компетентностной, а затем к личностно-ориентированной модели, в центре которой находится становление студента как субъекта собственного развития. ФГОС ВО требуют от выпускника не только владения профессиональными компетенциями, но и сформированности универсальных компетенций, базирующихся на комплексе личностных качеств: системного и критического мышления, самоорганизации, коммуникации, эмоционального интеллекта [1, с. 72]. Рынок труда также запрашивает специалистов, способных к инициативному действию в условиях неопределённости, готовых брать на себя ответственность и эффективно взаимодействовать в цифровой среде. Между тем практика показывает, что даже оснащённый по последнему слову техники вуз не гарантирует автоматического личностного роста обучающихся. Потенциал, заложенный в инновационной образовательной среде, остаётся нереализованным без продуманных педагогических стратегий.

Инновационная образовательная среда вуза представляет собой динамично развивающуюся систему, объединяющую цифровые ресурсы, технологии смешанного и проектного обучения, коворкинг-пространства и систему неформальных профессиональных коммуникаций, которая целенаправленно создаёт возможности для проявления студентом субъектности, творчества и рефлексии. Среда понимается не как сумма оборудования, а как «живая» экосистема, где технологические инструменты опосредуют особый тип педагогического взаимодействия [2, с. 48]. Личностные качества студентов рассматриваются как устойчивые, но развиваемые характеристики, определяющие способность личности к самостоятельной постановке целей, ответственному выбору, критической оценке информации, эффективному общению и управлению собственными эмоциональными состояниями. На основе обобщения подходов [3, 4] был выделен диагностируемый комплекс: ответственность, инициативность, критическое мышление, эмоциональный интеллект и коммуникативная компетентность. Именно эти качества во многом обуславливают успешность вхождения выпускника в профессиональную деятельность и его дальнейшее карьерное развитие.

Педагогический потенциал инновационной среды раскрывается через конкретные механизмы и технологии, обеспечивающие развитие названных качеств. Рассмотрим их последовательно, подкрепляя теоретические положения данными опытно-экспериментальной работы, проводившейся на базе трёх факультетов педагогического вуза с участием 128 студентов бакалавриата.

Первым и базовым фактором, влияющим на развитие личностных качеств студентов, выступают цифровые образовательные платформы и LMS-системы. Они создают условия для формирования ответственности, так как делегируют студенту значительную часть контролирующих функций. Индивидуальные учебные треки, автоматизированные системы самопроверки, рефлексивные блоги и электронные портфолио позволяют обучающемуся самостоятельно планировать время, выбирать глубину освоения материала и нести за это личную ответственность.

Как подчёркивает М.Н. Козлова, «передача функций оценивания от преподавателя к студенту через инструменты самоконтроля в цифровой среде является ключевым условием интериоризации ответственности» [3, с. 14]. В нашей экспериментальной группе студентам было предложено вести электронное портфолио достижений с обязательной еженедельной самооценкой по критериям, согласованным с преподавателем. К концу семестра по сравнению с контрольной группой, обучавшейся в традиционном формате, наблюдался рост показателя «принятие ответственности» (по шкале локуса контроля Дж. Роттера в адаптации) в среднем на 18,6%. Студенты отмечали, что необходимость фиксации собственных успехов и неудач привела к более осознанному отношению к учебному процессу.

Вторым фактором, актуализирующим потенциал среды, является проектная деятельность, реализуемая в стартап-лабораториях, междисциплинарных проектных офисах и на площадках социального партнёрства. Проект по своей сути требует от студента выхода за пределы привычных учебных ролей: он должен сам найти проблему, инициировать взаимодействие с экспертами, предложить решение и публично его защитить. В этой логике развиваются инициативность и коммуникативная компетентность. По утверждению П.Н. Григорьева и Е.В. Зайцевой, «проектный метод превращает обучающегося из пассивного получателя информации в автора собственного образовательного продукта, способного к инициативному социальному действию» [5, с. 24]. В нашем исследовании студенты второго курса были включены в разработку реальных социальных проектов для местного сообщества (создание просветительских подкастов, организация инклюзивных мастер-классов). Включённое наблюдение и контент-анализ проектных дневников показали, что уже после первого месяца работы количество самостоятельных обращений студентов к внешним партнёрам выросло в 2,3 раза.

По завершении семестра прирост по шкале «инициативность» (методика «Способность к самоуправлению» Н.М. Пейсахова) в экспериментальной группе составил 23,4% против 6,7% в контрольной, что статистически значимо ($p < 0,01$). Кроме того, работа в команде способствовала развитию коммуникативных навыков: умения аргументировать позицию, распределять обязанности и разрешать конфликты. Именно в насыщенной инновационной среде, где коммуникация выходит за рамки аудиторной пары и продолжается в мессенджерах, общих документах и видеоконференциях, формируется способность к эффективной деловой и межличностной коммуникации.

Третий пласт возможностей предоставляет смешанное обучение (blended learning), органично соединяющее очные встречи и онлайн-форматы. Оно создаёт идеальные условия для развития критического мышления и навыков самоорганизации. При использовании модели «перевернутый класс» теоретический материал (видеолекции, интерактивные модули) изучается студентом дома, а аудиторное время посвящается решению проблемных задач, групповым дискуссиям и анализу кейсов. Г.Д. Романов, исследуя потенциал смешанного обучения, отмечает, что «столкновение с множественными информационными источниками и необходимость аргументированно отстаивать своё мнение на семинаре-дискуссии формируют критическую установку по отношению к знанию» [6, с. 38].

В нашей опытной работе студенты экспериментальной группы еженедельно получали пакет разнородных материалов по теме, среди которых были как научные

статьи, так и публицистика, намеренно содержащая логические ошибки. Задачей было выявить противоречия и подготовить аналитический отчет. Результаты входного и итогового тестирования по Ватсон-Глейзеру в адаптации показали, что способность к распознаванию допущений и оценке аргументов улучшилась в среднем на 21,1%, против 9,4% в контрольной группе. Кроме того, студенты, работавшие в смешанном формате, демонстрировали более высокий уровень развития регулятивных умений, что выражалось в соблюдении дедлайнов и более равномерном распределении учебной нагрузки.

Следует специально остановиться на развитии эмоционального интеллекта в условиях инновационной среды. Цифровые инструменты обратной связи (анонимные опросы настроения, цветовые индикаторы состояния, чаты психологической поддержки) позволяют преподавателю своевременно диагностировать эмоциональное выгорание или снижение мотивации и адресно реагировать. Т.С. Лебедева справедливо указывает: «Образовательная среда, насыщенная интерактивными сервисами, может выступать средой эмоциональной поддержки, если в ней целенаправленно создаются условия для рефлексии переживаний и получения позитивного подкрепления» [7, с. 69]. В нашем исследовании мы ввели практику еженедельных рефлексивных мини-эссе «Моя учебная неделя: успехи и эмоции». Анализ текстов с помощью лингвистических маркеров эмоциональных состояний выявил устойчивую тенденцию к увеличению доли позитивно окрашенной лексики и более точному называнию собственных чувств. Студенты стали лучше распознавать эмоции других участников команды, что положительно сказывалось на психологическом климате в группах.

Однако очевидно, что педагогический потенциал среды не актуализируется стихийно. На основе проведенного исследования мы определили комплекс педагогических условий, необходимых для его эффективной реализации. Во-первых, требуется создание избыточной вариативной экосистемы, где студент имеет возможность осознанного выбора цифрового инструмента под конкретную задачу (ментальные карты, таймлайн-проекты, вики-страницы, симуляторы). Такая свобода при обязательной рефлексии выбора стимулирует ответственность и метакогнитивные умения. Во-вторых, необходимо тьюторское сопровождение проектной деятельности, смещающее фокус с контроля результата на фасилитацию процесса личностного роста. В-третьих, в систему оценивания должны быть встроены формирующие критерии, основанные на динамике проявления личностных качеств, а не только на академической успеваемости. Наконец, принципиальным условием выступает готовность самого преподавателя к работе в инновационной среде. Как замечает Л.А. Федорова, «даже самые продвинутые цифровые платформы останутся лишь дорогостоящей декорацией, если педагог не владеет компетенциями цифровой дидактики и не разделяет ценности субъект-субъектного взаимодействия» [8, с. 60].

Таким образом, инновационная образовательная среда современного вуза обладает значительным, но требующим целенаправленной актуализации педагогическим потенциалом в сфере развития личностных качеств студентов. Цифровые платформы, проектные лаборатории, технологии смешанного обучения создают богатую ресурсную базу для становления ответственности, инициативности, критического мышления, эмоционального интеллекта и коммуникативной компетентности. Однако, как показало наше исследование, решающее значение имеют не столько технологические инновации сами по себе, сколько педагогические условия их применения: вариативность, рефлексивная направленность, тьюторская поддержка и субъект-субъектный характер взаимодействия.

Литература

1. Иванова А.С. Инновационная образовательная среда современного университета. М.: Инфра-М, 2022. 216 с.

2. Петров В.К., Смирнова Е.А. Развитие личностных качеств студентов в условиях цифровой трансформации образования // Высшее образование в России. 2023. № 7. С. 45-53.
3. Козлова М.Н. Педагогические условия формирования инициативности и ответственности студентов в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2021. 22 с.
4. Котова Н.А., Макарова Л.Н. Оценка развития личностных качеств студентов в инновационной образовательной среде вуза: критерии, показатели, уровни // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. № 4 (56). С. 251-258.
5. Григорьев П.Н., Зайцева Е.В. Проектные методы обучения в вузе. М.: Академия, 2022. 96 с.
6. Романов Г.Д. Смешанное обучение как технология развития критического мышления // Педагогика. 2022. № 4. С. 34-42.
7. Лебедева Т.С. Эмоциональный интеллект и его развитие в образовательной среде вуза // Alma mater (Вестник высшей школы). 2021. № 2. С. 67-72.
8. Федорова Л.А. Цифровые платформы как фактор формирования коммуникативной компетентности студентов // Образовательные технологии. 2023. № 1. С. 55-62.