

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. А. И. ГЕРЦЕНА
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ
ПИСЬМА В ЭМИССИИ.ОФФЛАЙН: ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ



ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДИНАМИКА СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТИ

Сборник статей II Международной
научно-практической конференции
«Образовательная динамика сетевой личности»
29 января 2019 г.

Санкт-Петербург
Издательство РГПУ им. А. И. Герцена
2019

УДК 37.011
ББК 74.04
О 23

*Печатается по решению
Совета института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена*

О 23 Образовательная динамика сетевой личности: Сборник статей II Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / Под ред. А. А. Ахаяна, Е. В. Пискуновой. — СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019. — 228 с.

ISBN 978-5-8064-2800-5

В сборнике представлены статьи и презентации выступлений участников II Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности». Конференция, посвященная актуальным педагогическим проблемам образования в условиях современной глобальной информационно-образовательной среды, проходила 29 января 2019 года и была организована совместно институтом педагогики РГПУ им. А. И. Герцена и научным электронным журналом «Письма в Эмиссия.Оффлайн».

Сборник содержит материалы преподавателей, научных сотрудников, докторантов, аспирантов и магистрантов, исследующих вопросы личностных изменений, обусловленных развитием Глобальной сети, теоретические основания и практику организации трехмерных виртуальных образовательных пространств, практику педагогической деятельности в новых образовательных пространствах и вопросы подготовки педагогов к современным реалиям профессиональной деятельности. Сборник адресован преподавателям, научным сотрудникам, аспирантам и магистрантам, выполняющим исследования в области педагогических наук, а также руководителям школ, учителям и методистам, осуществляющим опытно-экспериментальные исследования.

Материалы сборника представлены в авторской редакции.

**УДК 37.011
ББК 74.04**

На обложке использована фотोगрафия: Joshua Stevens, NASA Earth Observatory

ISBN 978-5-8064-2800-5

© Коллектив авторов, 2019
© Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2019
© С. В. Лебединский, оформление обложки, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
----------------	---

Раздел 1 СЕТЕВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Ахаян Андрей Андреевич ВИРТУАЛЬНОЕ ТРЕХМЕРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО — ЧАСТЬ ВИРТУАЛЬНОГО ТРЕХМЕРНОГО «ЖИЗНЕННОГО»?	9
Кравцов Алексей Олегович ДИАЛЕКТИКА «СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТИ» В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	15
Орлов Александр Андреевич ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДИНАМИКА «СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТИ» В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ	21
Пежемская Юлия Сергеевна, Калашникова Галина Владимировна ИНТЕРНЕТ-СРЕДА ПОДРОСТКА: ОПЫТ ИНТЕРНЕТ- АКТИВНОСТИ И САМООЦЕНКА УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ	29
Проект Юлия Львовна ЧЕЛОВЕК В СОВРЕМЕННОМ ЦИФРОВОМ МИРЕ: НОВЫЕ ФЕНОМЕНЫ ПОВЕДЕНИЯ ИЛИ НОВАЯ ОДЕЖДА ДЛЯ КОРОЛЯ	38
Тряпицына Алла Прокофьевна ВЗАИМОСВЯЗЬ НОВЫХ И КЛАССИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ПЕДАГОГИКИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ	46
Федорова Наталья Михайловна СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ РЕАЛЬНОСТИ	51
Шатковская Ольга Владимировна, Шатковская Светлана Николаевна К ВОПРОСУ О РОЛИ СОЦИАЛЬНО-КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В СЕТЕВОМ ОБЩЕСТВЕ	56

Раздел 2
ПРАКТИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА
В НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ

Аветисова Кристина Игоревна УЧИТЕЛЬ И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ: ДРУЗЬЯ ИЛИ ВРАГИ?	60
Андреев Александр Александрович ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА МАССОВОМ ОТКРЫТОМ ОНЛАЙН-КУРСЕ «QUALITY IN DIGITAL LEARNING»	65
Аранова Светлана Владимировна ЗНАЧИМОСТЬ КУЛЬТУРЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	71
Векслер Анна Кирилловна СИСТЕМА MOODLE, КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РЕАЛЬНО- ВИРТУАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО- ТВОРЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	78
Горлицкая София Израилевна, Суханова Ксения Дмитриевна, Корсаков Андрей Владимирович РЕАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕЖИМЕ ИННОВАЦИЙ	87
Гутник Ирина Юрьевна, Гембель Татьяна Петровна, Дмитриева Юлия Игоревна ОПИСАНИЕ ОПЫТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ МОТИВАЦИОННО-ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ	91
Дмитриева Татьяна Владимировна РАСПРЕДЕЛЁННАЯ ИНТЕРНЕТ-ПОДДЕРЖКА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ	103
Кравцов Вячеслав Владимирович, Михалишина Ольга Владимировна РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ В ИНТЕРНЕТ СРЕДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	109
Нужнова Наталья Михайловна, Дерипаска Елена Ивановна ПРОБЛЕМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ	115

Оськина Анна Николаевна, Даринская Лариса Александровна	
СТУДЕНТЫ И ПРЕПОДАВАТЕЛИ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЭЛЕКТРОННЫМИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ).....	122
Седова Нелля Владимировна	
НОВЫЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГА В СЕТЕВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	132
Симонова Ирина Викторовна, Заболотная Виктория Владимировна	
ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ АСИНХРОННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ НА МЛАДШИХ КУРСАХ	139
Симонова Ирина Викторовна, Устюгова Татьяна Андреевна	
РАЗВИТИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ	148

Раздел 3 ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕАЛЬНО-ВИРТУАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Алексашина Ирина Юрьевна, Гайсина Светлана Валерьевна	
ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ	154
Голубник Александр Андреевич	
ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ЦИФРОВОМУ ОБУЧЕНИЮ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.	159
Жданова Марина Алексеевна	
ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕТЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОЙ	

ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.	165
Жданов Алексей Валерьевич ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ К СОВРЕМЕННЫМ РЕАЛИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.	170
Котова Светлана Аркадьевна, Казакова Анжелика Анатольевна ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.	175
Лузанова Нина Николаевна, Поздеева Светлана Ивановна К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ, ПОПАВШИХ В НЕСТАНДАРТНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ.	182
Сазонова Анжелика Николаевна ПОТЕНЦИАЛ МАГИСТРАТУРЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА.	191
Сомова Наталья Леонтьевна ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЮБВИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В СЕТЕВУЮ ЭПОХУ.	198
Суртаева Надежда Николаевна, Марголина Жанна Борисовна ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НОВУЮ СОЦИАЛЬНУЮ СРЕДУ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.	204
Тетелева Екатерина Михайловна ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В НОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ.	211
Тихомирова Евгения Ивановна, Тихомирова Дарья Сергеевна ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИКИ СУБЪЕКТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРНЕТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ.	215
Беляева Алёна Юрьевна, Трошкин Кирилл Владимирович ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ. ...	221
ПРЕЗЕНТАЦИИ ДОКЛАДОВ.	226

ВВЕДЕНИЕ

Уважаемый читатель, в настоящем сборнике представлены материалы конференции, прошедшей в конце января 2019 года в Герценовском Университете и посвященной актуальным педагогическим проблемам, связанным с возникновением «сетевой личности», нарастающим влиянием межсубъектной коммуникации с использованием Глобальной Сети на образовательный процесс.

Это вторая по счету конференция по проблеме «Образовательной динамики сетевой личности» (первая состоялась в Герценовском Университете в январе 2018 г.). Оставаясь в логике построения проблемного поля, определенной на предыдущей конференции, организаторы настоящей конференции предложили продолжить обсуждение вопросов по трем направлениям:

— сетевая личность как педагогическое понятие и субъект образовательного процесса, цифровой разрыв поколений, трехмерные виртуальные образовательные пространства;

— практическая деятельность педагога в аудитории и вне аудитории в новых образовательных пространствах;

— теоретические основания и практика подготовки педагога к профессиональной деятельности в новых образовательных пространствах.

Надеюсь, что собранные в настоящем сборнике материалы смогут заинтересовать наших уважаемых читателей, послужат катализатором порождения новых мыслей, смыслов и мотивируют к дальнейшей постановке исследований в области обучения, воспитания и развития человека в сетевую эпоху.

А. А. Ахаян, Е. В. Пискунова

Раздел 1

СЕТЕВАЯ ЛИЧНОСТЬ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Ахаян Андрей Андреевич

доктор педагогических наук, кандидат физ.-мат. наук, профессор, зав. научно-исследовательской лабораторией педагогических проблем применения интернет-технологий в образовании, профессор кафедры дидактики, институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ВИРТУАЛЬНОЕ ТРЕХМЕРНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО – ЧАСТЬ ВИРТУАЛЬНОГО ТРЕХМЕРНОГО «ЖИЗНЕННОГО»?

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00452 «Проектирование научно-методического обеспечения обучения в вузе будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой» личностью»

Аннотация

Обсуждаются понятия воображаемого и виртуального пространства, размерности пространства (одно-, двух-, трехмерное). Рассматривается возможность создания трехмерного виртуального образовательного пространства в рамках трехмерного виртуального пространства общего назначения (трехмерного интернета). Приводится описание виртуальной педагогической студии как варианта реализации трехмерного виртуального образовательного пространства. Приводится описание виртуальной лекционной композиции как инструмента деятельности педагога в виртуальной педагогической студии.

Ключевые слова: *сетевая личность, трехмерное виртуальное образовательное пространство, виртуальная педагогическая студия, виртуальная лекционная композиция*

Akhayan Andrew A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Phys-Math. Sciences, Professor at the Department of Didactics, Head Research Laboratory of Pedagogical Problems of the Use of Internet Technologies in Education, Institute of Pedagogy, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

VIRTUAL THREE-DIMENSIONAL EDUCATIONAL SPACE — PART OF A GENERAL VIRTUAL THREE-DIMENSIONAL SPACE?

Abstract

The concepts of imaginary and virtual space, the dimension of space (one-, two-, three-dimensional) are discussed. The possibility of creating a three-dimensional virtual educational space within the framework of a three-dimensional virtual space of general purpose (three-dimensional Internet) is being considered. A description is given of a virtual pedagogical studio as an implementation option for a three-dimensional virtual educational space. A description of the virtual lecture composition as an instrument of the teacher's activity in the virtual pedagogical studio is given.

Keywords: *network personality, three-dimensional virtual educational space, virtual pedagogical studio, virtual lecture composition*

Сетевое взаимодействие приобретает все большее значение во всех сферах жизни, включая образование, производит определенные изменения и в самой личности. В научной литературе получило распространение словосочетание «сетевая личность», обсуждается необходимость классифицировать социальные и психолого-педагогические характеристики такой личности, определить стадии ее развития, определить стратегию педагогического взаимодействия с сетевой личностью [1–4]. Между тем, само понятие «сетевая личность» в педагогическом дискурсе еще не определено однозначно. Представляется, что отличительная особенность такой личности состоит в ее отношении к скорости удовлетворения возникающей у нее познавательной и коммуникативной потребности [1].

Для современного человека возможность удовлетворения такой потребности в момент ее возникновения (на пике интереса, а не отсроченно) представляется вполне естественным. Осознание этой возможности как ценности расширяет ценностный спектр личности, а наличие в этом спектре такой ценности собственно и является признаком новой, сетевой личности (если использовать в ее названии условие, благодаря которому стало возможным ее возникновение). Можно предположить, что естественное для сетевой личности стремление удовлетворять познавательную либо коммуникативную потребность на пике интереса может обеспечивать ее повышенную **познавательную активность**, стимулировать ее **познавательный интерес** и, в конечном счете, обеспечивать высокую **производительность умственного труда**.

Заметим, что такое понимание сетевой личности никак не увязывает ее автоматически с характеристиками, несущими негативную коннотацию, такими как клиповое мышление или интернет-зависимость.

Динамика образовательных результатов учащегося — сетевой личности будет, по-видимому, зависеть от способности педагога осуществлять свою профессиональную деятельность в новых координатно-временных условиях, равно как и от решения проблемы разработки **новых образовательных пространств**, адекватных ожиданиям сетевой личности и представляющих собой **синтез реального и виртуального образовательных пространств** (разработки **смешанного образовательного пространства**, обладающего узнаваемостью как в реальной, так и виртуальной своих составляющих и создающего тем самым дружелюбную атмосферу при обращении к нему).

Представляется, что виртуальное пространство, которое мы отождествляем с миром компьютерных сетей, по существу является лишь визуализированной формой воображаемого нами пространства. Что же касается воображаемого пространства как такового, то оно присутствовало в наших мыслях всегда (а не только в последние десятилетия развития Глобальной сети) и может, что не маловажно, иметь **различную размерность**. Так, зачастую мы мысленно находимся в **одномерном пространстве** (когда читаем книгу страница за страницей, размышляем о восхождении, продвижении, обучении — шаг за шагом, класс за классом, когда едем в метро — станция за станцией — и нам не приходит в голову пожелать, чтобы поезд взял чуть правее, к нужному нам гипермаркету: мы знаем, что так нельзя, там нет пространства, пространство есть только спереди и сзади). Графически одномерное пространство отображается линией, а перемещение возможно только вдоль этой линии. В этом пространстве существуют понятия: вперед-назад, дальше-ближе, раньше-позже, но отсутствуют такие понятия, как «в сторону», «вариативность», «многовекторность».

Двухмерное воображаемое пространство (поверхность, в частности — плоскость, лист, карта) порождает такие понятия, как вариативность, многовекторность, маршрут, картирование. Интернет существенно развил двухмерный воображаемый мир: двухмерный экран, линкование — мгновенный переход из одной точки сети в другую. В двухмерном пространстве объекты отображаются (на экране, на листе бумаги) условными изображениями, обозначениями — номером телефона, почтовым адресом, электронным адресом, аккаунтом в глобальной сети). В рамках двухмерного виртуального пространства

интернет выстраиваются образовательные структуры (Единая электронная платформа педагогического образования и др.).

Трехмерное воображаемое пространство (виртуальная реальность, реализуемая в интернете нового поколения — трехмерном интернете) по размерности совпадает с нашим реальным пространством и потенциально может дополнять его, что придает виртуальному трехмерному пространству дополнительную привлекательность. В таком пространстве отпадает (как принципиальная) необходимость в условных обозначениях и особое значение приобретает локация — становится важно, где ты находишься, как выглядит окружение, как пройти, что рядом?

В последнее время разрабатываются платформы, см., например, [5], на основе которых компетентные пользователи (не профессиональные программисты) могут пробовать себя в деле создания объектов виртуальной реальности. Трехмерное виртуальное пространство, создаваемое на основе такой платформы, может визуализироваться в виде городской среды с единой адресной системой. В таком пространстве можно создать площадку для ведения, в частности, образовательной деятельности. Иными словами, трехмерное виртуальное **образовательное** пространство можно выстраивать внутри трехмерного виртуального пространства **«общего назначения»** (точно также, как традиционные образовательные ресурсы создаются сегодня в многофункциональном традиционном интернете в виде тех или иных «двухмерных» сайтов и порталов).

Практическая реализация педагогом трехмерного виртуального образовательного пространства может состоять в подготовке своей **виртуальной педагогической студии**, имеющей вполне конкретный адрес в трехмерном виртуальном мире. Эта реализация связана с подбором площадки, типа помещения, выбором дизайнера и т.д. [6].

Инструментом профессиональной работы педагога в такой педагогической студии является так называемая **виртуальная лекционная композиция**, основанная в технологическом плане на сочетании 3D студии с 2D изображением педагога [7]. По замыслу конструкторов виртуальной реальности «общего пользования» (не образовательной), субъекты, действующие в виртуальной реальности должны отображаться 3D-аватарами. Это вполне логично, когда речь идет о подготовке таких объектов, как банк, кофейня, офис или интернет-магазин, где содержание взаимодействия сводится к профессиональному обслуживанию клиента. Что же касается образовательного пространства, в котором осуществляется межличностное взаимодействие с педагогом, то по состоянию на сегодня представить такое взаимодействие в обстановке студии можно, скорее с использованием видеообраза реаль-

ного педагога, нежели в виде его трехмерного аватара. Поэтому центральным неотъемлемым элементом педагогической студии является «плазменный» экран для импорта образа педагога (в режиме реального времени или в записи с видеохостинга), а сама лекционная композиция включает в себя монолог лектора (как стержневой компонент композиции) и дополнительные содержательные компоненты различных форматов (видео, аудио, презентационные).

Заходя в студию, слушатель попадает в подготовленное лектором виртуальное образовательное пространство, которое превращается в образовательную среду тогда, когда на экране возникает монолог лектора.

Важно подчеркнуть, что виртуальная лекционная композиция повышает **субъектность слушателя**, поскольку управление образовательным процессом смещается на самого слушателя, который самостоятельно режиссирует свое нахождение в виртуальной образовательной среде, подбирая скорость и последовательность просмотра материала, повтор фрагментов, объем и порядок использования дополнительных компонентов, свое перемещение в аудитории во время лекции, etc. К этому добавим, что каждое повторное вхождение слушателя в обстановку лекционной композиции отличается от предыдущего, поскольку сложно воспроизвести в точности последовательность собственных действий в условиях виртуальной реальности (ракурс, перемещение, прерывание речи лектора, отвлечение на те или иные артефакты, сопутствующие лекции). Это придает свежесть уже знакомому процессу при повторном просмотре виртуальной лекционной композиции.

Практическая реализация сценария виртуальной лекционной композиции **требует от педагога** качественно нового уровня **профессиональной педагогической компетентности** — владения целым спектром новых для него **компетенций**.

К ним относятся:

- разработка и реализация интерьера виртуальной студии с использованием конструктора платформы виртуальной реальности (**дизайнер**),
- подготовка содержательной основы авторского монолога (**автор текста**),
- подготовка сценария авторского монолога, в котором, помимо содержательной текстовой основы, включены ремарки-обращения к слушателю по использованию образовательной среды в которой разворачивается лекционный процесс (**сценарист**),

- подготовка дополнительного мультимедийного контента (**автор-конструктор**),
- привязка этого контента к тем или иным предметам виртуальной студии (**конструктор**),
- режиссура видеозаписи авторского монолога, (**актер-режиссер**),
- техническая подготовка видеофайла авторского монолога (**видео-монтажер**),
- сборка компонентов лекционной композиции в единое целое на веб-платформе виртуальной реальности (**веб-монтажер**).

Представляется, что перечисленные выше компетенции (дизайн, режиссура, подготовка сценария, монтаж, etc.), которые еще недавно считались сугубо профессиональными, но не входящими в состав профессиональной компетентности преподавателя, сегодня, ввиду технологического прогресса, появления платформ с дружелюбным интерфейсом по отношению к пользователю — непрофессионалу в области программирования, постепенно переходят в разряд общекультурных и в этом качестве — обязательных в спектре профессиональной компетентности преподавателя. Решению проблемы подготовки педагога с таким набором компетенций призвана способствовать современная педагогическая магистратура.

Литература

1. Ахаян А. А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2017. № 8 (декабрь). ART 2560. URL: <http://emissia.org/offline/2017/2560.htm> [дата обращения 01.01.2019].
2. Готская И. Б., Жучков В. М. О проблеме уточнения понятий «сетевая личность» и «виртуальная личность» / Первая международная научно-практическая конференция «Образовательная динамика сетевой личности. Сборник статей. СПб.: РГПУ, 2018. С. 17–21.
3. Орлов А. А. Обучение будущих учителей педагогическому взаимодействию с обучающимися в реальном и виртуальном пространстве / Первая международная научно-практическая конференция «Образовательная динамика сетевой личности. Сборник статей. СПб.: РГПУ, 2018. С. 155–161.
4. Фленина Т. А. Соотношение образов реального и виртуального «Я» современной молодежи // Первая международная научно-практическая конференция «Образовательная динамика сетевой личности. Сборник статей. СПб.: РГПУ, 2018. С. 54–61.
5. Mark.Space. Next generation Internet. [электронный ресурс] URL: <https://mark.space> — 2018 [дата обращения 10.01.2019].

6. Ахаян А. А. Подготовка виртуального образовательного квартала магистрантов // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. Т. 2. Методическое приложение. 2018. MET 074. URL:<http://met.emissia.org/offline/2018/met074.htm> [дата обращения 01.01.2019].
7. Ахаян А. А. Виртуальная лекционная композиция: включение элементов виртуальной реальности в образовательный процесс // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. 2018. № 4 (апрель). ART2604. URL:<http://emissia.org/offline/2018/2604.htm> [дата обращения 01.01.2019].

Кравцов Алексей Олегович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием и кадрового менеджмента, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ДИАЛЕКТИКА «СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТИ» В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация

В статье предпринята попытка рассмотреть различные аспекты «сетевой личности», как субъекта образовательного процесса в контексте особенностей сетевой идентификации, сетевого мышления и присущих сетевой личности психических синдромов.

Ключевые слова: сетевое мышление, знаково-символическое мышление, мышление, опосредованное компьютерной коммуникацией, аудио-визуальное мышление, клиповое мышление, сетевая личность, Интернет-фобии.

Kravtsov Alexey O.

Candidate of pedagogical Sciences, associate Professor Department of education management and personnel management, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

THE DIALECTIC OF THE “NETWORK PERSONALITY” IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

Abstract

the article attempts to consider various aspects of “network personality” as a subject of the educational process in the context of network identification, network thinking and inherent network personality mental syndromes.

Key words: network thinking, symbolic thinking, thinking, computer mediated communication, audio-visual thinking video thinking, network identity, Internet-phobia.

Феномен «сетевой личности» является одним из наиболее исследуемых в современных гуманитарных науках, что, в первую очередь связано с формированием реальности нового типа — виртуальной реальности, агентами и акторами которой и являются виртуальные или сетевые личности.

«В научной литературе (главным образом — философской и психологической) получило распространение словосочетание «сетевая личность»: обсуждается необходимость классифицировать социальные и психолого-педагогические характеристики такой личности, рассмотреть стадии развития этой личности в процессе социализации, проанализировать самоидентификацию в сети, самооценочную деятельность и самопрезентацию в виртуальной реальности, рассмотреть такие последствия информатизации как интернет-зависимость и клиповое мышление, обсуждается поиск стратегий педагогического взаимодействия с сетевой личностью, основанных на субъект-субъектных отношениях» — пишет по этому поводу А. А. Ахаян, отмечая при этом, что «само понятие «сетевая личность» пока не имеет общепринятого, во всяком случае, в педагогическом дискурсе, понимания [1].

Соглашаясь с этим утверждением, хотелось бы отметить, что серьезные педагогические проблемы может породить построения психолого-педагогических концепций на основе представления о «сетевой личности», как о чем-то однородном.

Подобные примеры есть в педагогической практике. Примером может служить широко распространенное представление о современных учащихся, как представителях поколения «Z», основывающееся на, так называемой теории поколений У. Штаруса и Н. Хау.

Представляется, что более обоснованно говорить не о «сетевой личности», а о «сетевых личностях, для которых характерно «формирование нового типа коммуникации — виртуальной коммуникации, нового типа мышления — сетевого мышления, или NET-мышления, нового типа психики — психики Интернет-пользователей и новых качеств Интернет-психики, в том числе и таких, как Интернет-фобии», но которые, вместе с тем типологически различаются [2].

Построение подобной типологии — предмет фундаментального научного исследования. В рамках настоящей статьи, хотелось бы обратить внимание на ряд аспектов значимых с педагогической точки зрения: проблемы сетевой идентичности, особенности сетевого сознания и психических синдромов, присущих сетевым личностям.

Сетевая идентичность — это совокупность гипертекстовых компонентов-компонентов сетевого облика индивида, формируемого им в рамках онлайн-среды с целью самопрезентации, отражающего реальные аспекты его личности [3].

Исследователи выделяют разные варианты сетевой идентичности или стратегий существования индивида в Сети:

- реальная и полноценная личность;
- реальная личность без признаков;
- выдуманная личность;
- распределенная личность.

Первая стратегия. Есть реальный человек — есть его сетевая ипостась. Эта стратегия реализуется через отдельные сайты, посвященные тому или иному человеку. На страницах этих сайтов находят отражение большинство реальных сторон жизни индивидуума.

Вторая стратегия. В этом случае в сети не происходит детального выписывания «автором» своего полного портрета.

Личность выдуманная. К этой стратегии прибегают примерно по тем же соображениям, что и к псевдониму. Это позволяет выступать в сетевом сообществе, дистанцировавшись от подлинной личности. Что позволяет отделить влияние высказанных убеждений от влияния авторитета личности. Можно говорить о разграничении сферы воздействия на общественное мнение собственно идей и социального статуса их автора.

Последняя из рассматриваемых стратегий — распределенная личность. Распределенные личности появились задолго до появления сетевых технологий. Самый яркий пример в русской истории — Козьма Прутков [4].

По мнению А. Е. Войскунского и А. С. Евдокименко, «главным отличием сетевой идентичности от реальной является возможность индивида полностью контролировать первую, корректировать ее по своему усмотрению, чтобы предстать перед другими пользователями в нужном ему свете. В отличие от реальной, она обладает относительной мобильностью, то есть легко корректируется или заменяется. Эти отличия вытекают из определенных особенностей онлайн-среды, в рамках которой сетевая идентичность создается (дистанционная коммуникация между пользователями, возможность сохранять анонимность и т.д.) [5].

Рассмотренная выше анонимность сетевых личностей связана с переходом от традиционного индивидуального сознания к состоянию пост-сознания, наиндивидуальность которого выражается в феномене смыслового информационного резонанса [1].

Последний — есть пространственное «место» встречи виртуальных индивидуальностей в наиндивидуальном контакте. Указанное «место» встречи есть виртуальное пересечение множества векторов, точка виртуального пространства, которое имеет бесчисленное множество «входов» (подключений, контактов, новых смысловых резонансов) [6].

Сетевое мышление имеет символический характер. Оно сопровождает и является сутью Интернет-коммуникации, в которой происходит обмен символами и образами, но не смыслами.

Виртуальное мышление как символизм на уровне сленга является знаком того, что объекты и процессы этого взаимодействия принадлежат виртуальной реальности и не принадлежат объективной реальности. Этот знак (символ) имеет только лишь указательный смысл: он указывает на различие реальностей, но не эксплицирует их, поскольку сам по себе не наполнен никаким содержанием, кроме отрицательно-го свойства типа «не принадлежит объективной реальности» [7].

Виртуальное мышление не только текстовое, оно также и гипертекстовое, то есть отличающееся от обычного текстового тем, в его основе лежит система ссылок на свои собственные и чужие тексты. Это означает, что носитель информации — гипертекст является не «закрытым», а принципиально «открытым» текстом.

Сетевое мышление тесно связано с такой характеристикой сознания виртуальной личности, как полифоничность.

Полифоничность — новый феномен, отличающийся от монологичности дискурса и диалогичности «живых» обсуждений, который связан со множественностью интерпретаций информационных контентов и с интерактивностью коммуникативного процесса в информационном пространстве.

Другим основанием полифоничности является распределенность сознания виртуальной личности в информационном пространстве.

Виртуальная личность, благодаря анонимности, имеет возможность одновременного занятия разных виртуально пространственных и личностных позиций, т. е. может одновременно участвовать в различных формах сетевой коммуникации, отстаивая разные, в том числе и противоположные тезисы.

Крайним выражением этого эффекта распределенности сознания виртуальной личности является «расщепление» виртуальной личности, «расщепление» ее сознания и мышления.

Спецификой виртуального мышления является то, что оно имеет характер текстуальности. Информационное взаимодействие, как правило, осуществляется с помощью текстовых сообщений. В соответствии

с этим, Интернет-тексты являются своеобразными фреймами знания и сегментами осмысления. Но в этом отношении текст Интернет-сообщения — это не письмо, имея в виду различие М. Маклюэном устной и письменной речи и соответственно, устного и письменного мышления [8].

Для психики Интернет-пользователя свойственны свои особенные психические синдромы, в том числе и такие, которые называются Интернет-фобиями.

Фобия (от греч. φόβος — «страх») — симптом, сутью которого является иррациональный неконтролируемый страх или устойчивое переживание излишней тревоги в определённых ситуациях или в присутствии (ожидании) некоего известного объекта

Такой исследователь, как А. Муранова, выделяет следующие основные фобии, порожденные использованием гаджетов и цифровых технологий.

1. Номофобия — страх забыть мобильное устройство дома и оказаться без связи, вне информационного взаимодействия. Такой страх испытывают, по данным исследований, до 66% пользователей информационных ресурсов. Им свойственно постоянно проверять поступившие сообщения, пропущенные звонки, e-mail.
2. Соционетфобия — это боязнь социальных сетей. Она является современной версией страха преследования и проявляется в боязни завести себе свой аккаунт в интернете — контакте, фейсбуке, твиттере, так как его могут использовать для слежки или манипулирования. Это могут быть не обязательно спецслужбы, достаточно того, что с личными данными познакомится окружение — семья, начальство, клиенты.
3. Тролlefобия — страх, связанный с тем, что все комментаторы, участники его блока или портала — тролли, которые преследуют только одну цель — развалить его проект. Отсюда стремление к анонимности или желание не привлекать к себе внимание.
4. Имоджифобия — новый человеческий страх, связанный с распространением чатов и социальных сетей и обусловленный опасением, что отправляя сообщение, автор будет неправильно понят, что он поставил не тот символ или знак.
5. Селфифобия — страх плохо выглядеть в самопрезентации, фотографии, слайде.
6. Тредофобия — от англ. слова thread — ветвь) — боязнь комментировать, высказать свое мнение [9].

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что главной целью настоящей статьи была демонстрация сложности и неоднозначности, такого феномена, как «сетевая личность». Представляется, и это особенно значимо в условиях перехода к «цифровой школе», что рассмотрение «сетевой личности» в качестве субъекта образовательного процесса, потребует серьезного переосмысления, как содержания, так и технологий реализации образовательного процесса.

Особое значение обретают здесь и вопросы информационной безопасности участников образовательного процесса, причем связанные не столько с содержанием виртуального контента, сколько с теми опасностями, которые несет в себе сам способ интернет-взаимодействия.

Только на основе учета указанных выше особенностей возможно построение эффективного образовательного процесса.

Литература

1. Ахаян А. А. Сетевая личность как педагогическое понятие (приглашение к размышлению): об одном признаке сетевой личности // Образовательная динамика сетевой личности материалы I международной научно-практической конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2018. С. 10–15.
2. Крупенникова Л. Ш., Курбатов В. И. Виртуальная личность: net-мышление, сетевой психотип и Интернет-фобии // ИВД. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/virtualnaya-lichnost-net-myshlenie-setevoy-psihotip-i-internet-fobii>
3. Фленина Т. А. Сетевая идентичность в самосознании российской молодежи (рус.) // Известия РГПУ им. А. И. Герцена: журнал. 2015. № 178. С. 76–79.
4. Стратегии существования сетевой личности URL: <http://www.nadprof.ru/library/books/netstrategy/shtml>
5. Войсунский А. Е., Евдокименко А. С., Федунина Н. Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование (рус.) // Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 2. С. 98–121.
6. Катречко и сознание: к концепции виртуального человека Трансформация сознания в эпоху Интернета // Институт Философии Российской Академии Наук URL: iph.ras.ru/page50056493.htm (дата обращения 08.09.2014).
7. Katelyn Y. A. McKenna, Amie S. Green, Marci E. J. Relationship Formation on the Internet: What's the Big Attraction? // Journal of Social Issues. 2002. Vol. 58, No. 1. P. 9–31.
8. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева. М.: Жуковский: КАНОН-пресс-Ц, 2003. 212 с.
9. Муранова А. Семь фобий, рожденных гаджетами и интернетом // Русская семерка URL: russian7.ru/2014/04/7-fobij-rozhdennyx-gadzhetaми-i-internetom

Орлов Александр Андреевич
академик РАО, доктор педагогических наук, профессор,
Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого, г. Тула

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДИНАМИКА «СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТИ» В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ ПОКОЛЕНИЙ

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00452 «Проектирование научно-методического обеспечения обучения в вузе будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой» личностью»

Аннотация

На основе анализа научных публикаций и образовательной практики охарактеризовано влияние Глобальной Сети на формирование личности современного обучающегося. Обсуждается влияние когнитивной и эмоционально-ценностной сфер «сетевой» личности на ее самоидентификацию. Подчеркивается значение педагогического взаимодействия с «сетевой» личностью для формирования у нее адекватной картины мира.

Ключевые слова: *«сетевая» личность, педагогическое взаимодействие, цели образовательного процесса, идентификация, самопрезентация, особенности портрета «сетевой» личности, теория поколений.*

Orlov Alexander A.
Academician of the Russian Academy of Education,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Leo Tolstoy Tula State
Pedagogical University, Tula

EDUCATIONAL DYNAMICS OF THE “NETWORK PERSONALITY” IN THE CONTEXT OF GENERATION THEORY

Abstract

Based on the analysis of scientific publications and educational practice, the influence of the Global Network on the formation of the personality of a modern student is characterized. The influence of the cognitive and emotional-value spheres of the “network” personality on its self-identification is discussed. The importance of pedagogical interaction with the “network” personality for the formation of an adequate picture of the world is emphasized.

Key words: *“network” personality, pedagogical interaction, goals of the educational process, identification, self-presentation, portrait features of the “network” personality, generation theory.*

Образовательная динамика «сетевой личности» — это фигура речи, метафора, требующая трансформации в научное понятие, что предполагает теоретическое обоснование и наполнение этого термина по объему и содержанию.

На данном начальном этапе изучения проблем, связанных с обучением и воспитанием такого нового феномена каким является «сетевая» личность, для нас словосочетание «образовательная динамика» синонимично *развитию* «сетевой» личности в образовательном процессе.

Междисциплинарное изучение образовательной динамики «сетевой» личности целесообразно начать с концептуализации базового понятия «личность», т. к. существует множество трактовок этого понятия, имеющих принципиальные различия. Мы опираемся на исследования, основывающиеся на культурно-исторической психологии Л. С. Выготского.

Э. В. Ильенков рассматривал личность как относительно устойчивую совокупность психических свойств, как результат включения индивида в пространство межиндивидуальных связей, подчеркивая, что «личность не только существует, но и впервые рождается именно как «узелок», завязывающийся в сети взаимных отношений, которые возникают между индивидами в процессе коллективной деятельности (труда) по поводу вещей, созданных и создаваемых трудом» [5, с. 329]. Именно поэтому вопрос том, как влияют интернет коммуникации на развитие личности, исследованный недостаточно, является в настоящее время чрезвычайно актуальным. Педагогическое взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, по своей сути, должно быть направлено на включение обучающегося в разнообразную познавательную деятельность с целью помочь ему понять и адекватно оценить себя, сформировать у него готовность к самореализации на основе воспитания чувства личной ответственности за свою собственную судьбу и судьбу своего Отечества. Именно так и формируется *личность*. Л. И. Божович считала, «что у человека, достигшего того уровня развития, когда его можно назвать личностью, все психические процессы и функции, все качества и свойства приобретают определенную структуру. Центром этой структуры является мотивационная сфера, в которой имеются устойчиво доминирующие мотивы, определяющие иерархическое строение этой сферы» [1, с. 5].

Такой взгляд на сущностные признаки личности актуализирует проблему изучения образовательной динамики «сетевой» личности в контексте теории поколений, которая дифференцирует поколения не столько по возрастному признаку, сколько по общности ценностных ориентаций и степени овладения технологиями.

По мнению авторов этой теории, поколение можно идентифицировать, если оно соответствует трем критериям. *Во-первых*, представители одного поколения разделяют одну историческую эпоху: они сталкиваются с одинаковыми ключевыми историческими событиями и социальными веяниями, находясь на тех же жизненных фазах. *Во-вторых*, они разделяют определенные общие убеждения и модели поведения. *В-третьих*, зная об опыте и особенностях, которые они разделяют со своими ровесниками, представители этого поколения также будут разделять и чувство принадлежности к данному поколению [14]. Такое понимание категории «поколение» свидетельствует, что адаптированная к российским реалиям Е. М. Шамис и др. теория может быть применена при исследовании образовательной динамики сетевой личности с определенными оговорками [12]. Это обусловлено тем, что авторы несколько механистично перенесли основные идеи теории, созданной на материале истории США, на российскую реальность. В связи с этим при характеристике ныне действующих поколений они оставили без внимания такие ключевые события в истории Отечества как XX съезд КПСС, последовавшую за ним «оттепель» и появление поколения шестидесятников, которое во многом определило вектор дальнейшего развития нашей страны на основе гуманистических и демократических ценностей. Кроме того, в эпохальные явления, оказавшие влияние на развитие ценностных ориентаций поколений ими не включены распад СССР и революционные социально-экономические преобразования Российской Федерации. Мы согласны с мнением, что применение имеющейся классификации поколений является просто удобной аналогией при описании современной молодежи. Основываясь на данном концепте, многие исследователи выделяют «псевдопоколения», преследуя свои локальные исследовательские цели [10].

Естественно, поколения сменяют друг друга не резко, в один год. Примерно три года в ту и другую сторону рождаются представители пограничных поколений, которые совмещают в себе ценности нескольких поколений [11]. Смена поколений происходит длительно и динамично, а главное нелинейно. Важно отметить, что также формируются и ценности поколенческие и индивидуальные. Их формирование носит в определенной степени диффузный характер, т. е. происходит взаимное проникновение отдельных черт и комплексов ценностей из одного поколения в другое при их соприкосновении.

Исходя из адаптированной теории поколений, исследователи утверждают, что в настоящее время в отечественном образовании взаимодействуют представители четырех поколений (педагогики, ученики

и их родители): **беби-бумеры** (1944–1963); **поколение X** (1964–1984); поколение **миллениумов или поколение Y** (1985–2003); поколение **Z** (2004–2024). Некоторые исследователи выделяют поколение детей, родившихся после 2010 года, называя их «поколением Альфа» или поколением iGen (по Д. М. Твенджу «интернет-поколение») как следующий этап развития поколения Z в эпоху не просто интернета, а цифровизации общества. Это поколение, которое родилось в эпоху интернет. Для них интернет — это естественная среда обитания, в которой виртуальный и реальный мир настолько переплетены, что некоторые индивидуумы с трудом находят их различия. Кроме того, постоянная оцифровка персональных данных, индивидуальных потребностей, деятельности, отношений, биографии, личностных особенностей и привычек людей позволяет говорить о влиянии цифровизации на расширение, изменение, дополнение и совершенствование высших психических функций человека [3].

Рамки доклада не позволяют детализировать проблему динамики ценностных ориентаций представленных выше пяти поколений, но хотелось бы отметить, что их этическая составляющая стала более прагматичной и трансформировалась в сторону меркантилизации и технологизации, что в какой-то мере естественно, учитывая проблемы в экономической, социальной и политической жизни страны.

Проектирование научно обоснованной стратегии педагогического сопровождения образовательной динамики «сетевой» личности, прежде всего поколения Z и iDen, предполагает поиск ответа на вопрос, в чем причина фундаментальных изменений в убеждениях, верованиях и ценностных ориентациях у современных молодых людей? Только ли кардинальные изменения технологий, стимулирующие цифровизацию жизнедеятельности современного общества, или причины кроются в тектонических политических, социально-экономических, научных и демографических сдвигах, происшедших в прошлом столетии? Ответы на этот вопрос еще предстоит найти и обосновать.

Сложный конгломерат поколений в современной системе общего образования создает серьезные трудности и риски при концептуализации стратегии воспитания и обучения поколений Z и iGen в соответствии с запросами общественного развития. Взаимодействие почти пяти поколений в процессе цифровизации системы образования породил ряд мифов о степени освоения IT-технологий учениками, педагогами и родителями. Бытует мнение, что школьники — это интернет аборигены, а учителя и родители иммигранты, которые катастрофически отстали от них. Исследованиями психологов разрушен миф о том,

что дети прекрасно разбираются в интернете и компьютерах. Многолетние исследования, проведенные учеными МГУ, показали, что дети знают и умеют не больше родителей, родители знают и умеют не больше своих детей, и нет никакого превосходства детей над взрослыми [7]. Эти факты свидетельствуют о том, что технологический аспект образовательной динамики «сетевой» личности должен отойти на второй план, уступив место стратегии развития ценностно-мотивационной сферы цифрового поколения.

На необходимость перераспределения акцентов указывает и зафиксированное явление, названное «иллюзией цифровой компетентности». Ее рассматривают как наличие грубых ошибок в разрешении повседневных онлайн-ситуаций (например, готовность выслать логин и пароль от почтового ящика в ответ на письмо от якобы «администрации сайта»), при показателе цифровой компетентности выше среднего. Иллюзия цифровой компетентности характерна для каждого четвертого российского подростка и связана с дополнительным риском: если общая компетентность придает уверенность и расширяет круг активности в интернете, усиливая онлайн-риски, то ее иллюзия избирательно усиливает часть этих рисков за счет этической составляющей [9]. Данные факты позволяют более объективно рассматривать проблемы образовательной динамики «сетевой» личности, включая в данный феномен не только учащихся, но и достаточно представительную категорию молодых учителей, относящихся к поколению Z.

Имеется обширная научная литература, характеризующая особенности данного поколения. В их изучение активно включились экономисты, финансисты, маркетологи, социологи, психологи. К сожалению, доминирует монетарно-рыночное, а не ценностное измерение личности, хотя и предпринимаются попытки представить доминирующие ценности каждого поколения. Для предшествующих поколений ценности выделяются без учета знаковых политических и социокультурных событий отечественной истории, а у поколений Z и iGen ценности пока еще в стадии становления.

Для педагогов результаты этих исследований имеют большое значение т. к. дают возможность систематизировать многообразную информацию об особенностях развития высших психических функций и системных свойств личности в эпоху перемен: в ситуации неопределенности, сложности и разнообразия [4]. Такой анализ изучения особенностей «сетевой» личности позволит выработать оптимальные стратегии проектирования ее образовательной динамики.

Актуальность данной проблемы подтверждается и вовлечением в ее изучение организаций, не имеющих как бы прямого отношения к обучению и воспитанию подрастающего поколения. Так Сбербанк представил результаты совместного с агентством Validata исследования молодежи, проведенного в конце 2016 года. Были проведены 18 фокус-групп с детьми и молодежью в возрасте от 5 до 25 лет, 5 фокус-групп с родителями, ряд глубинных интервью с родителями и с учителями-экспертами. Кроме того, исследование включало в себя анализ блогов молодых людей из разных городов России. Результаты исследования представлены в виде 30 фактов о современной молодежи, охватывающих такие сферы, как обработка информации, отношения с родителями, самовосприятие, установки и ценности, фрустрации и страхи, ожидания от будущего [2]. Результаты исследования во многом совпадают с теми данными, которыми оперируют психологи [8] и педагоги [6], что позволяет охарактеризовать важнейшие сферы «сетевой» личности, обуславливающие ее позитивную образовательную динамику.

У поколения Z под влиянием интернета изменяются высшие психические функции. Если говорить о *памяти*, то возникает так называемый эффект Google», т. е. память не тренируется, воспоминания становятся бессодержательными под влиянием большого потока недостоверной информации, школьник запоминает не содержание информации, а «где и как найти». Есть и позитивные моменты: экономия на запоминании ненужных сведений освобождает ресурсы для интеллектуальной творческой деятельности, мгновенный и легкий поиск нужной информации на пике интереса, каталогизация огромных массивов информации.

Внимание также подвергается существенным коррективам. Резкое сокращение продолжительности концентрации внимания привело к увеличению количества детей с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью. Кроме того, в этом же контексте появляется иллюзия многозадачности, которую можно назвать «эффектом утки», т.е. обучающийся, как и утка, может одновременно делать три дела (утка: летать, ходить и плавать), но все три дела делает плохо.

Психологи утверждают, что в условиях чрезвычайно большой скорости потребления информации мир воспринимается фрагментарно, короткими, разрозненными порциями, предпочтение отдается визуальным или визуально-вербальным образам. С одной стороны, *клиповое мышление* можно рассматривать как упрощение мышления. С другой — это адаптация человека к миру информационного общества

и массовым информационным потокам, защитная реакция на информационную перегрузку.

«Феномен клипового мышления — важнейший момент в нашей интеллектуальной и культурной истории — момент перехода от одной модели мышления — *линейной*, к другой — совершенно на нее непохожей — *сетевой*» [8].

Цифровое поколение по сравнению с предыдущими отличается по многим параметрам, определяемых особой социальной ситуацией их развития. Сложность адекватного оценивания изменений в психическом и личностном развитии состоит в том, что результат этих изменений скажется через много лет. Но уже в настоящем можно отметить несколько важных аспектов жизнедеятельности «сетевой» личности, влияющих на ее образовательную динамику — *изменение форм взаимоотношений и взаимодействия личности с социумом, что порождает новые качества и свойства современных школьников*. Данные изменения порождают и определенные риски, возникающие в процессе жизнедеятельности школьника с интернет-контентом. Например, приватность личности, которую психологи рассматривают в качестве важнейшего фактора становления автономии ребенка. По мере взросления приватность трансформируется в самостоятельность и независимость в отношениях с родителями, друзьями и социумом в целом. Но интернет может порождать феномен «незнакомого друга». Уже сейчас две трети из обследуемых детей за психологической консультацией обратятся к виртуальному другу, а не реальному. Доля тех, кто делится с виртуальными друзьями переживаниями, более чем в 10 раз превышает процент детей, которые откроют свои чувства реальному знакомому, и почти в два раза меньше, чем реальному другу. Отмечают многочисленные отрицательные эмоциональные переживания, порождаемые интернет-контентом, что негативно сказывается на образовательной динамике «сетевой» личности: психологический стресс, развитие девиантного поведения, деформация морально-нравственной основы поведения и эмоционально-волевой сферы, сложности формирования идентичности, негативное влияние на психосексуальное развитие, социальная изоляция, развитие интернет-зависимого поведения и др. [8].

В одном докладе невозможно даже представить перечень всех качеств и свойств «сетевой» личности, описанных в психологической, социологической и педагогической литературе и отличающей ее от предшествующих поколений. Вероятно, настала пора, обобщив всю имеющуюся информацию, создать обновленные учебники по возрастной

и педагогической психологии с целью повышения эффективности обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой» личностью.

Цифровое сообщество становится реальностью. И чтобы подрастающие поколения жили в нем комфортно и позитивно социализировались их необходимо развивать не столько технологически (они с рождения живут в интернете), сколько этически.

Тревога и забота о будущих поколениях в связи с рисками, возникающими от влияния интернет-контента обоснованна и оправданна. Нельзя не согласиться с М. Шпитцером в том, что цифровые средства коммуникации — благо для тех, у кого есть образовательная база, но они губительны для детей, более того, легкость обращения с ними не приучает трудиться, а акцент делается на удовольствие [13].

Литература

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: «Промсвещение», 1968.
2. Исследование молодежи. www.youngspace.ru Young Space.
3. Кондаков А. М. Цифровое образование: матрица возможностей. www.mob-edu.ru.
4. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под общ. ред. А. Асмолова. М.: Издательский Дом ЯСК, 2018.
5. С чего начинается личность. М., 1984.
6. Сапа А. В. Поколение Z — поколение эпохи ФГОС // Педагогическая мастерская. Всё для учителя! 2015. № 7.
7. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Модели передачи опыта между поколениями при освоении и использовании Интернета // Вопросы психологии. 2015. № 2. С. 56–67.
8. Солдатова Г. У. Цифровое поколение как вызов образованию в сетевом столетии fro.ru/wp-content/uploads/2017/11/3_Солдатова.pdf.
9. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. «Оборотная сторона» цифровой компетентности российских подростков: иллюзия компетентности и рискованное поведение онлайн // Вопросы психологии. 2017. № 3. С. 3–15.
10. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. «Цифровая» ситуация развития межпоколенческих отношений: разрыв и взаимодействие между подростками и родителями в Интернете. [elibrary.ru Mir_Psychology_01_2017.pdf](http://elibrary.ru/Mir_Psychology_01_2017.pdf).
11. Шамис Е. М. RuGenerations.su.
12. Шамис Е., Никонов Е. Теория поколений. Необыкновенный Икс. М.: Университет «Синергия», 2016.
13. Шпитцер Манфред. Антимозг: цифровые технологии и мозг. М.: АСТ, 2014.
14. Strauss & Howe Generations. 1991.

Пежемская Юлия Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и образования, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Калашникова Галина Владимировна

магистр психолого-педагогического образования, Санкт-Петербург

ИНТЕРНЕТ-СРЕДА ПОДРОСТКА: ОПЫТ ИНТЕРНЕТ-АКТИВНОСТИ И САМООЦЕНКА УРОВНЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Аннотация

В статье представлены результаты исследования опыта интернет-активности и отношения к интернету подростков с разным представлением об уровне психологической безопасности интернет-среды. Подростки, оценивающие интернет-среду как небезопасное пространство, чувствуют себя недостаточно безопасно и в других жизненных средах.

Ключевые слова: интернет-среда, подросток, интернет-активность, интернет-угрозы, психологическая безопасность.

Pezhemskaia Julia S.

Candidate in Psychological Science, Associate Professor, Department of psychology for development and education, Al. Herzen State Pedagogical University, St. Petersburg

Kalashnikova Galina V.

Master of Psychological and Pedagogical Education, St. Petersburg

TEENAGER'S INTERNET ENVIRONMENT: EXPERIENCE OF INTERNET ACTIVITY AND SELF-ASSESSMENT OF THE LEVEL OF PSYCHOLOGICAL SAFETY

Abstract

Results of a research of experience of Internet activity and the attitude to the Internet of teenagers with different idea of the level of psychological safety of an Internet environment are presented in article. The teenagers estimating an Internet environment as unsafe space feel insufficiently safely and in other vital environments.

Key words: internet environment, teenager, Internet activity, Internet threats, psychological safety.

Введение. Информационная среда сетевой личности, объединяющая множество пользователей во всём мире, расширяется с каждым годом. В октябре 2018 года, по данным Аналитического агентства We Are Social, во всем мире интернетом пользовались порядка 4,2 миллиарда

человек, что на 7 % больше по сравнению с 2017 годом. Прирост аудитории социальных сетей составил 10 % и в настоящее время достигает 3,4 млрд. Мобильные телефоны используют более 5,1 млрд человек, из них 60% смартфоны [1]. Наряду с увеличением количества пользователей, наблюдается тенденция уменьшения возраста начала пользования глобальной сетью. Дети знакомятся с интернетом уже в 2–3 года, к 11–12 годам доля интернет-пользователей достигает 90%, к 15 — 100% [2, 3].

Предоставляя ресурсы для самообучения, общения и отдыха, интернет несёт в себе и определённые психологические угрозы. Дети и подростки в силу незрелости личности наиболее уязвимы для деструктивных воздействий интернет-среды, что обуславливает высокую социальную значимость исследований, посвященных «детскому» интернету, обеспечению безопасности детей в интернете [4].

На государственном уровне защищенность детей в интернет-среде регламентируется федеральным законом № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». В 2015 году правительство Российской Федерации утвердило Концепцию информационной безопасности детей. Не смотря на работу по обеспечению нормативно-правовой защиты детей в сети интернет, в настоящий момент угрозы информационной безопасности детей и подростков продолжают существовать [5]. В связи с этим, среди основных задач разработки концепции психологической службы системы образования в 2018 году обозначено содействие в обеспечении информационной безопасности детей и подростков. При наличии исследований, посвященных особенностям пользовательской активности детей и подростков, их представлениям об интернет-угрозах (Г. У. Солдатова, В. Байдин, М. И. Голунов, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова и др.) отмечается недостаток работ, затрагивающих связь представлений о психологической безопасности интернет-среды с пользовательской активностью подростков [6].

Подростки характеризуются высокой интернет-активностью и восприимчивостью к воздействию среды. Согласно Л. С. Выготскому влияние среды приобретает особое влияние на развитие мышления в подростковом возрасте [7].

По данным исследования Э. П. Печерской, подростки 13–14 лет выходят в сеть в основном для общения в социальных сетях, что объясняется ведущим типом деятельности — общением, а также используют интернет для просмотра видеозаписей и подготовки учебных заданий [8]. Ежедневно 89 % подростков проводят в интернете от 3 до 8 часов.

В связи с большим количеством времени, которое проводят подростки в сети, их стремлением к «взрослости» при возможных затруднениях саморегуляции, несформированности ценностных структур, внутренней уязвимости и подверженности влиянию референтных групп, довольно остро встает проблема обеспечения психологической безопасности интернет-среды. И. А. Баева [9] определяет психологическую безопасность среды, как состояние среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению основных потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и, как следствие, обеспечивающее психологическую защищенность ее участников.

Одним из ведущих факторов, способствующих снижению уровня психологической безопасности интернет-среды, является анонимность личности в сети, которая формирует иллюзию отсутствия ответственности, что провоцирует рост мошенничества, криминальных (скачивание/просмотр запрещенной информации) и агрессивных действий (травля в интернете). По результатам исследования компании McAfee если в 2013 году только 27% подростков были свидетелями кибербуллинга, то в 2014 году — 87% [10]. Данные отчета Фонда Развития Интернет за 2017 год свидетельствуют о том, что практически каждый опрошенный подросток сталкивался с онлайн-агрессией [11].

Организация исследования. Целью представленного исследования является изучение представлений подростков о психологической безопасности интернет-среды и их опыта интернет-активности как показателя погруженности в информационную среду. Исследование было проведено среди подростков 13–15 лет обучающихся в гимназии Санкт-Петербурга. Выборку составили 67 человек, из них 44 девочки и 23 мальчика. Для реализации цели исследования использовались следующие методики: 1) Опросник пользовательской активности и отношения к Интернету (Солдатов Г. В. и др.) [12, 13]; 2) Мини-сочинение на тему: «Интернет для меня — это...». Для анализа данных исследования применялись: контент-анализ, методы первичной статистики, сравнительный анализ (U-критерий Манна-Уитни).

Основные результаты исследования. На основании анализа ответов подростков на вопрос об их оценке степени безопасности интернета выборка была разделена на две группы, условно названные «безопасный интернет» и «опасный интернет». В первую группу вошли респонденты, характеризующие интернет как безопасную среду (32 человека). Вторую группу составили респонденты, оценивающие интернет-среду как опасную.

На основании результатов контент-анализа было рассмотрено содержание представлений об интернете подростков исследуемых групп. Респонденты чаще всего отмечали, что интернет для них — это общение, что соответствует ведущей деятельности подросткового возраста. Также интернет определялся подростками такими категориями как: учеба, жизнь, возможности и агрессия. Для респондентов «безопасный интернет» интернет в среднем чаще ассоциировался с поиском информации, а для респондентов группы «опасный интернет» с развлечениями.

Оказалось, что респонденты, считающие интернет небезопасной средой, являются более активными интернет-пользователями. Они чаще выходят в интернет в течение дня по сравнению с респондентами из группы «безопасный интернет», и проводят в интернете больше времени за один сеанс. В группе «безопасный интернет» 52% респондентов проводят в Интернете более часа за одно подключение, в группе «опасный Интернет» — 68%. Возможно, переживание незащищенности в интернет-среде связано с количеством времени, проведенном в ней: чем больше времени подростки погружены в интернет, тем больше вероятность встретиться с угрозами интернет-среды.

Согласно полученным данным, подростки из группы «опасный интернет» в среднем чаще рассказывают родителям о своей активности в интернете, чем респонденты из группы «безопасный интернет», при этом родители подростков, считающих интернет опасным, дают своим детям больше свободы при использовании интернета дома.

Подростки из группы «опасный интернет» более осведомлены о наличии или отсутствии ограничивающих программ у них на компьютере дома, чем респонденты группы «безопасный интернет». Активное обсуждение с родителями активности в интернете может способствовать большей информированности подростков об опасностях интернета и об ограничивающих программах, стоящих на компьютере.

Мы проранжировали результаты интернет-предпочтений контента для исследуемых групп. Подростки обеих групп больше всего внимания в интернете уделяют прослушиванию музыки и общению в социальных сетях, затем идут такие виды активности как: просмотр видеозаписей, поиск информации для учебы, новостей в стране и мире, поиск информации для культурного развития; общение в чатах, электронная почта, онлайн-игры, мессенджеры, скайп, участие в интернет-акциях и голосованиях, просмотр запрещенных сайтов, ведение блога.

Не смотря на отсутствие статистически значимых различий, подростки группы «опасный интернет» несколько активнее, чем подростки группы «безопасный интернет» общаются в социальных сетях,

мессенджерах, ищут информацию для учебы и закупаются с мировыми новостями. Группа «безопасный интернет», в свою очередь, в среднем отдаёт больше предпочтения пользованию электронной почтой, общению в чатах, просмотру видеозаписей, онлайн-играм, интернет-акциям.

Анализ ответов об опыте столкновения подростков с онлайн-угрозами показал, что подростки из обеих групп сталкиваются с неэтичной рекламой, агрессией и кибербуллинг, реже всего с домогательствами. Респонденты из группы «опасный интернет» в среднем чаще, чем подростки, считающие интернет безопасным пространством, сталкивались с неэтичной рекламой, кибербуллинг, психологическим давлением, призывом нанести вред себе/окружающим. Подростки из первой группы «безопасный интернет» чаще встречались с вирусами, мошенничеством, порнографией.

Рассмотрим показатель частоты передачи персональных данных малознакомым людям. Подростки, считающие интернет безопасным пространством, в среднем чаще передают свои контактные данные малознакомым людям, чем респонденты группы «опасный интернет». Подростки могут пересылать незнакомцам из интернета адрес своей почты и фотографии, но не склонны делиться номером телефона и адресом проживания. Согласно полученным результатам, респонденты из группы «опасный интернет», в отличие от подростков группы «безопасный интернет», никогда не давали номер своего телефона виртуальным знакомым.

В результате обработки данных с помощью U-критерия Манна-Уитни нами было установлено, что подростки из первой группы достоверно чаще ($p < 0,05$) встречаются с людьми из интернет-пространства по сравнению с респондентами второй группы. Мы полагаем, что подростки, имеющие представления об интернет-среде, как о безопасном пространстве, воспринимают других пользователей интернет-среды, как часть этого пространства, не видят опасности в передаче персональных данных и в реальной встрече с виртуальными друзьями.

Рассмотрим представления подростков о пользе и вреде интернета для физического/психического здоровья, морали/нравственности и успеваемости в школе. По мнению обеих групп интернет-среда максимально благотворно влияет на культурный уровень и успеваемость в школе, они также солидарны в том, что минимальную пользу интернет приносит физическому здоровью. Данные результаты объясняются тем, что интернет, с одной стороны, обеспечивает доступ к огромному массиву информации, активно используется подростками для

подготовки к урокам, но в то же время длительное пользование интернетом ведет к нарушению сна, перевозбуждению нервной системы, гиподинамии.

Респонденты из группы «безопасный интернет» утверждают, что наиболее негативно интернет-среда влияет на психическое здоровье, группа «опасный интернет» говорит о максимальном вреде интернета для успеваемости в школе. В среднем группа «опасный интернет» прогнозируемо выше (на уровне тенденции) оценила вред интернета по всем представленным пунктам, кроме «культурного уровня». При этом, если сравнить представления подростков из обеих групп о пользе и вреде интернета, можно сделать вывод, что все респонденты в целом отмечают преобладание пользы над вредом интернет-среды.

Ознакомимся с эмоциональным образом интернета у обеих групп. Выявлена тенденция, согласно которой в среднем респонденты группы «безопасный интернет» чаще респондентов группы «опасный интернет» испытывают: радость, удивление, печаль, восторг, разочарование, любопытство, счастье, гнев. Высокая частота переживания таких сильных чувств, как счастье и гнев может говорить об эмоциональной вовлеченности при нахождении в интернете. В свою очередь подростки, считающие интернет опасным, чаще, чем «оппоненты» переживают страх, стыд, доверие, отвращение, удовольствие, обиду, надежду. Респонденты второй группы незначительно чаще респондентов первой переживают страх, что может быть связано с переживанием небезопасности в интернете.

На основании полученных данных можно говорить, что респонденты и первой, и второй группы, в основном, испытывают в интернете положительные чувства. Эмоциональный образ интернета у обеих групп в целом положительный.

Перейдем к представлениям подростков о свободе в интернете. 31% респондентов группы «безопасный интернет» отмечают необходимость существования правил в интернете, 31% затрудняются дать ответ на вопрос, 28% респондентов считают, что интернет — абсолютно свободное пространство, 10% не считают интернет свободным.

Около 50% респондентов группы «опасный интернет» считают, что в интернете должны быть правила, 29% полагают, что интернет абсолютно свободен, 17% затрудняются ответить на вопрос и только 3% не считают интернет свободным.

При низком уровне безопасности, ребенок склонен искать защиты в виде установления правил, границ, чем больше интернет свободен от ограничений, тем больше тревоги и опасения вызывает.

Далее мы сопоставим представления подростков об уровне безопасности в различных жизненных средах (рисунок 1): в стране, городе, на улице, в школе, интернете и дома. Наиболее безопасно подростки чувствуют себя дома. Не смотря на выраженное стремлении к сепарации, подростки, ещё зависимы от родительской семьи, дом для них является тем местом, в котором можно укрыться от тягот внешнего мира. Респонденты группы «безопасный интернет» наименее защищенно чувствуют себя в стране, что может объясняться затяжным экономическим кризисом в России и обострением международных отношений. Респонденты группы «опасный интернет» видят наибольшую угрозу своей безопасности в интернет-среде.

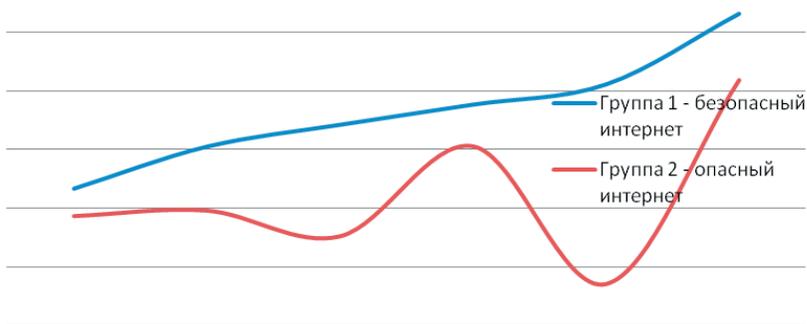


Рис. 1. Представления подростков о безопасности в различных жизненных средах («1» — очень опасно; «6» — совершенно безопасно)

Сравнение представлений о безопасности в стране, городе, на улице, в школе, интернете и дома двух выборок с помощью U-критерия Манна-Уитни, выявило, что подростки из группы «безопасный интернет» достоверно чаще переживают безопасность в городе, на улице и дома по сравнению с подростками из группы «опасный интернет» (табл. 1). Таким образом, мы можем говорить о том, что переживание определенного уровня восприятия безопасности у подростков распространяется на все сферы их жизни.

Выводы

1. Интернет позволяет подросткам удовлетворять свою потребность в общении и в первую очередь ассоциируется у них с общением в сети. Подростки, считающие интернет небезопасной средой, являются более активными интернет-пользователями: они чаще выходят в интернет

Статистически значимые различия представлений подростков об уровне безопасности разных жизненных сред (U-критерий Манна-Уитни)

Среда	«безопасный интернет»	«опасный интернет»	p-value
Город	1381,0	897,0	0,01
Улица	1552,0	726,0	0,01
Дом	1399,0	879,0	0,01
Интернет	1750,0	528,0	0,01

в течение дня и проводят в интернете больше времени по сравнению с подростками, считающими интернет-среду безопасной.

2. Подростки из группы «опасный интернет» считают, что в интернете должны быть правила, они чаще рассказывают родителям о своей активности в интернете, чем респонденты группы «безопасный интернет». При этом, родители подростков, считающих интернет опасным, дают своим детям больше свободы при использовании интернета дома.

3. Эмоциональный образ интернета у обеих групп в целом позитивный. Из интернет-угроз подростки из обеих групп время от времени сталкиваются с неэтичной рекламой, агрессией и кибербуллинг, редко с домогательствами. Респонденты, считающие интернет небезопасным пространством, чаще сталкиваются с коммуникативными угрозами, респонденты из группы «безопасный интернет» — с контентными и техническими угрозами.

4. Подростки группы «опасный интернет» прогнозируемо выше оценивают вред интернета, группа «безопасный интернет» — его пользу. Если сравнить представления подростков из обеих групп о пользе и вреде интернета, можно сделать вывод, что все респонденты в целом отмечают преобладание пользы над вредом интернет-среды.

5. Подростки, считающие интернет безопасным пространством, в среднем чаще передают свои контактные данные малознакомым людям и достоверно чаще встречаются с малознакомыми людьми из интернета, чем подростки, имеющими представления об интернете, как об опасном пространстве. Представления о среде, как о безопасной, может привести к игнорированию её угроз и формированию потенциально опасного поведения.

6. Подростки, считающие интернет безопасным, достоверно чаще переживают безопасность в городе, на улице и дома по сравнению

с подростками, имеющими представления об интернете, как об опасном пространстве. Подозрительность и чувствительность подростков делает их более восприимчивыми к ситуациям, в которых может нарушаться их психологическая безопасность.

Литература

1. Глобальный цифровой отчет 2018. URL: <https://digitalreport.wearesocial.com/> [дата обращения 15.01.2019].
2. Сергеева Ю. Интернет 2017–2018 в мире и в России: статистика и тренды URL: <https://www.web-canape.ru/business/internet-2017-2018-v-mire-i-v-rossii-statistika-i-trendy/> [дата обращения 15.01.2019].
3. Пучкова Д. А. Условия обеспечения психологической безопасности использования интернет-среды детьми младшего школьного возраста // СИСП. 2015. № 7 (51). С. 293–300.
4. Калашникова Г. В., Пежемская Ю. С. Угрозы интернет-среды для психологической безопасности детей и подростков // Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей: векторы развития современной психологической науки / Под общей редакцией Е. Ю. Коржовой, А. В. Микляевой. В 2-х частях. Ч. 2. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 167–171.
5. Хлестова Д. Р., Попов К. Г. Защита детей от Интернет-угроз // Символ науки. Уфа. 2016. № 7-2. С. 90–92.
6. Калашникова Г. В. Представление подростков о психологической безопасности интернет-среды: выпускная квалификационная работа // Основная образовательная программа «Психологическая безопасность в образовании и социальном взаимодействии». Научный руководитель: Пежемская Ю. С. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена. 2018.
7. Обухова Л. Ф. Возрастная психология. М.: Издательство Юрайт, 2016.
8. Печерская Э. П., Звоновский В. Б., Меркулова Д. Ю., Плешаков В. А., Мацкевич М. Г. Первые шаги детей в Интернете // Социологические исследования. 2014. № 12. С. 74–80.
9. Баева И. А., Волкова Е. Н., Лактионова Е. Б. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности / Под ред. И. А. Баевой. М.; СПб.: Изд-во «Нестор-История», 2011. 272 с.
10. Баранов А. А., Рожина С. В. Кибербуллинг — новая форма угрозы безопасности личности подростка // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. № 11. С. 62–66.
11. Отчет о деятельности развития Фонда Развития Интернет за 2017 г. <http://www.fid.su/reports/fid-report-2017.pdf> [дата обращения 15.01.2019].
12. Солдатова Г., Рассказова Е., Зотова Е., Лебешева М., Роггендорф П. Дети России онлайн: риски и безопасность. Результаты международного проекта EU Kids Online II в России. 2010–2011. URL: http://detionline.com/assets/files/helpline/RussianKidsOnline_Final%20ReportRussian.pdf [дата обращения 02.03.2018].

13. Солдатова Г. В., Зотова Е. Ю., Чекалина А. И., Гостимская О. С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей и взрослых об интернете. М.: Фонд Развития Интернет, 2011. 176 с.

Проект Юлия Львовна
кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии профессиональной деятельности, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ЧЕЛОВЕК В СОВРЕМЕННОМ ЦИФРОВОМ МИРЕ: НОВЫЕ ФЕНОМЕНЫ ПОВЕДЕНИЯ ИЛИ НОВАЯ ОДЕЖДА ДЛЯ КОРОЛЯ

Аннотация

Целью настоящего обзора стало выявления специфики поведения человека в цифровой среде посредством анализа ряда качественных феноменов, порожденных цифровыми технологиями: увлеченность селфи, троллинг, флейминг и фаббинг. Показано, что содержание данных феноменов проявляет себя как глубоко укоренившиеся в истории паттерны человеческих проявлений и взаимоотношений. Новые технологии позволили обострить те человеческие качества, проявление которых ранее было ретушировано характером социальных отношений и культурно-историческим периодом развития общества и человека.

Ключевые слова: цифровой мир, феномены поведения, селфи, троллинг, флейминг, фаббинг

Proekt Yuliya L.
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Psychology of Professional Activities, A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

HUMAN IN MODERN DIGITAL WORLD: NEW PHENOMENA OF BEHAVIOR OR A NEW DRESS FOR THE KING

Abstract

The aim of this study was to analyze a set of new phenomena of behavior that were products of human and digital technologies interactions including selfie, trolling, flaming, phubbing. It is shown that the content of these phenomena manifests itself as deeply rooted in the history of human exhibition and relationships' behavior patterns. New technologies allowed to sharpen those human qualities, the manifestation of which was previously retouched

by the nature of social relations and the cultural and historical period of the development of society and person.

Key words: *digital world, phenomena of behavior, selfie, trolling, flaming, phubbing.*

Ускоряющиеся темпы технологического развития и следующей за ним трансформации жизненного пространства человека поставили множество вопросов перед современной психологией. Помимо того, что цифровые технологии стали, по сути, новыми культурными орудиями становления психики детей и подростков, взрослые также находятся в непрерывном потоке ресоциализации в качественно иной социокультурной реальности. Интернет становится насыщенной жизненной средой, порождающей новые формы деятельности и общения, трансформирующей ценности и смыслы традиционной культуры. Широкая экспансия виртуальности во все базовые сферы мира человека приводит к стиранию границ между актуальным и потенциальным, существующим реально и возможным, виртуальная реальность сливается с реальностью повседневной жизни в физическом мире, образуя тем самым гибридные жизненные пространства, где ранее существовавшая точка перехода от физической реальности в виртуальность отсутствует [1]. Благодаря мобильным технологиям человек оказывается существом, постоянно подключенным к Интернету, даже во время сна или перемещения по физическому пространству. Цифровые устройства как социальные интерфейсы становятся посредниками в отношениях между людьми, изменяя не только форму социальных взаимодействий, но и само пространство, в котором это взаимодействие осуществляется. Свое значение подобные интерфейсы приобретают не только в техническом, но и культурном плане, что связано с встраиванием цифровой технологии в социальную практику [2]. Но ключевым вопросом для психологии становится проблема трансформаций в человеческом поведении. Порождает ли принципиально иная действительность современной жизни новые феномены человеческого поведения?

С целью выявления специфики поведения человека в цифровой среде мы проанализируем некоторые из тех феноменов, которые имплицитно приписываются виртуальности и считаются ее порождением. В качестве таких феноменов рассмотрим увлеченность селфи, троллинг, флейминг и фаббинг. Выбор данных феноменов связан, прежде всего, с возрастающим числом психологических исследований, направленных на их изучение.

Селфи (от англ. «self» — сам, самость) представляет собой вариант автопортрета, выполняемый человеком с помощью цифровых устройств.

Автопортреты на основе фотографирования самого себя появились с момента изобретения фотокамер. Первый такой снимок сделал американец Роберт Корнелиус в 1839 году [3]. И это неудивительно, поскольку люди всегда нуждались в расширении своих представлений о себе. Однако, автопортреты, выполненные с помощью фотокамер, имитируют традиционную фотосъемку присутствием потенциально фотографа, выполняются с помощью автономного расположения фотокамеры на штативе и отсрочки момента фотографирования. В этом плане, автопортреты подразумевают дистанцию между фотокамерой и позирующим субъектом, который не может наблюдать и контролировать предварительный образ фотографии. Селфи, напротив, не претендуют на наличие специально выстроенной композиции и третьего лица, вовлеченного в создание фотографии, а представляют собой скорее попытку запечатления автором селфи себя в определенном моменте своей жизни [4]. При этом само изображение подвергается большей степени контроля, поскольку все его детали можно увидеть на экране мобильного устройства еще до совершения фотоснимка. Можно говорить о селфи как о своего рода способе управления и расширения автобиографической памяти, цифрового дополнения человека [5].

Первое употребление слова «селфи» встретилось на одном из австралийских интернет-форумов в 2002 году. И уже в 2013 году Оксфордский словарь английского языка признал селфи «словом года», что отразило массовость и популярность данного явления в современной социокультуре [6]. Распространение селфи, прежде всего, связано с тем, что развитие цифровых технологий и Интернет принципиальным образом изменило характер и содержание повседневных коммуникаций современного человека. Виртуальное пространство становится все более значимой социальной средой для построения и подтверждения собственной идентичности и последующей самопрезентации не только для взрослых людей, но и для детей и подростков. Размещение селфи в социальных сетях становится инструментом экспериментирования пользователя с собственным Я с целью поиска связующего звена между самовосприятием и тем, как его видят другие. Механизмы обратной связи в форме лайков и дислайков (отметок «нравится» и «не нравится») и комментариев пользователей позволяют человеку узнать, как воспринимается его образ в той или иной жизненной ситуации. Таким образом, то, что знают о человеке окружающие люди, но не знает он сам (слепая зона окна Джогари [7]), становится более видимой для субъекта самопознания.

С другой стороны, поиск способов привлечения внимания других пользователей к публикуемым селфи может приводить человека к рискованным формам презентации своего Я (шокирующие изображения, в ситуациях балансирования на грани жизни и смерти, попираания моральных и социальных норм, и т.п. [8]). Крайние формы такого поведения приводят к формированию аддиктивного поведения, связанного с бесконечным потоком самопредъявления в социальных сетях в форме селфи. Навязчивое желание делать свои фотографии и размещать их в социальных сетях может выступать как способ компенсации субъектом недостатка самоуважения и нехватки интимно-личностных контактов. Психологические исследования показывают, что чрезмерная активность в размещении селфи свойственна людям с выраженным нарциссизмом [см., напр.: 9–12], поглощенным самими собой и тем, как они воспринимаются другими людьми, стремящимся к популярности [13]. В научной литературе и масс-медиа распространилось ложное утверждение о том, что Селфи включено в перечень обсессивно-компульсивных нарушений поведения Американской психиатрической ассоциации. По видимому, это отражает установки исследователей, связанные с желанием придать этому явлению отрицательные коннотации. Хотя проблема злоупотребления селфи широко дискутируется в научной литературе, в науке не накоплено достаточного эмпирического материала для подобных выводов [14].

Троллинг (от англ. «trolling» — ловля рыбы на блесну) представляет собой действия Интернет-пользователя, состоящие в преднамеренных попытках ввести в заблуждение и спровоцировать речевые и поведенческие реакции других участников сетевой коммуникации. Несмотря на распространенное мнение о том, что троллинг появился в коммуникативном пространстве Интернет, речевые приемы и тактики при троллинге широко распространены и в привычном реальном общении. Троллинг зафиксирован в сюжетах многих литературных и кинематографических произведений (напр. «Сирано де Бержерак» Эдмона Ростана или прекрасная сцена троллинга графа Калиостро земским доктором в фильме «Формула любви» Марка Захарова). Наиболее показательным примером троллинга стало преследование подпольного миллионера Корейко-Евстигнеева Остапом Бендером и его командой в книге «Золотой теленок» И. Ильфа и Е. Петрова. Вместе с тем, осмысление данного феномена в терминах троллинга началось в 1990-х годах, когда в Usenet стали все чаще появляться провоцирующие коммуникативный конфликт сообщения. Игровая природа интернет-коммуникации того времени способствовала тому, что некоторые пользователи примеряли

на себя маски «троллей» как определенного рода виртуальной идентичности, связанной с поведением Трикстера (некоторого рода плута, обманщика, озорника), нарушающего установленные общественные порядки и социальные нормы общения. Этот тип виртуальной идентичности требовал создания отдельной виртуальной личности со своим именем и своей историей, обеспечивающей анонимность автора сообщений. Психологические исследования пользователей, склонных к троллингу, показали большую выраженность у них «темных» свойств личности: психопатий и садистских наклонностей, макиавеллизма, недостаточную выраженность эмпатии, склонности к манипулированию другими [15, 16].

В настоящее время, троллинг определяют как вид виртуальной коммуникации, нарушающий этику сетевого взаимодействия и проявляющий себя в агрессивном, издевательском и оскорбительном поведении пользователя Интернет. Он может быть использован как пользователем, использующим реальную идентификацию своей личности, заинтересованным в привлечении к себе внимания, большей узнаваемости, публичности либо эпатаже, так и в процессе анонимного взаимодействия пользователей сети [17]. Различают несколько коммуникативных приемов, которыми пользуются «тролли» для создания нужных эффектов. К ним относятся медиа-атаки (как размещение шокирующих аудио- и видео- материалов и изображений); подстрекательство (как комментарии экстремистского и/или расистского содержания); самоуверенные утверждения (как выражение собственного мнения как общепринятого суждения без должной аргументации); преднамеренная публикация информации о сюжете или развязки популярных фильмов или романов (иначе определяются как спойлеры); политически спорные сообщения; умышленная игра на чувствах людей, базирующаяся на тематике сообщества и противопоставлении ему. В целом, указанные приемы определяют две стратегии сетевого поведения «троллей». Первая шоковая стратегия проявляет себя в провоцировании сильных аффектов у участников Интернет-коммуникации. Вторая стратегия заключается в переходе на личности с их резкой негативной оценкой [18]. Пользователи, склонные к троллингу, породили собственную субкультуру. Сами тролли разделяют троллинг на «толстый» и «тонкий». «Толстый» троллинг связан с очевидным нарушением этикета сетевого общения, использованием прямых оскорблений и вызывающего поведения. В отличие от него, «тонкий» троллинг старается маскировать себя в форме добродушного подтрунивания над участниками коммуникации, поведения на грани дозволенного.

Флейминг (от англ. «flame» — огонь, пламя) рассматривается исследователями как результат троллинга, в котором провокационное поведение «тролля» достигает своего успеха. Включение других участников виртуальной коммуникации во взаимодействие с «троллем» приводит к порождению спора ради спора, словесной баталии пользователей сети [19], нарушению эмоционального равновесия участников сетевого общения. В таком взаимодействии предмет разговора становится второстепенным, приоритетное значение приобретает изобретательность в выборе коммуникативных средств для поддержания диалога или полилога в подобной форме. В некотором плане, флейминг становится для его участников взаимным упражнением в злословии, определенной формой коммуникативной игры, канализирующей и направляющей негативные аффекты на замещающий объект. В такой игре находятся и свои положительные стороны, связанные с оттачиванием словесного мастерства в спорах с другими людьми, не выходя за рамки сетевой этики общения, с одной стороны, и рефлексивного отношения к критике партнеров по общению как источника саморазвития. Вместе с тем, флейминг приводит к тому, что участники коммуникации теряют нить разговора, обсуждаемая проблема теряет свою значимость, а коммуникация перегружается сообщениями, не имеющими информационной ценности.

Не менее популярным предметом англоязычных статей становится фаббинг (phubbing образован от англ. «phone» — телефон, и «snubbing» — унижать, относиться с пренебрежением) [см., напр.: 20–23]. Его определяют как новую форму аддиктивного поведения, в рамках которого пренебрежение к собеседнику выражается в демонстративном внимании к мобильному телефону во время разговора, проверке сообщений, просмотру социальных сетей и т.п. [24]. Явление приобрело заметный характер и в семейных отношениях, отражаясь в характере повседневных коммуникаций супругов, родителей и детей и т.д. [25]. Вместе с тем, фаббинг может проявлять себя как форма компульсивного поведения, связанного со стремлением избежать конкретной стрессогенной ситуации или негативных мыслей и состояний. Игнорирование собеседника может быть вызвано и большей значимостью поддержания виртуальной идентичности и социальных контактов в сети, требующим от пользователя постоянного внимания к событиям онлайн. Фаббинг в межличностной коммуникации приводит к снижению доверия между партнерами [26], удовлетворенности отношениями [27], переживаниям ревности и раздраженности по отношению к партнеру по общению [28, 29]. В то же время, такое явление нельзя назвать

принципиально новым. В психологии существует давняя традиция исследования феноменов социального исключения или остракизма. Причем сама дефиниция берет свое начало с древнегреческих процедур публичной оценки человека как нежелательного члена сообщества. Игнорирование собеседника как форма остракизма преследует цели поддержания групповых норм общения. Бессознательное игнорирование близкого общения встречалось и в семьях с нарушенными межличностными отношениями.

Анализ новых феноменов поведения человека в условиях цифрового общества показывает, что их содержание проявляет себя как глубоко укоренившиеся в истории паттерны человеческих проявлений и взаимоотношений. Подобно герою сказки Г. Х. Андерсона люди экспериментируют со своей самостью и примеряют на себя новые формы проявления своих чувств и настроений, личностных свойств и поведенческих паттернов, используя открывающиеся возможности цифровой среды. В итоге новые технологии способствовали тому, что обострились и обнажились те человеческие качества, которые ранее были ретушированы характером социальных отношений и культурно-историческим периодом развития общества и человека и находили свою реализацию качественно другими способами.

Литература

1. Проект Ю. Л., Богдановская И. М., Королева Н. Н. Развитие сетевых технологий как фактор трансформаций жизненного пространства современного человека // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2014. № 1. С. 89–96.
2. de Souza e Silva A. (2006). From cyber to hybrid: mobile technologies as interfaces of hybrid spaces. *Space & Culture*, 9 (3), 261–278.
3. Гринькова Е. А. Селфи — взгляд на историю культурного феномена [Электронный ресурс] / Е. А. Гринькова // *Современные научные исследования и инновации*. 2015. № 1. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/01/40930> (дата обращения 05.01.2019 г.)
4. Suler J. From self-portraits to selfies. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 12(2): 175–180 (2015).
5. Файола Э. Войскунский А. Е., Богачева Н. В. Человек дополненный: становление киберсознания // *Вопросы философии*. 2016. № 3. С. 147–162
6. Землинская Т. Е., Ферсман Н. Г. Коммуникативная среда и селфи как культурный код современности // *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2015. № 4 (18). С. 231–238.
7. Luft J., Ingham H. The Johari window, a graphic model of interpersonal awareness // *Proceedings of the western training laboratory in group development*. Los Angeles: UCLA, 1955.

8. Сосин И. К. Селфи как субкультура и новая форма зависимости: идентификация проблемы / И. К. Сосин, Е. Ю. Гончарова, Ю. Ф. Чуев // Восточно-европейский журнал внутренней и семейной медицины. 2015. № 2. С. 4–12. Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/easeurj_2015_2_3 (дата обращения 05.01.2019 г.)
9. Fox, J., Rooney, M. C. The Dark Triad and trait self-objectification as predictors of men's use and self-presentation behaviors on social networking sites. *Personality Individ. Differ.* 76, 2015. P. 161–165.
10. Halpern, D., Valenzuela, S., Katz, J. E. “Selfie-ists” or “Narci-selfiers”? a cross-lagged panel analysis of selfie taking and narcissism. *Personality Individ. Differ.* 97. 2016. P. 98–101.
11. Sorokowski, P., Sorokowska, A., Oleszkiewicz, A., Frackowiak, T., Huk, A., Pisanski, K. Selfie posting behaviors are associated with narcissism among men. *Personality Individ. Differ.* 85, 2015. P. 123–127.
12. Weiser, E. B. #Me: narcissism and its facets as predictors of selfie-posting frequency. *Personality Individ. Differ.* 86, 2015. P. 477–481.
13. Kim, J. W., Chock, T. M. Personality traits and psychological motivations predicting selfie posting behaviors on social networking sites. *Telematics and Informatics*. Volume 34, Issue 5, August 2017. P. 560–571
14. Griffiths, M. D. (2018). ‘Behavioural addiction’ and ‘selfitis’ as constructs — The truth is out there! A reply to Starcevic et al. (2018). *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 52(8), 730–731. <https://doi.org/10.1177/0004867418782423>
15. Buckels, E. E., Trapnell, P. D., & Paulhus, D. L. Trolls just want to have fun. *Personality and Individual Differences*, 2014, 67, 97–102. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.016>
16. Craker, N., & March, E. The dark side of Facebook®: The Dark Tetrad, negative social potency, and trolling behaviours. *Personality and Individual Differences*, (2016). 102, 79–84. doi:10.1016/j.paid.2016.06.043
17. Внебрачных Р. А. Троллинг как форма социальной агрессии в виртуальных сообществах // Вестник Удмуртского университета. Философия. Социология. Психология. Педагогика. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2012. В. 1. С. 48–51.
18. Воронцова Т. А. Троллинг и флейминг: речевая агрессия в Интернет-коммуникации // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и Филология. Ижевск: Удмуртский государственный университет, 2016. Т. 26 (2). С. 109–116.
19. Смирнов Ф. О. Флейм или сетевые бои без правил // Искусство общения в Интернет. Краткое руководство. Вильямс, 2006. С. 159–180. 240 с.
20. Chotpitayasunondh, V., Douglas, K. M. How “phubbing” becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone. *Comput. Hum. Behav.* 2016, 63, 9–18.
21. Karadağ, E.; Tosuntaş, Ş. B.; Erzen, E.; Duru, P.; Bostan, N.; Şahin, B. M.; Çulha, İ.; Babadağ, B. Determinants of phubbing, which is the sum of many virtual addictions: a structural equation model / *Journal of Behavioral Addictions*. 2015. Jun; 4(2), 60–74.

22. Balta, S.; Emirtekin, E.; Kircaburun, K.; Griffiths, M. D. Neuroticism, Trait Fear of Missing Out, and Phubbing: The Mediating Role of State Fear of Missing Out and Problematic Instagram Use. *Int. J. Ment. Health Addict.* 2018, 1–12.
23. Davey, S.; Davey, A.; Raghav, S. K.; Singh, J. V.; Singh, N.; Blachnio, A.; Przepiyrkaa, A. Predictors and consequences of “Phubbing” among adolescents and youth in India: An impact evaluation study. *J. Family Community Med.* 2018, 25, 35.
24. Roberts, J. A.; David, M. E. My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Comput. Hum. Behav.* 2016, 54, 134–141.
25. Geser, H. *Sociology of the Mobile Phone*; Unpublished; University of Zurich: Zurich, Switzerland, 2002.
26. Cameron, A. F., & Webster, J. (2011). Relational outcomes of multicommunicating: Integrating incivility and social exchange perspectives. *Organization Science*, 22(3), 754–771. doi:10.1287/orsc.1100.0540
27. Abeele, M. M. V., Antheunis, M. L., & Schouten, A. P. (2016). The effect of mobile messaging during a conversation on impression formation and interaction quality. *Computers in Human Behavior*, 62, 562–569. doi:10.1016/j.chb.2016.04.005
28. Krasnova, H., Abramova, O., Notter, I., & Baumann, A. (2016). Why phubbing is toxic for your relationship: Understanding the role of smartphone jealousy among “Generation Y” users. *Research Papers*. 109. http://aisel.aisnet.org/ecis2016_rp/109
29. Roberts, J. A., & David, M. E. (2016). My life has become a major distraction from my cell phone: Partner phubbing and relationship satisfaction among romantic partners. *Computers in Human Behavior*, 54, 134–141. doi:10.1016/j.chb.2015.07.058

Тряпицына Алла Прокофьевна
 академик РАО, доктор педагогических наук, профессор,
 Российский государственный педагогический университет
 им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ВЗАИМОСВЯЗЬ НОВЫХ И КЛАССИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ ПЕДАГОГИКИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы современного языка описания образовательной деятельности; уточнения понятий, используемых для характеристики средств взаимодействия учитель-ученик в образовательном процессе, протекающем в онлайн и офлайн режимах.

Ключевые слова: язык описания педагогических феноменов, сетевая личность, взаимодействие учитель-ученик.

Tryapitsyna Alla P.

Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

RELATIONSHIP OF NEW AND CLASSICAL CONCEPTS OF PEDAGOGY IN THE DIGITAL EPOCH

Abstract

The article deals with some aspects of the problem of the modern language of description of educational activities; clarification of the concepts used to characterize the means of interaction between teacher and student in the educational process taking place in online and offline modes.

Key words: *language of description of pedagogical phenomena, network personality, teacher — student interaction.*

По данным исследователей около 40% населения нашей страны и для более 50% населения мира уже вполне естественным является применение тех или иных технологий информатизации при получении образования или работе в сфере образования. Молодое поколение людей, родившихся после 1995 года, ориентируется в жизни и деятельности на социальные сети, технологии дополненной реальности и другие современные технологии. Молодые люди являются основными слушателями сетевых курсов, используют в обучении постоянно меняющиеся электронные ресурсы телекоммуникационных сетей. По мнению В. В. Гришкуна, педагогам необходимо понимать, что в условиях появления новых образовательных ресурсов необходим вдумчивый профессиональный анализ и соотнесение как реализуемой методической системы обучения, так и самого ресурса [1]. Поэтому неслучайно в последние годы актуализировался интерес педагогов к проблеме описания и интерпретации на языке педагогики новой образовательной реальности.

Известно, что социокультурная обусловленность образования влияет не только на возникновение новых педагогических теорий и образовательных инициатив, но и на язык описания педагогической реальности, который отражает новые характерные особенности целей, содержания, методов и результатов образования. При этом возникает ситуация разного понимания новых понятий. При этом, поверхностное понимание новых понятий порождает ситуацию, когда одни и те же явления описываются различными терминами, один термин имеет несколько различных толкований, что вызывает стремление исследователей постоянно уточнять их содержание применительно к темам

своих работ. Введение в терминологическую систему педагогики нового термина нередко происходит без опоры на уже существующие термины и понятия [2]. Например, такая ситуация наблюдается с понятием «компетентность», которое существует в понятийном поле образования с 70–х годов 20 века, когда появились теории образования, ориентированные на формирование компетентности. Отсутствие общепринятого понимания этого понятия приводит к тому, что в исследованиях процесс формирования компетентности рассматривается линейно, бесконфликтно, без учета таких её важнейших особенностей, сформулированных Дж. Равеном, как принципиальная незавершенность компетентности, что подразумевает необходимость постоянного подтверждения компетентности за счет накопления опыта, самообразования в соответствии с динамикой социокультурной ситуации; кумулятивный характер (т.е. взаимозаменяемости в случае отсутствия одних компетенций другими для успешного выполнения поставленных задач) и др.

Особенно острой проблема упорядочивания понятийного аппарата педагогики становится в современной ситуации развития образования, когда стали широко использоваться понятия виртуальная реальность, гибридная реальность, аватары, цифровые помощники, чат-боты, онлайн идентичность, сетевая личность, смешанное обучение, цифровое взаимодействие, цифровой контент и др.

Развитие новых направлений в педагогике нередко сопровождается декларацией появления различных «новых педагогик», язык которых порой понятен лишь представителям этих течений ((Б. А. Райзенберг называл это явление «научным снобизмом»). В результате в педагогической науке и образовательной практике появляются новые педагогические мифы. В исследовании М. А. Мазниченко установлено влияние мифологических феноменов на результаты педагогического познания и деятельности: от деструктивного до конструктивного. Если конструктивные проявления мифологических феноменов в педагогической деятельности выражаются в придании ей смысла, личностных мотивов, в поддержании уверенности в себе, то деструктивные — в создании предпосылок для ошибочных действий, нарушения научно обоснованных норм, отказа от предварительного стратегического планирования и рефлексии своих действий, в создании барьеров творческой активности, применения научных знаний [3].

Важную роль в преодолении деструктивных проявлений педагогических мифов играет терминологический анализ языка описания новых образовательных феноменов. Е. В. Титова отмечает, что хронологически новые определения понятий педагогики не отменяют предыдущие

и далеко не всегда улучшают классические. Принципы и процедуры официального утверждения в педагогической науке того или иного определения отсутствуют. Это обстоятельство вынуждает исследователей либо каждый раз заново подвергать анализу все существующие трактовки исследуемого понятия, руководствуясь самостоятельно вырабатываемыми принципами такого анализа, либо просто «выбирать» из имеющихся «подходящую» трактовку по своему вкусу или случайно, либо предлагать собственное «рабочее определение», которое может оказаться ничуть не лучше уже существующих в науке, но добавит к ним еще один вариант. Между тем именно терминологический анализ как один из теоретических методов исследования направлен на раскрытие сущности исследуемых педагогических явлений посредством обнаружения и уточнения значений и смыслов терминов (понятий) их обозначающих [4].

В последние годы в научной литературе (главным образом — философской и психологической) получило распространение словосочетание «сетевая личность». Как подчеркивает А. А. Ахаян, само понятие «сетевая личность» пока не имеет общепринятого, во всяком случае, в педагогическом дискурсе, понимания. «Нам представляется, что главная особенность такой личности, порожденной прогрессом социотехнической среды (новое свойство, по сравнению с которым все остальные особенности этой личности были бы производными) состоит в личностном отношении человека (находящегося в новых пространственно-временных координатах) к скорости удовлетворения его «гносеологической» (познавательной) и «коммуникативной» потребности [5, с. 12].

Исследователи констатируют, что актуальной проблемой педагогических исследований становится проблема развития этой личности в процессе социализации, её самоидентификации в сети, самооценочную деятельность и самопрезентацию в виртуальной реальности, поиска стратегий педагогического взаимодействия с сетевой личностью, основанных на субъект-субъектных отношениях; необходимо определить каким образом меняется взаимодействие учитель-ученик в условиях «появления новых культурно-исторических орудий, опосредующих жизнедеятельность подрастающих поколений» [6]. Иначе говоря, для описания специфики образовательной деятельности сетевой личности, на наш взгляд, необходимо уточнение понятий, используемых для характеристики средств взаимодействия учитель-ученик в образовательном процессе, способов сотрудничества учитель-ученик в онлайн и офлайн режимах.

Анализ такого взаимодействия предполагает изучение характеристик учеников и учителей как цифровых «аборигенов» и «иммигрантов» (эти понятия ввел в 2001 году Марк Пренски (Marc Prensky), писатель, футуролог и специалист по образованию, рассуждая о сложностях современного образования). Так, в исследовании О. В. Королевой установлено, что современные учащиеся — представители netgeneration, «цифрового поколения» используют мобильные устройства не только для развлечения и общения, но и в учебных целях. При этом анализ связи интенсивности не санкционированного учителем использования гаджетов во время урока и успеваемости не показал статистически значимых корреляций, причем ни в случае, когда гаджеты использовались для развлечения, ни в случае, когда ученики применяли свои карманные компьютеры для поиска информации, необходимой для учебы [7, с. 216]. При этом, по мнению Д. О. Королевой для большинства учителей характерно нежелание использовать современные технологии, что исследователь объясняет рядом факторов: существующим «цифровым разрывом» между учителем и учеником, отсутствием мотивации к использованию инновационных методов, отсутствием единой комплексной политики в отношении электронного обучения со стороны самой системы образования [7, с. 221]. Тем не менее, необходимо отметить появление различных образовательных практик, доказывающих достаточно высокую продуктивность обучения основе интернет-технологий [8].

В заключении отметим, что, на наш взгляд, обновление понятийного аппарата современной педагогики, в частности дидактики, предполагает описание новых средств взаимодействия учитель-ученик для конкретизации установленных в современной педагогике задач учителя.

Например, в работе [9] приводится следующее, на наш взгляд, корректное, описание. Авторы определяют цифровые педагогические инструменты как совокупность цифровых устройств, компьютерной техники и соответствующих цифровых образовательных ресурсов, применяемых в учебном процессе с целью организации освоения предметного содержания; сетевой образовательной коммуникации; непосредственного и опосредованного управления информационными процессами и действиями субъектов в цифровой среде.

Литература

1. Гриншкун В. В. Проблемы и пути эффективного использования технологий информатизации в образовании. Вестник московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. № 2. 2018. С. 34–47.

2. Рыжов А. Н. Генезис педагогических терминов в России (XI — начало XXI в.): автореф. ... дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 2013.
3. Мазниченко М. А. Эвристический потенциал педагогической мифологии: автореф. диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук. М., 2018.
4. Титова Е. В. Терминологический анализ как метод и задача исследования. Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2010. № 6. С. 1425.
5. Ахаян А. А. Сетевая личность как педагогическое понятие (приглашение к размышлению): об одном признаке сетевой личности // Образовательная динамика сетевой личности: сборник статей I Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / под ред. А. А. Ахаяна, Е. В. Пискуновой. СПб., 2018. С. 10–15.
6. Орлов А. А., Орлова Л. А. Характеристика «сетевой личности» как инновация в структуре содержания педагогического образования // Педагогика. № 7. С. 12–32.
7. Королева О. Д. Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. № 1. 2016. С. 205–224.
8. Ярмолинская М. В. Интернет-проект как инструмент формирования ответственности старшего подростка: автореф. ... дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. СПб., 2012.
9. Носкова Т. Н., Павлова Т. Б., Яковлева О. В. Инструменты педагогической деятельности в электронной среде // Высшее образование в России. 2017. № 8/9 (215). С. 121–130.

Федорова Наталья Михайловна

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры истории и теории педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, С-Петербург

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Аннотация

В статье раскрывается авторское видение специфики воспитания, социализации и вторичной социализации личности в условиях информатизации обучения и появления нового виртуального пространства коммуникаций по поводу приобретения информации и получения знаний.

Ключевые слова: *личность, воспитание, социализация, вторичная социализация, формальное, неформальное и информальное образование.*

Fedorova Natalia M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor,
Department of History and Theory of Pedagogy, Al. Herzen State
Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

SOCIALIZATION OF PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF NEW INFORMATION REALITY

Abstract

The article reveals the author's vision of the specifics of education, socialization and secondary socialization of the individual in the context of informatization of education and the emergence of a new virtual communication space regarding the acquisition of information and the acquisition of knowledge.

Key words: *personality, education, socialization, secondary socialization, formal, non-formal and informal education.*

Сущностные характеристики новаций XXI века определяются созданием новой среды, окружающей человека в разной мере, но уже определенно и неотступно. Мир стал глобальным, интернациональным и погружен в новый контекст, который состоит из реальной и виртуальной действительности. К двадцатым годам нашего век уже можно увидеть малыша, не умеющего еще говорить и самостоятельно держать ложку в руках, но успешно и результативно отыскивающего нужные ему мультфильмы, игры и другие, интересные для него вещи, в каком-нибудь гаджете. Этот новый инструмент освоения мира ему предоставили родители или другие, не менее значимые для него люди. Таким образом, он погружается в яркий, достаточно легко управляемый виртуальный мир с одобрения значимых взрослых, начинается процесс социализации, который родители объясняют как неизбежность, к которой надо готовиться, и чем раньше и естественнее начнется этот процесс, тем лучше. К этому выводу подталкивают как производители новых устройств, так и потребители, не полностью осознающие проблемы раннего приобщения детей к электронной информационной среде. Требуется профессиональный разговор на тему — какое же место в этом новом мире отводится традиционным внутрисемейным отношениям, в обучении — формированию интеллекта, длительному и осмысленному переходу от одного понятия к другому, от одной ступени в познании к другой. Необходимо обсудить и каким образом данный вид социализации совмещается с традициями воспитания и позицией известных ученых в области детской педагогики и психологии, ознакомиться с результатами актуальных исследований по данной

тематике. На наш взгляд, необходима широкая профессионально-общественная дискуссия по вопросам использования сети интернет, информационных возможностей, психологических и педагогических рисков, возможных социальных эффектов.

К. Д. Ушинский отмечал художественно-образное мышление детей и необходимость учета данного факта при постепенном и вдумчивом наблюдении и освоении действительности, природы и всего культурного наследия, которое было собрано каждой цивилизацией. Он считал наиболее важными два условия развития наблюдательности: наглядность обучения и изложение материала в системе и последовательности, отводя для это первоначальное обучение и дошкольный возраст. Наблюдение за предметами и явлениями должно сопровождаться рассказом о качественных и количественных их характеристиках и признаках, появлением логики и связности в рассуждениях детей и их мыслях. Хаотичный просмотр ярких картинок при отсутствии логики в их поиске и предъявлении, жажда смены впечатлений, неумение длительно концентрироваться на одном важном предмете, уменьшение реальных социальных контактов в сторону виртуальной жизни в сети стали результатами такой ранней информационной социализации, бессистемной и бесконтрольной. Происходит это, на наш взгляд, потому, что смещаются по времени и вытесняют друг друга некоторые элементы первичной и вторичной социализации, не позволяя ребенку сформировать устойчивые необходимые социальные контакты и адекватное представление об окружающем его мире.

О проблемах мышления в процессе образования личности писал более ста лет назад Дж. Дьюи в книге «Педагогика и психология мышления», которая была переведена на русский язык в начале двадцатых годов XX в. и стала широко известна советским учителям. «Мышление начинается в положении, которое достаточно ясно может быть названо положением на распутье, положение двойственное, представляющее дилемму, предлагающее альтернативы. Пока наша деятельность медленно переходит с одного предмета на другой, пока мы позволяем фантазии по желанию забавляться мыслями, рефлексии еще нет. Затруднение или остановка на пути к образованию мнения приводит нас, однако, к размышлению. При этой остановке в недоумении, мы, говоря метафорически, влезает на дерево; мы стараемся найти точку зрения, откуда бы мы могли видеть добавочные факты и, приобретя более общий взгляд на положение, решить, в каком отношении факты находятся друг к Другу» [1, с. 11]. Необходим учет проверенных временем рекомендаций, накопленных в дидактике за несколько веков по реализации

принципа наглядности в обучении. Это необходимость ведущей роли учителя в обучении, сведения об объеме наглядной информации и соразмерности ее содержания возрасту обучающегося, времени предъявления наглядных объектов в процессе обучения, необходимость опоры на словесный рассказ в определенной логике и связи с уже изученным материалом и т.п. Все это известно педагогам и должно стать известно людям, которые окружают ребенка и занимаются его воспитанием, что предполагает необходимость организации постоянного педагогического просвещения родителей обучающихся с использованием информационных возможностей в первую очередь.

Воспитание, традиционная и основная часть педагогики, воспитание — это одна из знаковых функций социальных институтов — семьи, школы, организованного социума. Именно воспитание исторически отвечало за передачу традиционных ценностей и смыслов, значимых для данной культуры, определяло стиль взаимодействия взрослого и ребенка, в процессе воспитания как осознанного действия достигалась цель — формирование личности. «Приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высококвалифицированной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины» [2]. В условиях выше обозначенных цивилизационных вызовов умения в сфере информационных технологий могут быть определены как операциональные, способствующие возможности получения большей информации и большего продвижения в процессах обучения. Опасность представляет, на наш взгляд, придание им роли самоорганизующейся новой и единственной среды и формы обучения и социализации, умаление роли воспитывающих факторов, духовных и культурных традиций семьи и общества, учителя в процессе становления личности. Дальнейшие социальные, а правильное, анти-социальные эффекты такого отношения формирующейся личности к статусу родителей и воспитателей, учителей, обществу, истории своей страны уже начинают проявляться в массовом порядке и требуют профессионально-педагогического вмешательства в исходные положения данной ситуации.

В начале XX века в нашей стране воспитание было процессом активной и целенаправленной деятельности по становлению нового советского человека, участвующего как борец и созидатель в построении нового мира. Социализация рассматривалась как достаточно

пассивный процесс адаптации, приспособления личности при ее формировании к реалиям сегодняшнего дня и требованиям сфер экономики и политики в перспективе. Различием в данных подходах является соотнесения будущего становящейся личности с развитием своей страны, понимание социальной, а не только индивидуальной цели своей жизни, неотделимость от преобразований в стране, активная ее роль в этом процессе в будущем на любых профессиональных позициях. Целевые ориентиры воспитания, укоренные в российских традициях, понимание общности единой судьбы государства и каждого гражданина, требуют высоких моральных, духовно-ценностных оснований, без которых воспитание становится процессом «натаскивания» растущего человека на сумму знаний и формирование узко личностных мотивов поведения, которые смогут обеспечить ему существование, но не смогут принести гуманитарное развитие обществу и процветание государству.

Возвращаясь к теме информатизации, можно попытаться найти соответствие формы включения информационного контента в реальную практику образования на разных уровнях — от отдельного задания и урока до системы образования в целом. В современный период развития образования было отмечено, наряду с традиционным формальным обучением, также появление неформального и информального обучения. «Обучение, которое следует из ежедневной деятельности, имеющей отношение к работе, семье или досугу. Оно не структурировано (в отношении учебных целей, учебного времени или учебной инфраструктуры) и обычно не ведет к сертификации. Информальное обучение может представлять собой целенаправленный процесс по отношению к обучающемуся, однако, как правило, таковым не является (является случайным/спонтанным)» [3]. Данное определение более точно описывает процессы погружения пользователя в электронный контекст, если перед ним не стоят цели и задачи, которые он смог сформулировать совместно с преподавателем в отношении своего обучения и развития. Роль педагога, наставника, воспитателя, ответственного родителя очень важна, она способствует правильной организации условий для самообразования и развития ребенка, такая деятельность должна быть признана и оценена обществом.

«Каждый может стать личностью, но не каждый ею становится. С рождения в ребенке посеяны все семена для личностного становления. Дальше все зависит от обстоятельств: необходимые условия развития, воспитание, к чему будут направлять ребенка взрослые — все эти качества имеют огромное значение в развитии человека» [4].

Литература

1. Дью Дж. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. Н. М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
2. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. [Электронный ресурс]. <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf>
3. Федеральная программа «Развитие образования в 2013–2020 гг.», изданная указом Российского Правительства 15 мая 2013 года / http://base.garant.ru/70379634/#block_259
4. Шалва Амонашвили: «Личность воспитывается личностью» / Интервью. <http://moskva-capital.ru/2017/01/24/>

Шатковская Ольга Владимировна

методист, педагог дополнительного образования, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Дом детского творчества Красносельского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург

Шатковская Светлана Николаевна

заведующий отделом, Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования Дом детского творчества Красносельского района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург

К ВОПРОСУ О РОЛИ СОЦИАЛЬНО-КРЕАТИВНОЙ ЛИЧНОСТИ В СЕТЕВОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация

Статья посвящена исследованию роли социально-креативной личности в сетевом обществе. Рассмотрены актуальные тенденции современного общества, такие как сетизация, социотехнический прогресс, интеллектуализация человеческого труда и формирование человеческого капитала, накопление креативного потенциала для генерации «социальной энергии» и реализации социальных преобразований и инноваций. Приводится концепция креативного класса, подтверждающая значение социально-креативной личности в сетевом обществе, формирующей новые идеи, новые технологии и новое креативное содержание общественной жизни.

Ключевые слова: *социальная креативность, социально-креативная личность, сетевая личность, сетевое общество, сетевые структуры.*

Shatkovskaya Olga V.

Methodist, teacher of continuing education, State budgetary institution of continuing education, House of children's creativity of the Krasnoselsky district of St. Petersburg, St. Petersburg

Shatkovskaya Svetlana N.

Head of Department, State Budgetary Establishment of Continuing Education House of Children's Creativity of the Krasnoselsky District of St. Petersburg, St. Petersburg

TO THE QUESTION OF THE ROLE OF SOCIAL-CREATIVE PERSONALITY IN A NETWORK SOCIETY

Abstract

This article presents research of social creative personality role in the network society. Actual trends of modern society as network development, sociotechnical progress, intellectualization of human labour and human capital formation, accumulation of creative potential for "social energy" creation, implementation of social changes and innovations are described. Creative class concept confirming significance of social creative personality in the network society forming new ideas, new technologies and new creative content of social life is given.

Key words: *social creativity, social creative personality, network personality, network society, network structures.*

Поддержка детских и молодежных социальных инициатив и проектов, вовлечение детей, подростков и молодежи в социально значимую деятельность по таким направлениям как социальное проектирование, волонтерство, работа общественных объединений, социально-творческая деятельность составляет один из стратегических векторов развития современной системы образования. Система образования в значительной степени является основой создания человеческого капитала государства, который формируется знаниями, умениями и установками, позволяющими создавать полезные эффекты для себя и для общества.

Ключевыми ресурсами формирования человеческого капитала выступает сам человек и его социальное окружение, которое мы можем рассматривать как социальную сеть. Большое значение в контексте создания человеческого капитала приобретают универсальные деятельностные навыки и позитивные социальные установки личности, среди которых можно выделить коммуникацию, кооперацию, креативность, аналитическое мышление, предприимчивость и самоорганизацию [5].

В этой связи можно говорить об актуальности развития социальной креативности в образовательной среде и о повышении роли социально-креативной личности в современном обществе в целом — личности, способной к восприятию, преобразованию и созиданию социальной среды и себя и ответственной за эти позитивные преобразования [3]. Действительно, в любой социальной сети (школа, предприятие и др.)

творцом и потребителем в ней выступает человек как креативно мыслящая и действующая в социуме личность, что определяет ее роль в развитии социальных сетевых структур [2].

Общество на современном этапе развития характеризуется активным развитием процессов сетизации и усилением их влияния на преобразование социальной структуры, что отражено в концепции сетевого общества в теории информационного общества М. Кастельса [6]. Согласно указанной концепции социальная структура рассматривается как сетевое общество, отличительной чертой которого является трансформация направлений использования информационных ресурсов и знаний, результатом которой становится усиление роли глобальных сетевых структур. Несмотря на то, что сети представляют собой одну их очень старых форм социальной организации, сегодня в информационную эпоху они трансформируются в подвижные и адаптивные информационные сетевые структуры, усиленные информационными технологиями [7].

Одной из основных тенденцией общества сегодняшнего дня выступает прогресс социотехнической среды (информатизация, развитие Интернета и технологий виртуальной реальности), следствием которого явилось ускорение перехода к экономике знаний и появление сетевой личности — личности, способной и осознающей как ценность свои возможность и право на удовлетворение познавательной и коммуникативной потребности в момент ее возникновения [1].

Социотехнический прогресс актуализирует необходимость накопления креативного потенциала общества, вызывает потребность в социальных изменениях и инновациях, в генерации «социальной энергии», что может быть реализовано сетевой социально-креативной личностью, формирующейся сегодня в системе образования — личностью, способной воплотить в жизнь свои творческие устремления с активной социальной позицией и достаточным уровнем компетенции для адекватного реагирования на проблемные ситуации современного общества [4].

В контексте педагогических последствий рассмотренных тенденций современного общества можно выделить усиление потенциального влияния отдельной личности на других, а также повышение степени самоорганизации групп для решения актуальных задач и реализации проектов, в том числе социальной направленности [1].

Социотехнический прогресс актуализирует также организацию сетевого взаимодействия посредством интеграции ресурсов на основе общих целевых ориентиров, ценностей творчества и самореализации.

В качестве примера можно привести «креативный класс» — «людей, которые меняют будущее», класс творческих профессионалов, создающих нематериальные активы — новые идеи, новые технологии и новое креативное содержание общественной жизни [8]. Креативность, рассматриваемая как движущая сила прогресса — «драйвер», энергетический ресурс, — генерирующая большое количество идей и неординарных решений проблемных ситуаций, возникает именно в результате деятельности в социальном контексте, где взаимодействие с другими людьми, продуктами их деятельности и знаниями оказывает большое влияние на творческие процессы [3].

На наш взгляд, концепция креативного класса в полной мере подтверждает значимость социально-креативной личности в сетевом обществе, где под влиянием социотехнического прогресса происходит усиление роли коммуникации и сетевых взаимодействий, что повышает потенциал реализации качественно новых социальных преобразований.

Литература

1. Ахаян А. А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2017. № 8. ART 2560. URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm> [дата обращения 26.01.19].
2. Бабосов Е. М. Возрастающая роль креативной личности в развитии сетевого общества // Журн. Белорус. гос. унта. Социология. 2017. № 1. С. 4–10.
3. Барышева Т. А., Сеничева И. О. Развитие социальной креативности ребенка. Методическое пособие для специалистов дополнительного образования детей и воспитательных служб общеобразовательных учреждений. СПб.: Центр малой полиграфии, 2015. 81 с.
4. Волков Ю. Г. Креативный класс Versus имитационных практик // Гуманитарий Юга России. 2012. № 1. С. 43–58.
5. Двенадцать решений для нового образования. Доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики, Москва, 2018. 105 с.
6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / Пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.
7. Куркина Е. С., Князева Е. Н. Методология сетевого анализа социальных структур // Философия науки и техники. 2017. Т. 22. № 2. С. 120–135.
8. Мельниченко В. С. Креативный класс: история концепта и его роль в анализе развития регионов // Арктика и Север. 2012. № 6. С. 1–10.

Раздел 2

ПРАКТИКА РАБОТЫ ПЕДАГОГА В НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОСТРАНСТВАХ

Аветисова Кристина Игоревна

кандидат педагогических наук, педагог дополнительного образования,
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
города Москвы «Школа № 2089», г. Москва

УЧИТЕЛЬ И СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ: ДРУЗЬЯ ИЛИ ВРАГИ?

Аннотация

Статья посвящена актуальной проблеме ведения учителем как публичной личностью своих страниц в социальных сетях. В статье рассматривается возможность использования учителем социальных сетей как дополнительного образовательного инструмента. Автор приводит основные принципы и правила ведения и поведения учителя в социальных сетях.

Ключевые слова: учитель, образование, социальные сети, образовательное пространство, контент, информационные технологии.

Avetisova Kristina I.

Candidate of pedagogy, teacher of additional education, State budgetary educational institution of Moscow city «School № 2089», Moscow

TEACHER AND SOCIAL NETWORKS: FRIENDS OR ENEMIES?

Annotation

The article is devoted to actual problem of teacher's pages keeping in social networks as public person. The article deals with possibility of social networks' using by teacher as the additional educational instrument. The author leads basic principles and rules of keeping and teacher's behavior in the social networks.

Key words: teacher, education, social networks, educational space, content, information technology.

Социальные сети, основательно войдя в жизнь человека, сегодня еще активнее укрепляют свои позиции, набирая все большую популярность. Очевидным является и тот факт, что социальные сети в на-

стоящий момент стали важным и неотъемлемым инструментом власти, оказывая заметное влияние на общество. В связи с этим, не станет ошибочным утверждение, что в ближайшее время подобные тенденции будут только усиливаться.

На сегодняшний день миллиарды пользователей зарегистрированы в более чем 30 международных социальных сетях [1], каждая из которых имеет свои функциональные признаки и возможности. При этом есть и ярые противники данных ресурсов, считающие социальные сети ненужными и приносящими только вред и бесполезную трату времени.

Стоит отметить, что при неумелом и неграмотном пользовании они могут разрушить профессиональную карьеру, и наоборот, в умелых руках и при креативном подходе могут стать отличным помощником и инструментом в ее развитии.

Согласно исследованиям Академии Касперского, 90 % педагогов пользуются социальными сетями в личных целях, при этом 73 % из их числа добавляют своих учеников в «друзья» [2]. Обучающиеся — в большинстве подростки — не возражают против онлайн-общения с педагогом. Им интересно узнать увлечения своего наставника, познакомиться с ним не только как с человеком у доски, но и как с многогранной личностью.

Социальные сети сегодня представляют собой не только инструмент для общения, обмена новостями, отдыха, рекламы, построения бизнеса и создания виртуального представительства. Они также выступают в качестве платформы и ресурса для образования, обучения. Конечно, мы не говорим о том, что виртуальное обучение заменяет учителя и школу, но оно вполне может дополнять его, разнообразить и служить образовательным инструментом педагога.

Если смотреть на вещи объективно, то общение с учениками в социальных сетях тоже можно рассматривать как дополнительный инструмент воспитания в образовательном процессе.

Каждый учитель может использовать на своих страницах образовательный контент из других групп, или даже создавать свой собственный. Воспользоваться возможностями социальных сетей в данном контексте решила учитель истории и обществознания из Новосибирска Елена Вервейн [3]. Она стимулирует интерес школьников к истории с помощью викторин в Instagram. Занимательный контент учителя помогает ученикам быстрее запоминать даты, термины, безошибочно определять памятники культуры и архитектуры. Мотивацией к созданию викторин стали слова одного из учеников, о том, что плохие фотографии в пособиях не представляют возможным отличить Екатерининский дворец

от Зимнего. Отметим, что викторины в Instagram ученики проходят исключительно для повторения, возможности доучить и получить «бонусную» оценку. Все они необязательны для выполнения и представляются собой альтернативу творческим заданиям.

Безусловно, социальные сети — это большой информационный и культурный прорыв, но в работе с любыми платформами следует соблюдать осторожность. Широкой огласке были преданы истории, когда выложенный учителем контент вызывал недовольство (в основном, со стороны родителей) и становился причиной публичных конфликтов.

Чтобы исключить подобные ситуации, необходимо помнить о правилах поведения в социальных сетях. Они базируются на тех же принципах, что и в оффлайне: прежде всего, не допустимо делать то, что запрещено законом. Основные требования к ведению любого сайта, в том числе страницы в социальной сети, описаны в следующих федеральных законах:

— «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [4];

— «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [5];

— «О противодействии экстремистской деятельности» [6].

Очевидно, что личные страницы педагога в социальных сетях включают содержание противоправного контента, в том числе пропаганду наркотиков, экстремизма, преступлений, любых форм интернет-мошенничества, а также программно-технические угрозы и публикацию персональных данных, полученных незаконным путем.

Остановимся на последнем пункте подробнее. Запрет на распространение информации о частной жизни человека, в том числе размещение фотографий без его согласия, закреплен в Конституции и Гражданском кодексе Российской Федерации. Если у учителя есть желание или необходимость опубликовать фотографии своих учеников, то прежде чем это сделать, необходимо получить письменное согласие родителей. При этом, согласие родителей не требуется в случаях:

— если фотография используется в государственных или общественных интересах;

— если фотосъемку проводили на публичных мероприятиях (например, школьный концерт) и ученик не является главным объектом на фото.

Эти же принципы работают и при видеосъемке.

При ведении страниц в социальных сетях и публикации контента, связанного с учениками, стоит руководствоваться не только юриди-

ческими нормами, но и не забывать об элементарной вежливости и уважении. Часто учителя любят выкладывать в сеть забавные ошибки своих учеников, допущенные в той или иной задаче, упражнении или диктанте. Однако, прежде чем это сделать, стоит попросить у ребенка согласие на подобную публикацию, обговорить нюансы (например, что автор ошибки останется неизвестным для широкого круга пользователей социальных сетей), иначе своими действиями учитель может поставить ученика в неловкое положение. Принципов морали и уважения стоит придерживаться во всех публикациях, и при оставлении комментариев.

В работе с социальными сетями, как и в реальной жизни, педагог должен руководствоваться общими для всех правовыми и этическими нормами. Настройки современных социальных сетей позволяют скрыть все то, что вы не хотите выставлять на всеобщее обозрение: личные фотографии, информацию и прочее. Стоит быть аккуратным при одобрении или отметке вашей страницы на фотографиях друзей, особенно если такие материалы могут содержать потенциальный компромат.

Если «конфликт интересов» неизбежен, можно создать второй аккаунт. Таким образом, у вас появится официальная публичная страница — для ваших учеников, родителей и администрации, и при этом сохранится первый аккаунт — закрытый — лично для вас, ваших родных и друзей, где вы сможете размещать все, что считаете нужным.

Нередко в социальных сетях разгораются споры, из-за которых могут возникнуть конфликты, перетекающие в реальную жизнь. Любому учителю необходимо помнить одно очень важное правило: что бы ни происходило, ни в коем случае не старайтесь разрешить конфликты и проблемы через социальные сети. Вы рискуете тем, что вас могут неправильно понять, в итоге ситуация обернется против вас. При возникновении недопонимания или подобных ситуаций, правильнее будет позвонить человеку или лично с ним встретиться и все обсудить.

Безусловно, страница педагога станет интересной для учеников и родителей, если будет содержать полезную информацию. Учитель может размещать на своих страницах занимательные задания, тесты, короткие видео уроки, ссылки на всевозможные школьные группы, сообщества, полезные статьи, анонсы мероприятий, примеры заданий для ОГЭ и ЕГЭ — словом, все то, что может помочь ученикам и их родителям.

Как и в реальной жизни, в социальных сетях не стоит забывать и о позитивном настрое: публикации должны настраивать читателя

на мажорный лад. Во-первых, это поднимет настроение подписчикам, а во-вторых, поможет привлечь новых читателей.

Перед публикацией того или иного контента, следует трезво оценить его с позиции родителя и ученика. Также нужно обстоятельно подумать в каком виде будет преподнесена информация и как ее могут воспринять ваши читатели. Порой негодование со стороны родителей или даже конфликт могут возникнуть не сколько из-за фотографии, сколько из-за подписи к ней.

Поэтому важно обдумывать то, что вы пишете. Перед публикацией стоит перечитать текст: это поможет выявить и устранить допущенные ошибки и опечатки, прочувствовать общий настрой поста. Публикации должны быть не только грамотными (ведь учитель — это личный пример для учеников), но и «живыми». Педагог должен стараться писать посты понятным языком, исключать сухие научные фразы и шаблоны. Людей, прежде всего, привлекает искренность.

Еще одной неотъемлемой частью публикаций в социальных сетях стали хэштеги. Казалось бы, неприметная вещь. Однако, они не только помогают привлечь целевую аудиторию, обратить на публикацию внимание читателей и повысить возможность поиска ваших постов, но и задать определенные тенденции. Это как «фирменный» стиль, который также могут перенять ученики.

При этом одно неумело использованное словосочетание в качестве хэштега может обернуться плачевными последствиями.

Делая публикации в социальных сетях, педагог должен помнить, что он, прежде всего, публичная личность, и одно неверно сказанное слово или неудачная фотография могут сильно ударить по репутации и дальнейшей карьере. Кроме того, на учителях лежит двойная ответственность, так как они занимаются воспитанием детей и подают им личный пример.

Резюмируя все написанное выше, можно сделать вывод, что пользоваться социальными сетями учителям можно и нужно. Они действительно могут стать хорошим подспорьем в образовательном процессе, помочь развивать и поддерживать интерес к предмету, расширять возможности образовательного пространства. Главное, быть ответственным за свой контент, соблюдать все необходимые правила. Социальные сети будут работать на педагога, если он проявит немного креатива и не будет подходить к их ведению как к обязательным работам, и в то же время, не будет гнаться за максимальной «открытостью», стараясь всем угодить.

Всегда и во всем нужно помнить о золотой середине.

Литература

1. Список социальных сетей // Википедия [Электронный ресурс] — Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Список_социальных_сетей
2. Учитель и соцсети: правила выживания // ЗАВУЧ.ИНФО [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.zavuch.ru/news/news_main/1430/
3. Лошкарева О. Новосибирская учительница ставит пятёрки за викторины в Instagram // Педсовет [Электронный ресурс] — Режим доступа: <https://pedsovet.org/beta/article/novosibirskaa-ucitelnica-stavit-paterki-za-viktoriny-v-instagram>
4. Федеральный закон «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» от 27.07.2006 № 149-ФЗ (последняя редакция) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс» [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798
5. Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» от 29.12.2010 № 436-ФЗ (последняя редакция) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс» [Электронный ресурс] — Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808
6. Федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности» от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ (с изменениями и дополнениями) // Система ГАРАНТ [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://base.garant.ru/12127578/#ixzz5d8LN3PRM>

Андреев Александр Александрович
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор,
заведующий кафедрой «Информационные и коммуникационные
технологии в образовании», Межотраслевой институт повышения
квалификации и профессиональной переподготовки кадров,
г. Москва

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ НА МАССОВОМ ОТКРЫТОМ ОНЛАЙН-КУРСЕ «QUALITY IN DIGITAL LEARNING»

Аннотация

В статье рассматриваются организационные вопросы, методики, приемы обучения на массовом открытом онлайн курсе «Quality in Digital Learning» платформы ECV-Check. Автор обучался на этом курсе для познавательных и исследовательских целей.

Ключевые слова: *массовые открытые онлайн-курсы, онлайн-обучение, качество онлайн-курсов.*

Andreev Alexander A.

Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Technical Sciences, Professor, Head of the Department of Information and Communication Technologies in Education, Intersectoral Institute for Advanced Studies and Professional Retraining, Moscow

FEATURES OF TRAINING ON THE MASSIVE OPEN ONLINE COURSE “QUALITY IN DIGITAL LEARNING”

Abstract

The article discusses the organizational issues, methods, methods of training on the mass open online course “Quality in Digital Learning” of the ECB-Check platform. The author trained in this course for educational and research purposes.

Key words: *massive open online courses, online training, quality of online courses.*

Широкое распространение массовых открытых онлайн-курсов (МООС) во всех уровнях образования остро поставило задачу изучения и обобщения опыта как разработки курсов, так и преподавания онлайн. Этому может способствовать изучение и обобщение реального опыта процесса учения. Такие исследования важны как для потенциальных учащихся, так и для преподавателей, которые разрабатывают онлайн-курсы и преподают онлайн.

Рассмотрим конкретно особенности обучения на МООС «Quality in Digital Learning», который разработан и реализуется европейской организацией ECB-Check (<http://www.ecb-check.net>).

Функционирование ECB-Check помогает улучшить существующие программы электронного обучения, оценить качество программ и формирует деятельностную среду, которая позволяет непрерывно развивать электронное обучение на основе обеспечения доступа к инструментам и руководящим принципам, а также взаимного сотрудничества участников. Кроме того, организация проводит общественно-профессиональную сертификацию онлайн-курсов и программ с выдачей сертификата, готовит экспертов по оценке качества онлайн-курсов, а также проводит научные исследования.

Миссия онлайн-курса «Quality in Digital Learning» заключалась в развитии международного сообщества, интересующегося качеством электронного обучения, освоением принципов функционирования ECB-Check и применения на практике процедур для оценки качества электронного обучения. Команда из 10 преподавателей с февраля по апрель 2016 года обучала около 5000 человек, записавшихся по объ-

явлению со всего мира. Успешно окончившие курс могли претендовать на работу в качестве экспертов качества курсов в Европейской организации ЕСВ-Check.

Изучаемые темы программы МООС включали понятия электронного обучения и его качества, презентацию рубрик качества и порядок оценки качества на основе методик и критериев качества, разработанных Европейской организацией ЕСВ-Check.

Для обучения организаторами была разработана специальная с нетрадиционно оформленным интерфейсом платформа. Главная страница курса размещенная на этой платформе, показана на рис. 1.

Дидактическая структура платформы состояла из:

1. Подсистемы проведения вебинаров,
2. Места хранения учебных материалов (Open House),
3. Места хранения материалов, доставляемых самими обучающимися по тематике курса (Beta House),
4. Систему форумов для общения,
5. Систему геймификации в следующих видах:
— необычного графического оформление главной страницы (см. рис. 1),

— автоматизированного знакомства в форме игры сокурсников друг с другом, путем периодического показа на главной странице фото участника с просьбой отгадать его имя,

— индикатора индивидуального успеха в виде ленты, которая располагается в правом верхнем углу личного кабинета обучающегося, где видны доступные для всех суммарные результаты выполнения заданий обучающимся. Кроме того, за успешное и качественное выполнение задания учащиеся получают бейджик определенного вида. На рис. 2 видны заработанные автором поощрительные бейджи за выполненные задания по курсу.

На курсе было организовано несколько форумов. Кроме общего форума, обозначенного на Рис1, как FORUM, были специализированные, которые были нужны для выполнения различных групповых проектов. Заметим, что при работе в форумах зарубежные слушатели отличались большой активностью, и форумы не пустовали в отличии традиционной пассивности на российских форумах МООС.

Для выполнения выпускной работы учащимся необходимо было сформировать команду из слушателей курса, сформулировать тему проекта, организовать выполнение проекта и его защиту. Такой проект фальсифицировать или списать, в принципе, невозможно. Видимо, поэтому никакой системы прокторинга не было предусмотрено.

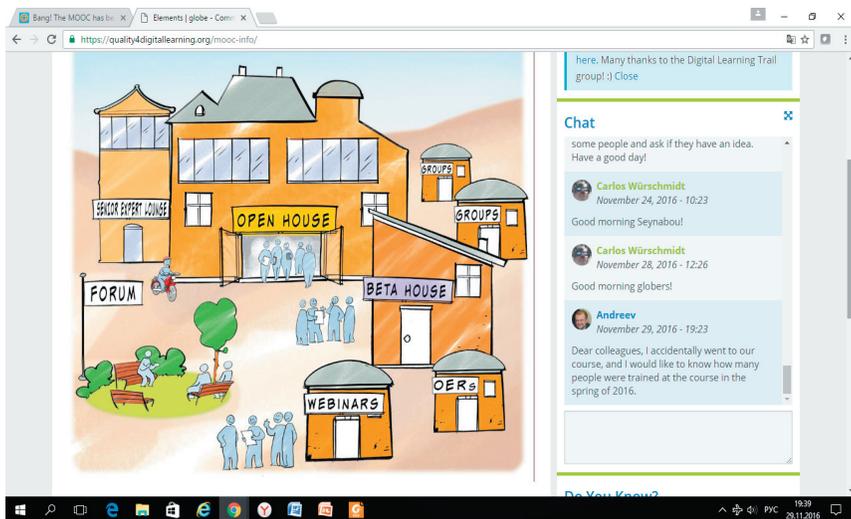


Рис. 1. Главная страница курса

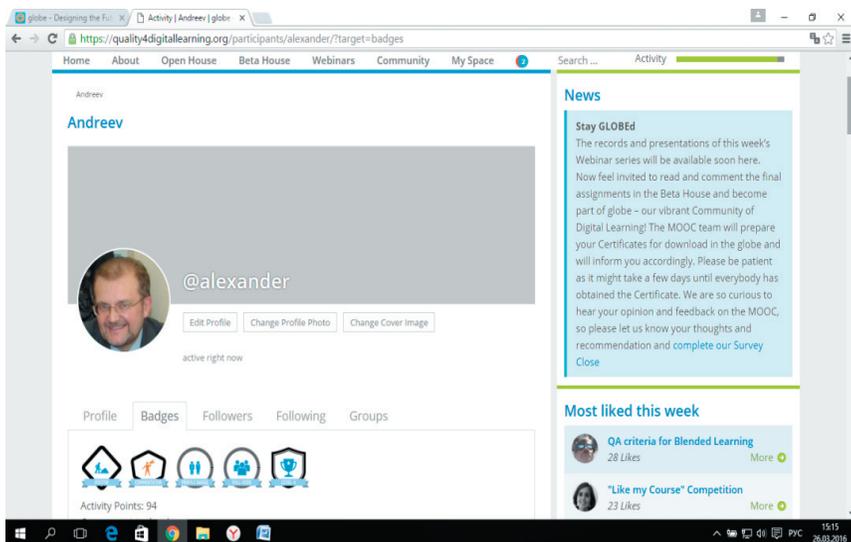


Рис. 2. Личный кабинет обучающегося

Полезный для использования интернет-преподавателями прием, который использовался в процессе учебы на курсе, включал в себя

подбор и публикацию на курсе самими учащимися литературы (информационных источников различного вида) по тематике курса. Отметим, что количество информационных источников (книг, ссылок на текстовые и видео в Интернете, статей и др. собранных слушателями по количеству превосходило список учебной литературы, предлагаемый коллективом авторов курса. Это говорит о большой активности и заинтересованности обучающихся.

Во время учения на курсе проводились еженедельные вебинары, а на общем форуме консультации и дискуссии по теме вебинара. Задержек в оценке заданий не наблюдалось. Индивидуальные ответы на возникающие вопросы приходили вовремя. Серьезных технических сбоев в работе платформы и при проведении вебинаров и работе на форумах не было.

Заинтересованность и доброжелательная активность обучающихся, внимание преподавателей делало обучение на курсе психологически комфортным, не говоря о новых полученных знаниях и совершенствованию английского языка.

Как уже отмечалось, одной из целей курса было обучение слушателей методике оценки качества. Принцип построения методики, разбираемой на одной из тем курса, используется в большинстве зарубежных университетов и специализированных организаций, в частности, в крупной организации Quality Matters (США) <https://www.qualitymatters.org/>, которая занимается развитием научных исследований и передовых практик на основе стандартов качества и соответствующих инструментов для оценки и процедур и подготовкой преподавателей в области использования Quality Matters- рубрик и других видов практик по обеспечению качества онлайн-обучения.

Этот обобщенный порядок деятельности при определении качества онлайн-курсов заключается в следующем.

1. Выявляются индикаторы (показатели, критерии), влияющие на качество.
2. Вводятся для каждого индикатора весовые коэффициенты.
3. Выбранные индикаторы количественно оцениваются специально подготовленными экспертами.
4. Полученные данные обрабатываются, чтобы было удобно принимать решение о степени соответствия стандарту качества.

На курсе подробно объяснялось существо индикаторов качества и порядок их оценки, были организованы практикумы по оценке качества реальных курсов. Индикаторы качества были сгруппированы в блоки (категории): А). Информация об организации программы,

В). Цели, С). Качество контента, D). Дизайн курса, F). Технологии, Е). Медиа дизайн, G). Оценка и обзор.

На Рис 3. Показан фрагмент описания индикаторов. В каждом столбце последовательно дано название критерия, его описание, пояснение как его оценивать и в каких единицах.

Таблица по оценке качества

Criterion	Programme/ Course related	Description	Guidance on how to evaluate	Criterion Level	Excellence Criteria	Comments
A. Information About and Organization of the programme						
A.1 General Description, Objectives and Programme Organization						
A.1.1 All information potential learners need to orient their decision about taking the course is available.	PIC	Objective and clear information is available to orient/facilitate decision making of interested candidates: Course/programme goals and overall learning objectives; methodological approach; target group; prerequisites for participation; selection process (if applicable); technical requirements; and/less information on knowledge assessment tools, timetable and workload is also available. A calendar/timetable details duration of learning phases (or modules) and dates of	Does the description of the programme/course (brochure/knowledge etc.) provide all relevant information for potential learners?	M	YES! If criterion is met, it must leave the field blank. 0 = not met 1 = partly met 2 = met adequately 3 = met excellently	For Excellence Criteria, please indicate each criterion on the scale from 0 = not met up to 3 = met excellently.

Рис. 3. Таблица с описанием критериев оценки качества онлайн-курса и порядком их использования.

Слушатели должны были тщательно изучить предлагаемую на курсе методику и в качестве контрольного задания оценить самостоятельно выбранный или предлагаемый преподавателями реальный онлайн-курс. Результаты выполнения задания публично обсуждались учащимися совместно с преподавателем на форуме. Успешное выполнение задания было главной целью курса.

Кроме того, на основании опыта учения на курсе автору статьи удалось сформулировать рекомендации, которые могут быть полезными в практике онлайн-обучения:

1. Организовывать команду психологический климат, в частности, используя форум знакомств.

2. Привлекать обучающихся для формирования библиотеки литературы по тематике курса.

3. Организовывать проектную работу обучающихся.

4. Вводить элементы геймификации (поощрительные бейджи, рейтингование и т.п.). Даже оформление дизайна сайта допускается проводить в непринужденном игровом стиле.

5. Тщательно и аккуратно прорабатывать и оформлять содержание курса и методическую часть. Примером может служить оформление методической части курса (рис. 3).

В заключение можно сказать, что представленная на курсе методика оценки качества онлайн-курсов, разработанная в ECV Check может, после некоторой адаптации к российским реалиям, успешно использоваться преподавателями, образовательными организациями, а также в современной цифровой образовательной среде (СЦОС), где оценка качества размещаемых в ней курсов имеет первостепенное значение.

Аранова Светлана Владимировна

кандидат педагогических наук; ведущий научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования, Институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; Санкт-Петербург

ЗНАЧИМОСТЬ КУЛЬТУРЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Аннотация

В статье исследуются аспекты визуализации в поле проблем восприятия информации современными школьниками, акцентируется необходимость модернизации сферы наглядного представления учебных материалов с учётом внедрения новых технологий. Предлагается формирование у школьников особой — интеллектуально-графической культуры визуализации информации.

Ключевые слова: визуализация учебной информации, принцип наглядности, интеллектуально-графическая культура.

Aranova Svetlana V.

Candidate of Pedagogic Sciences; Leading Researcher of the Research Institute of Pedagogical Problems of Education, Institute of Pedagogy, A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia; St. Petersburg

THE IMPORTANCE OF INFORMATION VISUALIZATION CULTURE IN THE LEARNING OF THE SCHOOLCHILDREN IN CONTEMPORARY SOCIETY

Abstract

The article examines the aspects of visualization in the area of problems of information perception by contemporary schoolchildren, emphasizes the need of modernization of the visual presentation of educational materials sphere with the introduction of new technologies. Offers the formation of schoolchildren the intellectually-graphic culture of information visualization.

Key words: *visualization of educational information, the principle of visibility, intellectually-graphic culture.*

В условиях всеобщей информатизации возрастает доступность всевозможных способов представления материалов. В особенности, повышается потребность в визуализации информации, в т.ч. когнитивной. Поскольку наглядный образ быстрее достигает сознания человека, визуализация становится своеобразным коммуникативным реагентом получения необходимой информации и отвечает потребностям «сетевой личности» [1].

Для учащихся школ это, прежде всего, полезные навыки эффективного взаимодействия с учебным материалом. На данный момент в педагогической практике используется более сотни форм структурирования информации с помощью визуализации: диаграммы, блок-схемы, «стратегические» карты, mindmap и др., отражающих особенности различных областей знаний [2]. Очевидно, повышается необходимость на основе преемственности с имеющимся педагогическим опытом в области учебной наглядности развивать у современных учащихся умения самостоятельно визуализировать информацию и воспринимать визуальные единицы. Не случайно требования ФГОС к результатам школьного образования подразумевают сформированность у выпускников умений обращаться с учебными материалами, привлекая графические возможности. Прежде всего речь идёт о метапредметных результатах, связанных с работой над иллюстрациями в учебниках; с переработкой письменного или устного текста в виде таблиц, схем, графиков; с осуществлением знакового моделирования на основе учебной задачи и т.д. Во многих исследованиях подчёркивается, что в процессе подготовки современного педагога недостаточно внимания уделяется изучению закономерностей визуального восприятия и самостоятельной графической работе. Для формирования у педагога соответствующих качеств предлагается «вводить в курс обучения предмет, комплексно рассматривающий про-

цесс визуализации как с технической, так и с гуманитарной точки зрения», как, например, создание инфографики [3].

Противоречие состоит в том, что накопленный фонд научных знаний, обобщающий педагогический опыт и принятый инструментарий в области визуализации информации, не отвечает современным образовательным потребностям общества. Наличие в образовательном процессе школы компьютерных технологий поставляет в распоряжении учителя огромный массив визуализированного материала [4]. В итоге в школьном образовании наблюдается экспансия технологий и средств визуализации на базе электронных устройств: использование компьютерных программ для визуализации информации (для создания презентаций, моделирования инфографики, визуализации данных и пр.), применение новейших средств и устройств для предъявления наглядности (интерактивные доски, интерактивные парты, электронные учебники и др.), введение в оборот возможностей современных гаджетов для создания визуальных элементов (смартфоны, камеры, графические планшеты и т.п.). Визуальный канал является одним из ведущих в современной коммуникативной практике. Возможность без особых усилий получить в неограниченных количествах желаемые визуальные элементы снижает педагогический эффект, часто нарушает баланс образного и текстового материала. Обеднение навыков и умений в этой области ведёт к искусственному сужению визуального канала восприятия информации, к возникновению пагубной зависимости школьника от «посредника» — компьютерной программы или гаджета. Ввиду замещения самостоятельной деятельности учащихся использованием компьютерных средств страдает творческая составляющая образовательного процесса. Полное подчинение трендам информационного общества в плане неограниченного использования возможностей высоких технологий чревато воспитанием личности с характерным разрывом образованности и духовности. Как отмечают отечественные и зарубежные специалисты в области педагогики и психологии, современные учащиеся, вырастающие в мире высоких технологий, клипово, непоследовательно воспринимают новый материал, с трудом осваивают большой объем текста и не могут долгое время сосредотачиваться на определённой информации [3]. Ситуация усугубляется тем, что «продвинутый» подход, кстати, одобряемый ФГОС, по преимущественному использованию современных технологий часто превращает использование визуализацию в самоцель, а противников или учителей, настороженно относящихся к такой моде, относит к «ретроградам» [5].

Назревают проблемы, порождаемые педагогической, дидактической несостоятельностью современной области визуализации информации в школьном обучении. Рассмотрим некоторые аспекты этой проблематики.

— Вследствие подобного развития область визуализации в школе может слиться или быть полностью поглощённой областью компьютерных технологий. Это негативно скажется на культуре визуализации учебного материала, науке «докомпьютерной» разработки наглядных пособий, которая складывалась, оттачивалась и совершенствовалась в течение десятилетий. Возьмём, к примеру, искусство педагогического «онлайн» рисование на доске. В методике обучения физике был специальный раздел «Рисование и черчение на уроках физики», где подробно рассматривалась зависимость успешного усвоения материала учащимися от качества изобразительной деятельности учителя [6, 7]. В методике обучения истории значимая роль отводилась не только изучению и «толкованию» школьниками наглядных пособий, но и созданию их силами учащихся и учителей (карт, планов, рисунков, моделей и пр.), а также педагогическому рисунку [8, 9]. В биологии предлагалось создавать рисунок одновременно с учениками для лучшего понимания темы [10]. Сейчас эти задачи решаются учителем упрощённо — используется либо компьютерная программа, либо готовые образы из сети Интернет.

— Нарушение оптимального соотношения долей текстовой (словесной) и визуальной (образной) форм представления материала препятствует пониманию школьниками сути предметного задания. Если исходить из психолого-педагогических предпосылок, что понимание происходит, когда информация перекодируется с основного кода на вспомогательный, то логично обеспечить её избыточность. Так, по свидетельству экспериментальных данных [5], понимание основного словесного материала достигается избыточностью информации, изложенной в образном виде, и наоборот. При этом степень избыточности, как величина, определяемая в зависимости от сложности материала, особенностей контингента учащихся, должна иметь под собой веские основания. Однако эффект эмоционального отклика учащихся на компьютерную визуализацию даёт иллюзию информативной достаточности во вред когнитивной составляющей.

— Заставляет задуматься неудовлетворительное качество большинства продуктов компьютерной визуализации, производимой и потребляемой как учащимися, так и учителями. В результате, сами учителя признают, что количество «безмерно расплодившихся презен-

таций и других аудиовизуальных материалов в школе» не означает образовательного эффекта этих продуктов ввиду отсутствия необходимой подготовки в «методике применения графики» [7]. Более того, широкое заимствование учителями изображений из сети Интернет или уже друг у друга не может уберечь, а, напротив, множит ошибки научно-методического и графического характера. Естественно, учитель, не обладающий основами культуры визуального представления учебного материала и не владеющий специальными умениями и навыками, не сможет привить желаемые качества школьнику.

— К сожалению, сейчас в области визуализации учебной информации практически не предъявляются конкретные педагогические требования. Специалистами отмечается нарастающее противоречие между накапливаемым опытом включения в образовательный процесс компьютерных визуальных продуктов (яркий пример — подготовка учебных презентаций) и отсутствием его научно-дидактического и методического обоснования [11]. Обостряет проблемы этой сферы заимствование не только готовых изображений, но и приёмов, способов визуализации из областей бизнеса, рекламы, экономики и др. при отсутствии собственных. Вместе с тем, например, в методическом руководстве обучения физике 1948 г. [6] подробно приводится свод педагогических требований к учительским рисункам на уроках: грамотность в научном отношении, оптимальная простота, включение упрощающих понимание символических элементов. Значимость таких свойств созданной учителем наглядности, как «графичность», «точность» и «аккуратность» подразумевает знание им основ художественной грамоты, служит мерилом качества учебно-образовательной деятельности для школьника и призваны повышать воспитательное значение такого рисунка. Наконец, выразительность фигурирует в этом своде как «наиболее важное и трудновыполнимое требование». Использование специальных приёмов наглядности всегда помогало достигать познавательных целей. Учитель, иллюстрируя информацию, мог специально выделить художественными средствами тот или иной объект или некую деталь, нужную для понимания, отразить динамику рассказа [8]. Такой рисунок всегда рассматривался с педагогической точки зрения, как образец для школьника.

— Можно согласиться с тем, что устаревают средства области визуализации, поскольку значительно трансформируется понимание наглядности. Изменяются личностные характеристики учащихся. Современные школьники легче и охотнее самостоятельно добывают информацию, нежели воспринимают её на уроке, однако способны

высоко оценивать не только её полезность, но креативность, необычность представления [3]. Следовательно, требуют обновления психолого-педагогические взгляды в этом плане. В исследованиях [5] показано, что эффект от использования наглядности в конце 20 века был выше, поскольку усилия, затрачиваемые на изготовление или поиск визуальных единиц, требовали от учителя постановки конкретной педагогической цели. В условиях неограниченного использования ресурсов высоких технологий у учителей и школьников, по существу, создаётся ложное впечатление богатого выбора наиболее эффективного решения при отсутствии «лишних» сложностей. И те, и другие могут использовать готовые базы любых наглядных материалов, чтобы компенсировать нежелание готовиться к урокам.

Актуализируя значимость визуализации в общем поле затронутых проблем восприятия и переработки информации школьниками, следует выделить необходимость модернизации самой культуры наглядного представления учебных материалов с учётом внедрения новых технологий, изменений личностных характеристик учащихся, потребностей общества. Противоречия между накапливаемым опытом использования визуализации и дидактической обеспеченностью касается уже не просто разработки или совершенствования отдельных приёмов или методов. *Предлагается формирование в школе особой — интеллектуально-графической — культуры визуализации информации с опорой на собственные методы и способы, с систематизацией терминологического и методического аппарата на основе преемственности и эволюционирования принципа наглядности* [12]. Формирование такой культуры даст возможность гибко реагировать на вызовы времени и без ущерба для образовательного процесса включать использование современных средств.

Очевидно, возможности использования для визуализации компьютерных средств меняют представления о функционале наглядности в учебном процессе и её роли в развитии личности учащегося [5]. Имеется мнение о том, что использование современных гаджетов не только не обесценивают роль опыта традиционной наглядности в учебном процессе, но наделяет новыми функциями и возможностями, раскрывая его до сих пор не развёрнутый потенциал [4]. С этим можно согласиться, предполагая наличие у педагогов и учащихся определённой культуры визуализации. Поэтому в педагогическом сообществе намечаются стремления к упорядочению интеллектуально-графического поля культуры визуализации на основе имеющегося богатого педагогического опыта [13]. Ставится задача — не нарушая общепедагогиче-

ческих принципов, усовершенствовать, изменить технологии «подачи» учебного материала, для комфортного восприятия его современными учащимися [3]. В некоторых случаях предлагается решить эту проблему средствами инфографики, т.е. созданием «информационной композиции» [3]. Однако не показаны инструменты решения такой проблемы в школе. Потребность в пересмотре системы дидактических принципов, обеспечивающих культуру визуализации учебной информации, подразумевает изменение структуры и содержания каждого из них с учетом принципа преемственности и современных данных психологической и педагогической наук [12]. В этом плане предполагается активная форма самостоятельной познавательной деятельности учащихся с учетом их возраста, степени развития как образных, так и рациональных форм их мыследеятельности в процессе изучения объекта, в том числе, изобразительная, что позволит им почувствовать научную проблематику учебного предмета [5, 14]. Можно приветствовать призыв перейти от предоставления учащимся готовых образцов к обучению их самостоятельному построению схем, моделей для значительного повышения уровня понимания и долгосрочного использования полученных знаний [15].

Подводя итог, можно констатировать, что на данный момент в школьном обучении сфера визуализации находится «на распутье». Накопленный педагогический опыт использования средств наглядности не отвечает запросам «сетевой личности», требованиям ФГОС в части возрастосообразного развития умений обогащать свою деятельность применением графических средств и возможностей. Поэтому приобретает особую значимость выведение на новый уровень задачи формирования у школьников и педагогов культуры визуализации учебной информации с учётом рассмотренных позиций.

Литература

1. Ахаян А. А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2017. № 8 (декабрь), ART 2560. URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm>
2. Тихонова И. В., Иванов И. И., Омарова П. Г. Реализация принципа визуализации в процессе обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-1. С. 307–309.
3. Павелко Н. Н. Инфографика как инновативный метод визуализации учебной информации в образовательном процессе // Вестник ИМСИТ. 2018. № 2 (74). С. 36–41.
4. Десятов Д. Л. Методические возможности педагогического рисунка на интерактивной доске // История. Всё для учителя! 2013. № 9 (21) сентябрь. С. 2–4.

5. Усольцев А. П., Шамало Т. Н. Наглядность и ее функции в обучении // Педагогическое образование в России. 2016. № 6. С. 102–109.
6. Горячкин Е. Н. Методика преподавания физики в семилетней школе. Т. 1. Общие вопросы методики физики. Пособие для учителей и руководство для студентов учительских вузов. ГУПИМП РСФСР. М., 1948.
7. Смирнов Н. В. К вопросу о качестве учительских презентаций для уроков физики. <http://sverh-zadacha.ucoz.ru/publ/3-1-0-59> (дата обращения 19.01.2019).
8. Гиттис И. В. Методика начального обучения истории. Учебник для педагогических училищ. ГУПИН РСФСР. М., 1945.
9. Мурзаев В. С. Рисунки на классной доске в преподавании истории: пособие для учителей / В. С. Мурзаев. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1946. 116 с.
10. Мелешко В. И. Рисуйте правильно // Биология. ИД «Первое сентября» — 2000. № 27 (562). <http://bio.1september.ru/article.php?ID=200002705>
11. Дьякова Е. Б. Методические условия эффективной разработки учебной презентации к урокам истории в основной школе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2011. С. 256–262.
12. Аранова С. В. Интеллектуально-графическая культура: преемственность и эволюция школьной дисциплины «изобразительное искусство» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 5 (128). С. 53–59.
13. Аранова С. В. Анализ понятийного аппарата исследований проблемы визуализации учебной информации // Научное мнение. 2018. № 2. С. 29–35.
14. Карасова И. С., Быбина Н. Н. Знаково-образная наглядность как средство обобщения и систематизации знаний, умений // Вестник челябинского государственного педагогического университета обучающихся. 2016. № 10. С. 57–64.
15. Белянкова Е. И., Шуринова И. А. Использование схем в курсе обществознания: функции, виды и приемы работы // Актуальные вопросы преподавания общественных дисциплин в школе и в вузе. Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции. 2017. С. 3–10.

Векслер Анна Кирилловна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры художественного образования и декоративного искусства, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

СИСТЕМА MOODLE, КАК ОДНА ИЗ ФОРМ РЕАЛЬНО-ВИРТУАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация

В статье рассматривается одна из форм реально-виртуального взаимодействия преподавателя и студента; выявляется проблема ре-

лизации компетентностного подхода в освоении образовательных программ по направлению «педагогическое образование» и предлагается способ ее решения с помощью системы Moodle, в процессе обучения художественно-творческим дисциплинам на факультете изобразительного искусства РГПУ им. А. И. Герцена.

Ключевые слова: реально-виртуальное взаимодействие; педагогическое образование; магистратура; информационно-коммуникационные технологии; художественно-творческие дисциплины; компетенции.

Veksler Anna K.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Art Education and Decorative Arts, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

MOODLE SYSTEM AS ONE OF THE FORMS OF REAL-VIRTUAL INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENT IN THE PROCESS OF STUDYING ART CREATIVITY IN THE PRACTICAL COURSES

Abstract

The present article deals with a form of real-virtual interaction between a teacher and a student; the problem of implementation of the competence approach in the mastering of MA program “Pedagogical Education” is detected; a way to solve it is proposed with the help of Moodle system in the process of studying art creativity in the practical courses at the Fine Arts Department of Herzen University of Russia

Key word: *real-virtual interaction; pedagogical education; master’s degree; information and communication technologies; art creativity, practical courses; competences.*

Ситуация, сложившаяся в системе высшего профессионального образования в начале XXI века отличается совершенно иным подходом в освоении студентами учебных дисциплин. Широкое распространение цифровых технологий неизбежно отразилось на количестве, разнообразии и мобильности получения большого объема информации, дополняющей, а в некоторых случаях и частично замещающей содержание образовательных программ. Это положение можно считать общим практически для всех учебных направлений. Нет смысла перечислять все достоинства информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) [1] в образовании, главным из которых является — доступность в получении знаний и, как следствие: достижение студентами равных возможностей в обучении, формирование единого образовательного пространства в стране, реализация компетентностного подхода [2],

необходимого в подготовке обучающегося к новациям мобильно-развивающегося социума.

Однако, неоспоримые положительные качества ИКТ проявляются, в основном, в области теоретических знаний (в любом научном направлении), при этом, не подлежит сомнению и то, что роль педагога, читающего лекции является одной из основных, обеспечивающих уровень и качество усвоенных студентом знаний. В то же время, в освоении практических навыков и умений в различных областях и видах деятельности, где особенно важна наглядная демонстрация процесса создания, выполнения чего-либо, непосредственное общение обучающихся с педагогом совершенно необходимо. Именно к такой области в системе высшего профессионального образования, нуждающейся в очном контакте «учитель — ученик», относится обучение художественно-творческим дисциплинам.

Важно отметить, что сегодня, обозначился ряд факторов, общих для художественно-творческих факультетов педагогических вузов России, значительно усложняющих процесс обучения художественным дисциплинам:

— недостаточное количество часов, отведенных в рамках учебного плана непосредственно на лабораторные занятия и контактную работу с педагогом;

— трудно-реализуемый перечень планируемых результатов обучения по дисциплине (овладение компетенциями), соответствующий направлению «педагогическое образование» (уровни бакалавриат [3] и магистратура [4]), но не учитывающий специфику образования в области изобразительного искусства;

— недостаточная подготовка педагогов творческих дисциплин к работе в современных условиях, требующих не только широких профессиональных знаний в области изобразительного искусства, но и навыков работы с ИКТ.

Для примера, наглядно иллюстрирующего данный вопрос, рассмотрим две рабочие программы дисциплин (РПД) из перечня основных профессиональных образовательных программ подготовки магистра по направлению 44.04.01 педагогическое образование по дисциплинам: РПД, вариативные модули. М. 1.5.3 Модуль «Декоративное искусство». «Графические техники в декоративном искусстве» (магистерская программа «Искусство») [5]; РПД вариативная часть (вариативные модули) М. 1.5.3 Модуль «Дизайн проектирование». «Орнамент в творчестве дизайнера» (магистерская программа «Дизайн и компьютерная графика») [6].

Согласно учебному плану РПД «Графические техники в декоративном искусстве» осваивается магистрантами во втором семестре, на всю дисциплину отведено 216 часов, из которых 56 часов — контактная работа с преподавателем, а 160 часов — самостоятельная работа обучающихся. Обучающийся должен обладать следующими компетенциями: готовностью использовать знание современных проблем науки и образования при решении профессиональных задач (ОПК-2); способностью анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование (ПК-5); готовностью к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-11). Данные компетенции соответствуют Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (магистратура). Но, возникает видимое противоречие между содержанием и художественно-творческой направленностью дисциплины РПД «Графические техники в декоративном искусстве» и — перечнем компетенций (планируемых результатов обучения по дисциплине). Нет сомнения, в том, что преподаватель, в данном случае — педагог-художник, обязан владеть материалом своего предмета на высоком профессиональном уровне, следовательно — планируемым результатом обучения по дисциплине «Графические техники в декоративном искусстве» обязательно должны быть профессиональные знания, умения и навыки в области декоративного и изобразительного искусства, в частности — в графических техниках. Но, не менее важно педагогу-художнику владеть методическими знаниями и иметь навыки научной работы, без которых невозможно развитие и рост в профессиональной педагогической области.

Перед педагогами художественно-творческих дисциплин стоит сложная задача — скоррелировать необходимые в профессиональной подготовке магистранта области знаний: практическую — художественно-творческую; практическую — педагогическую, и теоретическую — решение научно-исследовательских задач. При имеющемся учебном плане, время контактной работы с педагогом (четверть от всех учебных часов), отведено художественно-творческим занятиям: работе с натуры, овладению навыками работы в различных графических техниках. Курс дисциплины состоит из двух разделов («Декоративный натюрморт», «Натюрморт в интерьере») и четырех заданий («Черно-белый

натюрморт», «Натюрморт с гипсовой головой», «На окне», «Мастерская ткача»). В процессе общения с педагогом разбираются важные аспекты изобразительного и декоративного искусства; обсуждаются выполненные эскизы и зарисовки, контролируется ход работы над заданием, наглядно демонстрируются методы обучения дисциплине. Но, как уже отмечалось, большая часть времени по РПД отведена на самостоятельную работу студента, которая, в свою очередь, делится на инвариантную и вариативную части. Практически все учебные часы инвариантной самостоятельной работы являются необходимыми для качественного выполнения художественно-творческого задания (зарисовки с натуры, композиционное эскизирование, отработка технических навыков и методов создания графического произведения и т.д.).

Таким образом, для решения научно-исследовательских задач, подготовки к разработке и реализации методических моделей, анализа результатов педагогического опыта, как собственного (на практиках), так и наблюдаемого опыта преподавателей остается вариативная часть самостоятельной работы. Наилучшим способом реализации такой работы может стать реально-виртуальное взаимодействие преподавателя и студента, возможное в информационно-коммуникационной инфраструктуре электронного обучения и дистанционных образовательных технологий — системе Moodle [7].

Сегодня, педагоги творческих дисциплин имеют возможность создать электронный курс, соответствующий содержанию определенной РПД, но информационно — значительно расширенный необходимыми и интересными материалами, ссылками на музейные коллекции, дополнительную учебную литературу по курсу, размещенную в широком и бесплатном доступе в сети интернет. Так же, у обучающихся есть возможность выполнить учебные задания вариативной части самостоятельной работы: тест, презентацию, глоссарий и др. в электронном виде, в курсе по изучаемой дисциплине в системе Moodle, которое будет проверено и оценено преподавателем. Задания вариативной составляющей самостоятельной работы, так же как и остальные задания, являются средством оценки компетенций, например:

— Подготовка презентации по теме «Натюрморт», как учебное задание во ВХУТЕМАСе — *анализ методик и приёмов обучения графическим техникам в декоративном искусстве в организациях, осуществляющих образовательную деятельность.*

— Сбор иллюстративного материала для подготовки наглядного пособия по теме «Натюрморт, графические техники» — *способ согласования задач профессиональной педагогической деятельности*

с требованиями современного образования в области декоративного искусства.

— Создание презентации по теме «Натюрморт с атрибутами искусства» — учебные постановки по рисунку, выполненные студентами художественных вузов (СПГХПА им. А. Л. Штиглица) — *анализ современных подходов к обучению в области искусства графики и декоративно-прикладного искусства.*

— Анализ художественных произведений, подбор иллюстративного материала для презентации — «Силуэт в искусстве графики» — *анализ и классификация видов графических техник в декоративном искусстве.*

— Подготовка презентации и доклад по теме «Творчество художника-графика А. П. Остроумовой-Лебедевой» — *применение знаний в области искусства графики в самостоятельной исследовательской работе.*

— Анализ художественных произведений, подбор иллюстративного материала для наглядного пособия — «Мастерская художника» — *определение характерных отличий и стилистических признаков изобразительного искусства различных эпох.*

— Подготовка презентации — «Зарисовки интерьеров, как учебное задание» — *анализ научно-педагогической и методической литературы, и интернет источников.*

В результате всех выполненных заданий на лабораторных занятиях и самостоятельной работы (инвариантной и вариативной частей), обучающийся должен овладеть компетенциями, предусмотренными РПД «Графические техники в декоративном искусстве» и соответствующими направлению «педагогическое образование» (магистратура).

Реально-виртуальное взаимодействие преподавателя и студента на факультете изобразительного искусства, может быть наиболее актуально в системе обучения по направлению «Дизайн и компьютерная графика». Рассмотрим дисциплину «Орнамент в творчестве дизайнера».

Количество часов по учебному плану распределено так же как и в ранее рассмотренной дисциплине: всего — 216 часов, из которых 56 часов — контактная работа с преподавателем, а 160 часов — самостоятельная работа обучающихся. Определены компетенции соответствующие направлению и уровню образования, которыми должен обладать обучающийся: способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2); готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения,

к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4); способностью проектировать формы и методы контроля качества образования, различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе с использованием информационных технологий и с учетом отечественного и зарубежного опыта (ПК-9), к сожалению, в существующих компетенциях не учтена специфика художественно-творческого направления. Можно лишь повторить, высказанное мнение о том, что педагог-дизайнер, так же как и педагог-художник должен обладать профессиональной компетентностью в области изобразительного искусства и дизайна, которая не определена в данных компетенциях.

Рассматриваемая дисциплина «Орнамент в творчестве дизайнера» состоит из трех разделов: «Теоретические аспекты орнаментальной композиции», «Работа с натурной постановкой», «Создание орнаментальных композиций». Задания для лабораторных занятий предполагают изучение основных аспектов орнамента; анализ натурной постановки; разработку отдельных элементов орнамента; построение авторских орнаментов в соответствии с традиционными видами орнаментальных композиций. В дисциплине так же присутствует работа с натуры (зари-совки), но основная учебная задача — творческая, композиционная, — разработка и создание уникальных авторских орнаментов на основе: анализа формы реальных предметов, составляющих натурную постановку (натюрморт); ее трансформации в орнаментальный элемент; композиционного построения орнамента из разработанных элементов. На лабораторных занятиях преподаватель объясняет задание и курирует его выполнение, совместно с магистрантами анализирует композиционные предложения обучающихся, помогая каждому определиться с авторским решением и выполнить задание. В структуре дисциплины так же присутствует инвариантная и вариативная части самостоятельной работы, необходимые для успешного выполнения задания и оценки компетенций.

Образовательный курс, разработанный в соответствии с РПД «Орнамент в творчестве дизайнера», размещенный в информационно-коммуникационной инфраструктуре электронного обучения и дистанционных образовательных технологий может стать одним из основных дидактических ресурсов для педагога на факультете изобразительного искусства. Отличительной особенностью дисциплин, изучаемых в рамках магистерской программы «Дизайн и компьютерная графика» является то, что в системе Moodle возможно оценить не только вариативную часть самостоятельной работы (текст, презентации),

но и инвариантную — эскизы к орнаментальным композициям. В отличие от других художественно-творческих дисциплин в области пластических искусств (живопись, графика, скульптура, декоративное искусство), эскизы и дизайн-разработки, могут быть выполнены студентами в электронном виде, следовательно их размещение и оценивание в системе Moodle возможно без потери художественного качества работы.

Кроме перечисленных ранее возможностей расширения информационной и наглядно-иллюстративной базы, выполнения заданий самостоятельной работы, — система Moodle значительно облегчает взаимодействие преподавателя с иностранными студентами [8]. Возможность доступа к содержанию учебной дисциплины, наглядным материалам и заданиям позволяет таким студентам самостоятельно освоить то, что не было понято на лабораторных занятиях, в связи с недостаточностью уровня владения русским языком. А задания вариативной составляющей, разработанные преподавателем для самостоятельной работы, так же способствуют формированию профессиональной компетентности.

Рассмотренные материалы позволяют сделать следующие выводы:

В процессе освоения художественно-творческих дисциплин возможно включение реально-виртуального взаимодействия преподавателя и студента. Мобильной формой такого взаимодействия можно считать систему Moodle, в которой должен быть размещен образовательный курс, отражающий не только содержание дисциплины, но дополненный различными информационными и наглядными материалами, и ссылками на актуальные электронные ресурсы.

Выполнение специально разработанных теоретических заданий вариативной части самостоятельной работы в данной системе является одним из средств реализации компетентностного подхода и способом оценки компетенций. Наиболее актуально использование данной системы в обучении магистрантов по направлению «Дизайн и компьютерная графика».

В связи с динамично развивающейся областью информационных технологий, для наилучшего функционирования системы реально-виртуального взаимодействия «учитель-ученик» необходимо регулярное повышение квалификации педагогического состава (художественно-творческого направления) в области ИКТ.

Важно отметить, что не смотря на возможность реализации компетентностного подхода в освоении творческих дисциплин по на-

правлению «педагогическое образование», за счет разработки специальных заданий для вариативной части самостоятельной работы, необходимо дополнить список компетенций особыми, учитывающими специфику художественно-творческих дисциплин, без которых невозможна профессиональная компетентность педагога в области пластических искусств.

Сегодня Глобальная Сеть обладает широчайшим потенциалом, способным объединить участников всех уровней образовательного процесса. Благодаря сетевому взаимодействию у педагогического сообщества есть возможность мобильно и действенно решать естественно возникающие вопросы дидактики обучения в системе высшего образования.

Литература

1. Алексеева Л. А. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Социальная сеть работников образования: <https://nsportal.ru/>
2. Концепция компетентного подхода в образовании: <https://studopedia.ru/>
3. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (бакалавриат): <http://fgosvo.ru/440301>
4. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (магистратура): <http://fgosvo.ru/440401>
5. ОПОП подготовки магистра по направлению 44.04.01 педагогическое образование. РПД. Вариативные модули. М. 1.5.3 Модуль «Декоративное искусство». «Графические техники в декоративном искусстве» (магистерская программа «Искусство»): <https://herzen-documents.acrodis.ru/>
6. ОПОП подготовки магистра по направлению 44.04.01 педагогическое образование. РПД вариативная часть (вариативные модули) М. 1.5.3 Модуль «Дизайн проектирование». «Орнамент в творчестве дизайнера» (магистерская программа «Дизайн и компьютерная графика»): <https://herzen-documents.acrodis.ru/>
7. Компонент «Электронного Педагогического Университета»: <https://moodle.herzen.spb.ru/>
8. Векслер А. К. Особенности проектирования дисциплины «Орнаментальная композиция» в условиях подготовки магистров — иностранцев в педагогическом вузе. Научное мнение № 9, научный журнал / Санкт-Петербургский университетский консорциум. СПб., 2015.

Горлицкая София Израилевна
кандидат педагогических наук, доцент, ВШПМ СПбГУТД,
преподаватель ИМЦ Выборгского р-на, Санкт-Петербург
Суханова Ксения Дмитриевна
методист ИМЦ Выборгского района, Санкт-Петербург
Корсаков Андрей Владимирович
директор ИМЦ Выборгского района, Санкт-Петербург

РЕАЛИЗАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕЖИМЕ ИННОВАЦИЙ

Аннотация

В статье анализируется система повышения квалификации педагогов дошкольного образования Выборгского р-на СПб в направлении освоения информационных технологий, активного использования компьютерного (включая интерактивное) оборудования, современных ЦОРов. Особый упор делается на практическое использование освоенных технологий для расширения образовательного пространства для педагогов. Анализируются возможности для деятельности педагога в новых образовательных пространствах, новые функции и компетенции педагога.

Ключевые слова: *интерактивность, мультимедиа, ЦОРы, авторские педагогические проекты, система повышения квалификации педагогов ДОУ.*

Gorlitskaya Sofia I.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Higher School of Higher Vocational Education SPGUTPD, Lecturer, IMC Vyborg District, St. Petersburg
Sukhanova Ksenia D.
Methodologist, IMC Vyborg District, St. Petersburg
Korsakov Andrey V.
Director of the IMC Vyborgsky District, St. Petersburg

IMPLEMENTATION OF PRESCHOOL EDUCATION INNOVATION MODE

Abstract

The article analyzes the system of advanced training for teachers of preschool education in the Vyborgsky district of St. Petersburg in the direction of mastering information technologies, active use of computer (including interactive) equipment, modern digital education centers. The focus is on the practical use of learned technologies to expand the educational space for teachers. The possibilities for the activity of the teacher in the new educational spaces, new functions and competencies of the teacher are analyzed.

Key words: *interactive, multimedia, interactive equipment, interactivity, CRCs, author pedagogical projects, DAM.*

Идея формулировки, выведенной в заголовок данной статьи, принадлежит А. Г. Асмолову, академику РАО, директору Федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования», члену Президиума Российской академии образования. Информационно-методический Центр Выборгского района СПб более двух с половиной лет уверенно движется в направлении, именуемом А. Г. Асмоловым как «дошкольное образование в режиме инноваций» [1], систематично обучая педагогов дошкольного образования интерактивным технологиям и методике подготовки авторских интерактивных ЦОРов.

Развитие детей дошкольного возраста во многом определяется тем, насколько правильной и не формальной является образовательная система, «развивающая предпосылки универсальных учебных действий, познания и освоения мира». Это, по сути, составляет цель и основной результат образования [2].

Для дошкольного образования всё в большей степени доминирующим является системно-деятельностный подход, в большей степени соответствующий вызовам времени по сравнению с традиционным вербальным способом передачи знаний. И интерактивные технологии играют здесь ключевую роль, т.к. педагог, разрабатывающий интерактивную дидактическую игру и применяющий её в занятиях с дошкольниками, намного быстрее получает результат.

Само понятие «интерактивное (от «inter» — «взаимный» и «act» — действовать) обучение — это диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие обучающегося с учебной средой, педагогом, другими участниками образовательного процесса [5]. Следуя классификации интерактивных методов обучения [4], можно отобрать приёмы и методы, доступные дошкольному возрасту.

Отметим также точку зрения, сформулированную А. Асмоловым: «О статусе дошкольного образования напомнили результаты международного исследования, которое проводилось несколько лет назад. Там была поставлена задача: выявить степень влияния различных образовательных ступеней на жизненную успешность человека. Оказалось, что наиболее «влиятельными» с этой точки зрения являются стартовая и завершающая ступени образования — дошкольное и высшее (университетское). Кстати, в Японии, стране, несомненно, успешных граждан, примерно в одно и то же время (в 2000-е гг.) были поставлены две задачи: введение всеобщего высшего образования и распространение «духа любви» (игры, творчества, общения), в котором выдержано дошкольное образование, на начальную школу. А по не-

давним расчетам ЮНЕСКО, один доллар, вложенный в дошкольное образование, возвращается в национальную экономику по показателям ВВП в восемь раз».

Система повышения квалификации в ИМЦ Выборгского района Петербурга — разнообразна и включает в себя ряд направлений. Данная статья посвящена одному из направлений — системе повышения квалификации педагогов дошкольного образования.

Прежде всего, отметим, что система — многофункциональна и включает в себя ряд курсов, в том числе и курсы повышения квалификации для педагогов дошкольного образования. Во время обучения на данных курсах педагоги-дошкольники осваивают технологию работы с интерактивным оборудованием, приёмы обработки и оптимизации растровой графики, продумывают и реализуют разнообразные методические идеи для достижения того или иного развивающего эффекта, учатся насыщать свои разработки мультимедийными иллюстрациями.

Помимо непосредственно учебных часов образовательная динамика педагогов осуществляется регулярными публикациями в сетевом издании <http://www.eron.ru/>, в рамках которых осуществляется педагогическая рефлексия методических приёмов, реализованных в интерактивных авторских проектах педагогов дошкольного образования Выборгского района.

Ещё одна форма развития умения и знаний педагога — это семинары и мастер-классы, в рамках которых педагоги делятся методическими находками, оригинальными авторскими интерактивными дидактическими играми, интересными приёмами игровых реализаций. Данные мероприятия проводятся систематично, не реже двух раз в месяц, и постоянно собирают аудиторию педагогов, желающих послушать/посмотреть работы коллег, новые идеи, новые технологические приёмы, неожиданные подходы и методические находки.

Разработано более ста пятидесяти авторских, основанных на интерактивных технологиях методических разработок педагогов дошкольного образования по темам, актуальным для данного возраста. Накоплен банк идей по интерактивным методическим разработкам [6, 7, 8]. Проведены десятки МК для педагогов Выборгского и других районов. Некоторым обобщением опыта педагогов района являются публикации [9, 10]. Большой интерес вызвали демонстрации проектов педагогов на мероприятиях «Ноу Хау» в конференциях ИТНШ-2017 и ИТНШ-2018 (последняя, к слову, собрала рекордное число педагогов — участников конференции, стремящихся познакомиться с работами педагогов ДООУ Выборгского района СПб). Проекты, тематически связанные

с книгой, Петербургом и окружающим миром демонстрировались также на Международном Книжном салоне 2018.

Содержательно проекты педагогов отражают актуальные задачи ДОУ — календарные мероприятия, праздники, утренники, запланированные темы для изучения. Фактически же — каждый проект — это набор интерактивных дидактических игр, оригинально решающий поставленные педагогом задачи. Ведь дошкольное детство является уникальным временем стремительного роста и развития детей. Известны исследования Б. Блума, в числе которых — построение кривой, отражающей скорость детского развития и степень влияния, которое оказывают на него условия жизни ребенка в разном возрасте. Многократно цитируется утверждение Б. Блума, что 80% умственных способностей ребенка формируется именно в дошкольном детстве.

Вторая закономерность, отмеченная Б. Блумом, касается «той самой особой чувствительности, сенситивности возраста до школы: если верить кривой, получается, что, чем младше ребенок, тем большее влияние оказывают на него экзогенные факторы, — внешние условия окружающей среды. Восприимчивость к формированию способностей, которая создается в дошкольном детстве, может необыкновенно обогатить развитие ребенка или, напротив, оказаться впустую растроченным и, увы, недолговечным даром. Не секрет, что правильно подобранный игровой материал открывает дополнительные возможности для умственного роста дошкольника» [11].

Литература

1. Асмолов А. Г. ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РЕЖИМЕ ИННОВАЦИЙ. «Обруч» (2016. № 1) <https://tovievich.ru/news/7319-aleksandr-asmolov-vladimir-kudryavcev-doshkolnoe-obrazovanie-v-rezhime-innovaciy.html>
2. Международный образовательный портал <http://www.maam.ru/detskijsad/formirovanie-predposylok-universalnyh-uchebnyh-deistvii-v-.dou.html>
3. Горячков И. Н., Иванова И. А. Формирование ключевых умений и навыков у обучающихся с использованием интерактивных форм <http://gorahkov184.ucoz.net/Stati/statja-1.pdf>
4. Романова Е. В. «Интерактивные технологии в дошкольном образовании» <http://82chita.detkin-club.ru/editor/1329/files/fba19b81390470829aea5046c5713a3f.pdf>
5. Цифровые технологии в ДОО. Условия внедрения интерактивных средств/ <http://EDGURU.RU/> <http://edguru.ru/blog/doshkolka/210.html>
6. Горлицкая С. И., Суханова К. Д. ИМЦ Выборгского района СПб «Методические идеи в работах выпускников КПК «Использование электронной доски Mimio в работе преподавателя-предметника» для педагогов ГБДОУ Выборгского района» <http://www.erono.ru/> Июнь 2016, № 29, раздел «Инновации: поиски и исследования»

7. Горлицкая С. И., Суханова К. Д. ИМЦ Выборгского района СПб, «Работа с интерактивной доской Mimio: «Знакомство детей с правилами дорожного движения». <http://www.erono.ru/> Декабрь 2016. № 30, раздел «Инновации: поиски и исследования»
8. Горлицкая С. И., Суханова К. Д. ИМЦ Выборгского района СПб, «Играем с героями любимых сказок в проектах для интерактивной доски». <http://www.erono.ru/> Июнь 2017. № 32, раздел «Инновации: поиски и исследования»
9. Горлицкая С. И., Суханова К. Д. ИМЦ Выборгского района СПб, «Интерактивные технологии в процессе формирования у дошкольников элементарных математических представлений». <http://www.erono.ru/> Октябрь 2017. № 33, раздел «Инновации: поиски и исследования»
10. Горлицкая С. И., Суханова К. Д. ИМЦ Выборгского района СПб, «Интерактивное знакомство с Санкт-Петербургом». <http://www.erono.ru/> Март 2018. № 34, раздел «Инновации: поиски и исследования»
11. Гайнуллина И. А. Формирование предпосылок УУД в ДОУ <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2014/01/17/formirovanie-predposylok-uud-v-dou>

Гутник Ирина Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Гембель Татьяна Петровна

директор 197 школы Центрального района,
Санкт-Петербург

Дмитриева Юлия Игоревна

учитель 197 школы Центрального района,
Санкт-Петербург

ОПИСАНИЕ ОПЫТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ МОТИВАЦИОННО-ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

Аннотация

Статья посвящена описанию опыта проектирования цифровой мотивационно-поддерживающей среды создаваемой в школе с углубленным изучением предметов. Данная среда позволяет учителю сопровождать ученика в его профессиональном самоопределении, основываясь на умении применять педагогическую диагностику в решении профессиональных задач. Ученику данная среда позволяет осознанно осуществлять выбор своего будущего, опираясь на возможности педагогической диагностики и рефлексии.

Ключевые слова: педагогическая диагностика, педагогическая рефлексия, профессиональное самоопределение, цифровая мотивационно-поддерживающая среда.

Gutnik Irina Y.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy,
Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Gembel Tatyana P.

Director of the 197 School of the Central District, St. Petersburg

Dmitrieva Julia I.

Teacher of the 197 School of the Central District, St. Petersburg

DESCRIPTION OF EXPERIENCE OF DESIGNING A DIGITAL MOTIVATION-SUPPORTING EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF SCHOOL

Abstract

The article is devoted to the description of the experience of designing a digital motivational-supportive environment created in a school with in-depth study of subjects. This environment allows the teacher to accompany the student in his professional self-determination, based on the ability to apply pedagogical diagnostics in solving professional problems. This environment allows the student to consciously make a choice of their future, based on the possibilities of pedagogical diagnosis and reflection.

Key words: *pedagogical diagnostics, pedagogical reflection, professional self-determination, digital motivational-supportive environment.*

В XXI веке личностные проблемы человека, всегда обострившиеся в напряженных ситуациях, приобретают особую сложность не только в связи с глобальными преобразованиями и кризисами, но и в связи с неумением человека осознать себя как индивида. Сейчас многие говорят о кризисе образования, которое оказалось не способно удовлетворить меняющиеся запросы и потребности конкретного человека. Как результат, выпускник школы не может решать различные жизненные вопросы в ситуации неопределенности, выстраивать коммуникацию с другими субъектами, творчески осваивать окружающий мир. А современный человек как раз должен быть готов отвечать на вызовы постоянно изменяющегося мира, а для этого он должен уметь осуществлять процесс самоопределения. Под этим словом подразумевается осознание человеком самого себя, своих возможностей и стремлений, понимание своего места в обществе и своего назначения в жизни. Самоопределение может быть личностным, социальным, предметным и профессиональным. Выпускник школы должен уметь соотносить требования внешнего мира с самим собой, объективной реальности с реальностью субъективной (своими возможностями, способностями, трудностями, установками, с достигнутым и желаемым в себе) [1].

Сейчас происходит осознание того факта, что школа сегодня должна не только осуществлять функции обучения и воспитания, но и реализовывать функции сопровождения, направленные на выбор учеником своего индивидуального образовательного маршрута. В соответствии с Концепцией модернизации Российского образования общеобразовательная школа должна была сформировать «новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные базовые ключевые компетенции». Государственная программа по развитию образования на 2013–2020 годы ставит перед общеобразовательной школой более широкую задачу: создание для обучающихся всех условий для самореализации, социализации и развития потенциала. Последнее в условиях инновационного социально ориентированного развития страны представляется одной из главных целей образовательного учреждения. Однако на сегодняшний день реально существующих механизмов поддержки самоопределения в образовательной организации нет, неизвестно, кто и как должен осуществлять этот процесс. Именно поэтому каждый учитель должен уметь осуществлять личностное, профессиональное, социальное и предметное самоопределение учеников. Он должен уметь диагностировать проблему, знать пути ее возможного решения, суметь оказать первичную помощь при реализации плана решения проблемы. Взаимодействие ученика и учителя, сопровождаемого и сопровождающего, результатом которого является решение и действие, ведет к прогрессу в развитии сопровождаемого. Однако на сегодняшний день нет реально существующих механизмов, обучающих учителя педагогической диагностике, которая является важнейшей составляющей профессиональной компетенции педагога. Под термином «Педагогическая диагностика» понимается познавательно-преобразующая деятельность учителя, включающая интуитивную и рациональную составляющие и имеющая своей целью сопровождение ученика, направленное на его самоопределение.

Таким образом, мы приходим к выводу, что для успешного введения в практику различных инноваций, для решения новых задач, поставленных перед школой современным образованием, необходимо, чтобы педагог обладал необходимым уровнем профессиональной компетенции и профессионализма. Современная педагогическая деятельность любого учителя понимается как деятельность по решению профессиональных задач. Каждый современный учитель должен уметь их решать, потому что это умение сейчас становится способом оценки квалификации педагога. На современном этапе развития системы образования

профессиональные задачи включаются в различные модели аттестации учителей. Однако на данном этапе учитель оказывается не готов к решению подобного рода задач, потому что умеет решать их только ситуативно. Основные ошибки связаны с тем, что педагоги не владеют педагогической диагностикой. Именно диагностическая компетентность педагога, которую нужно развивать в современной школе, поможет ему научиться решать профессиональные задачи надситуативно, с учетом всех контекстов, их породивших, в соответствии с запросами учащихся, собственными и с запросами современного общества.

Инновационная образовательная программа *«Цифровая мотивационно-поддерживающая образовательная среда* (далее — ЦМПОС) является продуктом педагогического проектирования, пристальное внимание в котором уделяется самоопределению ученика, умению учителя решать профессиональные задачи и процессу сопровождения самоопределения ребенка педагогом в рамках одной мотивационно-поддерживающей образовательной среды. Следовательно, перед нами особая цифровая среда: она необходима как учителю, желающему научиться решать профессиональные задачи, так и ученику, нуждающемуся в самоопределении. Последнее невозможно без первого.

Результаты проведенного аналогового анализа показали, что на сегодняшний день существует много школ, где есть мотивирующая среда, направленная на самоопределение учащихся в рамках конкретного образовательного учреждения. Однако мы хотим спроектировать мотивационно-поддерживающую образовательную среду, в которой каждый учащийся сможет раскрыть свой талант, чтобы применять его в своей учебной и профессиональной деятельности. В качестве основного инструмента поддержки мы планируем использовать педагогическую диагностику. Наша ЦМПОС будет поддерживать не только самоопределение одаренного ученика, в котором заинтересовано конкретное образовательное учреждение, но и будет способствовать самоопределению неуспешных детей в данной организации, а также она будет способствовать повышению компетентности педагога в решении профессиональных задач при помощи педагогической диагностики. Именно такой подход к образовательной среде помогает не отсеивать неуспешных учащихся, а помогает каждому из них стать успешным.

Цель инновационной образовательной программы *«Цифровая мотивационно-поддерживающая образовательная среда* заключается в создании в школе с углубленным изучением предметов особой среды, состоящей из трех компонентов, она необходима как ученику, так и учителю. Задачи, которые стоят перед разработчиками Программы:

1) Спроектировать цифровую мотивационно-поддерживающую образовательную среду, необходимую для удовлетворения всех потребностей участников образовательного процесса (ученика и учителя).

2) Внедрить разработанную среду в деятельность образовательной организации.

3) Оценить результаты апробации модели цифровой мотивационно-поддерживающей образовательной среды.

В основе проектирования инновационной образовательной программы лежат следующие концептуальные положения:

1) Самоопределение ученика — это важный процесс и результат осознания ребенком своего «Я», своих возможностей, умений, навыков, соотнесение того, что «Есть», «Хочу» и «Могу» с тем, что «Требует» общество. Определение направлений для самоопределения ученика осуществлялось в ходе аналогового анализа имеющихся практик педагогического сопровождения в образовании, в ходе обобщения опыта экспериментальной работы школ, занимающихся самоопределением ученика. Основываясь на представлении о том, что сопровождение самоопределения должно носить комплексный, разнонаправленный характер были выделены четыре направления взаимодействия: «Я — Я», «Я — ДРУГИЕ», «Я — ПРЕДМЕТ», «Я — ПРОФЕССИЯ».

Характеристиками, по которым можно судить о том, что самоопределение ученика произошло, являются признаки, предложенные В. Ф. Сафиным: «Хочу, Могу, Есть, Требуют» (ХМЕТ). В понятии самоопределения выделяются 4 компонента, составляющие его содержательное ядро:

а) мотивы (что соотносится с компонентом «Хочу» в формуле В. Ф. Сафина);

б) самопознание (компонент «Есть») как осознание своих качеств, представление о своем реальном «я»;

в) самооценка (компонент «Могу»);

г) требования общества, общественные нормы жизни (компонент «Требуют»).

2) Самоопределение ученика невозможно без сопровождения.

Существующие практики реализации процесса сопровождения в школах имеют следующие недостатки:

а) Процесс сопровождения носит сугубо психологический характер и осуществляется исключительно специалистами: психологами, коррекционными и социальными педагогами. При этом учителя, администрация, сам ученик и его родители получают рекомендации,

выступая в роли «сторонних наблюдателей» по отношению к процессу сопровождения.

б) Процесс педагогического сопровождения, осуществляемый непосредственно самими учителями, существует в отдельных школах, но и он, как правило, эпизодичен и осуществляется на момент решения возникающих «острых» проблем.

в) Существующие в практике отдельных школ механизмы педагогического сопровождения зачастую весьма громоздки и трудозатратны, вследствие чего их реализация осуществляется либо неполно, либо за счет сил отдельных учителей-сподвижников.

г) Существующие модели педагогического сопровождения часто построены на сугубо психологических методиках сопровождения и не учитывают накопленный на сегодняшний момент большой опыт применения методик педагогической диагностики.

3) Процесс педагогического сопровождения является эвентуальным, то есть возможным при соблюдении ряда условий: нормативных, организационных, содержательных, мотивационных, методических. Одним из таких инвариантных условий является и применение педагогической диагностики. Педагогическая диагностика — это познавательная деятельность учителя, включающая рациональную и интуитивную составляющие и имеющая своей целью сопровождение ученика, направленное на его самопознание и самоопределение. Причем рациональный компонент педагогической диагностики предполагает применение качественных и количественных методов педагогической диагностики, а интуитивный компонент педагогической диагностики не предполагает использование специальных методов диагностики, а подразумевает анализ и систематизацию данных, получаемых учителем в процессе постоянного взаимодействия с учениками. Целью применения педагогической диагностики в деятельности учителя является сопровождение самоопределения ученика.

4) Педагогическая диагностика — это ключ к решению профессиональных задач педагога.

Анализ и оценка сложившейся в школе образовательной среды, ее позитивных и негативных сторон помогли педагогическому коллективу осознать необходимость проектирования цифровой мотивационно-поддерживающей среды.

На основе этого были определены три компонента цифровой мотивационно-поддерживающей среды, необходимые для самоопределения ученика: электронные УМК «Диагностическая школа», «Решу задачу» и «Умный выбор», разработанные школой.

На основе этого была разработана модель, представленная на рис. 1.

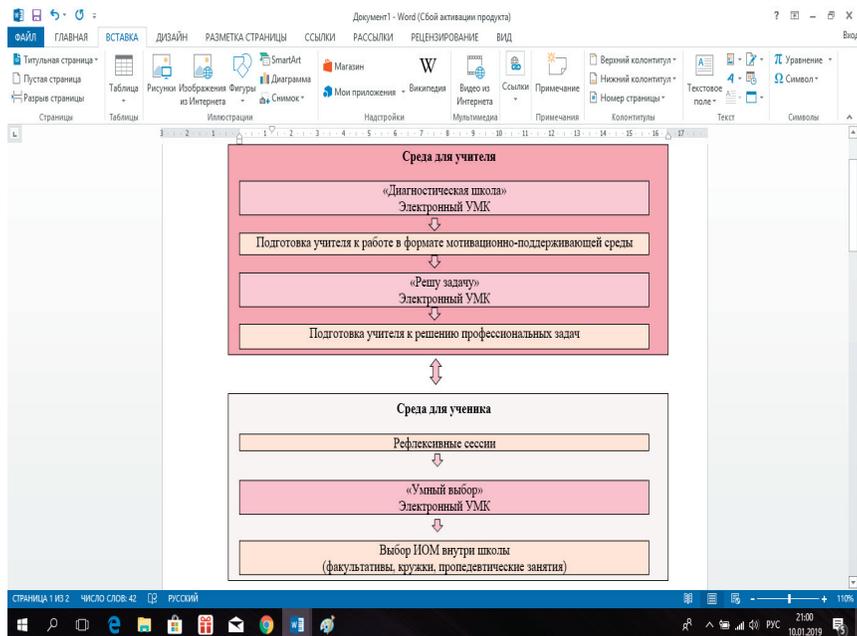


Рис. 1. Модель цифровой мотивационно-поддерживающей образовательной среды ученика и учителя

	Виртуальный компонент среды
	Среда для учителя
	Среда для ученика

Таким образом, мы планируем создать цифровую мотивационно-поддерживающую среду, которая будет помогать ученикам в самоопределении («Умный выбор»), учителю обучиться педагогической диагностике («Диагностическая школа») и умению решать профессиональные задачи, способствующие самоопределению ученика («Решу задачу»).

Охарактеризуем первый компонент цифровой среды «**Диагностическая школа**» [2]. На сегодняшний день в школе существует банк методик педагогической диагностики, включающий в себя более 50 методик, представляющих собой опыт лучших практик использования

педагогической диагностики учителями Санкт-Петербургских школ. Все это представлено на сайте «*Диагностическая школа*» по адресу: <http://xn--d1a4b.xn--197-43d3dhx2g.xn--p1ai/>

Банк может быть использован как конструктор, при помощи которого можно отбирать методики, необходимые для решения определенных проблем по четырем векторам: проблемам в воспитании, проблемам в обучении, проблемам в общении, проблемам в выборе профессии. Размещены примеры комплексных методик поддержки, созданных на основе данных методик. А также на сайте представлены 25 уроков для обучения учителей процессу поддержки самоопределения ученика.

Электронный УМК «Диагностическая школа» состоит из ряда компонентов:

1. Раздел «О проекте». В данном разделе кратко рассказано о самом продукте, представлен ролик-навигатор по сайту.

2. Раздел «Самоопределение ученика». В данном разделе размещено описание механизма самоопределения ученика и объясняется роль в нем педагогической диагностики.

3. Раздел «Личностное самоопределение». В данном разделе размещен конструктор методик педагогической диагностики, позволяющих решить проблемы в области воспитания.

4. Раздел «Социальное самоопределение». В данном разделе размещен конструктор методик педагогической диагностики, позволяющий решить проблемы в области общения.

5. Раздел «Предметное самоопределение». В данном разделе размещен конструктор методик педагогической диагностики, позволяющий решить проблемы в области обучения.

6. Раздел «Профессиональное самоопределение». В данном разделе размещен конструктор методик педагогической диагностики, позволяющий решить проблемы в области выбора профессии.

7. Раздел «Уроки для учителя». В данном разделе представлен обучающий курс «Педагогическая диагностика в образовательной практике».

8. Раздел «Обратная связь». Данный раздел позволяет выстраивать обратную связь со слушателями курса.

На сайте представлен вариативный набор методик, который позволит каждой школе решать свои конкретные профессиональные задачи.

Охарактеризуем второй компонент среды «Умный выбор» [3]. В данный момент проектируется новый формат сопровождения самоопределения ученика: рефлексивная рабочая тетрадь для самоопределения учеников 7 класса «Умный выбор», в которой учащиеся школы

фиксируют результаты своей работы с рефлексивными методиками педагогической диагностики. УМК размещен по адресу: <https://sch197eop.wixsite.com/website/sessiya-1-uch-1>. Однако, как уже было сказано выше, ученика нужно сопровождать. Именно поэтому мы пришли к выводу, что нам нужен современный формат поддержки самоопределения. И мы решили, что это будет программа внеурочной деятельности в форме **рефлексивных сессий** для учеников и сайт для их поддержки. Понятие сессия с латинского *sessio* переводится как заседание, присест, что предполагает перевод занятий из русла классической классно-урочной системы в русло иной образовательной формы. Рефлексивная сессия предполагает возможность погрузиться в идею поддержки самоопределения более серьезно и осознанно как со стороны учителя, так и со стороны ученика. Какими функциями обладает технология рефлексивных сессий?

1. Рефлексивные сессии позволяют раскрывать личностные особенности подростков, позволяют им лучше понять свои потребности и интересы.

2. Рефлексивная сессия позволяет развивать у ученика рефлексивные и презентационные умения, позволяют формировать такие способности, как умение анализировать, корректировать и организовывать собственную деятельность, умение делать выбор.

3. На рефлексивных сессиях подросткам демонстрируют широту образовательных ресурсов, возможности образовательной среды, знакомят их с размещенным в интернете реестром образовательных организаций, которые могут реализовать потребности в профильном обучении, объясняют возможность выбора и помогают в навигации в образовательной среде.

4. На рефлексивных сессиях подростками осуществляется либо самостоятельное, либо совместное с педагогом-консультантом определение направления своей творческой, исследовательской, проектной и другой деятельности в рамках профиля.

5. На рефлексивных сессиях подростки знакомятся с ценностями профессий, которые они могут выбрать в том или ином профиле. Для этого они анализируют книги, фильмы, связанные с выбираемыми профилями.

6. Специальные сессии направлены на подведение итогов прошедшего периода, позволяют осуществлять планирование, ставить цели на будущий период, искать решения и разрабатывать планы. Так, на занятиях в рамках внеурочной деятельности «Умный выбор» ученики будут заниматься фиксацией промежуточных итогов своей

образовательной деятельности путем самооценки, рефлексии, определять для себя новые задачи на следующее учебное полугодие с учетом полученных выводов.

7. Рефлексивные сессии предполагают расширение пространства школы, необходимого для самоопределения подростков. Рефлексивные сессии предполагают наличие образовательных экскурсий, практик, деловых и ролевых игр, тренинговых заданий.

Охарактеризуем третий компонент среды «Решу задачу». В перспективе создание электронного ресурса «Решу задачу», который будет размещен по адресу: <https://sch197eop.wixsite.com/website/tablica>. На нем планируется разместить те задачи, которые связаны с поддержкой самоопределения ученика. Уже разработаны задачи по 20 показателям самоопределения

На сайте для каждого показателя самоопределения будут предложены задачи и их решение при помощи методик педагогической диагностики. Каждая задача будет описана по схеме, представленной в табл. 1.

Таблица 1

Схема для описания профессиональной задачи

Название задачи:	
Дано:	Первичная диагностика: Для решения данной задачи можно сначала обратиться к первичной диагностике , чтобы определить сферу интересов и предпочтений ребенка. После того, как мы определили интересы и склонности ребенка, то есть его « Хочу », необходимо обратиться ко вторичной диагностике, чтобы определить его « Есть » на самом деле
Найти:	Вторичная диагностика: После этого, основываясь на данных диагностики, можно сформулировать рекомендации по изменению образовательного маршрута ученика
Итоговая диагностика: После изменения ИОМ маршрута ученика необходимо будет применить итоговую диагностику	

В таблице 2 представлен пример профессиональной задачи и пути ее решения. Подобный ресурс очень важен для учителя, потому что с этими профессиональными задачами педагог сталкивается ежедневно, однако далеко не всегда знает, как нужно их решать, поскольку не владеет механизмами достоверного определения причин, вызывающих проблемы.

Профессиональная задача и пример ее решения

Название задачи: «Ребенок из медицинской семьи»	
<p>Дано: Вы являетесь классным руководителем 8 класса с углубленным изучением химии и биологии. У Вас в классе есть ребенок из медицинской семьи. Родители считают, что он должен учиться именно в специализированном классе, а ребенку не интересна ни химия, ни биология</p>	<p>Первичная диагностика: Для решения данной задачи можно сначала обратиться к первичной диагностике, чтобы определить сферу интересов и предпочтений ребенка. Для этого можно обратиться к методикам: «Карта интересов» Щукиной-Марковой https://drive.google.com/file/d/0BwcZdkgbKJ4tQUFZVV16UFUwQTg/view, либо к методике «Диагностика склонностей» Е.И.Климова https://drive.google.com/file/d/0BwcZdkgbKJ4tREVmSEU4TUQtejg/view, либо к методике «Тьюторская карта интересов» https://drive.google.com/file/d/1diKg6usOAZnredhVeucdrTXxjD4T46J/view, либо к методике «Составь расписание» https://drive.google.com/file/d/0BwcZdkgbKJ4tUNsOHByWm5tSnM/view После того, как мы определили интересы и склонности ребенка, то есть его «Хочу», необходимо обратиться ко вторичной диагностике, чтобы определить его «Есть» на самом деле</p>
<p>Найти: Как объяснить родителям, что ребенку следует сменить индивидуальный образовательный маршрут? Какие методики педагогической диагностики Вы примените для решения задачи? Обоснуйте правомерность предлагаемого решения с учетом конкретного контекста</p>	<p>Вторичная диагностика: Для этого нам будет необходима Вторичная методика. В случае если ребенок является новеньким в данном классе, то для оценки его знаний можно применить дидактические методики педагогической диагностики: -ситуационные задачи https://drive.google.com/file/d/0BwcZdkgbKJ4tUGRDX3hCNGtqZk0/view -контекстные задачи https://drive.google.com/file/d/0BwcZdkgbKJ4ta0dvODIndEdKM0k/view -неформальные тесты https://drive.google.com/file/d/0BwcZdkgbKJ4tR1haVzVtaVpMMUU/view Если ребенок давно обучается в школе, то здесь можно применить оценку экспертных мнений, поэтому целесообразно применить методику «Рефлексивная пирамида», которая позволяет соотносить мнение ребенка о своих притязаниях с мнением педагога https://drive.google.com/file/d/0BwcZdkgbKJ4tLWdrCmd5V3ZYZEU/view либо методику «Технологическая карта» https://drive.google.com/file/d/0BwcZdkgbKJ4tS2U2NjlkclZrcl/view После этого, основываясь на данных диагностики, можно сформулировать рекомендации по изменению образовательного маршрута ученика</p>

Итоговая диагностика: После изменения ИОМ маршрута ученика необходимо будет применить итоговую диагностику. Это могут быть следующие методики:

«Рефлексивный экран» <https://drive.google.com/file/d/1gxZnlnXd4O7ScdNdml7rSMmLV5vFaCUP/view>

«Выбор» <https://drive.google.com/file/d/1xw0SDubvnEGw8orF-BPcIGq0pFbQ0f0P/view>

Основными планируемыми результатами внедрения среды являются:

1) самоопределение учеников школ с углубленным изучением учебных предметов, что позволит сделать обучение в школе более мотивированным и осознанным, сократит число выпускников, не поступивших на профильные специальности.

2) повышение профессиональной компетентности педагогического состава школы;

3) создание в школе эффективной цифровой мотивационно-поддерживающей среды;

4) разработка отторгаемых цифровых ресурсов, открытых для использования всем заинтересованным пользователям, позволяющим им создать в своей школе аналогичную мотивационно-поддерживающую среду.

Для оценки эффективности цифровой мотивационно-поддерживающей образовательной среды планируется использование следующих методов педагогической диагностики.

Для ученика:

1. Качественный метод «Проективная биография», позволяющий на основе написания эссе определить представления учеников о своем будущем. На сегодняшний день собраны эссе для констатирующего этапа эксперимента. Ответы подростков условно можно разделить на три группы. Первая группа ребят пишет, что представляет себя сидящими дома за компьютером и никуда не выходящими из дома (фри-ланс). Вторая группа ребят пишет о том, что они живут в большом доме, у них есть большая машина, иногда добавляют, что есть большая собака, а где и кем они работают из ответов неясно. И третья группа ребят (их меньшинство) пишет очень подробно: когда и какой вуз они заканчивают, где они дальше работают, при чем такая скрупулезность так же пугает, поскольку не предполагает каких-либо запасных вариантов.

Авторская методика «Профайл самоопределения» разработана на основе выделенных показателей самоопределения.

Для учителя:

Уменьшение числа ошибок при решении профессиональных задач.

Для администрации:
Анализ экспертных мнений относительно эффективности созданной цифровой мотивационно-поддерживающей среды.

Литература

1. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. 1984. № 4. С. 65.
2. Диагностическая школа: учебно-методические рекомендации / Под ред. И. Ю. Гутник, Т. П. Гембель, В. В. Демидовой. СПб.: Свое издательство, 2017. 477 с.
3. Гембель Т. П., Гутник И. Ю., Королькова А. Ю., Силаева М. М., Тепенихина О. А., Устинова С. Э. Процесс-фолио предметного и профессионального самоопределения учащихся. Учебно-методические рекомендации для учителей / Под ред. Гутник И. Ю. СПб.: «Свое издательство», 2014. 42с.

Дмитриева Татьяна Владимировна
доцент кафедры алгебры, геометрии и анализа,
Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

РАСПРЕДЕЛЁННАЯ ИНТЕРНЕТ-ПОДДЕРЖКА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

Аннотация

На конкретном примере демонстрируется целесообразность сочетания элементов заочного, дистанционного, массового онлайн-обучения с распределённой интернет-поддержкой студентов заочной формы обучения.

Ключевые слова: *заочная форма обучения, новый формат, распределённая интернет-поддержка.*

Dmitrieva Tatiana V.
Assistant professor, Department of algebra, geometry and calculus,
Far-Eastern Federal University, Vladivostok

DISTRIBUTED INTERNET-SUPPORT AS AN UPDATED FORMAT OF LEARNING PROCESS ORGANIZATION FOR PART-TIME STUDENTS

Abstract

In this paper, we demonstrate with a concrete example the reasonability of combination of different formats of study — part-time, distance, and massive open online learning with the use of distributed online support for part-time students. Comparative analysis is presented in the paper.

Key words: *part-time education, new learning format, distributed online learning support.*

В концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года указывается на то, что уровень развития экономики в значительной степени определяется качеством подготовки профессиональных кадров. Процесс развития сопровождается интеллектуализацией профессиональной деятельности, снижением ценности неквалифицированного труда и ростом потребности в высококвалифицированных специалистах. В сложившихся социально-экономических условиях необходимость и востребованность заочной формы обучения усиливается её доступностью для широких социальных слоёв населения. В настоящее время заочная форма обучения является неотъемлемой частью классических и профильных университетов, а также широкой сети их филиалов. Однако, традиционно сложившаяся система заочного обучения не вполне удовлетворяет новым требованиям к специалистам.

В педагогическом сообществе существует две точки зрения. Одни исследователи считают, что заочная форма обучения изжила себя и её необходимо отменить. Другие согласны с тем, что заочная форма обучения устарела, но её необходимо совершенствовать в составе всего высшего профессионального образования в целом.

Актуализировалась необходимость серьёзного переосмысления организационно-педагогических аспектов современного образовательного процесса. В эпоху перехода к цифровой экономике одним из направлений совершенствования образования является его информатизация. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процессы обучения расширяет возможности заочного обучения.

В педагогических исследованиях рассматриваются различные формы и виды обучения (формальное, неформальное, информальное, очное, заочное, дистанционное, электронное, их смешанные варианты), ведутся поиски дополнительных форм, механизмов, инструментов организации заочной формы обучения.

В настоящей статье предпринята попытка описать целенаправленно построенное сопровождение средствами интернет-технологий (интернет-поддержки) заочного учебного процесса. Обосновывается, что обновлённый формат организации заочного обучения в сложившийся реальных условиях обладает рядом преимуществ перед традиционными формами.

В таблице представлены основные характеристики наиболее распространённых современных форм обучения.

Основные характеристики	Традиционные формы обучения		
	Классическое заочное обучение (ЗО)	Дистанционное обучение (ДО)	Массовые открытые онлайн-курсы (МООК)
Краткое описание наиболее популярных схем	Обучение поточное. Три фазы: установочная сессия, самостоятельная работа, экзаменационная сессия	Обучение условно-индивидуальное. Каждый обучающийся прикреплен к преподавателю-куратору.	Обучение массовое, но индивидуальное. При этом возможно возникновение как «эффекта одиночки», так и «синдрома толпы».
Обратная связь Общение	Фазы разнесены во времени, студенты и преподаватель встречаются два раза в год. Во время экзаменационной сессии студенты сдают экзамен или зачет в форме, установленной преподавателем, в соответствии с учебной программой и расписанием сессии.	Общение с тьютором непрерывное, по желанию обучающегося. Консультации можно получить в любое время по установленным средствам связи.	Общение с преподавателем или ограничено, или отсутствует. Идентификация затруднена.
Контроль	Студенты получают домашние контрольные работы на весь учебный год. Количество вариантов ограничено (как правило 10 вариантов, которые определяются по последней цифре номера зачетной книжки).	Контроль осуществляется с помощью контрольных заданий и тестов в очной или дистанционной форме. Место, дату, время, итогового контроля назначается студентом. Идентификация личности экзаменуемого не всегда возможна.	Контроль происходит в форме выполнения заданий и тестирования. Идентификация личности затруднена. Экзамен или зачет происходит в конце сессии в определенный период. Студенты имеют право выбора времени и места сдачи из ограниченного набора.

Основные характеристики	Традиционные формы обучения		
	Классическое заочное обучение (ЗО)	Дистанционное обучение (ДО)	Массовые открытые онлайн-курсы (МООК)
Учебно-методические материалы	На установочной сессии выдаются методические указания (как правило в бумажном варианте или в электронном), списки обязательной и дополнительной литературы или/и ссылки на электронные издания.	Учебно-методические материалы (учебники, аудио-видео-материалы и др.), как правило в электронном виде высылаются студентам в начале изучения дисциплины.	Видео-лекции в онлайн-режиме в жёстко определённое время, конспекты лекций (в рукописном и печатном варианте), задания и тесты студенты получают по мере прохождения курса.

Рассмотрим примерную последовательность действий субъектов учебного процесса в контексте сравнения с традиционными формами. На установочной сессии преобладает активность преподавателя. Проверяются остаточные школьные знания по математике. Устанавливаются исходные уровни математической подготовки (обученность). Студенты информируются о принадлежности к уровню и получают соответствующие рекомендации по выравниванию знаний. На первых лекциях преподаватель, учитывая установленный уровень знаний, обзорно, схематично, доступно, кратко излагает основное содержание курса в соответствии с программой дисциплины. Содержание курса представлено модулями. Модули формируются по разделам программы и разбиваются на подмодули. По каждому модулю разработан комплект учебных материалов. На следующих лекциях преподаватель повторяет содержание основных разделов, но с опорой на содержание учебно-методического комплекса (УМК). При этом акцент делается на последовательность усвоения модулей и микромодулей, а также на возможные варианты маршрута в зависимости от актуального уровня подготовки. На практических занятиях преподаватель демонстрирует технологию усвоения одного или нескольких микромодулей из разных модулей. В процессе практических занятий студенты выполняют индивидуальные микрозадания и накапливают баллы, сумма которых в некоторой степени отражает их обучаемость. К концу установочной сессии составляется точечный график. Каждому студенту на координатной плоскости соответствует точка. Координаты точки указывают

баллы, полученные за остаточные знания, и баллы, накопленные на практических занятиях. Потенциально успешные студенты-точки расположены в правом верхнем углу графика. Студенты-точки из группы риска — в левом нижнем углу координатной плоскости.

В процессе дидактического взаимодействия во время аудиторных занятий, а также во время межличностного общения в неаудиторное время непроизвольно выделяются неформальные лидеры и различные микрогруппы. Задача преподавателя из числа неформальных лидеров выделить и мотивировать студентов на роль общественных тьюторов. Общественные тьюторы должны: 1) обладать достаточным уровнем обученности и обучаемости по дисциплине; 2) обладать лидерскими качествами; 3) иметь желание и возможности взаимодействовать со студентами в учебной микрогруппе, распределённой в Глобальной сети; 4) владеть современными информационными технологиями.

Во время самостоятельной работы задача тьютора быть посредником между преподавателем и микрогруппой. Связь общественного тьютора с преподавателем осуществляется через электронную почту и по видео связи по программе Skype. Формат интернет-взаимодействия внутри микрогруппы устанавливается в процессе учебного взаимодействия. Домашние задания выдаются по мере прохождения модуля. Контроль успешного прохождения очередного модуля осуществляется индивидуально. Мониторинг прохождения модулей — функция общественного тьютора. Возможность обратиться к тьютору создаёт ощущение постоянной обратной связи. Малочисленность группы исключает списывание. Дидактические особенности учебно-методического комплекса, построенного по микромодульному принципу, позволяют изучать учебный материал малыми порциями с самопроверкой, взаимопроверкой или обратиться за поддержкой. Таким образом обеспечивается индивидуальный маршрут в пространстве УМК. В период экзаменационной сессии, преподаватель имеет возможность разнообразить лекции, практические занятия. Выбор формы итогового контроля также индивидуален. Возможна модульно-рейтинговая оценка образовательной деятельности и её результатов. Приоритет отдаётся портфолио студента. Портфолио, как правило, содержит информационные листы по каждому модулю, краткие конспекты, глоссарии, рисунки, индивидуальные задания, результаты тестирования, тексты докладов, презентации и другие материалы.

Обозначим основные достоинства организации учебного процесса, основанного на распределённой интернет-поддержке заочного обучения.

Максимально возможный непрерывный процесс.

Максимально возможная интерактивность.

Используются не только возможности формального, но и неформального обучения и взаимообучения. Можно предположить, что при определённых условиях в отдалённой перспективе возрастает вероятность созревания потребности в информальном обучении.

Студентам предоставляется свобода выбора:

— временного учебного коллектива, роли и функций в этом коллективе,

— организации учебного процесса (времени, темпа, последовательности, маршрута, формы отчётности и итогового контроля) в межсессионный период;

— уровня усвоения учебного материала;

— формы взаимодействия и общения в студенческом сообществе.

Вариативность действий в пространстве выбора способствует ориентации учебно-познавательной деятельности студентов на индивидуальные возможности, способности, потребности, личностные смыслы.

Представленная организация учебного процесса объективно способствует развитию самостоятельности, активности, сознательности, осознанности, рефлексивности, инициативности, ответственности и других субъектных качеств студентов.

Снижается дополнительная нагрузка на преподавателя.

Увеличивается потенциальная возможность осуществления основных функций образовательного процесса: обучение, воспитание, развитие.

Трансформируются и распределяются функции преподавателя: преподаватель выполняет роль координатора на установочной сессии; консультанта для общественных тьюторов; навигатора в учебно-методическом комплексе. Необходимо отметить, что реализация распределённой интернет-поддержки невозможна без учебно-методического комплекса (УМК) нового поколения, разработанного на основе современных подходов к содержанию образования. Очевидно, что без представления особенностей УМК описание учебного процесса выглядит неполным.

Резюмируя изложенное, отметим, что для заочного учебного процесса, дополненного распределённой интернет-поддержкой, характерны гибкость, вариативность, альтернативность, адаптивность, свобода выбора, субъект-субъектные и межличностные отношения, индивидуализация обучения, учёт психофизиологических и возрастных особенностей,

деятельностный характер и другие организационно-педагогические особенности, не свойственные ДО и МООК. Всё вышеперечисленное убеждает в том, что дальнейшее обновление технологий заочного обучения будет способствовать его конкурентоспособности и возрастающей востребованности в отечественной системе высшего профессионального образования.

Кравцов Вячеслав Владимирович

кандидат педагогических наук, доцент, департамент психологии и образования, Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток

Михалишина Ольга Владимировна

магистр педагогики, учитель начальных классов, Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 41», г. Владивосток

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ КОММУНИКАЦИИ В ИНТЕРНЕТ СРЕДЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация

Рассматривается развитие коммуникативных навыков у учащихся начальных классов в интернет среде, предлагается серия занятий в сервисах коллективного доступа. Общая среда представлена сервисом classroom.google.com, среда для работы детей «Google рисунки».

Ключевые слова: коммуникативные навыки, начальная школа, виртуальная среда, интернет сервисы.

Krvtsov Vyacheslav V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Psychology and Education, Far Eastern Federal University, Vladivostok

Mikhailishina Olga V.

Master of Pedagogy, Primary School Teacher, Municipal Budgetary Institution «Lyceum No. 41, Vladivostok

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN THE INTERNET ENVIRONMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILD

Abstract

The development of communication skills among primary schoolchild in a virtual environment is considered, a series of classes in collective access services is proposed. The shared environment is represented by the service

classroom.google.com, the environment for the work of children «Google drawings».

Key words: *communication skills, elementary school, virtual environment, Internet services.*

Коммуникативные умения относятся к одним из важнейших качеств человека в современном мире. В исследованиях, направленных на выделение ключевых компетенций человека 21 века, выделяют разное их количество, но все они включают способность и готовность к коммуникации и сотрудничеству [1].

Традиционно педагоги и психологи уделяют большое внимание проблеме развития навыков коммуникации у младших школьников, отмечается, что если учитель специально не уделяет внимание их развитию, то у учащегося возникают учебно-коммуникативные трудности.

«Можно утверждать, что содержание и способы общения и коммуникации обуславливают развитие способности ребенка к регуляции поведения и деятельности, познанию мира, определяют образ «Я» как систему представлений о себе, отношений к себе» [2, с 32].

О важности развития коммуникативных умений говорит и то, что они вынесены в отдельную группу универсальных учебных действий, наряду с такими, как личностные, регулятивные и познавательные.

Целенаправленное развитие общения и сотрудничества детей становится особо актуально для современных детей.

Академик Д. И. Фельдштейн, обозначил круг из 16 значимых изменений у современных детей и подростков [2]. Среди них он выделил такие, как: ограничение общения со сверстниками, появление чувства одиночества, растерянности, неверия в себя. Такие дети сложнее адаптируются к школе, часто имеют разнообразные проблемы во взаимоотношениях со сверстниками. Вне школы современные дети общаются лично разве, что летом, когда их берут в поездки и отправляют в лагеря или, если они занимаются командными видами спорта.

В то же время, понимая важность и необходимость развития способности ребенка к общению и сотрудничеству в реальном мире, мы зачастую забываем, что есть еще и информационно-виртуальное пространство, в котором человеку 21 века приходится взаимодействовать с другими людьми не меньше, а возможно и больше чем в реальном пространстве. Считается, что ребенок самостоятельно осваивая это пространство, успешно умеет в нем выстраивать общение и коммуникацию. Однако, как показывает практика работы со старшеклассниками в интернет сервисах коллективной деятельности, у них возникают трудности организационного, нормативного, регулятивного, характера.

Мы считаем, что организация учителем среды направленной на развитие коммуникативных навыков, обязательно должна выстраиваться исходя из понимания, что ребенок живет в двух средах, реальной и виртуальной, представленной интернет средой.

Выделяют три группы коммуникативных умений.

Коммуникация как взаимодействие. Первая группа — коммуникативные действия, направленные на учет позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации).

Коммуникация как кооперация. Вторую большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют действия, направленные на кооперацию, сотрудничество. Содержательным ядром этой группы коммуникативных действий является согласование усилий по достижению общей цели, организации и осуществлению совместной деятельности, а необходимой предпосылкой для этого служит ориентация на партнера по деятельности.

Коммуникация как условие интериоризации. Третью большую группу коммуникативных универсальных учебных действий образуют коммуникативно-речевые действия, служащие средством передачи информации другим людям и становления рефлексии [3].

Одним из основных способов преодоления разнообразных трудностей учения исследователи называют специальную организацию общения младших школьников.

Для развития коммуникативных умений в виртуальной среде, мы создаем среду с использованием интернет сервисов коллективной работы, в которой учащиеся, выполняя совместные задания, учатся согласовывать свои действия, сотрудничать с другим ребенком, договариваться о порядке выполнения работы, т.е. развивают свои коммуникативные умения.

Требования к выбору сервисов для создаваемой среды:

- учитель должен наблюдать за деятельностью детей;
- все достижения детей фиксируется, и учащиеся видят свой прогресс;
- родители могут видеть прогресс детей;
- интерфейс сервисов интуитивно понятен детям;
- в сервисе имеется чат для общения;
- детям интересно работать в сервисе.

В качестве общего ресурса, на котором размещаются задания для учащихся, нами выбран сервис classroom.google.com

В нем создан класс «Начальная школа. Путешествие в компьютерную долину» <https://classroom.google.com/c/MTA3NjU4MTc0NjVa>.

В качестве совместной деятельности детей мы выбрали коллективное рисование в сервисе «Google рисунки».

Разработана серия усложняющихся заданий, направленных на развитие первых двух групп коммуникативных умений.

Перед началом работы учитель в classroom пишет вступление к предстоящей деятельности:

Приветствую вас, дорогие друзья!

Начинаем наше путешествие по Компьютерной долине. Вас будут ждать интересные встречи с любимыми героями.

Только нужно соблюдать следующие правила:

1. Общаться между собой можно только при помощи клавиши «Комментарии».

2. Начинаем выполнять каждое задание все вместе.

3. Переходим к новому заданию, только после того, как все участники группы завершили задание и написали в «Комментарии».

Желаю вам успехов!

Задание первое: «В гостях у Краски»

Все вместе начните работу. Нужно раскрасить рисунок. Договоритесь с помощью клавиши «Комментарии» кто и что будет раскрашивать. После окончания работы, договоритесь, когда вы приступите к следующему заданию.

На первом задании дети учатся работать в сервисе, использовать чат для координации деятельности, также происходит понимание, что легко испортить чужую работу и нужно уметь договариваться. На этом этапе очень важна роль учителя, его помощь в разрешении конфликтных ситуаций. Мы это занятие проводили в школе, используя компьютеры, находящиеся в разных классах, дети парами учились удаленной работе.

На наш взгляд здесь наиболее полно развивается интеллектуальный аспект коммуникации. Дети учатся учитывать позицию другого участника.

Задание второе: «В гостях у Знайки»

Посмотри, как за 5 шагов нарисовать рисунок из геометрических фигур.

Это задание промежуточное, дети смотрят короткий ютуб ролик, как рисуется из геометрических фигур, кораблик.

Задание третье: «В гости к Карандашу».

Теперь вы знаете, как нарисовать корабль. Попробуем нарисовать корабль вместе. Договоритесь при помощи клавиши «Комментарии»: что бы вам хотелось изменить, кто и что будет рисовать. Помним, что начинаем и заканчиваем работу все вместе.

В этом задании дети рисуют свой совместный рисунок, здесь уже возникают сложные формы коммуникации, не просто координация деятельности, а необходимо суметь объяснить свое видение конечного рисунка, что для этого возраста сложно. Для этого учитель и вводит второе задание, в котором показывается, как создается кораблик, чтобы дети имели наглядное представление, как может выглядеть их кораблик.

На этом этапе происходит развитие умений направленных на согласование усилий по достижению общей цели.

Задание четвертое: «В гости к Незнайке»

Найдите в интернете примеры рисунков из геометрических фигур и понравившиеся выложите на страничке. Подпиши свои рисунки.

В четвертом задании дети смотрят образы самых разных объектов. Это подготовительный этап к пятому заданию.

Задание пятое: «В гостях у Самоделкина»

Договоритесь, что вы будете рисовать при помощи клавиши «Комментарии». Нарисуйте совместно один рисунок.

У вас все получится! Желаю успехов!

В пятом задании дети учатся совместной работе, рисуя произвольный объект. С точки зрения умения договариваться, координировать деятельность это самое сложное задание для детей из всей серии заданий.

На этом этапе происходит развитие взаимодействия и кооперации.

Завершается вся работа представлением детьми своих продуктов и анализом чему они научились.

Задание шестое: «Финальное».

1. Приготовьтесь своей группой к защите работ. Подумайте, в какой форме это будет. Условие: должны участвовать все!

2. Подумайте и напишите ответы на следующие вопросы:

— Чему вы научились, работая в группе?

— Какие затруднения были у вас, когда работали группой?

Анализ работы с детьми по данному проекту показал, что в процессе прохождения заданий дети учатся лучше доносить свой образ другому, понимать, что тебе хочет сказать твой напарник, не портить созданное другим, распределять обязанности. Кроме того мы думаем, что после этой работы дети лучше стали общаться и в обычной среде, в классе.

На наш взгляд особенно важно, что данная в основном работа проходила во внеурочное время.

Такую серию заданий хорошо проводить в конце 4 класса, чтобы отследить учителю как сформированы коммуникативные УУД в начальной школе

Ребята все эти умения отметили, при защите своих работ.

Но остановились и на трудностях. Тяжелее всего им было участвовать в письменном чате, выполняя первых три задания: высказывать свою точку зрения, понять, что хочет другой участник. А также отстаивать свою точку зрения, соблюдая правила речевого этикета, аргументировать ее и договариваться с людьми, у которых иная позиция. Одна из причин данной трудности, на наш взгляд, связана с неумением детей быстро печатать и высказывать свои мысли в письменной форме.

Развитие интериоризации, третьей группы коммуникативных универсальных учебных действий связанных с коммуникативно-речевыми действиями, в нашей работе не происходит, для этого нужно организовывать совместную деятельность детей с использованием голосовых и видео чатов.

Данная работа показывает, что учителю, занимающемуся развитием коммуникативных навыков, необходимо проектировать свою педагогическую деятельность исходя из понимания, что проблемы с коммуникацией у детей имеется как в реальной, так и виртуальной среде.

В данной работе мы не использовали специализированных диагностических методик по фиксации уровня изменений в коммуникативных умениях детей. Основным индикатором изменений для нас служила успешность усложняющейся совместной деятельности детей при выполнении предложенных заданий.

Литература

1. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования. Аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность»: от деклараций к реальности» Сентябрь 2017 [Электронный ресурс] // Благотворительный фонд Сбербанка. Вклад в будущее. URL: https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf
2. Фельдштейн Д. И. Изменяющийся ребенок в изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. № 2(4). С. 6–11.
3. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.]; под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008. 151 с.

Нужнова Наталья Михайловна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
начального образования и художественного развития ребенка,
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург
Дерипаска Елена Ивановна
директор ГБОУ школа № 604 Пушкинского района, Санкт-Петербург

ПРОБЛЕМЫ ВОВЛЕЧЕНИЯ ШКОЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Аннотация

В данной статье рассматриваются проблемы вовлечения школьных педагогов в проектирование электронных образовательных ресурсов (ЭОР). Описывается успешный опыт проекта и реализации электронного образовательного ресурса, направленный на развитие общеобразовательной организации в информационном пространстве, повышение качества образования, обеспечивающий выход на уровень передовой школы.

Ключевые слова: *информатизация образования, проектирование электронных образовательных ресурсов, межпредметные связи в школьном образовании.*

Nuzhnova Natalia M.
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department
of Pedagogy of Primary Education and the Artistic Development
of the Child, A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg
Deripaska Elena I.
Director of GBOU school № 604 of Pushkin district,
St. Petersburg

PROBLEMS OF INVOLVING SCHOOL TEACHERS IN THE DESIGN OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

Abstract

This article deals with the problems of involving school teachers in the design of electronic educational resources (EE). Describes the successful experience of the project and the implementation of electronic educational resources aimed at the development of educational organizations in the information space, improving the quality of education, providing access to the level of advanced schools.

Key words: *informatization of education, design of electronic educational resources, intersubject communications in school education.*

Информатизация образовательного процесса сегодня выступает одним из приоритетных направлений в российском образовании. Серьезные требования предъявляются к современному учителю в контексте проектирования, организации, использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Педагог сегодня оценивает результаты обучения и его эффективность по тому или иному учебному предмету, применяя компьютерные технологии, обоснованно выбирая программы, учебно-методическое обеспечение, осуществляя контрольно-оценочную деятельность, обращается к электронно-образовательным ресурсам. Такие запасы, источники информации, хранящиеся и воспроизводимые на базе электронных устройств, представляют колоссальный дидактический, методический потенциал. Важно правильно и грамотно использовать этот информационный ресурс каждому учителю, как в процессе подготовки к уроку, так и при подаче нового учебного материала. Однако не всегда школьный педагог имеет положительную мотивацию к использованию цифровых ресурсов, и порой желание и отношение к ним бывают противоречивыми. Многие проблемы кроются в психолого-педагогических барьерах, возникающих у учителей на пути к применению цифровых ресурсов. К таковым можно отнести: отсутствие представлений о многообразии информационных источников; недостаточные знания учителей по применению тех или иных электронных образовательных ресурсов в освоении предмета; отсутствие умений и опыта в области межпредметной интеграции с использованием ЭОР, технические сложности с алгоритмами информационного поиска; слабое владение технологией подготовки информационных продуктов и др.

Говоря о проблемах вовлечения школьных педагогов в проектирование электронных образовательных ресурсов и своевременного грамотного его использования в учебном процессе, необходимо акцентировать внимание на степень владения, прежде всего, ИКТ — компетенциями педагогов. Важно проанализировать, насколько учитель сегодня владеет цифровой грамотностью, а именно пользовательскими навыками: нахождением, получением, выбором, отбором, обработкой, созданием новой цифровой информации, необходимыми педагогу в своей профессиональной деятельности.

Существенным также представляется вопрос не только готовности учителя к организации и проведению учебных занятий с применением

электронных образовательных ресурсов, сколько способности учителя к разработке программного обеспечения того или иного электронного образовательного ресурса.

Сегодня очевидна информационная и информационно-коммуникационная грамотность значительного числа педагогов, использующих мультимедийные устройства, электронные Интернет-ресурсы, чаты, почту, библиотеку, видеоконференции. Особо актуальна коммуникативная компетентность учителя в области использования информационных технологий, благодаря которой компьютерное, цифровое общение с применением современных инструментальных средств осуществляется с целью организации межпредметной интеграции учебного процесса. В ежедневной образовательной практике используются текстографические (электронные учебные издания), аудиовизуальные (фотография, музыкальная запись, видеофрагмент), мультимедийные (сочетание текстовых и аудиовизуальных элементов) электронные образовательные ресурсы, причем таковых разновидностей множество. Их проектируют и используют по функциональному назначению для обеспечения наглядного материала, являющиеся демонстрационными; для отработки остаточных знаний и умений, повторения учебного материала — в качестве тренинговых; для интерактивного взаимодействия и пр.

Проблемы, возникающие в необходимости использования цифровых ресурсов учителями общеобразовательных организаций, безусловно, требуют обсуждений и своевременных решений, в частности, многие из которых продемонстрировали такие находки в дискуссионном режиме педагогических совещаний в Пушкинском районе Санкт-Петербурга [1].

В результате поиска инновационных идей, с учетом педагогических условий, организована работа по проектированию электронного образовательного ресурса, ставшая для педагогического коллектива ГБОУ школы № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга чрезвычайно интересной, актуальной, своевременной. Работа над его организацией требовала определенных интеллектуальных затрат и усилий, творческого мышления, изучения инновационных подходов.

Под проектированием электронного образовательного ресурса представляется электронно-цифровая форма, включающая в себя структуру, предметное и метопредметное содержание. Образовательный ресурс может включать в себя данные, информацию, программное обеспечение, необходимые для его использования в процессе обучения [2].

Изучая теоретико-практическое многообразие разработок электронных образовательных ресурсов, опыт их применения, разделяем

позицию Фиофановой К. А. о том, что «...обучение с использованием электронных ресурсов ставит обучающихся в более активную и самостоятельную позицию по отношению к собственному образованию, развивает мышление и позволяет, самостоятельно используя ресурсы, получить ответ на нужный вопрос и двигаться в изучении учебного материала в индивидуальном темпе» [3, с. 50]. Вместе с тем очевидна и важна мысль о том, что «...работа школьников с цифровыми ресурсами позволяет индивидуализировать способы и формы организации изучения учебного материала в индивидуальном темпе и с учетом личных интересов и предпочитаемых выборов видов деятельности обучающимися» [3, с. 52].

Инновационная деятельность педагогического коллектива ГБОУ школы № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга реализовалась путем создания инновационного продукта — локального ЭОР «Интеграция+». Электронный образовательный ресурс представляет собой программное обеспечение и является средством эффективной подготовки учителя — предметника к урокам для реализации межпредметной интеграции, позволяющий организовывать работу по достижению метапредметных результатов обучающихся. Цифровой ресурс дает возможность учителю гибко реализовывать дифференцированную работу с обучающимися, представлять задания разного уровня сложности, тем самым осуществлять личностно-ориентированный подход, мобильно интегрируя новый и ранее пройденный материал.

Вместе с тем, инновационный продукт разработан с целью использования широкого потенциала информационно-коммуникационных технологий для учителей, позволяющий объединять, систематизировать и координировать их усилия в области межпредметной интеграции.

Локальный образовательный ресурс представляет собой электронную базу данных, хранящуюся на внешнем сервере, доступ к которой осуществляется авторизованными пользователями (учителями-предметниками) при помощи интернет-браузера. Сам по себе электронный образовательный ресурс «Интеграция+» является образцом — шаблоном для построения внутришкольного локального ресурса (базы данных), объединяющего материалы к урокам по предметам естественно-научной направленности (физика, биология, география, алгебра, геометрия, информатика и др.) и параллелей, с выстроенными межпредметными связями.

Основной задачей инновационного проекта является внедрение в общеобразовательную практику школы интегрированного подхода

в обучение средствами специально разработанного локального внутришкольного электронного образовательного ресурса. Содержание инновационной разработки определяется уровнями его реализации с описанием как алгоритма разработки, организации и внедрения в школьное образование непосредственного программного обеспечения ЭОР «Интеграция+», так и с описанием алгоритма разработки урока с выстраиванием межпредметных связей.

Результатом проектирования разработки и продуктом выступает непосредственно электронная база данных, представленная для создания уроков с межпредметными связями. В целях последовательного алгоритма его применения в практике образовательного процесса, для учителей подробно изложены методические рекомендации [4].

Вовлекая учителей в использование электронного образовательного ресурса, изначально предложена база данных, которая делится на учебные предметы (физика, химия, география и т.д.), затем, внутри каждого предмета, на параллели. Структурной единицей базы является урок, содержащий в себе неограниченное количество элементов — медиафайлов: презентации, текстовые файлы, таблицы, видео и пр. Каждый урок «привязан» к любому другому уроку базы при помощи перекрестных ссылок — тегов. В качестве механизма реализации такой концепции базы данных предлагается сконфигурированный ресурс на платформе WordPress — это шаблон интернет-сайта, функционал которого позволяет просто, интуитивно сформировать базу данных и ею пользоваться.

Ресурс разработан для педагогов, при использовании которого учитель может быстро и своевременно получать нужную актуальную информацию об основных вводимых им понятиях, темах с точки зрения, как взаимосвязи своего предмета, так и по другим учебным предметам при подготовке к своему уроку. Так, к примеру, учитель математики, обращаясь к работе с данным ресурсом (ЭОР), может использовать дидактический материал (в частности, математических понятий и пр.) на примерах из урока географии, и наоборот.

В ГБОУ школе № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга создана особая информационно-образовательная среда в реализации межпредметной интеграции, предоставляющая реальную возможность в трансляции и передачи накопленного опыта учителям других общеобразовательных учреждений.

За время проектирования, подготовки и частичной апробации инновационного продукта отмечается активизация деятельности учителей

в разработке и реализации отдельных уроков, связанных с межпредметной интеграцией двух и более предметов учебных программ общего образования.

В результате вовлечения педагогов в проектирование цифровой, сетевой образовательной среды значительно повышается компетентность учителя в области применения электронного образовательного ресурса для решения различных образовательных задач на уроке при реализации межпредметной интеграции; осуществляется естественное объединение усилий учителей разных предметов для достижения метапредметных результатов обучения. Вместе с тем, учитель значительно экономит время не только на подбор дидактических средств при подготовке к урокам, но и на изложение нового материала, расширяя спектр межпредметной интеграции на уроке. В образовательном пространстве школы обогащается не только каталог электронных педагогических ресурсов, но и расширяется цикл интегрированных уроков. Обучающиеся работают более творчески, уверенно, демонстрируя навыки в сопоставлении фактов, суждений, установлении связей и закономерностей.

В целях популяризации работы педагогического коллектива ГБОУ школа № 604 Пушкинского района Санкт-Петербурга приняла участие во Всероссийском проекте «Школа — лаборатория инноваций» с темой инновационной разработки: «Электронный образовательный ресурс «Интеграция+» в помощь учителю для реализации межпредметных связей в школьном образовании». Проект направлен на развитие инновационного движения школ Российской Федерации, широкое вовлечение педагогического сообщества в процедуру оценки инновационной деятельности образовательных учреждений, а также распространение инновационного опыта среди педагогического сообщества страны.

В общественном голосовании за представленную инновационную разработку «Электронный образовательный ресурс «Интеграция+» проголосовали 225 участников, в числе которых директора, заместители директоров, учителя общеобразовательных школ, педагоги дополнительного образования, педагоги вузов положительно оценили (99,6% респондентов) актуальность и новизну инновационной разработки. Целесообразность ее применения в практике современной школы положительно отметили 99,1% из числа опрошенных.

В ходе независимой общественно-профессиональной оценки качества инновационной деятельности ГБОУ школе № 604 Пушкинского

района Санкт-Петербурга присвоен общественно-профессиональный статус «Школа — лаборатория инноваций» [5].

На сегодняшний день развитие информационной среды наращивается путем изучения ее новых возможностей в общеобразовательной организации; повышения цифровой грамотности и информационной компетентности учительского состава в структуре их профессионального развития; создания более совершенных условий использования электронных ресурсов от управления образовательной системой до обучения и воспитания учащихся всех уровней. Все это позволяет говорить о том, что от эффективного вовлечения педагогов в цифровую среду, в проектирование и реализацию локальных электронных образовательных ресурсов, может зависеть успех развития общеобразовательной организации в информационном пространстве, повышения качества образования, ее выход на уровень передовой школы.

Литература

1. Нужнова Н. М., Дерипаска Е. И. Дискуссионный форум учителей информатики как диалоговая площадка: поиски и находки [Текст] / Н. М. Нужнова, Е. И. Дерипаска // Современные условия взаимодействия науки и техники: сборник статей Международной научно — практической конференции (13 декабря 2017 г, г. Омск). В 3 ч. Ч. 3. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2017. С. 101–104. <https://elibrary.ru/item.asp?id=30788918>
2. Кревский И. Г., Глотова Т. В., Деев М. В. Проектирование системы поддержки жизненного цикла электронных образовательных ресурсов // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=10148> (дата обращения 22.01.2019).
3. Фиофанова К. А. Проектирование электронных образовательных ресурсов для уроков литературы: на примере проекта ЛитFUN // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. № 2. С. 49–54.
4. Электронный образовательный ресурс «Интеграция+» в помощь учителю для реализации межпредметных связей в школьном образовании (методические рекомендации) / Авторы-составители: Нужнова Н. М., Дерипаска Е. И., Кобыляченко А. Н., Лазаричева Е. В. СПб.: Изд-во ВВМ, 2018. 64 с. <https://elibrary.ru/item.asp?id=35097460>
5. Проект «Школа-лаборатория инноваций» <https://effektiko.ru/laboratoriya/22>

Оськина Анна Николаевна
аспирант кафедры психологии образования и педагогики, факультета
психологии, Санкт-Петербургский государственный университет;

Санкт-Петербург

Даринская Лариса Александровна
доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии
образования и педагогики факультета психологии,
Санкт-Петербургский государственный университет; Санкт-Петербург

СТУДЕНТЫ И ПРЕПОДАВАТЕЛИ О РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЭЛЕКТРОННЫМИ СРЕДСТВАМИ ИНФОРМАЦИОННО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (РЕЗУЛЬТАТЫ ПИЛОТАЖНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Аннотация

В статье проводится анализ результатов исследования, проведенного в ноябре-декабре 2018 г. среди студентов и преподавателей социально-гуманитарных дисциплин на предмет использования электронных средств информационно-образовательной среды для развития творческой активности обучающихся.

Ключевые слова: *информационно-образовательная среда; MOOK; творческая активность; универсальные компетенции; цифровая экономика.*

Oskina Anna N.

Postgraduate student of chair for psychology of education
and pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg

Darinskaya Larisa A.

Doctor of Pedagogy, Professor of chair for psychology of education
and pedagogy, St. Petersburg State University, St. Petersburg

STUDENTS AND TEACHERS ABOUT THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY TRAINED IN THE INTERACTION WITH THE ELECTRONIC MEANS OF THE INFORMATION- EDUCATIONAL ENVIRONMENT (RESULTS OF THE PILOT RESEARCH)

Abstract

The article addresses the results of the survey undertaken in November-December of 2018 among university students and professors of socio-humanistic studies. The goal of the survey was to research the current state of students' creativity development by the means of information educational environment.

Key words: *creativity, creative activity; digital economy; information educational environment; MOOC; soft skills.*

Реалией сегодняшней системы образования является интенсивный процесс цифровизации, выражающийся в переносе максимально возможного объема образовательной деятельности в информационную среду. Формирование цифровой образовательной среды вузов провозглашено стратегической государственной задачей, в рамках выполнения которой реализуется целый ряд проектов, наиболее известным из которых является «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [1].

Цифровизация высшего образования является частью более общей тенденции — развития цифровой экономики в России. В июле 2017 г. в программе «Цифровая экономика Российской Федерации» Правительство РФ поставило задачу к 2024 году ежегодно выпускать более 120 тысяч специалистов в информационной среде [2].

Система образования очень быстро отреагировала на данный запрос. Процесс цифровизации образования ускорился, благодаря повсеместному внедрению формата MOOCов — массовых открытых онлайн-курсов. На данный момент официально зарегистрировано 1034 MOOCа [3]. К 2020 году запланировано увеличить их количество до 3,5 тысяч — по программам среднего, высшего и дополнительного образования [1]. Внутри вузов активно создают и интегрируют в образовательный процесс онлайн-курсы для внутреннего использования на таких образовательных платформах как Moodle, BlackBoard и др.

Однако, несмотря на относительно недавние нововведения, уже сейчас появляются первые проблемы. В 2018 году студенты первого курса Дальневосточного федерального университета протестовали против замены живых лекций по высшей математике видеолекциями преподавателей МГУ и работы на платформе «Открытое образование». Студенты пожаловались на несоответствие целевой аудитории МГУ и ДВФУ, либерализацию системы оценивания (оценивание производится в группе в онлайн-режиме, преподаватель не участвует в этом процессе) и, как следствие, — проблемы в освоении дисциплины [4]. С другой стороны, согласно результатам исследования, проведенного в 2018 г. НИУ ВШЭ, об эффективности MOOCов, образовательные результаты студентов не зависят от формата обучения, т.е. традиционные, смешанные и онлайн-курсы могут быть признаны одинаково эффективными [5].

Говоря о том, что цифровизация системы образования запущена с целью выпуска специалистов, готовых к работе в условиях цифровой

экономики, необходимо понять, сформированность каких компетенций будет наиболее востребована на современном рынке труда. Если обратиться к опыту западных коллег, одной из самых значимых для успешного трудоустройства компетенций называют “креативность и инновацию” (creativity and innovation). В 2015 г. Фонд “Эразмус Мундус” установил, что более половины опрошенных работодателей в различных сферах деятельности не могут найти работников с соответствующим должности уровнем развития креативности — одного из показателей творческого мышления. Выявление же недостаточного уровня креативности уже нанятого работника в 50% случаев негативно сказывается на его дальнейшей карьере в организации [6].

В этой ситуации вызывает тревогу отсутствие в обновленном ФГОС ВО 3++ всякого упоминания творческого потенциала, творчества, творческой активности. Если в предыдущей версии стандарта данная надпрофессиональная компетенция была включена в список общекультурных (готовность к саморазвитию, самореализации, использованию творческого потенциала (ОК-3), в новой версии общекультурные компетенции были заменены универсальными, призванными развивать социально-личностные качества обучающегося. Однако развитие или актуализация творческого потенциала в любой возможной формулировке там просто отсутствует [7].

Возникает закономерный вопрос: почему же мы исключаем из списка компетенций выпускников вуза ту, которая в будущем будет весомым конкурентным преимуществом?

И если задача актуализации творческого потенциала обучающихся в той или иной степени решалась в условиях традиционной образовательной среды вуза, как именно решается и решается ли вообще данная задача в информационно-образовательной среде, представляет еще одну проблему для дальнейших исследований.

В связи с этим была выявлена необходимость произвести опрос среди преподавателей и студентов вузов, чтобы выяснить, можно ли, по их мнению, развить творческую активность обучающихся в новых условиях информационно-образовательной среды и если да, то каким образом это осуществляется сегодня.

Цель исследования — понять, в какой степени ИОС уже используется для развития творческой активности, а также воспринимают ли и преподаватели, и студенты ИОС как потенциально стимулирующую среду для творчества.

В данном исследовании мы придерживаемся определения В. С. Безруковой, которая под творческой активностью студентов понимать

интегративное свойство личности, проявляющееся как оригинальность, продуктивность и инновационность в образовательной деятельности [8].

Пилотажное исследование в форме анкетирования проводилось в ноябре-декабре 2018 года на базе РГПУ им. А. И. Герцена и СПбГУ. Отдельно была составлена анкета для студентов и для преподавателей. Было опрошено 57 студентов 1–4 курсов гуманитарных направлений бакалавриата и 25 преподавателей социогуманитарных дисциплин (иностранные языки, психология, педагогика).

Студентам были заданы следующие вопросы: “Пользуетесь ли Вы средствами ИОС в процессе обучения? Если да, то какими?”, “Освоение каких дисциплин предполагает взаимодействие с ИОС?”, “Согласны ли Вы с тем, что взаимодействие с ИОС помогает развитию творческой активности?”, “Считаете ли Вы себя творчески активной личностью? Где это проявляется в большей степени?”, “Способствует ли образовательная среда вуза развитию Вашей творческой активности?”, “Что, по Вашему мнению, должно быть в учебном процессе для развития творческой активности?”.

63% опрошенных ответили, что пользуются средствами ИОС в процессе обучения. Наиболее популярные ресурсы: образовательные платформы Moodle, BlackBoard, “Открытое образование”, “Coursera”. Среди ответов встречались также варианты: “Смотрю лекции на YouTube”, “Пользуюсь электронными библиотеками”.

На вопрос “Освоение каких дисциплин предполагает взаимодействие с ИОС?”, 61% студентов указали дисциплины по своей специальности, снабдив ответы комментариями: “зачетные дисциплины”, “по требованию преподавателя”, “онлайн-курсы от вуза”. 21% утверждают, что все дисциплины требуют работы в ИОС. 14% опрошенных указывают работу в ИОС как источник самообразования по дисциплинам, не связанным с направлением подготовки в вузе. 4% опрошенных считают, что работа в ИОС “абсолютно бесполезна и непродуктивна”, “никакие дисциплины не предполагают взаимодействие с ИОС”. Другими словами, большинство опрошенных работают в ИОС по требованию преподавателя или вуза.

На вопрос “Согласны ли Вы с тем, что взаимодействие с ИОС помогает развитию творческой активности?” ответы распределились следующим образом: 30,74% опрошенных дали отрицательный ответ, 28,6% — положительный, 37,5% выразили затруднение при ответе, 3,16% ответили “в зависимости от способа использования”.

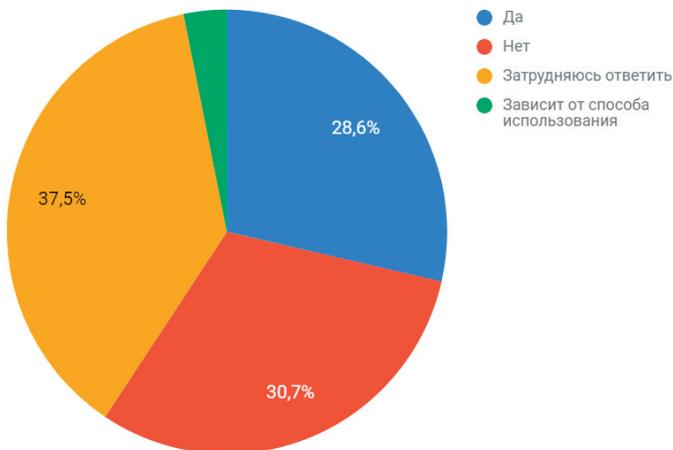


Рис. 1. «Согласны ли Вы с тем, что взаимодействие с ИОС помогает развитию творческой активности?». Опрос студентов

На вопрос: “Считаете ли Вы себя творчески активной личностью? Где это проявляется в большей степени” ответы распределились следующим образом:

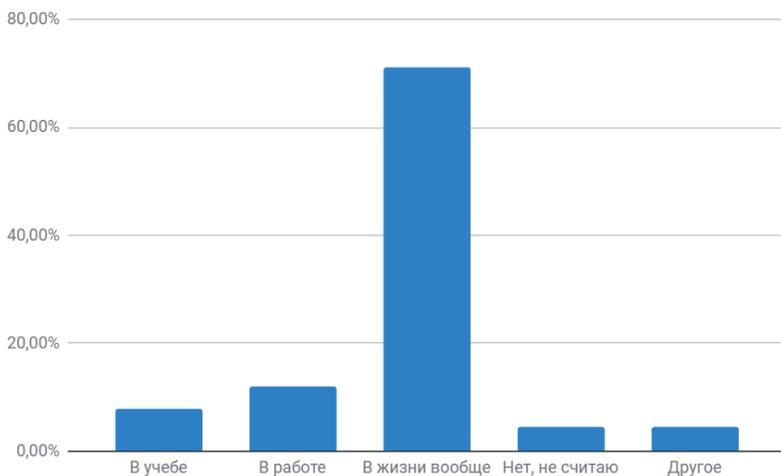


Рис. 2. «Считаете ли Вы себя творчески активной личностью? Где это проявляется в большей степени». Опрос студентов

Подавляющее большинство опрошенных (71%) выбрали вариант “В жизни вообще”. При этом, лишь 7,8% опрошенных считают, что проявляют творческую активность в учебе.

На дополнительный вопрос о сферах проявления творческой активности были получены следующие ответы:

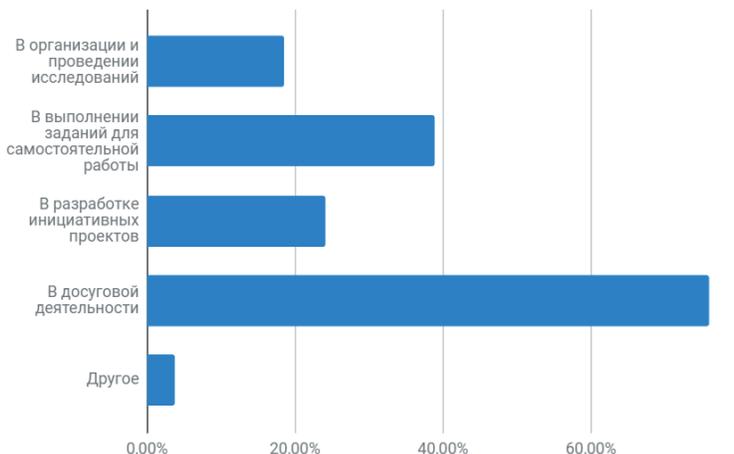


Рис. 3. «Как Вы считаете, проявляется ли Ваша творческая активность в...». Опрос студентов

75,9% опрошенных считают, что их творческая активность проявляется в досуговой деятельности, 38,9% — в выполнении заданий для самостоятельной работы, 24,1% — в разработке инициативных проектов, 18,5% — в организации и проведении исследований.

На вопрос “Способствует ли образовательная среда вуза развитию Вашей творческой активности?” ответы распределились следующим образом — см. рис. 4.

66% опрошенных студентов, в целом, положительно оценивают влияние образовательной среды вуза на развитие творческой активности, 44% — отрицательно.

Ответы на последний вопрос открытого типа “Что, по Вашему мнению, должно быть в учебном процессе для развития творческой активности?” можно объединить в следующие категории в порядке убывания:

1. Разнообразие внеаудиторной деятельности (36,8%)

- больше самостоятельной, практической работы;
- поощрение студенческих инициатив/проектов;

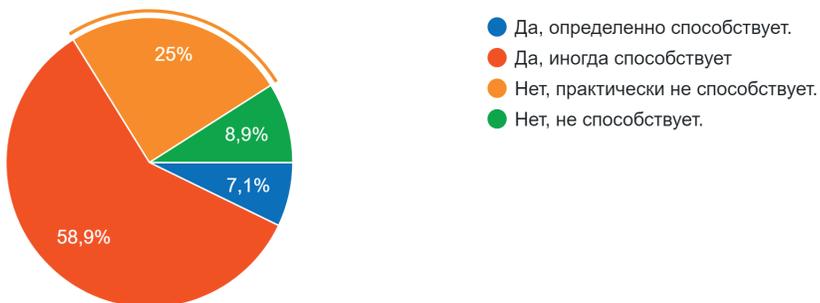


Рис. 4. «Способствует ли образовательная среда вуза развитию Вашей творческой активности?». Опрос студентов

- поощрение научной деятельности обучающихся;
 - кружки по интересам;
 - научные и творческие мероприятия;
 - доступность и открытость информации о внутривузовских мероприятиях.
 - использование электронных образовательных платформ;
 - отказ от ИКТ и ИОС.
2. Изменение форм работы на аудиторных занятиях (33,3 %)
- интерактивные занятия (игровая форма, дебаты), отличные от традиционных лекций и семинаров;
 - новые методики обучения, совершенствование педагогического мастерства преподавателей;
 - использование аудио- и видеоматериалов;
3. Либерализация учебного процесса (22,8%)
- академическая мобильность;
 - свободный выбор дисциплин, вариативность;
 - личностно-ориентированное обучение;
 - отказ от строгой системы оценивания.
4. Взаимодействие с другими субъектами учебного процесса (10,5%)
- групповая работа;
 - хорошие отношения с преподавателем.

Таким образом, можно заметить, что, по мнению опрошенных студентов, взаимодействие с ИОС не является основным фактором развития творческой активности — вариант “использование электронных образовательных платформ” был предложен всего лишь одним обучающимся. Мы также столкнулись и с противоположным мнением: для

развития творческой активности обучающихся вузам следует полностью отказаться от использования ИОС и ИКТ и сосредоточиться на более эффективной организации аудиторной работы. Примечательно, что этот ответ поступил от студента 4 курса бакалавриата уже имеющего обширный опыт работы в ИОС. Развитие творческой активности обучающиеся связывают, прежде всего, с самореализацией через творческие, научные и иные инициативные проекты, либерализацией учебного процесса и групповой работой.

Преподавателям были заданы следующие вопросы: “Пользуетесь ли Вы электронными средствами ИОС в профессиональной деятельности?”, “Какие виды деятельности Вы переносите в электронную ИОС?”, “Какие умения обучающихся, по Вашему мнению, развивает применение электронных средств ИОС в процессе обучения?”, “Если под творческой активностью студентов понимать интегративное свойство личности, проявляющееся как оригинальность, продуктивность и инновационность в образовательной деятельности, то уделяете ли Вы внимание ее развитию?”.

Было опрошено 25 преподавателей социогуманитарных дисциплин, средний научно-педагогический стаж — 13 лет. На вопрос “Пользуетесь ли Вы электронными средствами ИОС в профессиональной деятельности?” 98% респондентов ответили утвердительно. В качестве наиболее популярных видов электронных средств ИОС были указаны онлайн-курсы (66%) и электронные учебники (52%). Отдельно были упомянуты приложения Android и IOS (1%) и электронный журнал (1%).

На вопрос: “Какие виды деятельности Вы переносите в электронную ИОС?” большинство преподавателей выбрали варианты “самостоятельная работа” (68%) и “контроль текущей успеваемости” (40%). Были указаны также такие виды деятельности, как опросы (1%), иллюстративный материал (1%), групповая домашняя работа (1%).

Ответы на вопрос: “Какие умения обучающихся, по Вашему мнению, развивает применение электронных средств ИОС в процессе обучения?” можно обобщить следующим образом: 1) творческие; 2) исследовательские; 3) работа с информацией; 4) самоконтроль; 5) самообучение.

Интересно, что не все респонденты ответили оптимистично. Кто-то из преподавателей заметил, что работа в ИОС — это “поиск новых путей для списывания”. Другие, выражая сомнение в возможностях ИОС для развития особых умений, добавляют, что речь здесь, главным образом, идет об удобстве работы со студентами, не посещающими аудиторные занятия.

Ответы на вопрос «Если под творческой активностью студентов понимать интегративное свойство личности, проявляющееся как оригинальность, продуктивность и инновационность в образовательной деятельности, то уделяете ли Вы внимание ее развитию?» распределились следующим образом:

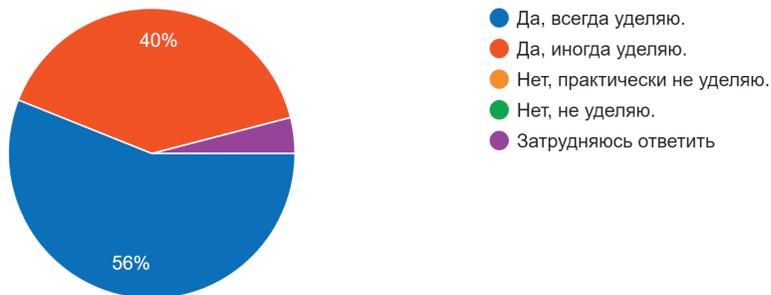


Рис. 5. «Если под творческой активностью студентов понимать интегративное свойство личности, проявляющееся как оригинальность, продуктивность и инновационность в образовательной деятельности, то уделяете ли Вы внимание ее развитию?». Опрос преподавателей

Далее преподаватели привели примеры проявления творческой активности студентов из собственного опыта. Наиболее распространенные ответы: проектная деятельность; интерактивные формы занятий (кейс-метод, ролевая игра, дебаты, викторины); участие в конкурсах; создание медиа-контента.

На вопрос «Какими, на Ваш взгляд, качествами должен обладать преподаватель, ориентированный на развитие творческой активности обучающихся?» были получены, в обобщенном виде, следующие ответы: 1) гибкостью; 2) готовностью развиваться; 3) терпением; 4) любознательностью; 5) самообучаемостью; 6) чувством юмора; 7) быть творческой личностью.

Последний ответ — наиболее популярный. 52% опрошенных преподавателей делают акцент на том, что преподаватель сам должен быть творческой личностью, чтобы способствовать развитию творческой активности обучающихся.

Опрос, проведенный среди преподавателей, продемонстрировал:

- высокую степень вовлеченности преподавателей в работу в ИОС;
- в целом, позитивное отношение к ИОС как средству развития умений обучающихся;

- наличие уже апробированных приемов использования электронных средства ИОС для развития творческой активности обучающихся (например, создание медиа-контента).

Таким образом, проведенный опрос продемонстрировал готовность и преподавателей, и обучающихся к работе с электронными средствами информационно-образовательной среды. Однако, когда речь заходит о развитии творческой активности обучающихся в процессе взаимодействия с ИОС, обучающиеся не считают электронные средства ИОС главным способом ее развития, высказывая предпочтение более интенсивной проектной и научной деятельности, работе в группах, внеаудиторной (кружковой) деятельности, а также указывая на необходимость совершенствования педагогического мастерства преподавателей. Преподаватели продемонстрировали большую уверенность в том, что применение электронных средств ИОС в учебном процессе может способствовать развитию творческой активности обучающихся, в основном, благодаря возможности создания медиа-контента.

Результаты данного исследования могут быть полезны для дальнейшего изучения возможностей электронных средств информационно-образовательной среды, проблем интеграции средств ИОС в традиционную образовательную среду, а также развития творческой активности студентов вузов.

Литература

1. О проекте “Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации”. URL: <http://neorusedu.ru/about> (дата обращения 25.01.2019).
2. Сенатор В. Кресс: “Формирование цифровой образовательной среды является одним из ключевых условий подготовки кадров для цифровой экономики”. URL: <http://neorusedu.ru/news/v-sovete-federatsii-proshel-kruglyiy-stol-posvyaschennyiy-kadrovyim-voprosam-tsifrovoy-ekonomiki> (дата обращения 25.01.2019).
3. Современная цифровая образовательная среда России: список курсов. URL: <https://online.edu.ru/ru/> (дата обращения: 25.01.2019).
4. Нововведения в ДВФУ: высшая математика «по скайпу» и оценки самим себе. URL: <https://www.nakanune.ru/articles/114512/> (дата обращения 25.01.2019).
5. Онлайн-курсы не менее эффективны, чем офлайн-форматы. URL: <https://ioe.hse.ru/news/217053279.html> (дата обращения 25.01.2019).
6. Elena Dall’Amico, Simonetta Verona (Ceipiemonte S.c.p.a.) Cross-Country Survey on Soft Skills Mostly Required by Companies to Medium/High Skilled Migrants. Ceipiemonte S.c.p.a. — 2015. Режим доступа: [Methodological approach for a common framework of So Skills at work](#) (дата обращения 26.01.2019).

7. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата. URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения 25.01.2019).
8. Безрукова В. С. Педагогика: учебник / В. С. Безрукова. Екатеринбург: СИПИ, 1994. 340 с.

Седова Нелля Владимировна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и истории педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

НОВЫЕ ФУНКЦИИ ПЕДАГОГА В СЕТЕВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация

В статье рассматриваются изменения в профессиональной деятельности педагога, связанные с включением образовательных субъектов в сетевое информационное пространство. Показано, как использование информационных технологий, влияющих на личность, предъявляет особые требования к деятельности педагога, побуждая его заниматься самообразованием, искать поддержку обучающихся.

Ключевые слова: *сетевое образовательное пространство, информационные технологии, профессиональные функции педагога.*

Sedova Nellia V.

Doctor of Pedagogical Sciences, professor at Department of Theory and History of Pedagogy, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

NEW FUNCTIONS OF THE TEACHER IN NETWORK EDUCATIONAL SPACE

Abstract

The article discusses changes in the professional activity of a teacher associated with the inclusion of educational subjects in the network information space. It is shown how the use of information technologies that affect a person imposes special requirements on the teacher's activities, encouraging him to engage in self-education, to seek the support of students.

Key words: *network educational space, information technology, professional teacher functions.*

Развитие современного образования все более связывают с информатизацией и компьютеризацией. Информатизация выступает в качестве ценности динамичного развития современного общества, она

способна привести к существенным изменениям человеческой деятельности, к совершенствованию многих ее направлений. Информационные технологии активнее внедряются в процесс образовательной практики и способствуют формированию продуктивного дидактического пространства [1]. В связи с возрастанием роли информационных и коммуникационных технологий в организации учебно-познавательной деятельности обучающихся перед субъектами образовательной деятельности выдвигаются новые требования.

Выстраивание образовательной системы на основе информатизации требует формирования и постоянного развития информационной компетентности и компьютерной грамотности педагога. В таких условиях учителю необходимо быть субъектом информационной культуры, он должен быть готов к саморазвитию, обогащению опыта творческой деятельности, к конструированию инновационных педагогических систем и технологий, к сетевому взаимодействию в профессиональном сообществе.

Исследователи педагогической деятельности и профессиональной компетентности педагога в условиях сетевого образовательного пространства, обращаются к понятию информационной компетентности. Чаще всего информационная компетентность понимается как интегративное свойство личности педагога, которое основано на его внутренней готовности к взаимодействию с обучаемым в информационной среде, в том числе с использованием особой — цифровой формы представления информации. Эта готовность, согласно исследованию И. В. Шевердина, базируется на знании основ информационной грамотности и информационной безопасности, наличии умений и навыков использования программных средств [2]. Важно желание педагога овладеть эффективными технологиями обработки и преобразования информации, стремление использовать новые информационные форматы в образовательном процессе для достижения главной цели — формирования личности обучающегося, компетентной в современном информационном мире.

В деятельности образовательных учреждений все шире применяются учебно-методические мультимедийные комплексы, цифровые интерактивные сети, дистанционные технологии, участники образовательного процесса «посещают» электронные библиотеки, участвуют в лабораторных практикумах с удаленным доступом, разрабатывают виртуальные проекты для учебно-воспитательной работы, дискутируют на онлайн-семинарах и вебинарах [3].

Опыт учителей, «информационно продвинутых», имеющих необходимый уровень подготовки к работе в информационном пространстве,

показывает, что активно формируются профессиональные сетевые образовательные сообщества, виртуальные университеты профессиональных знаний в сетевом образовательном пространстве. Эти педагоги овладевают новой функцией — управление информацией, включающей: использование баз данных, ведение учета и статистики, выделение искомой информации из различных источников, ее анализ и представление, что позволяет успешно реализовывать образовательные задачи и проекты, демонстрируя способности принимать самостоятельные решения, грамотно работать с информацией и компьютером, выстраивать взаимодействие в коммуникативной обучающей сети.

Кроме того, управление информацией — одна из характеристик информационной компетентности, которая, по мнению многих специалистов, представляет собой умение добывать необходимую информацию и получать знания из всего информационного пространства, которое создало общество. Выделяют несколько основных элементов, которыми важно овладеть педагогу:

- определение источников информации;
- выбор способов поиска новой информации;
- установление технологий сбора новой информации;
- использование методов и приемов анализа новой информации;
- выбор технологии представления информации.

Успешное управление информацией предполагает наличие у педагога определенного эмоционального отношения к информационной деятельности, совокупность технологических навыков в работе со специальным оборудованием, способности самостоятельно выстраивать логику организации процесса достижения поставленной цели.

Выполнение управления информацией необходимо современному педагогу, так как он развивает у обучающихся умение добывать и перерабатывать информацию из различных источников, заниматься самообразованием. Возможности сетевой среды, наличие информационных технологий обеспечивают для педагогов доступность получения обучающей информации вне зависимости от места проживания и работы, возможность получать знания в непрерывном режиме, с учетом индивидуальных способностей.

У педагога появляется возможность серьезно заняться самообразованием, используя сетевую форму образования, и это новый функционал в его деятельности. Он может знакомиться с идеями, опытом других представителей педагогического сообщества, включиться в дискуссию по интересующим его проблемам. Но для этого педагогу

необходимо овладеть кроме технических средств, еще и коммуникативной функцией в сетевом образовательном пространстве, в состав которого входят: электронное (преимущественно дистанционное) образование; цифровые образовательные ресурсы; программные системы электронного обучения; виртуальные процессы и ресурсы образовательной деятельности; технические средства, создающие электронное пространство.

При этом педагогу важно учесть, что образовательная практика в электронном пространстве имеет ряд специфических особенностей. Передача контента представляет собой изложение информации, которая должна быть освоена. Эта функция достигается асинхронными методами, например, путем предоставления электронных учебных материалов, которые могут быть переданы, в том числе, через Интернет. В процессе взаимодействия, передающие образовательные субъекты применяют свои навыки, чтобы помочь

принимающему образовательному субъекту преобразовать информацию в личное знание. Таким образом, обеспечивается взаимодействие между образовательными субъектами [1].

Сетевое образовательное пространство обладает еще одной важной особенностью, оно расширяет доступ к информации. При этом исследователи говорят о том, что электронное образовательное пространство породило проблему поиска информации среди огромного объема, который образовательный субъект может получить в электронном образовательном пространстве. Поиск необходимой информации усложняется для обучающихся и педагогов. В решении этой сложности могут помочь, с нашей точки зрения, партнерские отношения между учащимися и учителями, когда взаимодействующие стороны имеют мужество признаться в незнании и помочь друг другу в поиске нужной информации. Педагогический опыт показывает, что необходимо выстраивать хорошие отношения с обучающимися, для чего важно быть терпеливым и владеть искусством общения с разными типами людей, что позволит оказать взаимную поддержку друг другу (учителю и ученику).

Важно познать, развить и привести в гармонию мысли, чувства и действия обучающихся — это один из факторов успешности педагога. Интересен и другой фактор, представленный в монографии под ред. О. Б. Даутовой и А. В. Торховой по исследованию преподавателей в США, удостоенных приза за особые успехи в преподавании. Согласно анализу факторов успешности преподавателей назван фактор «преподаватели как обучающиеся», т.е. постоянно перестраивающие учебную

программу, экспериментирующие с новыми методами преподавания, привносящие появляющиеся технологии в процесс обучения [3].

Появление новых технологий объясняется развитием электронных средств, использование которых в образовании должно соответствовать цели. Как и любые другие образовательные технологии, информационно-компьютерные опирается на конкретные виды образовательных практик при их использовании разными образовательными субъектами. Поэтому технологии имеет адресный характер применения и зависят от конечной цели образовательной деятельности. Они позволяют перенести образовательный процесс (частично или полностью) в виртуальную информационно-образовательную среду, которая представляет собой совокупность программно-технических средств, информационных ресурсов, а также набор моделей и сценариев применения их в образовательном процессе. При этом говорят о сетевом учебном процессе или сетевой технологии обучения.

Сетевая технология обучения может быть использована при любых существующих формах обучения. Некоторые исследования показывают, что использование компьютеров в обучении приводит к улучшению качества образования в традиционных учебных заведениях, ускоряет процесс обучения и повышает мотивацию к учебе. Их применение оказывается наиболее целесообразным и эффективным в регионах с низкой плотностью населения, при большом удалении обучаемых от образовательных центров. Именно особые «дистанционные» связи и отношения между субъектами образовательной деятельности помогают индивидуально или в команде пройти предложенную образовательную траекторию, проверить и подтвердить полученный результат, находясь в постоянном контакте с обучающим.

Ведущими технологиями дистанционного обучения являются сетевые технологии, TV-технологии, кейс-технологии, и др. Преподаватели — разработчики своих авторских программ и курсов ориентируют процесс обучения на достижение высоких результатов в развитии личности, опираясь при этом на теоретические и эмпирические инновации в образовании. При использовании дистанционного обучения выявлено, что происходит развитие *системной компетентности* (понимание взаимосвязи различных систем, умение вести мониторинг и корректировать деятельность), *ресурсной* (умение распределять время, пространство, учебный материал) и *информационной компетентности*, что совершенствует мыслительные навыки (умение мыслить творчески, оперативно принимать решения, умение предвидеть результат и умение учиться).

Для понимания перспектив педагогической деятельности важно представлять изменения, которые нас ожидают в сетевом образовательном пространстве. В рамках Всемирного экономического форума Международным советом были представлены перспективные технологии, которые к 2025 году достигнут решающей точки в развитии. Издание Business Insider составило список изменений в технологиях, которые можно ожидать в следующие 14 лет. Вероятно, педагогам стоит познакомиться с технологиями, которые, по мнению 800 руководителей и экспертов из сектора высоких технологий, станут по-настоящему популярными. По результатам опроса сотрудники совета смогли выделить 21 направление, в котором до 2030 года ожидается существенный прогресс:

— в течение трех лет около 90% жителей планеты получают бесплатный и неограниченный доступ к хранилищам данных;

— уже сейчас роботы активно используются в производстве, но по мере совершенствования технологий они будут проникать во все новые сферы, ориентированные на обслуживание;

— доступ к интернету получит все, что нас окружает — от одежды, которую мы носим, до поверхности, по которой идем. К 2022 году количество подключенных к интернету датчиков достигнет одного триллиона. Каждый «физический» продукт будет подключен к всемирной коммуникационной инфраструктуре, а расположенные повсюду датчики позволят людям полностью прочувствовать и узнать окружающую нас среду;

— в ближайшие семь лет на рынок выйдет первый имплантируемый мобильный телефон. Ожидается, что такое устройство сможет точнее отслеживать состояние здоровья владельца, а также позволит абонентам общаться при помощи мозговых или радиосигналов вместо вербальных средств;

— в процессе развития интернет–технологий все больше людей будет появляться в цифровом мире. К 2023 году более 80% населения Земли будет, так или иначе, присутствовать в цифровом мире и др. [4].

Этот перечень можно продолжать. Главное, что мы должны думать, как к этому готовиться.

Подводя итог размышлениям о новых функциях педагога в сетевом образовательном пространстве, давайте вспомним непосредственные профессиональные функции, ему предписанные. Это *целеполагание*; *диагностическая функция* — знание особенностей физического и психического развития школьников, уровня их умственной и нравственной

воспитанности, условий классного и иного воспитания и др.; *прогностическая* — предвидение результатов деятельности в конкретных условиях и определение стратегии своей деятельности; *проектировочная* функция, заключающаяся в конструировании модели предстоящей деятельности, выборе способов и средств, позволяющих в заданных условиях и в установленное время достичь цели, определении видов и форм оценки полученных результатов и т.д.; а также *функция планирования, информационная, организационная, оценочная, контрольная и корректирующая*. Получается, что все функции в сетевом образовательном пространстве продолжают функционировать, но вносятся в каждую из них определенные коррективы: учитываются, расширяются возможности, изменяется время, происходят изменения в участниках социальных сетей, о чем говорилось в статье «Интернет и личность» [5]. Большую сложность у педагога вызывают функция целеполагания, информационная, организационная и оценочная функции.

Возникает ощущение, что появляются не новые функции, а усложняются и изменяются те функции, которые были присущи профессиональной педагогической деятельности педагога.

Литература

1. Геллер А. В. Развитие информационной компетентности педагогов в сетевом пространстве непрерывного образования / Педагогические науки. М.: Изд-во «Спутник+». 2013.
2. Шевердин И. В. Формирование информационной культуры учителя в системе дополнительного педагогического образования: дис. ... к.п.н. Курск, 2006.
3. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода / под общ. ред. О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. СПб: Изд-во Политехн. Ун-та, 2014.
4. 21 технологический прорыв, который мы совершим до 2030 года <http://www.mirprognozov.ru/prognosis/science/tecnologicheskie-proryivy,-katoryiemyi-sovershim-do-2030-goda/>
5. Седова Н. В. Интернет и личность // Образовательная динамика сетевой личности: Сборник статей I Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / Под ред. А. А. Ахаяна, Е. В. Пискуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. С. 47–52.

Симонова Ирина Викторовна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики информационного и технологического образования
Российского государственного педагогического университета
им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Заболотная Виктория Владимировна

преподаватель кафедры автоматизации технологических процессов
и производств, Приднестровский государственный университет
им. Т. Г. Шевченко, г. Рыбница

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ АСИНХРОННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНФОРМАТИКЕ БАКАЛАВРОВ-ИНЖЕНЕРОВ НА МЛАДШИХ КУРСАХ

Аннотация

В статье рассматривается подход к организации асинхронной самостоятельной работы студентов на основе разработанного авторами электронного образовательного ресурса, приведены результаты исследования уровня обученности по информатике студентов первого курса и мотивации изучения дисциплин информационного цикла. Электронный образовательный ресурс используется для повышения эффективности самостоятельной работы, направленной как на развитие информационно-технологической компетентности студентов, так и формирование профессиональных компетенций будущих инженеров. Представлены результаты педагогического эксперимента, подтверждающие эффективность применения разработанного ЭОР в асинхронной самостоятельной работе.

Ключевые слова: обучение информатике бакалавров-инженеров, асинхронная самостоятельная работа студентов, электронный образовательный ресурс.

Simonova Irina V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Professor of the Department Methods of Information
and Technological Education, A. I. Herzen State Pedagogical
University of Russia, St. Petersburg

Zabolotna Viktoriya V.

Teacher of the Department of Automation of Technological
Processes and Production, Pridnestrovian State University
named after T. G. Shevchenko, Rybnitsa,

THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES TO ORGANIZE ASYNCHRONOUS INDEPENDENT WORK IN TEACHING COMPUTER SCIENCE BACHELORS-ENGINEERS FOR THE LOWER CLASSES

Abstract

The article deals with the approach to the organization of asynchronous independent work of students on the basis of the electronic educational resource developed by the authors, the results of the study of the level of training in computer science of first-year students and the motivation of studying the disciplines of the information cycle. Electronic educational resource is used to improve the efficiency of independent work aimed at the development of information and technological competence of students and the formation of professional competence of future engineers. The results of the pedagogical experiment confirming the effectiveness of the developed EER in asynchronous independent work are presented.

Key words: *teaching computer science bachelors-engineers, asynchronous independent work of students, electronic educational resource.*

Современный этап развития всех сфер жизни людей и общества в целом характеризуется всеобъемлющей цифровизацией, проникновением информационных систем и технологий во все значимые для человека области жизнедеятельности. Следует отметить, что техническая составляющая этого процесса часто опережает осмысление, оценку влияния информатизации на повседневную жизнь человека, его здоровье, образование, профессиональную деятельность.

Информационные технологии в образовании широко используются с конца 80-х годов XX века, накоплены определённые данные научных исследований о положительном влиянии средств информационных технологий на усвоение обучающимися учебного материала, в первую очередь за счет привлечения мультимедийных форм представления информации и наличия почти мгновенной обратной связи для оценки правильности решения учебной задачи.

Электронное обучение и дистанционные образовательные системы, разработанные открытые образовательные ресурсы могут рассматриваться как ведущее направление при организации индивидуального обучения в течение всей жизни и профессиональной деятельности [1].

В нашем исследовании рассматривается электронный образовательный ресурс и подход к обучению информатике на младших курсах, ориентированный на повышение продуктивности самостоятельной работы и формирование компетенции в области информатики бакалавров-инженеров как основы профессиональных компетенций.

Исследователи процесса электронного обучения отмечают, как ведущее отличие от традиционного, его нелинейность, асинхронность. Технологию асинхронного обучения, реализуемую на практике в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования, исследователи связывают с возможностью выбора и самостоятельного построения студентом своей образовательной траектории. В этом случае «студенту предоставляется свобода выбора отдельных учебных дисциплин образовательной программы и последовательности их изучения» [3]. В асинхронном обучении широко применяются диалоговые формы, реализуемые посредством информационных технологий, снимающих ограничения на образование в пространстве и во времени.

Опираясь на теоретические положения источников по проблеме асинхронного обучения, мы определяем асинхронную самостоятельную работу студентов вуза в электронном обучении как распределенное во времени интерактивное взаимодействие студентов в развивающем пространстве современных информационно-коммуникационных технологий, побуждающих к инициативному решению учебно-познавательных и практических задач в совместной коллективно-групповой деятельности в условиях несинхронизированной учебной коммуникации.

При этом обучающийся выбирает наиболее подходящий ему темп, время и последовательность изучения учебного содержания, самостоятельно проектируя индивидуальную траекторию изучения учебного материала. Важным, на наш взгляд, является то, что студент в ходе асинхронной самостоятельной работы в электронной среде, может решать учебные задачи и оценивать правильность решения совместно со своими сокурсниками в групповой или коллективной деятельности в процессе асинхронного взаимодействия, в том числе и с преподавателями.

Наши исследования в области повышения эффективности обучения информатике показывают, что планирование и организация асинхронной самостоятельной работы должна осуществляться с первого этапа обучения в вузе.

Нами был проведен анализ уровня подготовки первокурсников в области информатики, основой которого стал контроль знаний по разделам курса средней школы (базовый уровень). В результате около 50% опрошенных студентов не выполнили задания, связанные с ведущими в информатике темами: «Информация и ее кодирование», «Языки программирования», «Логика и алгоритмы», «Элементы теории алгоритмов». Исследователи отмечают [4], что хорошее владение

знаниями по этим разделам является определяющим в предметной области информатики. Такие результаты свидетельствуют, что студенты первого курса не обладают достаточными знаниями школьной информатики для успешного усвоения программы вуза. Восполнить пробелы знаний возможно при определённой организации самостоятельной работы по дисциплинам информационного цикла.

Наш многолетний опыт обучения информатике в вузе позволяют выделить ряд характерных трудностей в организации, проведении и контроле асинхронной самостоятельной работы студентов первого курса:

- недостаток навыков самостоятельной работы, проявляющийся в неумении анализировать текст, конспектировать, обобщать прочитанное и делать выводы;

- недооценка обучающимися значения самостоятельной работы в формировании системы знаний и умений, профессиональных компетенций, отношение к самостоятельной работе как к второстепенной форме обучения, в отличие от аудиторных занятий: лекций, практических занятий, лабораторных работ;

- неспособность планировать во времени и систематически осуществлять свою самостоятельную работу;

- отсутствие интереса к познавательной деятельности, выходящей за минимальные требования учебной программы и психологической готовности к выполнению творческой самостоятельной работы.

Можно выделить ряд затруднений, связанных с работой преподавателей в процессе организации, проведения и контроля асинхронной самостоятельной работы:

- выполнение большого объема работы по созданию учебных и методических материалов;

- разработка заданий различной сложности, которые были бы интересны по содержанию, включали междисциплинарные связи и одновременно позволяли бы студентам работать самостоятельно;

- планирование времени на проверку выполненных заданий, развернутые комментарии решений студентов, консультации студентов в дистанционной форме и др.

Опрос преподавателей, активно поддерживающих асинхронную самостоятельную работу в рамках дисциплины, показал, что в среднем они затрачивают 3 часа в неделю.

Известно, что основой электронного обучения являются электронные образовательные ресурсы и компьютерные средства их представления для учебного процесса. Современные электронные образова-

тельные ресурсы являются мультимедийными, сочетающими в себе различные способы представления информации и обладающие свойством интерактивности, что позволяет их использовать при организации самостоятельной работы, в качестве информационных, практических и контролирующих.

Базой нашего исследования является Приднестровский государственный университет им. Т. Г. Шевченко направление «Автоматизация технологических процессов и производств».

Для организации, проведения и контроля асинхронной самостоятельной работы была разработана модель электронного ресурса и сам ресурс, функционирующий на базе ПГУ им. Т. Г. Шевченко (<http://atpr.gfpgu.ru/>) для поддержки самостоятельной работы студентов при обучении дисциплинам информационного цикла.

Пользователями ресурса являются преподаватель, студент, администратор, прошедшие идентификацию. К структуре ЭОР предъявляется ряд основных требований [2], представленных ниже.

Интерфейс студента включает разделы: учебные материалы, коммуникационный, позволяющий оперативно связаться с преподавателем для выяснения возникающих вопросов по ходу выполнения задания и получить консультацию у любого преподавателя вуза; статистический, содержащий отчеты с результатами выполнения самостоятельной работы по заданиям с характеристикой ответов студентов. Интерфейс преподавателя позволяет просматривать информацию о работе студентов и даёт возможность ответить студентам на возникающие вопросы и просматривать статистику результатов студентов за выполненные задания по теме. Интерфейс открытого доступа предназначен для предоставления информации неограниченному кругу лиц и содержит новостной контент, графики сдачи промежуточных результатов. Интерфейс администратора предполагает добавление и удалением им страниц ЭОР, файлов и каталогов и другие управляющие функции.

В ЭОР предоставлена возможность преподавателям создания курсов различной тематики, в каждом курсе может быть несколько разделов, в каждом из разделов может быть от одного до нескольких занятий. Также в каждом разделе есть возможность сдачи лабораторной работы (загрузки на сервер для просмотра преподавателем) и обсуждения темы на форуме.

При выполнении заданий студент выходит на сайт образовательного портала кафедры и выбирает курс «Информационные технологии в инженерных расчетах», затем выбирает лекцию, которая ему необходима. В каждом занятии представлен видеоматериал и тестовое

задание. Ответы на тестовое задание отправляются преподавателю на проверку. Если в задании студента предполагается выполнение лабораторной работы по теме, то система позволяет осуществлять загрузку и отправку выполненной лабораторной работы преподавателю на проверку. Для студентов в рассматриваемом образовательном ресурсе представлена возможность оперативно связаться с преподавателем по любой специальной дисциплине для выяснения возникающих вопросов по ходу выполнения задания и получить консультацию. Преподаватель может просматривать информацию о работе студентов, оценки за выполненные тестовые задания по теме и оперативно отвечать на вопросы студентов.

Наши наблюдения показали, что развитие умений осуществлять асинхронную самостоятельную работу существенно зависит от уровня мотивации изучения дисциплины.

Мы исследовали уровень внутренней мотивации у студентов направления «Автоматизация технологических процессов и производств» к изучению информационных дисциплин. Для определения уровня мотивации обучения применялась методика диагностики направленности учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой [5]. Эта методика позволяет определить направленность и уровень развития мотивации обучающегося при изучении определенной дисциплины.

Студентам был предложен опросник, содержащий 20 утверждений, каждое из которых оценивалось студентом по следующей схеме: верно (++) , пожалуй, верно (+) , пожалуй, неверно (-) , неверно(--).

Один балл начисляется за каждое совпадение с ключом опросника. Суммарный балл отвечает за показатель внутренней мотивации, чем он выше, тем выше внутренняя мотивация изучения дисциплины. Если суммарный балл низкий, то внешняя мотивация изучения дисциплины доминирует.

Направленность мотивации определяется количеством набранных баллов: 0 — 10 баллов — внешняя мотивация; 11 — 20 баллов — внутренняя мотивация. Если рассматривать мотивацию только как внутреннюю, то для определения уровня внутренней мотивации используются следующие пределы: 0 — 5 баллов — низкий уровень; 6 — 14 баллов — средний уровень; 15 — 20 баллов — высокий уровень.

Результаты показали, что около трети опрошенных студентов обладают высоким уровнем именно внутренней мотивации, у половины средний уровень и у оставшейся части студентов — низкий, что позволяет говорить о том, что у студентов естественная потребность в получении новых знаний проявляется недостаточно (табл. 1).

В рамках экспериментального исследования были сформированы 2 группы обучающихся: контрольная, включающая 10 студентов, и экспериментальная в составе 12 студентов. По окончании обучения мы провели тестирование студентов на определение уровня внутренней мотивации, а так же оценили уровень достижения студентами экспериментальной и контрольной групп ожидаемых результатов обучения.

Таблица 1

Результаты тестирования на уровень мотивации

Уровни мотивации	Баллы	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		Кол-во студентов	% студентов	Кол-во студентов	% студентов
низкий	0–5	–	–	1	8,4
средний	6–14	4	40	8	66,6
высокий	15–20	6	60	3	25

Ведущим компонентом содержания самостоятельной работы студентов при обучении бакалавров инженеров информатике являются междисциплинарные задачи профессиональной направленности. Примером междисциплинарной задачи дисциплины «Информационные технологии» может служить задача, в которой по исходным данным отдельных элементов автоматизированной системы, сведенным в таблицу, следует составить уравнение системы, построить имитационную модель в среде MathCAD и провести исследование. Решение задачи предполагает: постановку задачи, разработку алгоритма, программирование, тестирование и отладку программы, последним этапом является анализ результатов решения задачи. ЭОР включает примеры решения таких задач и подробное описание процесса моделирования с использованием инструментария пакета MathCAD.

В начале экспериментального обучения контрольной и экспериментальной группам была предложена диагностирующая контрольная работа, которая состояла из нескольких задач профессиональной направленности, при решении которых достаточны знания школьной информатики. Анализ результатов показал, что большая часть студентов первого курса не умеет применять знания школьного курса информатики для решения простых профессиональных задач. Это подтвердило необходимость обучения решению междисциплинарных задач профессиональной направленности в рамках изучения дисциплин

информационного цикла и включение их в содержание самостоятельной работы.

В контрольной и экспериментальной группах все аудиторские занятия проводились в соответствии с утвержденным учебным планом. Кроме того студентам экспериментальных групп предлагались маршрутные карты, в которых одним из заданий было решение междисциплинарной задачи профессиональной направленности с учетом определенного уровня преемственности и типа междисциплинарных задач, применяемых в этом случае. Студенты контрольной группы могли решать эти же задачи самостоятельно и имели возможность обращаться за помощью к преподавателям. Непрерывно осуществлялся процесс сбора данных о ходе обучения в экспериментальных группах.

Наблюдения за занятиями, как по дисциплинам информационного цикла, так и по преемственным дисциплинам (мы выделили три уровня преемственности), беседы со студентами и преподавателями, регулярные контрольные срезы дают возможность оценить изменение отношения студентов к изучению цикла информационных дисциплин, способность применения знаний, полученных при их изучении в специальных дисциплинах.

На заключительном этапе экспериментального обучения был осуществлен сбор и обработка данных опроса преподавателей специальных дисциплин о применении студентами контрольной и экспериментальной групп знаний дисциплин информационного цикла в специальных дисциплинах, которые изучаются на втором, третьем, четвертом курсах. В таблице 2 представлено количество студентов, применяющих в некоторых дисциплинах, которые имеют II уровень преемственности, знания цикла информационных дисциплин при выполнении типовых расчётов, лабораторных, контрольных, курсовых работ.

Результаты экспериментального исследования подтвердили, что применение электронного образовательного ресурса в асинхронной самостоятельной работе студентов повышает качество подготовки по информационным дисциплинам, усиливает преемственность со специальными дисциплинами профессиональной подготовки инженера за счет систематического обучения решению задач профессиональной направленности, в том числе, и в процессе самостоятельной работы, способствует формированию компетентности обучающихся в области информатики и профессиональных компетенций.

Количество студентов, применяющих в некоторых дисциплинах, которые имеют II уровень преемственности

Группа	Показатель	Кол-во студентов	Количество студентов, применявших знания дисциплин информационного блока в профессиональных дисциплинах			
			2 курс		4 курс	
			Робототехника	Электротехника и электроника	Микроконтроллеры и микропроцессоры в системах управления	Программирование обработки на станках с ЧПУ
Экспериментальная	P1i	10	6	7	8	5
Контрольная	P2i	12	3	0	3	2
	ΔP_i		3	7	5	3

Литература

1. Баранова Е. В., Лаптев В. В., Симонова И. В. Подготовка бакалавров по направлению педагогического образования в области информатики и икт на базе электронных образовательных ресурсов / В сборнике: Региональная информатика «РИ-2018» материалы конференции. 2018. С. 356–358.
2. Заболотная В. В. Организация самостоятельной работы бакалавров с использованием электронного образовательного ресурса / В. В. Заболотная // Региональная информатика (РИ-2016). Юбилейная XV Санкт-Петербургская международная конференция «Региональная информатика (РИ-2016)». Санкт-Петербург, 26–28 октября 2016 г.: материалы конференции. СПб.: СПОИСУ, 2016. С. 357.
3. Заболотная В. В. Проблема преемственности в структуре непрерывного обучения информатике в техническом вузе [Электронный ресурс] / В. В. Заболотная // Современные проблемы науки и образования: электронный научный журнал. — Ноябрь 2017. № 6; URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=27123>, ISSN 2070-7428
4. Симонова И. В. Задачи развития учащихся в процессе изучения информатики в школе / В сборнике: Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве Сборник научных статей по материалам международной научной конференции. Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Институт компьютерных наук и технологического образования. 2018. С. 171–176.
5. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации. Психологическая наука и образование 2002. № 2. С. 42–45.

Симонова Ирина Викторовна

доктор педагогических наук, профессор кафедры методики
информационного и технологического образования, институт
компьютерных наук и технологического образования,

Российский государственный педагогический университет

им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Устюгова Татьяна Андреевна

аспирант 3 курса, кафедра методики информационного
и технологического образования, институт компьютерных наук
и технологического образования, Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

РАЗВИТИЕ МЕДИАКОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕССЕ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ МЕТОДИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Аннотация

В статье описаны результаты исследования развития медиакомпетентности будущих учителей информатики в условиях электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) с использованием разработанного авторами электронного образовательного ресурса «Сетевые сервисы для создания мультимедийного контента» за 2018 год.

Ключевые слова: *медиакомпетентность учителя, профессиональные компетенции учителя информатики, сетевые сервисы, электронные образовательные ресурсы.*

Simonova Irina V.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Department of Methodology
Information and Technological Education, Institute of Computer Science
and Technology Education, A. I. Herzen State Pedagogical University of
Russia, St. Petersburg

of Russia, St. Petersburg

Ustyugova Tatiana A.

3rd year Postgraduate Student Department of Methods of Information
and Technological Education, Institute of Computer Science
and Technological Education, A. I. Herzen State Pedagogical University
of Russia, St. Petersburg

of Russia, St. Petersburg

THE DEVELOPMENT OF MEDIA COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF INFORMATION TECHNOLOGIES BY CREATING ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES OF A METHODOICAL ORIENTATION

Abstract

The article describes the results of the study of the development of media competence of future teachers of Information technologies in the context of electronic information and educational environment (EIOS) with using a special module “Network services for creating multimedia content” for 2018 year.

Key words: *media competence, professional competence of the teacher of Informatics, network services, electronic educational resources.*

Современные тенденции развития образования требуют от преподавателей новых подходов к разработке образовательных материалов и стратегий их применения в условия электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС). В условиях информационного общества и глобальной информатизации различных областей жизни выпускники высших педагогических учебных заведений должны быть готовы изучать и разрабатывать, оценивать и внедрять новые электронные образовательные ресурсы (ЭОР) методической направленности, позволяющие обогащать информационную образовательную среду школы и вуза.

На сегодняшний день существует достаточно большое количество ресурсов, которые учитель может использовать в образовательном процессе: готовые схемы и диаграммы, видеоролики, презентации. Однако не всегда предлагаемые материалы соответствуют требованиям педагога к содержанию и, зачастую не отличаются эстетической привлекательностью, эргономичностью, ресурсы могут не соответствовать уровню подготовки обучающихся [1].

Опросы, проведённые среди бакалавров педагогического образования разных курсов обучения и направлений подготовки, показывают, что 77,2% опрошенных считают необходимым изучать работу с мультимедийным контентом в рамках образовательной программы в учебном заведении, т.к. у них есть потребность и мотивация, 9,3% считают, что могут разобраться с этим самостоятельно, либо уже обладают теми или иными навыками работы с подобным контентом, и 13,6% не считают целенаправленное изучение данной темы необходимым. Полученные результаты показывают, что большинство студентов заинтересованы в приобретении умений разрабатывать и обрабатывать мультимедийный контент, готовы этому учиться, однако не всегда готовы делать это самостоятельно [2].

Успешность использования готовых и разработка собственных электронных образовательных ресурсов с использованием мультимедийного контента у будущих педагогов зависит от сформированности медиакомпетентности — готовности создавать и редактировать

мультимедийную информацию, включающую графику, анимацию, аудио и видео фрагменты, инфографику и текст, а также способность к оценке и анализу мультимедийных ресурсов.

Цель нашего исследования — сформировать у студентов медиакомпетенции такого уровня, чтобы время и мотив, необходимые для подготовки мультимедийного ресурса были сравнимы с подготовкой аналогичного текстового ресурса.

В работах А. В. Фёдорова [3] для определения сформированности медиакомпетентности у обучающихся был предложен ряд критериев: контактный, мотивационный, интерпретационный, перцептивный, информационно-деятельностный, креативный. В ходе исследования нами было уточнено их содержание [4].

С целью развития набора профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования, которые позволят будущим учителям информатики разрабатывать собственные ЭОР, был создан фрагмент электронной информационно-образовательной среды для изучения модуля «Сетевые сервисы для создания мультимедийного контента». Модуль содержит девять лабораторных работ (7 обязательных и 2 дополнительных), которые могут изучаться в любой последовательности, т.к. каждая работа посвящена изучению одного из основных типов мультимедийного контента: графики и инфографики, аудио, видео, анимации, текстовых документов. В рамках модуля студенты знакомятся с конвертированием файлов и нелинейными презентациями. Все лабораторные работы сопровождаются кратким теоретическим материалом по соответствующей теме и тестовым контролем, направленным на проверку репродуктивных знаний обучающихся по изученной теме.

Разработанный фрагмент ЭИОС представлен в виде сайта «Сетевые сервисы для создания мультимедийного контента» (ссылка — <http://multimedia-onlajn.mozello.ru>), содержащего методические материалы (теоретические материалы, практические задания, тестовый контроль, вспомогательные демонстрационные материалы, подборку полезных ссылок) модуля и массово-коммуникационного канала, реализованного с помощью группы «Мультимедиа онлайн» в социальной сети ВКонтакте (ссылка — https://vk.com/multimedia_kurs).

Такое решение позволяет реализовать смешанное обучение, как очно в аудитории так и дистанционно. Опыт показывает, что при наличии у студента достаточно высокого уровня мотивации, работы выполняются дистанционно в соответствии с требованиями, установленными в лабораторных работах, и обладают высоким качеством.

Кратко представим виды заданий для оценивания каждого из критериев после изучения модуля:

— *Информационно-деятельностный*: тестовые задания по теоретическим материалам, результаты анкетирования (в начале обучения и в конце), расширение спектра используемых технологий (не рассматриваемых в рамках модуля), сложность разрабатываемого сценария для самостоятельного творческого проекта и др.

— *Перцептивный*: по качеству выполненных упражнений и итоговых проектов, задания на оценку умения анализировать значимую информацию для использования в ресурсе, задания на выбор критериев оценки готовых ресурсов и др.

— *Интерпретационный*: по качеству итоговых проектов, отвечающих заданным преподавателем критериям (содержательность, структурированность, мультимедийность, дизайн, выступление на защите проекта); по заданиям на сравнение представления одной и той же темы в разных видах (учебниках, видео) с дальнейшей реализацией своего проекта и др.

— *Мотивационный*: выявление заинтересованности в работе в процессе наблюдения, анализ использованных для выполнения проектов сервисов и технологий; скорость выполнения заданий; продуктивность общения в коммуникационной группе «Мультимедиа онлайн», обращения к преподавателю; своевременность выполнения заданий.

— *Контактный*: посещение занятий, самостоятельное выполнение заданий с использованием материалов учебного сайта, частота общения с преподавателем и другими участниками в группе, просмотр учебных материалов и др.

— *Креативный*: итоговый проект, в котором использованы оригинальные видео объекты, рисунки, графические схемы и других иллюстраций, выбор оригинального сюжета или сценария, использование сервисов, не изученных в рамках модуля и др.

Наблюдения показывают, что наибольшую сложность у обучающихся при выполнении самостоятельного проекта вызывает творческая составляющая работы, когда перед ними ставится задача преобразовать текстовую информацию в мультимедийную форму. Подобные трудности связаны с преобладанием текстовой формы в образовательных ресурсах, с которыми обучающиеся работают в процессе обучения в школе и вузе.

В ходе проведения исследования также было отмечено, что предварительный опыт работы обучающихся с профессиональными сервисами (Adobe, Corel, Sony Vegas и др.) для работы с разными видами информации влияет на уровень мотивации обучающихся: студенты испытывают меньший интерес к новым сервисам (обладающих меньшими возможностями), качество выполненных заданий у таких студентов ниже

по сравнению с работами студентов, которые не имели опыта использования схожих сервисов. Таким студентам целесообразно предлагать специальные задания на перенос ранее сформированных умений для работы с сервисами, обладающими ограниченным функционалом, но являющимися свободно распространяемыми.

Наше исследование осуществляется с 2015 г. В 2018 году перед началом изучения модуля были зафиксированы следующие уровни показателей сформированности медиакомпетентности (данные приведены в процентном соотношении от числа обучающихся по модулю в 2018 г.):

— информационно-деятельностный показатель: 0% — высокий уровень, 73% — средний уровень, 27% — низкий уровень;

— мотивационный показатель: 53% — высокий уровень, 36% — средний уровень, 11% — низкий уровень;

— контактный показатель: 26% — высокий уровень, 37% — средний уровень, 38% — низкий уровень;

— перцептивный показатель: 44% — высокий уровень, 28% — средний уровень, 28% — низкий уровень;

— интерпретационный показатель: 19% — высокий уровень, 44% — средний уровень, 37% — низкий уровень;

— креативный показатель: 63% — высокий уровень, 18% — средний уровень, 19% — низкий уровень.

Приведённые результаты получены путем анкетирования студентов перед началом изучения модуля «Сетевые сервисы для создания мультимедийного контента».

После изучения модуля и оценки итоговых самостоятельных проектов, выполненных лабораторных работ и анализа результатов тестовых заданий в 2018 году были получены следующие изменения (данные приведены в процентном соотношении от числа обучающихся по модулю в 2018 г.):

— информационно-деятельностный показатель: 73% — высокий уровень, 18% — средний уровень, 9% — низкий уровень;

— мотивационный показатель: 55% — высокий уровень, 27% — средний уровень, 18% — низкий уровень;

— контактный показатель: 46% — высокий уровень, 36% — средний уровень, 18% — низкий уровень;

— перцептивный показатель: 27% — высокий уровень, 46% — средний уровень, 27% — низкий уровень;

— интерпретационный показатель: 55% — высокий уровень, 18% — средний уровень, 27% — низкий уровень;

— креативный показатель: 46% — высокий уровень, 27% — средний уровень, 27% — низкий уровень.

Полученные результаты показывают, что изучение модуля «Сетевые сервисы для создания мультимедийного контента» способствует развитию медикомпетентности у будущих учителей информатики: видны значительные изменения уровня таких показателей как информационно-деятельностный, контактный, интерпретационный. Изменения, показывающие понижения уровня таких показателей как мотивационный, перцептивный, креативный можно объяснить, тем что на при прохождении входного опроса студенты не всегда могут точно оценить свой настоящий уровень подготовки, уровень владения технологиями и готовности изучать новые сервисы. Выполнение практических заданий модуля позволяет студентам получить более полное представление об изучаемой области информатики и понять реальную степень собственного интереса к подобной деятельности. Во время изучения модуля некоторые студенты отмечали, что разработка мультимедийного контента — не та область, в которой они хотели бы активно развиваться, поскольку им интересны дисциплины, связанные с математикой и программированием.

Уменьшение количества обучающихся с высоким уровнем креативного и перцептивного показателей говорит о сложности самостоятельной разработки творческих проектов и электронных образовательных ресурсов с использованием разных мультимедийных технологий. За время проведения эксперимента отмечено, что развитие именно этих показателей вызывает наибольшие трудности и требует дальнейшего исследования путей их повышения.

Литература

1. Баранова Е. В., Симонова И. В. Развитие профессиональных компетенций бакалавров по направлению педагогического образования в области информатики в условиях цифрового образования // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2018. № 190. С. 116–124.
2. Устюгова Т. А. Опыт разработки и использования информационной образовательной среды в поддержку учебного модуля «Сетевые сервисы для разработки мультимедийного контента» // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: Сборник научных статей по материалам международной научной конференции 1–12 апреля 2017 года. СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2017. С. 66–72.
3. Федоров А. В. Медиакompетентность личности: от терминологии к показателям // Инновации в образовании. 2007. № 10. С. 75–108.
4. Симонова И. В., Устюгова Т. А. Методика развития медиакompетентности студентов в условиях электронной образовательной среды // Перспективы науки. 2017. № 12(99). С. 94–99.

Раздел 3

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РЕАЛЬНО-ВИРТУАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Алексашина Ирина Юрьевна

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры основного и среднего общего образования ДПО СПб АППО, Санкт-Петербург

Гайсина Светлана Валерьевна

старший преподаватель кафедры основного и среднего общего образования ДПО СПб АППО, Санкт-Петербург

ЦИФРОВАЯ ГРАМОТНОСТЬ И ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ: СХОДСТВО И РАЗЛИЧИЕ

Аннотация

В статье рассматриваются различные подходы к определению базовых компетенций, необходимых для жизни в условиях цифрового общества. Выделяются сходства и различия в этих подходах, делаются акценты на понимание цифровой компетентности, как составляющей профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: ИКТ-компетенция, цифровая грамотность, профессиональная компетентность педагога, образование.

Aleksashina Irina Y.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at Department of Basic and Secondary General Education, DPO SPb APPO, St. Petersburg

Gaysina Svetlana V.

Senior Lecturer, Department of Basic and Secondary General Education, DPO SPb APPO, St. Petersburg

DIGITAL LITERACY AND ICT COMPETENCE: SIMILARITY AND DIFFERENCE

Abstract

The article discusses various approaches to the definition of basic competencies necessary for life in a digital society. Similarities and differences in these approaches are emphasized, emphasis is placed on understanding digital competence as part of a teacher's professional competence.

Key words: *ICT competence, digital literacy, teacher professional competence, education.*

В современных условиях изменяется культура труда и возрастает роль фундаментального образования, обеспечивающего профессиональную мобильность человека, готовность человека к освоению новых технологий, в том числе информационных. Востребованными становятся не существовавшие ранее компетенции совместной деятельности с использованием технических средств, интегрирующих продукты информационного и предметного мира, виртуального и реального мира, объектов дополненной реальности.

Происходящие в обществе процессы, процессы глобализации обуславливают коллективный и групповой характер труда, вследствие этого возрастает востребованность в таких качествах личности как владение способами коллективной мыследеятельности, владение коммуникативными техниками и технологиями, умение выстраивать взаимоотношения в поликультурной среде. Современной экономике требуются новые кадры, которые хорошо ориентируются в цифровой среде, которые понимают, как применять новейшие технологии, такие как искусственный интеллект, технологии дополненной реальности в профессиональной практике и жизни. Именно поэтому, особое значение в условиях информационного (цифрового) общества отводится ИКТ-компетентности и цифровой компетентности.

С принятием программы «Цифровая экономика в РФ» (утверждена распоряжением от 28 июля 2017 года № 1632-р) актуализируются понятия «цифровая грамотность» и «цифровая компетентность». В качестве базовых направлений данной программы определены: нормативное регулирование, кадры и образование, формирование исследовательских компетенций и технических заделов, информационная инфраструктура и информационная безопасность.

В существующей нормативно-правовой базе, в законе «Об образовании в РФ» (ФЗ N 273-от 29 декабря 2012 года с изменениями 2018 года), в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) [1] нет определений «цифровой компетентности» и «цифровой грамотности». В тексте стандартов данные понятия не используются.

ФГОС общего образования включает понятие «ИКТ-компетенции», которые рассматриваются как метапредметный образовательный результат. ФГОС СПО относит ИКТ-компетенции к общим для всех специальностей компетенциям (ОК). Давайте разберемся, в чем сходство и различие понятий ИКТ-компетентности и цифровой компетентности?

Трудовые функции педагога предполагают владение ИКТ-компетенциями. ИКТ-компетенции педагога можно разделить на две сферы деятельности: технология владения информационными технологиями и методика применения ИКТ-технологий в образовательном процессе [3]. ЮНЕСКО выделяет составляющие ИКТ-компетенций педагога: понимание роли ИКТ в образовании, учебная программа и оценивание, педагогические практики, технические и программные средства ИКТ, организация и управление образовательным процессом, профессиональное развитие. С каждым из выделенных аспектов связывается три подхода к информатизации образовательного учреждения: применение ИКТ, освоение знаний, производство знаний. Это позволяет сформировать исчерпывающую структуру ИКТ-компетенций преподавателя. Однако содержание ИКТ-подготовки должно определяться из понимания состояния современных информационных технологий: искусственный интеллект, интернет вещей, облачные сервисы Web 4.0, цифровые (виртуальные) образовательные среды, платформы массовых открытых онлайн курсов, веб-портфолио и образовательный блокчейн [2]. Новые возможности обуславливают и новые способы организации профессиональной деятельности учителя: разработка и создание медийных (печатных, аудио, видео) продуктов в электронном виде, организация совместной деятельности и педагогического взаимодействия в сети интернет с использованием современных цифровых технологий, интернет-сервисов и Интернет-ресурсов. Новые способы деятельности сопровождаются не встречавшимися ранее проблемами. Для нивелирования рисков при реализации деятельности в интернете и интернет-коммуникации необходимы новые компетенции, такие как защита персональных данных, соблюдение авторского права при интернет-публикации, защита личного интернет-пространства и информационно-образовательной среды школы. Это обусловило распространение нового термина «цифровая компетентность».

Понятие «цифровая компетентность» впервые в 1997 году ввел Пол Гилстер, американский писатель и журналист [4]. По мнению П. Гилстера, постоянное нахождение в Интернете, в поле гипертекста, дающего возможность быстрой навигации с одного ресурса на другой, формирует новые паттерны поведения человека, приемы поиска информации, особенности общения. Это приводит к формированию сетевого мышления, основная черта которого — высокая степень информационно-коммуникационной активности. Цифровая компетентность акцентирует социокоммуникативные аспекты в деятельности человека. П. Гилстер выделяет в качестве критериев достижения цифровой компетентности следующие навыки:

1. критерии достижения медиакомпетентности;
2. навыки поиска нужной информации и инструментов работы с ней, умение быстро освоить эти инструменты (информационная компетентность);
3. навыки общения с другими пользователями (коммуникативная компетентность);
4. навыки производства информации в ее разнообразных формах и форматах (креативная компетентность).

В России одним из значимых подходов к определению цифровой компетентности признан подход, предложенный коллективом авторов под руководством Г. У. Солдатовой [5]. В структуре цифровой компетентности выделены четыре компонента: знания; умения и навыки; мотивация; ответственность (включающая, в том числе, безопасность). Каждый из компонентов может реализовываться в различных сферах деятельности в интернете и в разной степени сложности (работа с контентом, коммуникация, техносфера, потребление). Соответственно, были выделены четыре вида цифровой компетентности:

1. информационная и медиакомпетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, связанные с поиском, пониманием, организацией, архивированием цифровой информации и ее критическим осмыслением, а также с созданием информационных объектов с использованием цифровых ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео);

2. коммуникативная компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, необходимые для различных форм коммуникации (электронная почта, чаты, блоги, форумы, социальные сети и др.) и с различными целями;

3. техническая компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие эффективно и безопасно использовать технические и программные средства для решения различных задач, в том числе использования компьютерных сетей, облачных сервисов и т.п.;

4. потребительская компетентность — знания, умения, мотивация и ответственность, позволяющие решать с помощью цифровых устройств и интернета различные повседневные задачи, связанные с конкретными жизненными ситуациями, предполагающими удовлетворение различных потребностей.

По мнению авторов, учет мотивационно волевых и ценностных аспектов цифровой компетентности открывает путь к пониманию природы, структуры и возможностей развития понятия цифрового гражданства, задавая основу для развития саморегуляции личности в эпоху интернета. Здесь речь идет не о сужении, а о расширении

возможностей человека, который может и готов осуществить выбор осознанно и ответственно (цифровая свобода личности).

Стоит отметить, что мультимедийные документы как учебные продукты, представленные в электронном формате, позволяют дать многокритериальную оценку деятельности учащегося: оценить предметную компетентность, общий культурный уровень, культуру письменной речи учащихся, а также владение цифровой компетентностью.

Значимой составляющей «Цифровой компетентности» в отличие от «ИКТ-компетентности», является креативность, как способность и умение создавать новые информационные объекты с использованием цифровых Интернет-ресурсов (текстовых, изобразительных, аудио и видео). и кибербезопасность. Безопасность в сети Интернет рассматривается не только как умение сохранить свои личные и персональные данные, но и умение оценить достоверность информации, избежать, не допустить рисков информационного давления при общении и коммуникации в сети. Безопасность в сети — это не только умение защитить свой компьютер или устройство выхода в интернет от угроз глобальной сети, но и умение создавать безопасные интернет-продукты и цифровые и Интернет-среды для личного использования [6].

Значимость образования как основного ресурса научно-технологического и социально-экономического развития подтверждается включением в стратегию инновационного развития страны национального проекта «Образование», где особое внимание уделяется тому, что молодежи придется жить и работать в новых условиях, в условиях цифровой экономики. В план мероприятий национального проекта «Образование» включено и направление, в рамках которого реализуется непрерывное образование взрослых по формированию ключевых компетенций цифровой экономики [7].

Литература

1. Федеральные государственные образовательные стандарты [адрес доступа: <https://fgos.ru/>]
2. Структура ИКТ-компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. [адрес доступа: <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>]
3. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. N 1632-п [адрес доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_221756/]
4. Gilster, P. Digital literacy. New York: Wiley, 1997.
5. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический

- журнал. 2016. № 2(22). С. 50–60. [адрес доступа: <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=6622>]
6. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова. М.: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с. [адрес доступа: <http://window.edu.ru/resource/637/79637/files/book536.pdf>].
 7. План мероприятий по направлению «Кадры и образование» программы «Цифровая экономика Российской Федерации» [адрес доступа: <http://government.ru/news/31428/>]

Голубник Александр Андреевич
аспирант ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный
университет», г. Петрозаводск

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ЦИФРОВОМУ ОБУЧЕНИЮ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация

В данной статье рассмотрена проблема готовности учителя к цифровому обучению. Выявлена и обоснована необходимость использовать методы подготовки учителей информатики, а также важность и значимость информатики в школьных предметах. Исследование основано на опросе, проводимом среди учителей республики Карелия. В ходе опроса выявлены основные проблемы готовности учителей к цифровому обучению.

Ключевые слова: цифровое обучение, цифровизация, Цифровая школа, ИКТ компетенции учителя, информационное общество.

Golubnik Aleksandr A.
PHD Student of Petrozavodsk State University, Petrozavodsk

THE PROBLEM OF TEACHER'S READINESS FOR DIGITAL LEARNING AND ITS REFLECTION IN MODERN SCIENTIFIC RESEARCHES

Abstract

This article addresses the issue of teacher's readiness for digital learning. Identified and justified the need to use methods of training teachers of computer science, as well as the importance and significance of computer science in school subjects. The study is based on a survey conducted among teachers of the Republic of Karelia. The survey revealed the main problems of teachers' readiness for digital learning.

Key words: digital learning, digitalization, Digital school, computer science competence of the teacher, the information society.

Цифровая школа — это приоритетный проект, созданный Министерством образования и науки Российской Федерации в рамках программы «Цифровая экономика». Проект «Цифровая школа», в частности, направлен на формирование у школьников следующих навыков, которые необходимы в цифровом мире: обучение анализу данных, элементам программирования, на создание цифровых проектов для будущей профессии в технике, цифровой медицине. Мы живем в информационном обществе, в обществе, где развиты информационные технологии. Новое поколение Z родилось уже с планшетом в руке и не представляет себе жизнь без него. Современный этап характеризуется переходом к новому этапу широкомасштабного использования средств информационных технологий в отечественной системе образования всех уровней — этапу цифрового образования. В первую очередь речь, безусловно, идет о широком внедрении в обучение высококачественных электронных образовательных ресурсов, открытых онлайн курсов, обеспечении обучающихся всех уровней образования удаленным доступом к учебно-методическим материалам, представленным в цифровом формате и т.д. В то же время, в нормативных документах, научно-педагогических источниках подчеркивается, что «цифровизация» предполагает реализацию комплексных решений в части управления образовательным процессом на различных уровнях: формированием компетенций, образовательными программами, индивидуальными маршрутами обучающихся и т.д. [1]. Комплексные изменения, произошедшие в системе российского образования, диктуют новые требования к современному учителю.

Во-первых, это требования к знанию современных информационных технологий, цифровой гигиены. Учитель современной школы должен обладать следующими компетенциями: креативность, коммуникабельность, критическое мышление, знание ИКТ, и умение внедрять их в учебный процесс, умение работать с помощью современных педагогических инструментов, осуществление индивидуального подхода, работа в русле смешанного обучения. Важным элементом подготовки учителей к цифровой школе является умение развивать метапредметные навыки и готовить детей к информационному миру. Формирование критического мышления должно войти в рамки общеобразовательных предметов, т.к. анализ информации в Интернете, СМИ является важным компонентом жизни в 21 веке. Защита от пропаганды в сети — вот чем должен владеть каждый учитель.

21 век — век информационных технологий, в современном мире много информации. Важным умением у современного человека явля-

ется умение получать и обрабатывать информацию. В связи с развитием Интернета появился гигантский поток информации. Современные дети, как губки, впитывают этот поток. Но как научить их в этом потоке отобрать полезную информацию? Важно научить обучающихся анализировать информацию, которую они получают. Обращаясь к федеральным проектам РФ, такие как «Цифровая школа», «Учитель будущего», мы можем видеть, что требует государство от современного учителя. Проект «Цифровая школа» **направлен на** создание к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. В рамках проекта предусмотрена автоматизация документооборота, отчетности и бухгалтерии, цифровизация процесса обучения с выходом на индивидуальные траектории, непрерывное обучение педагога on-line. Соответственно основные требования к учителям: это умение использовать информационные технологии в обучении, во внеурочной деятельности, повышение квалификации через дистанционные онлайн-курсы, умение создавать свои собственные цифровые ресурсы для обучения.

В рамках исследования был проведен опрос среди учителей республики Карелия на тему: «Цифровые ресурсы в обучении». Всего было опрошено 50 респондентов. В ходе опроса учителям были заданы вопросы: какие ресурсы используют учителя в своей деятельности, умеют ли создавать свои собственные цифровые ресурсы. Опрос показал, что не все учителя в полной мере знакомы с теми ресурсами, которые есть в Интернете, 12,8 % респондентов ответили, что не знают какие есть ресурсы для работы на уроке. Многие педагоги используют только презентации или создают свои. Есть, конечно, учителя (44% респондентов), которые знакомы с такими сервисами, как Google class, Learningapps, Kahoot, Plickers, Lecta, ФЦИОР, Quizizz, edPuzzle, Quizlet, Socrative, ЯКласс, МЭО, РЭШ и другие.

Также был задан вопрос о личном блоге в социальных сетях. 70,2% опрошенных учителей не ведут свой блог в Интернете. И самое главное — 44,7% учителей не умеют создавать свои собственные цифровые ресурсы. Ни один из респондентов не дал четкого ответа в вопросе по созданию цифровых ресурсов.

С развитием виртуальной реальности появился в психологии новый термин — сетевая личность [2]. В виртуальном мире мы можем быть кем угодно, раскрыть свои скрытые способности. В настоящее время, Интернет становится способом самопрезентации и самоутверждения. Человек с помощью личного блога в сети самореализуется, получает

признание, расширяет контакты. Современные подростки активно позиционируют себя в социальных сетях, ведут личные блоги. Соответственно, учителям нужно интегрироваться в эту сеть и научиться общаться с детьми в сети.

Некоторые современные учителя создают свои web-сайты, но web-сайт — это визитная карточка педагога, его портфолио, наработки. Современному учителю необходимо вести свой личный блог в социальных сетях. Блог, который систематически будет пополняться, повышая тем самым профессиональный престиж педагога. В личном блоге можно писать не только про педагогику, но и про свои личные увлечения, хобби, показывая свой широкий кругозор. Ведь где еще как не в своем личном блоге можно свободно высказывать свои мысли и делиться с ними с окружающими. Блог можно использовать и во внеурочной деятельности с учащимися, выкладывая в нем дополнительные задания, кейсы для своих учеников.

В современном педагогическом сообществе активно обсуждается цифровое образование, цифровой урок. Но нет четкой методики проведения такого урока, нет и четкого понимания, как он должен выглядеть. На наш взгляд, можно выделить следующие инструменты для проведения такого урока. Первое — это внедрение электронных проверочных работ на платформе Foxford, в качестве домашнего задания. Ученики проходят тест по теме, которую прошли на уроке, результаты приходят учителю в виде таблицы, которую легко анализировать: где ребенок допустил ошибку, что не сделал. Далее — создание Youtube-канала, на котором можно выкладывать короткие видеуроки. В частности, данный инструмент идеально подходит для подготовки учащихся к ГИА (государственной итоговой аттестации). Не все учащиеся мотивированы самостоятельно готовиться к экзаменам. Видеоразбор заданий ОГЭ, ЕГЭ в более привычной и доступной для ученика форме идеально подходит для самостоятельной подготовки.

Говоря о внеурочной деятельности в школе, отметим, что цифровое образование удачно встраивается и в эту область. На базе общеобразовательных организаций проводятся много различных конкурсов, олимпиад, соревнований. Но в их списке нет киберспорта, встает вопрос почему? Любое школьное мероприятие должно быть направлено на мотивацию детей к учебе, развитию различных навыков, знаний, умений. Киберспорт способствует к мотивации изучения программирования, развивает логическое, стратегическое мышление, концентрацию. А также способствует развитию цифровизации в образовании.

Профессиональный рост учителя требует постоянного повышения квалификации. Педагогу необходимо постоянно повышать свой уровень знаний по предмету, компетенции, стилю работы, потому что система образования на месте не стоит. Дети с каждым поколением становятся другими. Результаты опроса показывают, что большинство учителей не готовы к цифровому обучению, учителя знакомы лишь частично с тем громадным набором цифровых ресурсов, которые есть. Современного учителя нельзя назвать сетевой личностью, он не всегда умеет общаться с детьми в сети на их языке и не всегда готов позиционировать себя в Интернете. 44,7% опрошенных учителей не умеют и не знают, как создавать свои собственные цифровые ресурсы, не знают, как организовать внеурочную деятельность в цифровой форме. Все эти проблемы требуют точечного решения. Решить их можно через курсы повышения квалификации, курсы профессиональной переподготовки.

Соглашаясь с точкой зрения К. К. Колина [3], можно подчеркнуть следующее, что школьный предмет Информатика в школе является отправной точкой к цифровизации образования. Так как предмет включает в себя не только область программирования и компьютерных наук, но и также включает в себя такой раздел как информационные науки, а именно умение получать и анализировать информацию. В результате, чтобы попытаться сформировать профессиональные компетенции педагога в условиях цифровизации образования, необходимо обратиться к методикам подготовки учителей информатики, а именно какие требования предъявляют к учителям информатики, какие профессиональные компетенции имеет учитель информатики.

Босова Л. Л. в своем исследовании дает методические рекомендации учителям начальных классов по формированию ИКТ компетенции у учеников начальной школы. В своем исследовании Босова Л. Л. ориентируется на потребность в подготовке и систематическом повышении квалификации педагогических кадров в области организации информационно-учебной деятельности младших школьников на основе средств и методов информатики и ИКТ в аспекте реализации межпредметных связей, универсализации и интеграции знаний, обеспечивающих формирование метапредметных образовательных результатов, и недостаточной проработанностью этого вопроса в сложившейся системе подготовки учителей [4]. Куликова Н. Ю. обозначила уровни сформированной готовности будущих учителей информатики к использованию интерактивных средств обучения и выделила три этапа: мотивационный, технологический и организационно-методический. Основная суть ее работы — это создание модели по формированию

готовности будущего учителя информатики. Сюда в первую очередь входит: разработка фрагментов уроков с использованием интерактивных средств обучения, формирование умений методически грамотно их использовать, проводить их апробацию и коррекцию на педагогической практике. Также Куликова Н. Ю. выделила три вида обучения с помощью интерактивных средств: аппаратное (компьютер и другие гаджеты), программное (цифровые ресурсы, специальные программы и т.д.) и методическое (аспекты применения интерактивных элементов, мастер-классы для учителей) [5].

Сергеев А. Н. в своем исследовании раскрыл подготовку будущих учителей информатики к профессиональной деятельности в сетевых сообществах Интернета [6]. Он выделил три этапа: ключевые, базовые и специальные компетентности учителя. Первый этап включает в себя основное содержание предмета, ориентированное на освоении теории и опыта участия в сетевых сообществах. Второй этап посвящён вопросам информатизации образовательного процесса. На третьем этапе описывается становление и развитие профессионально значимых личностных качеств учителя, формирование опыта профессиональной деятельности учителя информатики в сетевых сообществах Интернета.

На основе этих трудов можно сделать вывод о том какими компетенциями должен обладать учитель любого школьного предмета:

- готовность к формированию ИКТ компетенций у учеников в рамках преподаваемого предмета;
- способность разрабатывать уроков (фрагментов урока) с использованием интерактивных средств, формирование умений методически грамотно их использовать, проводить их апробацию и коррекцию на педагогической практике;
- готовность к цифровизации образовательного процесса с помощью социальных сетей;
- способность создавать собственных цифровых ресурсов.

Литература

1. Баранова Е. В. Инновационные ресурсы для организации учебного процесса в современном вузе в условиях цифрового образования // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2018. № 10 (октябрь). ART 2657. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2657.htm>. [дата обращения 10.01.2019].
2. Готская И. Б., Жучков В. М. Современные трактовки понятий «сетевая личность» и «виртуальная личность» // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2018. №2 (февраль). ART 2584. URL: <http://www.emissia.org/offline/2018/2584.htm>. [дата обращения 10.01.2019].

3. Колин К. К. Информатизация образования и фундаментальные проблемы информатики / Образовательные технологии № 2. 2010. С. 18–29.
4. Босова Л. Л. Подготовка младших школьников в области информатики и ИКТ: опыт, современное состояние и перспективы: монография. Л. Л. Босова. М.: Бином. Лаборатория знаний, 2009. 271 с.
5. Куликова Н. Ю. Методика формирования готовности будущего учителя информатики к использованию интерактивных средств обучения: дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.02 / Куликова Наталья Юрьевна [Место защиты: Волгоградский государственный социально-педагогический университет], Волгоград, 2014. 181 с.
6. Сергеев А. Н. Профессиональная подготовка будущих учителей в контексте обучения в сетевых сообществах Интернета // Известия Волгогр. Гос. Пед. Ун-та. Серия «Педагогические науки». 2010. № 1 (45). С. 89–94.

Жданова Марина Алексеевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры воспитания и социализации института педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СЕТЕВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

Статья посвящена проблеме исследования сетевого взаимодействия в практике профессионального педагогического образования во взаимосвязи с проблемой инноваций и в контексте сетевой структуры современного общества и требований ФГОС. Рассмотрена возможность исследования проблемы в студенческом сообществе.

Ключевые слова: сетевое образовательное взаимодействие в профессиональном педагогическом образовании, инновации, концепция взаимного обучения.

Zhdanova Marina A.

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent of the Department of Education and Socialization of the Institute of Pedagogy, A. I. Herzen State Pedagogical University of Russian

PROBLEMS OF RESEARCH NETWORK EDUCATIONAL INTERACTION IN THE MODERN PRACTICE OF PROFESSIONAL TEACHER EDUCATION

Annotation

The article is devoted to the problem of researching network interaction in the practice of professional pedagogical education in conjunction with the

problem of innovation and in the context of the network structure of modern society and the requirements of the GEF. The possibility of studying the problem in the student community is considered.

Key words: *network educational interaction in professional pedagogical education, innovation, the concept of mutual learning.*

Повышение конкурентоспособности отечественного образования представляет собой долгосрочную перспективу его развития. Важным механизмом достижения намеченных результатов является повышение эффективности инновационных процессов в образовании, в том числе в системе профессионального педагогического образования.

Современные исследователи дают следующее определение инновации в социально-психологическом аспекте: «Инновация (нововведение) понимаемая в социально-психологическом аспекте — создание и внедрение различного вида новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике. Различают социально-экономические, организационно-управленческие, технологические. Инновационная деятельность, не являясь процессом, поддающимся формализации, требует учета человеческого фактора, в частности, преодоления социально-психологических барьеров, возникающих на всех этапах ее развертывания. В эту деятельность вовлечены различные социальные группы (заказчики, непосредственные разработчики, изготовители опытных образцов, макетов и др.), каждая из которых имеет собственные интересы, задачи и цели. Члены каждой из групп могут иметь неоднозначные представления, ожидания, эмоциональные переживания, связанные с возможными последствиями» [1].

Преодолению социально-психологических барьеров инновационной деятельности способствуют учет установок, ценностных ориентаций, этических норм поведения ее участников, а так же применение социально-психологических методов активного обучения работников с целью развития инновационных способностей, формирования готовности к восприятию и участию в инновации.

Инновация, по определению М. А. Гершмана, есть результат трансформации идей, исследований, разработок, новое или усовершенствованное научно-техническое или социально-экономическое решение, стремящееся к общественному признанию через использование его в практической деятельности людей [2].

Взаимосвязь происходящих инновационных процессов в системе образования обусловлена и тесно взаимосвязана с сетевой структурой современного общества. Это определяет постановку ряда задач в образовании, в том числе разработку и реализацию новых инновационных форм его организации, включая более технологичные и экономически

эффективные формы образовательного взаимодействия. Среди таких форм все большую популярность приобретают сетевые формы образовательного взаимодействия.

В свою очередь осуществление сетевого образовательного взаимодействия определяется рядом условий — организационных, регламентирующих, педагогических. При этом условия педагогического характера отражают построение образовательного процесса на различных уровнях системы образования в целом. Необходимо учитывать, что конкретный социально-профессиональный опыт одной образовательной организации не всегда может быть полностью перенесен в условия другой, эффективным возможен перенос лишь отдельных элементов и т.д. [3]. Сложно также удовлетворить многообразные образовательные потребности разных субъектов образования даже в одном образовательном учреждении. В связи с этим возникает задача организации ответственного образовательного пространства с целью распространения инновационного опыта и отработки универсальных инновационных продуктов. Наиболее эффективным способом решения данной проблемы является организация сетевого взаимодействия субъектов образования, в том числе в системе педагогического образования. Л. В. Байбородова, А. В. Репина и др. подчеркивают, что «... уникальность сетевого взаимодействия образовательных учреждений при реализации инновационных проектов заключается в том, что каждый участник предлагает свои ресурсы, идеи, не дублируя других, а дополняя, обучая друг друга, внося свой неповторимый вклад в общий, конечный продукт деятельности «сообщества образовательных учреждений» [4].

Собственно, исследование проблем сетевого образовательного взаимодействия в практике современного педагогического образования, основанное на идее взаимного обучения (то есть учения и обучения по модели «равный к равному») не является столь уж новой в мировой педагогике. Так, например, в основе образовательной практики Селестена Френе уже была заложена мысль о расширении горизонтов взаимодействия учащихся. Его теория трудового воспитания подразумевала замену «индивидуального труда» под надзором на кооперацию, предполагающую «объединение усилий, распределение заданий, благоприятные условия для сотрудничества, высокое качество инструментов, ... заинтересованность всей группы в конечном результате» [5].

Кооперация основывалась на целом ряде принципов организации учебного процесса:

- Нет обучения, есть разрешение проблем, анализ, экспертиза
- Нет учебных заданий, есть постоянно задаваемые вопросы

- Нет оценок, но отличаются личные предложения
- Нет ошибок — есть недоразумения
- Нет учебных планов, есть индивидуальное и групповое планирование
- Нет учителя, но есть учитель организации общего дела
- Педагог не воспитывает, а решает общие проблемы
- Нет класса, есть сообщество.
- Сообществом правят нормы общежития, принятые самими учащимися

Для того, чтобы реализация идеи кооперации стала возможной учащиеся должны уметь взаимодействовать, а для этого круг общения школьников должен быть как можно шире.

Таким образом, сетевое взаимодействие опирается на концепцию «децентрализованной» (или «горизонтальной») образовательной деятельности и взаимного обучения (то есть учения и обучения по модели «равный к равному»). Оно отличается от традиционной дидактики. Если в традиционной дидактике одной из основополагающих установок является наличие педагога или фасилитатора (если речь идет об образовании взрослых), весь функциональный спектр которого ориентирован на создание учебного контекста, а также оптимальных условий для учения и самообучения, то сетевое взаимодействие, построенное по принципу взаимного обучения, делает упор на перенос этих функций в учебное сообщество. Так, например, функция педагога проявляется в разработанных совместными усилиями методических и учебных материалах, либо распределена между различными участниками процесса образования. Участники взаимного обучения на основе информационно-коммуникационных технологий, осуществляют таким образом, «непрерывное совместное производство общей учебной среды» и «создание учебного контекста, необходимого и достаточного для их самообразования» [6].

Актуальность эффективной организации сетевого образовательного взаимодействия в современной практике профессионального педагогического образования требует ряда исследований, которые позволили бы выявить существенные аспекты взаимосвязи инновационных процессов с сетевым взаимодействием образовательных учреждений. Разработка данного направления представляется возможной, например в рамках магистерских исследований. На уровне исследовательских работ бакалавриата может быть исследована практика формирования сетевых образовательных проектов, программ, сетевая организация дополнительного профессионального образования, профильного обучения, методических центров и т.д.

Разработка практического направления исследований должна быть согласована с теоретико-методологическими положениями по данной теме, которые в раскрывают ряд проблем, определяют неоднозначность подходов.

Прежде всего следует сказать о доступности, качестве и эффективности реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения при сетевом образовательном взаимодействии в профессиональном педагогическом образовании. Полагаем так же, что на сегодняшний день недостаточно полно определен комплекс образовательных целей, задач, условий и результатов развития образовательных учреждений в условиях сетевого взаимодействия, который должен согласовываться с содержательным аспектом инновационных процессов в образовании.

Поскольку реализация компетентного подхода в условиях внедрения новых ФГОС предусматривает конкретизацию содержания, определение общих целей в виде требований к результатам образования в качестве моделей компетенций, соответствующих каждой предметной области, для типологии проблем в контексте педагогического образования, которая с научной точки зрения до сих пор остается неразрешенным вопросом, возможно ориентировать исследования студенческого сообщества на совокупность проблем следующего порядка в современной практике профессионального педагогического образования:

— семантическая неопределенность понятийно-категориального аппарата данного научно-исследовательского направления;

— совершенствование сетевого образовательного взаимодействия между субъектами процесса образования;

— доступность образовательных услуг в системе сетевого образовательного взаимодействия для различных категорий субъектов процесса образования;

— повышение качества образовательных услуг в системе сетевого образовательного взаимодействия.

— разработка и использование технологий сетевого образовательного взаимодействия для инновационного развития образовательных учреждений, способов его управления на основе организационных и сугубо педагогических форм совместной деятельности.

Литература

1. Социальная психология. Словарь / под ред. М. Ю. Кондратьева // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
2. Гершман М. А. Инновационный менеджмент. М.: Маркет ДС, 2008. 200 с.

3. Жданов А. В., Шарова Е. П., Суртаева О. Н. Особенности сетевого взаимодействия в образовательной сфере. В сборнике: Педагогическое образование в государствах-участниках СНГ: современные проблемы, концепции, теории и практика Материалы VII международной научно-практической конференции / под общей редакцией И. И. Соколовой. 2014. С. 161–169.
4. Байбородова Л. В., Репина А. В. Организация сетевого взаимодействия образовательных учреждений при реализации инновационных проектов // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 3. Т. II (Психолого-педагогические науки). С. 21–24.
5. Корнели Д. Данофф Ч. (2011) Парагогика: синергия самостоятельной и организованной учебной деятельности / Пер. И. Травкина.
6. Френе С. Новая французская школа / Избранные педагогические сочинения / Пер. с франц. М.: «Прогресс», 1990.

Жданов Алексей Валерьевич

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, институт детства, Санкт-Петербургская Академия постдипломного педагогического образования, Санкт-Петербург

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ К СОВРЕМЕННЫМ РЕАЛИЯМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

С статье раскрыто значение образования взрослых как социального института, дана характеристика некоторых положений международного законодательства в сфере образования взрослых, влияющих на подготовку и содержание профессиональной деятельности специалиста-андрагога.

Ключевые слова: информатизация общества, образование взрослых как социальный институт, специалист-андрагог, коммуникативные компетенции, принципы образования взрослых.

Zhdanov Alexey V.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Institute of Childhood, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg

TRAINING OF SPECIALISTS FOR ADULT EDUCATION FOR THE MODERN REALITIES OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Annotation

The article reveals the importance of adult education as a social institution, describes some of the provisions of international legislation in the field

of adult education that affect the preparation and content of the professional activity of a specialist andragogue.

Key words: *society informatization, adult education as a social institution, specialist andragogue, communicative competences, principles of adult education.*

Теоретический анализ работ, обращенных к проблемам подготовки специалистов-андрагогов, свидетельствует о том, что в современных условиях меняются подходы к определению значения и содержания образования для жизнедеятельности человека, включая и образование взрослых. Трансформируется и идея непрерывного образования как образования через всю жизнь — непрерывное образование в условиях информатизации общества уже не сводится только к непрерывному обучению и воспитанию, а приобретает черты жизнедеятельности — социализации, развития личности в течение всей социально активной жизни. А социальная жизнь в свою очередь приобретает черты непрерывного образовательного процесса.

Система образования взрослых представляет собой важнейший социальный институт, цель которого состоит в сохранении и передаче приоритетов и ценностей образования и культуры. С учетом цивилизационных особенностей и социально-экономических вызовов, в контексте идей непрерывности и ценности образования в условиях информационного общества роль системы образования взрослых постоянно усиливается. Образование взрослых как социальный институт призвано соответствующим образом отвечать на запросы современного общества, социальных групп и отдельных людей. Реализация этой функции позволяет прогностически влиять на социальные процессы в современном обществе. Образование взрослых становится, таким образом, приоритетным в развитии личности, общества, европейской и мировой цивилизации в целом.

В отечественном образовании существует острая потребность в поиске ответов на вопросы, обращенных к проблеме подготовки кадров для системы образования взрослых.

В развитых европейских странах накоплен достаточно богатый опыт подготовки специалистов для сферы образования взрослых, который может быть применен в создании отечественной системы такой подготовки.

В процессе теоретического анализа развития образования взрослых в Европе и мире, опираясь на исследования R. A. Swanson, S. M. Knowles, E. F. Holtona, R. Arnolda, Вершловского С. Г., И. А. Колесниковой и др., могут быть выделены основные объективные факторы,

обуславливающие развитие образования взрослых в прошлом и действующие на современном этапе. К ним относятся новые социально-экономические вызовы, новые проблемы общественной жизни, интересы и запросы различных социальных слоев и социально-демографических групп населения и др. Но, пожалуй, основным фактором в современных условиях является острая необходимость социальной адаптации взрослого человека в быстро изменяющемся мире, включающие появление новых способов передачи и получения информации, необходимость удовлетворения новых образовательных интересов и потребностей для развития потенциала и успешной социализации [1, 2, 3, 4].

В условиях современных реалий, деятельность специалиста для образования взрослых ориентирована на положения международного законодательства в сфере образования взрослых. Основными документами в этой сфере являются Рекомендации о развитии образования взрослых, выработанные Генеральной конференцией ООН по вопросам образования, науки и культуры, решения международных конференций по образованию взрослых, а также положения Меморандума непрерывного Европейского Союза, принятого в 2000 г. на заседании в Лиссабоне.

Так в гамбургской Декларации говорится: «...собравшиеся в Гамбурге, будучи убежденными в необходимости обучения специалистов для сферы образования взрослых, торжественно заявляем, что все мужчины и женщины будут иметь возможность учиться на протяжении всей жизни. С этой целью мы будем формировать более широкие союзы для мобилизации и совместного использования ресурсов, с тем, чтобы обучение взрослых приносило радость, служило средством, являлось правом и совместной ответственностью» [5].

В Меморандуме непрерывного образования было выделено 6 ключевых принципов образования взрослых, которые во многом являются ориентирами профессиональной деятельности специалиста-андрагога для современной системы образования взрослых. Остановимся на наиболее значимых, по нашему мнению, принципах.

В первом принципе декларируется значимость всеобщего непрерывного доступа к образованию взрослых с целью получения и обновления навыков, необходимых для включенности в информационное общество. Таким образом, социально-экономические перемены требуют, чтобы процесс подготовки специалиста для сферы образования взрослых включал овладение новым набором базовых коммуникативных компетенций, необходимых для активного включения обучаемых в профессиональную, семейную и общественную жизнедеятельность. Итоговые документы Лиссабонского саммита относят к таким компе-

тенциям компьютерную грамотность, иностранные языки, технологическую культуру, предпринимательство и социальные навыки.

В третьем принципе, говорится о том, что профессия специалиста для сферы образования взрослых, в целом, меняет свое изначальное содержание. Специалисты для сферы образования взрослых из преподавателей, передающих знания и опыт, становятся во все большей степени консультантами, наставниками, модераторами и посредниками, чья задача — помочь обучающемуся самому сформировать свое образование и осознать свою личную ответственность за это. А, следовательно, и методы обучения — как в формальной, так и в неформальной системе образования — должны меняться в сторону приоритета личной мотивации, критического мышления и умения учиться.

В четвертом принципе обосновывается необходимость разработки высококачественной системы на основе интерактивных форм «Аккредитации предыдущего и неформального образования» (Accreditation of Prior and Experiential Learning — APEL), которая отражала бы все знания, умения, навыки и весь полученный опыт человека и была бы общепризнанна в европейском контексте. Данная система должна максимально полно раскрывать потенциал человека. К разработке этой системы должны быть привлечены профессиональные педагоги и методисты, представители органов власти и работодатели, а также социальные партнеры и общественные организации. Естественно, такая система оценки знаний подразумевает активное участие и самого обучающегося.

Идея пятого принципа — «Наставничества и консультирования» — заключается в обеспечении каждому обучающемуся свободного доступа к широкому спектру образовательной информации. Помощь в получении такого доступа, селекции и ранжировании информации, освоении способов ее получения взрослым обучающимся — важнейшая задача специалиста-андрагога. Информационные технологии и Интернет открывают новые горизонты для обучающего консультирования, хотя вовсе не подменяют непосредственный совет и контактную помощь взрослому человеку при ориентации во все возрастающем потоке информации.

В шестом принципе отражена важность создания постоянной консультационной службы, которая могла бы дать рекомендации обучающемуся в сфере образовательного, профессионального и личностного развития. Сама консультативная служба должна действовать активно, мотивировать и поддерживать мотивацию взрослых к учению, помогая найти свой путь в море образовательных услуг и предупреждая возможные неудачи.

Лиссабонский Меморандум как базовый европейский документ ставит, таким образом, целый ряд задач, которые должны учитываться в профессиональной деятельности специалистов для сферы образования взрослых и определять перспективы процесса их подготовки.

Кроме Меморандума, в настоящее время существует ряд международных документов, имеющих непосредственное отношение к проблеме подготовки специалистов для сферы образования взрослых.

В России в 1994 г. Министерство образования РФ ввело в классификатор специальностей высшего профессионального образования специальность «Андрагогика», а в 1995 г. был утвержден Государственный стандарт высшего профессионального образования по данной специальности. В нем были выделены основные сферы деятельности андрагога: преподавательская, научно-методическая, социально-педагогическая, культурно-просветительная; определена специфика профессиональной деятельности андрагога, включающая консультирование, оказание социальной помощи, выполнение образовательных и организационно-управленческих функций в сфере образования взрослых людей. В целом, стандарт был ориентирован на общепринятые международные положения о подготовке андрагога и содержании его деятельности в системе образования взрослых.

Однако, к сожалению, в 2000 г. эта специальность и соответствующий Госстандарт были исключены из классификатора специальностей.

В настоящее время, по мнению большинства отечественных ученых и практических работников системы образования взрослых, существует острая необходимость во введении специальности «специалист-андрагог» в классификатор специальностей высшего профессионального образования.

Литература

1. Swanson R. A. and Arnold D. E. "The Purpose of Human Resource Development Is to Improve Organizational Performance." *Debating the Future of Educating Adults in the Workplace*. R. W. Rowden (ed.). San Francisco: Jossey-Bass, 1996, pp. 13–19. 2.3. С. 12.
2. Knowles, Malcolm; Holton, E. F., III; Swanson, R. A. (2005). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (6th ed.). Burlington, MA: Elsevier.
3. Вершловский С. Г. Андрагогика как наука и как учебный предмет. В сб. Проблемы формирования андрагогической компетентности специалистов постдипломного образования: Материалы второй международной научно-практической конференции кафедры педагогики и андрагогики, 16–17 апреля 2002 г. СПб., 2002. С. 7–9.

4. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Коллектив авторов / Под ред. И. А. Колесниковой. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 249 с.
5. Hamburg Declaration of adults learning. Источник доступа <http://www.znanie.org/docs/Hdecl.html> (дата обращения 7.02. 2012).

Котова Светлана Аркадьевна

кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребенка, Российский государственный университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Казакова Анжелика Анатольевна

ст. преподаватель кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка, Российский государственный университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ВИРТУАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация

Авторы поднимают актуальную проблему подготовки специалиста педагога к профессиональному взаимодействию в виртуальном пространстве. Рассматривая задачи информатизации образования подчеркивают значимость представительства педагога в интернет пространстве. В качестве основной формы позиционирования педагога выделяется персональный сайт. Рассматриваются возможности сайта для решения профессиональных задач и расширения взаимодействия субъектов образования. В статье описан конкретный опыт подготовки студентов к работе с помощью сайта. Представлены материалы по организации конкурса на лучший сайт среди студентов выпускного курса бакалавриата.

Ключевые слова: *подготовка специалистов, педагог, виртуальное пространство, персональный сайт, сетевое взаимодействие.*

Kotova Svetlana A.

Associate Professor Department of Pedagogy of Primary Education and the Artistic Development of the Child, A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Kazakova Anzhelika A.

Department of Pedagogy of Primary Education and the Artistic Development of the Child, A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO INTERACT IN A VIRTUAL INTERNET-SPACE

Abstract

The Authors raise the actual problem of teacher training for professional interaction in the virtual space. Considering the problem of Informatization of education emphasize the importance of representation of the teacher in the Internet space. As the main form of positioning of the teacher the personal website is allocated. The possibilities of the site for solving professional problems and expanding the interaction of the subjects of education are considered. The article describes the specific experience of preparing students to work with the site. Materials on the organization of the competition for the best website among undergraduate students are presented.

Key words: *training of specialists, teacher, virtual Internet space, personal website, network interaction.*

Идущий процесс расширения традиционной школьной образовательной среды в виртуальное пространство Интернета, вызванный запросом на повышение качества образования, создает новые вызовы к квалификации и компетентности педагога [7]. И. Э. Королук идентифицирует этот процесс с понятием реально-виртуального пространства [4]. Именно синтез реальной и виртуальной образовательной среды обеспечивает возможность повышения качества образовательного процесса, включая в него дистанционное образование, развивая возможности интерактивного, профессионально-культурного взаимодействия всех субъектов образования.

К важнейшим задачам информатизации образования относят [2]:

1. повышение качества подготовки специалистов на основе использования в учебном процессе современных информационных технологий;

2. применение активных методов обучения, повышение творческой и интеллектуальной составляющих учебной деятельности;

3. интеграция различных видов образовательной деятельности (учебной, исследовательской и т.д.);

4. адаптация информационных технологий обучения к индивидуальным особенностям обучаемого;

5. разработка новых информационных технологий обучения, способствующих активизации познавательной деятельности обучаемого и повышению мотивации на освоение средств и методов информатики для эффективного применения в профессиональной деятельности;

6. совершенствование программно-методического обеспечения учебного процесса;

7. внедрение информационных технологий обучения в процесс специальной профессиональной подготовки специалистов различного профиля;

8. обеспечение непрерывности и преемственности в обучении;

9. разработка информационных технологий дистанционного обучения.

Современный педагог должен обладать виртуальной мобильностью, грамотно ориентироваться в виртуальной среде, отбирать ценную информацию, руководить образовательным маршрутом учеников в ней. Профессиональный стандарт педагога, подготовленный в 2013 году, включил требование ИКТ-компетентности. Данный вид компетентности входит в общепедагогический компонент и раскрывается через

— педагогическую деятельность в информационной среде (ИС) и постоянное ее отображение в ИС в соответствии с задачами;

— планирование и объективный анализ образовательного процесса;

— прозрачность и понятность образовательного процесса окружающему миру [9].

Идущие изменения потребовали активного пересмотра процесса подготовки педагога в системе высшего профессионального образования, расширения форм и методов электронной педагогики в образовательном процессе, пересмотра системы формирования информационно-коммуникативной компетентности у студентов [4, 6, 7].

Проблема формирования у будущих учителей готовности к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности рассматривалась ранее в работах Ю. С. Брановского, Я. А. Ваграменко, Ю. К. Кузнецова, И. А. Румянцева и др. Но тем не менее еще требует дальнейшего изучения и проработки.

М. Е. Вайндорф-Сысоева отмечает следующие задачи подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности с использованием виртуальной среды:

— «стимулирование и развитие интеллектуальной активности обучающихся,

вовлечение их в отбор, проработку и организацию материала;

— усиление мотивации непрерывного профессионального роста;

— развитие способностей и навыков непрерывного профессионального обучения и самообучения;

— развитие таких качеств учителя как критическое и творческое мышление, коммуникативные, креативные и рефлексивные способности;

— поиск и развитие в процессе повышения педагогической квалификации индивидуального стиля инновационной профессиональной деятельности» [3, с. 40].

Ориентируясь на вышеуказанные задачи в рамках расширения профессиональной компетентности студентов 4 курса — будущих педагогов была выделена такая профессиональная задача как методическая разработка профессионального сайта. Выбор данного задания был не случаен.

Персональный сайт — это наиболее крупная электронная форма самопозиционирования педагога в виртуальной среде, создающая методическое пространство для сетевого партнерства с широкой аудиторией: учениками, родителями, коллегами, широкой общественностью [5, 6, 10]. Педагогическая практика последние два десятилетия активно использует ресурсы сайта в решении разнообразных профессиональных задач. Являясь системной формой представления информации и включая разнообразный мультимедийный информационный контент, сайт реализует широкий диапазон функций:

— *Коммуникативную* — способствует повышению качества и скорости коммуникации;

— *Информационную* — передает базовую информацию о содержании, характере и качестве профессиональной деятельности;

— *Социальную* — функцию создания и удержания социальных связей, что очень важно для управления коммуникативными процессами в виртуальной среде;

— *Развивающую* — функцию обеспечения саморазвития педагога [5].

Сайт, подготовленный студентом на выпуске из образовательной организации, создает современную среду сетевого представительства будущего педагога, выполняя роль методического накопителя, своеобразного авторского методического кейса, что позволяет создать более благоприятные условия для интеграции выпускника в профессиональную среду и осуществлять успешную педагогическую практику в будущем. Конечно, разработка сайта трудозатратна. Она требует от студента владения как педагогическими, так и ИКТ-компетенциями на довольно высоком уровне. Первая проблема, с которой сталкивается студент — это выбор платформы для создания сайта, продумывание дизайна и структуры. Студентам, как правило, рекомендуются бесплатные сервисы, с хорошими дизайнерскими решениями, гибкой настройкой структурирования и вывода информации на сайт. В процессе изучения дисциплин по выбору, посещения факультативных занятий, студенты анализируют сайты-педагогов практиков, знакомятся с их дизайнерскими решениями, изучают структуру и содержание. Это помогает им при разработке и наполнении собственного сайта избежать

таких типичных ошибок, как перегруженность визуальными эффектами, недружественная навигация по сайту, объемные, трудно читаемые тексты, слабая ориентированность на целевую аудиторию, отсутствие интерактивности. Еще одна проблема, которую решает студент в ходе создания персонального сайта учителя, это наполнение разделов сайта содержанием. Не только рубрикация, но и емкость, актуальность содержания разделов, их интерактивность и наполненность являются важными характеристиками живого, работающего персонального сайта педагога. Уникальность сайта педагога заключается в широкой адресности. Грамотно выстроенный сайт педагога ориентирован на всех субъектов педагогического процесса: детей, родителей, коллег, педагогическое и экспертное сообщество. Именно поэтому в ходе разработки мы предлагаем студентам анализировать сайты друг друга с позиции пользователя, т.е. примеряя на себя разнообразные роли — потенциального родителя, ученика, коллеги и пр. Это позволяет избежать ошибок, либо исправить их на ранних этапах создания собственного сайта. Кульминацией всей работы становится участие студентов-разработчиков в конкурсе персональных сайтов будущих педагогов «СтартАп — 20».

Для активации деятельности студентов мы обратились к методам стимулирования поведения и деятельности. В итоге был выбран такой воспитательный метод как соревнование. Этот метод, основанный на естественной потребности человека к соперничеству, к лидерству, создает благоприятные условия для социального развития личности путем организации здорового соперничества в определенной сфере или виде деятельности, стимулирует творческие проявления, инициативность, ответственность, воспитывает волевые качества [1, 8]. А. С. Макаренко неоднократно подчеркивал, что добиться высоких результатов в учебных и трудовых делах воспитанников удавалось благодаря соревнованию. Конкретной формой соревнования стал конкурс, предполагающий по конкретному виду деятельности. Традиционно конкурс направлен на выявление наиболее выдающегося (или выдающихся) конкурсанта, способных наилучшим образом к выполнению определенного задания.

В РГПУ им. А. И. Герцена в институте детства на кафедре педагогики начального образования и художественного развития ребенка было разработано положение о проведении конкурсе студенческих проектов сайтов «СтартАп — 20...» для студентов профиля подготовки «Начальное образование». Это положение ежегодно уточняется и корректируется. Впервые конкурс прошел в 2017 году, а сейчас он стал общеинститутским. Конкретными задачами Конкурса стали:

- активизация деятельности студентов по повышению профессиональной компетентности через создание и содержательное наполнение интернет-ресурсов и ориентирование на активное использование сайта в профессиональной деятельности;
- повышение интереса студентов к активному использованию информационно-коммуникационных технологий (ИКТ);
- выявление среди студентов наиболее эффективных разработчиков сайтов, использующих наиболее прогрессивные и эффективные технологии;
- развитие умений критически оценивать информацию, переоценивать накопленный педагогический опыт, конструктивно принимать решение на основе анализа информации, отбирать информацию, структурировать в соответствии с задачами просвещения родителей, обучения, воспитания и развития учащихся.

Состав жюри Конкурса составляют эксперты-специалисты в области педагогики начального образования и ИКТ-технологий. Они оценивают конкурсные работы на основе нижеприведенных критериев:

Первый оценочный блок. Оценка внешних характеристик сайта.

1. Привлекательный дизайн страниц;
2. Удобство навигации, поиска нужных посетителю материалов;
3. Интерактивность (возможность оставить комментарии, добавить материал, заочно пообщаться и пр.);
4. Наличие дополнительных сервисов (ссылок, онлайн-тестов и пр.);
5. Грамотность письменной речи (стилистическая, орфографическая, пунктуационная, стиль, соответствующий социальной роли учителя);
6. Объем наполненности электронного портфолио учителя;
7. Структурированность предъявляемой информации (интересные, привлекательные, «говорящие» названия, ориентированные на пользователя)

Второй оценочный блок. Оценка содержательного наполнения просветительского раздела для родителей младших школьников.

1. Содержательная глубина отобранного материала;
2. Соответствие информации потребностям родителей младших школьников;
3. Структурированность материала;
4. Наличие и качество иллюстративного и др. материала, облегчающего процесс восприятия информации;
5. Наличие библиографических ссылок на используемые источники.

Третий оценочный блок. Особое мнение эксперта.

По каждой критериальной позиции была определена оценочная шкала таким образом, что при максимальном оценивании во всем пунктам было возможным набрать 100 баллов. Это создало возможность оперативно проводить статистическую обработку результатов.

Данный конкурс вызвал значимый рост интереса студентов. И если в первый год приняли добровольное участие 30% обучающихся, но в 2018 году — уже более 60%.

По результатам конкурса студенты отметили его профессиональную ориентированность, возможность проявить свою информационную компетентность. Особенно студенты отметили творческое поле свободы в отборе и формах представления материала.

По итогам данной практики считаем, что использование конкурсной формы в повышении качества подготовки дает возможность не только совершенствовать свою ИК-компетентность, но и быть готовым к интеграции со всеми субъектами образования в пространстве виртуальной среды.

Литература

1. Байбородова Л. В. Соревнование в детском коллективе как средство воспитания // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 5. С. 21–26.
2. Ваграменко Я. А. О направлениях информатизации российского образования [Текст] // Системы и средства информатики: Информационные технологии в образовании: От компьютерной грамотности — к информационной культуре общества / Отв. ред. И. А. Мизин. Вып. 8. М.: Наука, Физматлит, 1996., С. 27–38.
3. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: Учебное пособие. М.: МГОУ, 2010. 102 с.
4. Королюк И. Э. Реально-виртуальное пространство как творческая среда для развития педагогических умений [Текст] // Novainfo, 2017, № 32–2.
5. Котова С. А. Персональный сайт как форма виртуальной персонификации педагога [Текст] // Образовательная динамика сетевой личности: сб. мат-ов межд. конф. 25 января 2018 г.
6. Котова С. А. Формирование электронного имиджа педагога [Текст] // Высокотехнологичная информационная образовательная среда: сб. междунар. н/пр. конф. 12–13 мая 2015 г. / Под ред. В. В. Лаптева. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2015. С. 84–90.
7. Онищенко Э. В., Котова С. А. Электронная педагогика в подготовке современного учителя — выход на новые реалии [Текст] // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве / Под ред. В. В. Лаптева, Т. Н. Носковой. СПб.: Изд-во Лема, 2014. С. 125–129.

8. Подласый И. П. Педагогика: в 3-х кн. Кн. 3: Теория и технологии воспитания: учеб. для студентов вузов / И. П. Подласый. 2-е изд., испр. и доп. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2007. 463 с.
9. Профессиональный стандарт педагога. URL:<https://минобрнауки.рф/> Дата доступа: 20.01.19.
10. Топчу Н. В. Персональный сайт учителя как отражение педагогического поиска и информационной культуры педагога. URL: <http://yamal-obr.ru/articles/personalniy-site-uchitela/> Дата доступа: 20.01.19.

Лузанова Нина Николаевна
заместитель директора ЧОУ «Школа «Экспресс», Санкт-Петербург
Поздеева Светлана Ивановна
доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный
педагогический университет, г. Томск

К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ, ПОПАВШИХ В НЕСТАНДАРТНЫЕ ЖИЗНЕННЫЕ СИТУАЦИИ

Аннотация

Рассматривается опыт работы по организации учебного процесса современных школьников в среде дистанционного обучения. Анализируются результаты дистанционного обучения старшеклассников, попавших в нестандартные жизненные ситуации, через реализацию индивидуальной образовательной программы, расширение образовательной коммуникации среды дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, образовательная коммуникация, индивидуальная образовательная программа.

Luzanova Nina N.
Vice-Principal of Private Educational Institution
"The Express" School, St. Petersburg
Pozdeeva Svetlana I.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk

TO THE PROBLEM OF TEACHING STUDENTS WHO ARE IN LIFE NON-STANDARD SITUATIONS

Annotation

The experience of the organization of the educational process of modern students in the environment of distance learning is considered. The article analyzes the results of distance learning of high school students in unusual situations

through the implementation of individual educational programs, the expansion of educational communication of the distance learning environment.

Key words: *distance learning, educational communication, digital school.*

Современные социальные запросы общества диктуют новые требования к организации образовательного процесса и созданию образовательного пространства, целью которого является предоставление гражданам России качественного и доступного образования, обеспечение каждому обучающемуся индивидуализации его образовательного пути [приоритетный образовательный проект «Современная цифровая образовательная среда»].

Изучение научной литературы по проблемам образовательного проектирования с точки зрения субъектной позиции школьника (Малкова И. Ю. [1], Поздеева С. И. [2], Тряпицына А. П. [3]) показал, что данный аспект рассматривался в рамках очного школьного образования и предполагает дальнейшее исследование данной темы в альтернативных формах организации обучения. Особенно актуально этот вопрос звучит сегодня, когда мы обсуждаем процессы глобализации экономики, которые с одной стороны приводят к интеграции информационных ресурсов, культуры, образования, с другой — к обострению индигации и самоидентичности личности в современном мире.

Отечественные и зарубежные педагоги, психологи и социологи отмечают влияние глобализации и динамизма современности на возрастание социальных рисков, приводящих и не только к количественным изменениям социума, но качественным характеристикам подрастающего поколения [5–7]. Современные школьники характеризуются высокой мобильностью, мгновенной организацией рабочей среды через мобильные устройства и сети Интернет, и достигаемые учебные результаты обуславливают личными целями и ответственностью (Могвес, 2008). Им присуще чувство собственного достоинства и самоуважения (Л. С. Илюшин [7]), повышенная амбициозность и самооценка (Авдулова Т. П. [8], С. Г. Вершловский [9]), свободное и независимое поведение (Л. С. Илюшин, А. П. Тряпицына). Вместе с тем современный школьник испытывает трудности в налаживании коммуникации со сверстниками, в разрешении конфликтов (М. Н. Бычкова, Г. А. Окушева [10]), есть проблемы с проявлением эмоционального интеллекта (Н. С. Козлова Е. Е. Черная [11]). В исследованиях проблематики социально-психологических характеристик современных школьников отмечается, что старшекласснику присуще как ярко выраженное стремление к индивидуализации и самоидентичности, так и неумение скон-

центрироваться в неожиданно изменившейся ситуации, при возникновении жизненных трудностей и препятствий [12, 13].

Таким образом, дифференциация школьников на основе современных социально-психологических черт актуализирует поиск разных механизмов организации учебной деятельности по индивидуальным образовательным программам.

В педагогической литературе вопросы индивидуализации образовательного процесса для старшекласников являются постоянно обсуждаемой темой. В коллективной монографии «Современная школа: проблема отчуждения учащихся»¹ выявлены причины, затрудняющие обучение учащихся в традиционной классно-урочной системе. Авторы монографии обращают внимание на заорганизованность и регламентацию школьной жизни, отсутствие пространства для самореализации и проявления индивидуальных особенностей и способностей учащихся, несоответствие атмосферы школьного уклада ценностям и ожиданиям современных школьников. Несмотря на существование разных моделей индивидуализации образовательного процесса, некоторые из них сводятся к внешней и внутренней дифференциации: изучению школьных предметов на профильном или углубленном уровне, подбором индивидуальных заданий при организации групповой работы [14]. Анализ существующей массовой практики обучения в старшей школе позволил нам обозначить следующие дефициты организации обучения детей по индивидуальным образовательным программам:

- в определении формы организации учебного процесса и конструировании образовательной среды;

- в соблюдении сроков выполнения учебного плана и согласовании учебных целей каждого ученика;

- в особенностях сопровождения индивидуального режима занятий обучающегося и педагогической поддержки как средство оказания оперативной помощи школьнику в самостоятельном освоении образовательной программы и многое другое.

Для разрешения обозначенных выше противоречий рассмотрим целевые установки, новые роли участников образовательного процесса и выбор средств обучения для реализации индивидуализации образовательного процесса в соответствии с реалиями XXI века.

Опытно-экспериментальная работа по выявлению организационно-педагогических условий проектирования и реализации индивидуальной

¹ Современная школа: проблема отчуждения учащихся. Коллективная монография / Под ред. А. П. Тряпицкой. СПб., 2014.

образовательной программы (ИОП) старших школьников проводилась на базе Частного образовательного учреждения «Школа «Экспресс» Санкт-Петербурга». Участниками эксперимента выступили 156 обучающихся 10–11 классов школы «Экспресс» за 2014–2017 года, 19 педагогических работников школы.

Диагностика проводилась индивидуально по каждому старшекласснику на момент поступления в 10 класс и 11 класс и педагогическому работнику для подготовки к работе в среде дистанционного обучения (СДО). Для определения целевых установок получения образования школьниками, оценки результативности педагогических условий организации индивидуализации учебного процесса были использованы методы сбора эмпирических данных: беседы-интервью; изучение продуктов деятельности школьников (рефлексивное сочинение); опросник самоорганизации деятельности (Е. Ю. Мандриковой)², методика Н. М. Пейсахова «Способность самоуправления»³; анкеты с открытой формой ответа, анализ отзывов о качестве оказании образовательных услуг, монографические характеристики учеников. По результатам обработки материалов диагностических исследований (2014–2017 гг.) нами были выделены группы школьников:

- с четкой будущей профессиональной ориентацией;
- желающие обучаться в зарубежных образовательных учреждениях⁴;
- ученики, предпочитающие обучение в среднем профессиональном образовательном учреждении;
- школьники, которые не вписываются в систему массового обучения (профессиональные музыканты, художники, спортсмены, дети с ослабленным здоровьем и дети, оказавшихся в нестандартной для них жизненной ситуации).

По нашим наблюдениям, процент старшеклассников с ослабленным здоровьем и детей, оказавшихся в нестандартной жизненной ситуации, ежегодно увеличивается (21–35%). Исследования зарубежных (Moore, Daniel, Cahir, Bates [15]) и отечественных ученых (И. С. Готская [16], В. И. Снегурова [17]) по вопросам реализации индивидуальных форм

² Мандрикова Е. Ю. Опросник самоорганизации деятельности // Психологическая серия / Под ред. Д. А. Леонтьева. М. «Смысл», 2007.

³ Пейсахов Н. М. Произвольные и непроизвольные компоненты психической саморегуляции // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1976. С. 5–36.

⁴ Данная группа школьников выделена на основании разных требований к получению профессионального образования в РФ и других странах.

обучения сходятся во мнении, что для организации обучения школьников, не вписывающихся в систему массового обучения, необходимы особые сценарии обучения с использованием информационных и компьютерных технологий, которые обеспечат учащимся достижение как нормативных, так и индивидуализированных целей обучения.

Предметом регулирования обучения данной группы школьников по индивидуальной образовательной программе становятся:

— *составление, выполнение и корректировка сроков и порядка освоения содержания* (обучающиеся принимают участие в обсуждении режима посещения школы, сроков освоения ИОП, сокращая или удлиняя сроки ее освоения, на основании медицинского заключения, др. причин);

— *снижение объема учебной нагрузки за счет интеграции основного и дополнительного образования* (обучающемуся предоставляется право включения в ИОП освоение дополнительных образовательных программ и программ по углубленному изучению предмета на основании сетевого договора реализации образовательных программ);

— *определение форм текущей и промежуточной аттестации* (обучающемуся предоставляется право выбора формы контроля усвоения учебного материала ИОП; содержание текущей и промежуточной аттестации обучающихся определяются учителем, преподающим этот предмет, и отражается в рабочей программе учителя);

— *наличие общедоступной образовательной платформы*, основанной на использовании телекоммуникационных сетей и технологий, позволяющей обновлять учебный материал, вносить коррективы и расширять учебное пространство, в том числе через мобильные устройства и приложения [18];

— *организация расширенного поля образовательной коммуникации* с участниками среды дистанционного обучения (учителем, тьютором, координатором по учебной работе, методистом СДО, IT-специалистом), для достижения образовательных результатов.

Анализ десятилетней практики обучения школьников в дистанционном формате убеждает нас в том, что при организации коммуникации с учеником, обучающимся дистанционно, взаимодействия только с учителем недостаточно: необходимо задействовать ряд педагогических работников, организующих школьнику на своем уровне его продвижение по реализации ИОП.

Рассмотрим роли участников учебного процесса в среде дистанционного обучения. *Учитель*, взаимодействуя с обучающимся, имеет

возможность оперативной корректировки прохождения образовательного маршрута учеником, в соответствии с целями его образовательной программы. *Тьютор* СДО, используя различные каналы коммуникативных связей СДО, способствует осуществлению конкретных действий между учеником и учителем по реализации индивидуальной образовательной программы; поддерживает школьника в проявлении образовательных потребностей и их реализации. *Координатор по учебной работе*, осуществляя функцию посредника между разными субъектами образовательного пространства, контролируют и обеспечивают реализацию основной образовательной программы ученика. *Методист системы дистанционного обучения* отвечает за поддержку и реализацию индивидуального образовательного запроса ученика, работая в цепочки коммуникации: тьютор ↔ ученик ↔ учитель → СДО ↔ ИКТ, корректируя, дополняя ресурсы СДО под возможности и цели обучающегося. *ИКТ-специалисты* поддерживают комфортность интерактивной образовательной среды, обеспечивая непрерывность обратной связи между всеми объектами и субъектами СДО.

Таким образом, каждый уровень коммуникации дистанционного обучения обеспечивают разные группы педагогов. У каждого уровня коммуникации существуют внутренние связи: прямые, взаимно направляющие, кольцевые. Это позволяет осуществлять оперативный информационный обмен между субъектами и объектами СДО для достижения планируемого результата обучения по ИОП школьника, обеспечивать единовременный доступ к субъектам и объектам СДО, тем самым увеличивая возможности границы прямой коммуникации для решения образовательных задач.

Результаты анкетирования педагогических работников школы, составленного на основе диагностики Т. С. Соловьева, показали, что побуждающими мотивами к освоению новшеств у педагогов выступают: уровень профессиональных притязаний, потребность в достижении высоких результатов, желание создать хорошую эффективную школу для детей, повышение заработной платы. Вместе с тем, опрос выявил, что учителя испытывают большие трудности по организации дистанционного обучения, в частности, при выстраивании коммуникативных связей (34% респондентов), в знании компьютерных технологий (24% учителей), в формировании интерактивного учебного контента по освоению образовательного стандарта в условиях дистанционной среды обучения (12% педагогов). Для подтверждения статуса учителя дистанционного обучения необходимы постоянные занятия самообразованием, принятие миссии образовательного учреждения, высокий

уровень профессиональных притязаний. Предлагаемые курсы повышения квалификации для педагогических работников образовательной организации, занимающейся дистанционным обучением школьников (учителю, тьютору, координатору, психологу и другим школьным специалистам) проводятся *по трем направлениям*:

— *технологическая подготовка* (повышение компьютерной грамотности, конструирование электронных материалов, особенно для дисциплин естественнонаучного цикла и пр.);

— *методическая подготовка* (по обучению методике проведения дистанционного урока, технологий дистанционного обучения и пр.);

— *психолого-педагогическая* (по организации эффективной учебной коммуникации, психологии сенсорного восприятия информации и эргономики и пр.).

Организация комплексной подготовки педагогических работников для организации учебного процесса в среде дистанционного обучения школьников, обучающихся по индивидуальным образовательным программам позволяет сформировать обновленные позиции профессиональной деятельности учителя для реализации профессиональных и личностных резервов педагога: когнитивную компетентность, социально-педагогическую компетентность, коммуникативную и др. Проводимый нами мониторинг удовлетворенности организацией учебного процесса в среде дистанционного обучения среди педагогических работников школы [20], показал динамику показателей по снижению трудностей и увеличению показателей комфортности организации труда учителей.

В процессе опытно-экспериментальной работы предполагалось выявить степень удовлетворенности ожиданий выпускников обучением в СДО и решением образовательных задач. Анализ итогов социологического опроса выпускников в 2014–2017 годов показал, что 97% обучающихся отмечают полноценное взаимодействие с учителем в дистанционной среде обучения; 87% выпускников удовлетворены укладом школы, которая «не унифицирует учеников», способствует развитию их индивидуальности. О наличии собственного алгоритма подготовки к практическим работам, промежуточной аттестации заявляет 75% выпускников. Положительную самооценку своей учебной деятельности дали 66% обучающихся, 22% осознают свои проблемы и корректировали маршрут своего продвижения к цели. Степень успешности в реализации личностных целей изучения учебных предметов иллюстрируют рефлексивные эссе выпускников. Респонденты отмечают возросший уровень ответственности за результаты учебной

деятельности; умения контролировать свои действия, сохранять работоспособность в разных условиях, уверенность в себе, желание учиться. Приведем отрывки некоторые из них.

— Анастасия С., выпускница 2018 года, студентка Музыкального училища им. М. П. Мусоргского: «Дистанционное обучение для людей творческих профессий, спортсменов является во многих случаях единственной возможностью получать качественное образование, не переставая заниматься любимым делом. Дистанционное обучение позволяет усваивать школьную программу глубоко, основательно. Возникает ответственность перед самим собой за учебный процесс».

— Александр Д., выпускник «Школы Экспресс» Санкт-Петербурга 2012 года, окончил РГПУ им. А. И. Герцена: «У меня был свой учебный распорядок, индивидуальный образовательный маршрут, который позволил мне окончить школу и ухаживать за мамой. Основное, что дала мне «Школа Экспресс» — веру в себя и умение работать самостоятельно».

Опытно-экспериментальная работа по организации обучения по индивидуальным образовательным программам в среде дистанционного обучения показала, что изменение и качественно иное преподнесение знаниевого пространства способствует достижению образовательных целей, не вписавшихся в традиционную систему образования учеников (в основном, это школьники, для которых дистанционное обучение является едва ли не единственным способом получения образования и самореализации).

Литература

1. Малкова И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: автореф. дис. ... д-ра педагог. наук. Томск, 2008. С. 307.
2. Поздеева С. И. Открытое совместное действие педагога и ребенка как предмет экспертизы. Экспертиза образовательных инноваций / Под ред. Г. Н. Прозументовой. Томск: Изд-во ТГУ, 2007. С. 156.
3. Тряпицына А. П. Новая школа и новый учитель: обобщение результатов работы дискуссионных площадок Педагогической Ассамблеи // Письма в Эмиссию (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. Январь 2010 ART 1377. СПб., 2010. URL:<http://www.emissia.org/offline/2010/1377.htm> Гос. рег. 04200031. ISSN 1997-8588.
4. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как учить всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. 383с.
5. Гидденс Э. Современность и самоидентичность // РЖ «Социология». 1994. Сер. 11. № 2.

6. Фромм Э. «Иметь» или «быть» / Э. Фромм. М.: АСТ, 2008. 314 с.
7. Аронов Н. Третье неизвестное. Поколения Z. / Огонёк. № 5. 2017. С. 5.
8. Илюшин Л. С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования: монография. СПб.: Изд-во БАН, 2002. 216 с.
9. Авдулова Т. П. Подростки в информационном пространстве // Психология обучения. 2010. № 4. С. 28–38.
10. Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д. Голоса поколения. Социальный портрет выпускника Санкт-петербургской школы: учебно-методическое пособие/ под редакцией С. Г. Вершловского. СПб.: АППО, 2013. 90 с.
11. Интернет как среда реализации общественных инициатив российской молодежи / М. Н. Бычкова, Г. А. Окушова // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2012. № 8. С. 46–48.
12. Козлова Н. С., Чёрная Е. Е. Взаимосвязь эмоциональных особенностей подростков и специфики вовлеченности в социальные сети [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы III междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 39–42.
13. Муромцев А. Н. Электронное обучение, как форма дистанционного образования // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XXXIII междунар. науч.-практ. конф. № 10(34). Новосибирск: СибАК, 2013.
14. Носова С. С., Кужелева-Саган И. П. «Место встречи» отключить нельзя: поколение Y в социальных сетях // Социальные сети как площадка организации межличностных коммуникаций и перформанса идентичности цифрового поколения: сб. материалов исследования. Томск: Издательский Дом ТГУ, 2016. С. 78–88.
15. Якиманская И. С. Основы личностно ориентированного образования. М.: БИНОМ. Лаборатория заданий, 2011. 220с.
16. Borka A. Computers and educational systems // Australian Educational Computing. 1991. № 6. P. 34–37.
17. Готская И. Б., Жучков В. М., Кораблев А. В. Аналитическая записка «Выбор системы дистанционного обучения», [Электронный ресурс], <https://ra-kurs.spb.ru/2/0/3/1/?id=13>, РГПУ им. А. И Герцена (дата обращения: 28.02.2017).
18. Снегурова В. И. Методическая система дистанционного обучения математике учащихся общеобразовательных школ: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. СПб., 2014. 253 с.
19. Зайцева Е. Н. Информационно-обучающая среда: проблемы формирования и организации учебного процесса // Educational Technology & Society. 6(2). 2003. ISSN 1436-4522
20. Матюшкина М. Д. Оценка инновационного потенциала образовательного учреждения // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2015. Вып. 8(161). С. 21–26.

Сазонова Анжелика Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента психологии и образования, Школы искусств и гуманитарных наук, Дальневосточный Федеральный Университет, г. Владивосток; докторант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ПОТЕНЦИАЛ МАГИСТРАТУРЫ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 19-013-00452 «Проектирование научно-методического обеспечения обучения в вузе будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой» личностью»

Аннотация

В статье поднимается проблема организации магистерского образования в рамках многоуровневого высшего образования в России. Предпринимается попытка определения потенциала магистерского образования, через выявление специфики его организации при подготовке педагогов, готовых и способных работать в условия информационного общества.

Ключевые слова: *многоуровневое образования, уровень магистерского образования, подготовка педагога, потенциал, информационное общество.*

Sazonova Anzhelika N.

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Psychology and Education, School of Art and Humanitarian Sciences, Far East Federal University, Vladivostok, Russia; doctoral researcher, Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

POTENTIAL OF MAGISTRACY IN PREPARING TEACHER OF INFORMATION SOCIETY

Abstract

The problem of organizing a master's degree in the framework of multi-level higher education in Russia is being raised in this article. An attempt has been made to determine the potential of the master's education, through the identification of the specifics of its organization in the training of educators who are ready and able to work in the conditions of the information society.

Key words: *multi-level education, master's level, teacher training, potential, information society.*

Проблемы высшей школы находились и продолжают находиться в ряду актуальных научных проблем не только отечественного, но и зарубежного образования. В 90-х годах 20 века значительное число европейских стран приняло решение об объединении усилий для создания единого пространства по решению общих проблем высшего образования, повышения качества и престижности высшего европейского образования, создания единого европейского исследовательского пространства.

Консолидировать усилия стран-участниц позволила Болонская декларация 1999 года, в которой сформулированы основные цели и задачи в области обеспечения сопоставимости, сравнимости и гармонизации национальных образовательных систем высшего образования в странах Европы [1]. Представителями стран-участниц была достигнута договоренность по некоторым принципиальным вопросам организации многоуровневого высшего образования: дидактические единицы в регламентации трудоемкости, модульность, кредитная система, нелинейность образовательных траекторий и др.

Волна реформирования российского образования также пришлась на последнее десятилетие 20 века. Значительная роль в этом процессе принадлежала Закону РФ «Об образовании» 1992 года [2], существенно расширявшему спектр форм, способов и средств получения образования в России. Многоуровневая система образования, признанная европейским педагогическим сообществом, была для отечественного образования не просто нова, но и чужда. Но законодательные основания позволили ведущим российским университетам (РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург; Северный (Архангельский) федеральный университет им. М. В. Ломоносова, Архангельск) включиться в освоение новой по структуре системы высшего образования в режиме эксперимента. История многоуровневого образования в России начинается с обозначенного периода. И практически сразу и в науке, и в практическом образовании развернулась бурная дискуссия по поводу его уместности и целесообразности в российских условиях. Особый пик обсуждения многоуровневой системы образования в России пришелся на начало 2000-х годов, с присоединения России к Болонскому соглашению (2003 г.). Основными дискуссионными вопросами были:

— Цели высшего многоуровневого образования в условиях информационного общества?

— Назначение каждого уровня высшего образования в целостной системе подготовки профессионала?

— Доля ответственности каждого уровня за профессиональную подготовку?

— Специфика организации различных уровней высшего образования?

И педагогическая наука, и практическое высшее образование занялись поиском ответов на обозначенные вопросы. Государственное участие в решении проблем высшей школы, как правило, ограничивалось принятием многочисленных приказов, положений, законов [3–6]. Поднимались вопросы состояния и перспектив развития каждого уровня, принципы организации, виды подготовки, ее содержание и результаты (через понятие компетенций).

Несмотря на многочисленные модернизационные процессы в российской высшей школе, формирование уровневой системы высшего образования не завершено и сегодня. Одна из важнейших проблем — определение специфики и статуса каждого уровня высшего образования в системе многоуровневой подготовки профессионала. Для нас исследовательский интерес представляет второй уровень высшего образования — уровень магистратуры. Наше внимание сосредоточено на организации процесса подготовки педагога, готового и способного осуществлять продуктивную профессиональную деятельность в современных социокультурных условиях. Статья посвящена определению потенциала магистерского уровня образования в аспекте обозначенного интереса.

В словаре иностранных слов [7] категория «потенциал» (лат. *potentia* сила, мощь) определяется как совокупность, комплекс имеющихся средств, возможностей в какой-либо области.

Ряд авторов, определяя потенциал высшей школы, предпринимал попытки классификации ее образовательных возможностей, в зависимости от выбранного основания. Так, М. А. Нугаев, анализируя интеллектуально-образовательный потенциал высшей школы, выделяет социальный потенциал, интеллектуальный и потенциал интеллектуально-образовательной активности [8]. А. И. Тимонин обозначает особую роль личностных ресурсов, институциональных и ресурсов среды в профессиональном становлении студентов [9]. Отечественные ученые исследуют возможности высшей школы, но не концентрируют внимание на специфике разных уровней образования. Беремся утверждать, что каждый уровень высшего образования обладает потенциальными возможностями, которые не используются в должной мере при подготовке профессионалов, способных качественно осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях.

Мы, пытаясь найти основания для выявления потенциала магистерского образования, обратились к его организационно-содержательным особенностям. Они и выступили для нас некоторыми поисковыми ориентирами. К особенностям магистратуры в системе высшего многоуровневого образования отнесены:

1. Руководитель образовательной программы (ОП) — ее идейно-содержательный лидер.

Именно руководитель на этапе открытия или актуализации образовательной программы, несет ответственность за содержательное наполнение учебного плана и за подбор команды преподавателей, его реализующих. В дальнейшем руководитель ОП возглавляет проекты и исследования, налаживает научные контакты, организует взаимодействие с различными субъектами образования.

2. Студент магистратуры — особый обучающийся [9, 10].

Студентом магистратуры невозможно стать, не пройдя вступительные испытания субъектного характера (как правило, это эссе и профессиональное портфолио) и не имея диплома о высшем образовании (уровень бакалавриата, специалитет). Поэтому обучающиеся, в своем большинстве, имеют профессионально-личностный опыт, профессиональные достижения разного уровня, опыт участия в различных видах деятельности (управленческой, исследовательской и др.). Магистранты — это взрослые студенты, многие обладают субъектностью, личностной и профессиональной рефлексией. Перечисленное выше определяет субъект-субъектный характер взаимодействия участников образовательного процесса.

3. Коллектив преподавателей, реализующих образовательную программу — коллективный субъект деятельности.

К коллективу преподавателей магистратуры предъявляются особые требования — опыт научно-исследовательской деятельности (приветствуется ученая степень), опыт преподавательской деятельности по учебному предмету, переподготовка и повышение квалификации, опыт научного консультирования (грантовая деятельность, научные проекты, диссертации и др.). Но перечисленные требования скорее — формальный показатель соответствия. Значительно большую ценность представляет коллектив преподавателей как субъект деятельности.

4. Образовательный процесс в магистратуре — механизм личностно-профессионального развития всех субъектов образовательного процесса.

В условиях магистратуры традиционный педагогический процесс (процессы обучения и воспитания) и его функции (образовательная,

воспитывающая и развивающая) «трансформируется» в образовательный процесс, в котором основной акцент смещается на процессы развития и саморазвития субъектов образования, на обеспечение условий развития каждого участника. Образовательный процесс в магистратуре — гибкий, мобильный, субъектоориентированный. Методы активного обучения, образовательное взаимодействие субъектов, современные информационно-коммуникативные технологии — основания образовательного процесса в магистратуре. Процессы жизнедеятельности магистрантов (совместные события, встречи) имеют особую ценность в формировании профессиональной культуры педагога через проживание ситуаций эмоционального единства и совместных переживаний, приобретение опыта совместного преодоления трудностей и др.

5. Образовательная среда организации — высокотехнологичная информационно-коммуникативная.

Интерактивная, высокотехнологичная среда с использованием ИКТ, компьютерной сети, личных мобильных устройств, с привлечением разнообразных каналов взаимодействия, с опорой на возможности и потребности обучающихся. Моделирование виртуальной реальности и включение обучающихся в ее управления. Планировка новых образовательных пространств для организации образовательного процесса [12] с целью создания условий для раскрытия возможностей и развития способностей каждого обучающегося.

6. Образовательные партнеры, научно-профессиональные связи — единое образовательное сообщество.

Создание актуальной востребованной магистерской программы немислимо без партнеров и единомышленников. Они призваны выполнять самые разнообразные функции — консультирование, оценивание и экспертиза, организация, планирование и др. Особую ценность имеют научные профессиональные связи, так как основным видом деятельности практически для всех магистрантов, независимо от ОП, является исследовательская деятельность, которая направлена, в первую очередь, на решение личностно-профессиональных проблем. Партнерство и кластерное взаимодействие — междисциплинарный уровень решения проблем.

Обобщая особенности магистерского уровня образования, можно обобщить возможности (потенциал) второго уровня высшего образования следующим образом:

1 группа — человеческий (личностный) потенциал. Это личностно-профессиональный опыт и обучающего, и обучающегося, совместный

опыт коллективного субъекта деятельности, творческий опыт (группы студентов, коллектива ППС).

2 группа — образовательный (развивающий) потенциал. Данные возможности содержатся в магистерских образовательных программах разной направленности и содержания, которые ориентированы на запросы самих обучающихся, работодателей, общества, в современных (активных и интерактивных) методах и технологиях обучения, используемых при организации образовательного процесса в магистратуре.

3 группа — материальный (средовой) потенциал. Возможности здесь содержатся в образовательно-техническом пространстве организации, в партнерских связях и отношениях с образовательно-культурными организациями. Удобство, доступность, открытость — важнейшие характеристики пространства взаимодействия.

Следует говорить о совокупном использовании ресурсов, которые важно привлекать для организации процесса подготовки педагога, готового и способного продуктивно осуществлять профессиональную деятельность в современных условиях.

В условиях информационного общества и человеческий капитал, и человеческий потенциал имеют особую ценность. По-нашему мнению, самого пристального внимания и со стороны ученых, и со стороны практиков образования заслуживает человеческий потенциал. Его актуализация и использование для решения разнообразных проблем и достижения планируемого возможно только в том случае, если потенциал осознается субъектом как таковой. Только в этом случае он переходит в разряд ресурсов и может им использоваться. От характера индивидуального и группового взаимодействия субъектов образования во многом зависит возможность раскрытия и использования человеческого потенциала магистерского уровня, в частности, а современно-го образования, в целом.

Литература

1. Болонский процесс в России: история и современность. НАЦИОНАЛЬНЫЙ ОФИС ERASMUS+В РОССИИ. Москва, 2017. URL: http://erasmusplusinrussia.ru/PDF/BolonProcess/Bolon_Process.pdf [дата обращения 10.01.2019].
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 10.07.1992 N 3266-1. URL: <http://base.garant.ru/10164235/> [дата обращения 10.01.2019].
3. Постановление Министерства науки, высшей школы и технической политики РФ «О введении многоуровневой структуры высшего образования Рос-

- сийской Федерации» от 13 марта 1992 г. N 13. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=401487#05822920413893764> [дата обращения 10.01.2019].
4. «Положение о магистерской подготовке (магистратуре) в системе многоуровневого высшего образования Российской Федерации», утвержденное Постановлением Государственного комитета РФ по высшему образованию от 10 сентября 1993 г. № 42. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_15818/d34f87f545527d9d77aa9e079104dd3082842189/ [дата обращения 10.01.2019].
 5. Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» от 22 августа 1996 г. № 1257-ФЗ. URL: <http://base.garant.ru/135916/> [дата обращения 10.01.2019].
 6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 2737-ФЗ (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] / Информационно-правовой портал «Гарант».
 7. Словарь иностранных слов. 18-е изд., стер. М.: Изд-во «Русский язык», 1989. 624 с.
 8. Нугаев М. А. Интеллектуально-образовательный потенциал высшей школы как фактор качества жизни населения // *Фундаментальные исследования*. 2008. № 7. С. 103–110; URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=3530> [дата обращения 10.01.2019].
 9. Тимонин А. И. Характеристика процесса социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов / А. И. Тимонин // *Экономика образования*. 2008. № 4. С. 205–207.
 10. Сазонова А. Н. Особенности образовательного процесса в магистратуре в решении проблемы подготовки педагога информационного общества // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. № 2 (115). 2017. С. 27–31. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/115/27-31.pdf> [дата обращения 10.01.2019].
 11. Портрет выпускника магистратуры: цели, запросы, результаты обучения (на примере образовательных программ педагогических направлений). Сазонова А. Н., Кравцов В. В., Зачиняева Е. Ф., Туктагулова М. Н. // *Социология образования*. 2017. № 1. С. 62–74. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28154547-> [дата обращения 10.01.2019].
 12. Ахаян А. А. Виртуальная лекционная композиция: включение элементов виртуальной реальности в образовательный процесс // *Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал*. 2018. № 4 (апрель). ART 2694. URL: <http://emissia.org/offline/2018/2604.htm> [дата обращения 10.01.2019].

Сомова Наталья Леонтьевна
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии
развития и образования, Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЛЮБВИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ В СЕТЕВУЮ ЭПОХУ

Аннотация

В статье описываются основные особенности представлений юношей и девушек о любви, в том числе, обусловленные современными социальными условиями и пребыванием в виртуальной реальности.

Ключевые слова: *юношеский возраст, виртуальная реальность, представления о любви, гендерные особенности.*

Somova Natalya L.

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Al. Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg

GENDER PARTICULAR QUALITIES OF LOVE REPRESENTATION OF YOUNG PEOPLE IN NET EPOCH

Abstract

In article questions of gender particular qualities of young people are taken up in possible influence of virtual reality.

Key words: *youth, virtual reality, love representations, gender particular qualities.*

Границы юношеского возраста в современном мире постоянно сдвигаются. Социально-экономические изменения, происходящие в последние 40–50 лет, позволяют человеку довольно долго не брать на себя ответственность за свое будущее и, по сути, не взрослеть. Отличительной чертой современных молодых людей является инфантилизм — сохранение признаков детства в поведении, когнитивной и эмоциональной сферах, психологическая незрелость. Значительную роль в этом играет нахождение не только в реальной, но и в виртуальной среде, которая дает возможность существования нескольких различных субличностей в одном человеке и появлению нового феномена — феномена виртуальной личности в целом. Как пишут Л. Ш. Крупенникова, В. И. Курбатова, «качества виртуальной личности представляются взаимосвязанными и производными от новой формы социального взаимодействия — глобального виртуального информационного вза-

имодействия» [1]. Такие традиционно выделяемые задачи развития, как самоопределение в сферах общечеловеческих ценностей, выработка жизненной философии, системы ценностей, постановка задач на будущее не находят своего решения в подростковом и раннем юношеском возрасте, сдвигаясь на более поздние периоды онтогенеза.

Вместе с тем, без решения этих задач человек не может достичь подлинной зрелости, поэтому основной акцент в современной социализации молодых людей сдвигается на обретение физиологической и психологической полоидентичности, приобретение навыков межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола, становление новых, более независимых отношений в семье, формирование умения понимать причины собственного поведения и поведения других людей. У молодых людей возникает потребность обобщить и осмыслить все то, что человек знает о себе, различные социальные роли. Именно с этим связано желание попробовать себя в различных видах активности, пообщаться с разными людьми, в том числе, и в социальных сетях, побывать в новых ситуациях, в том числе и моделируемых в виртуальной реальности. Мера взросления, во многом, определяется освоением новых социальных ролей человеком. И, конечно, диапазон ролей, «примеряемых» в виртуальной реальности, существенно расширяется, они не усваиваются всерьез и навсегда, постоянно изменяются. Происходит формирование половой идентичности — желания и готовности придерживаться мужских/ женских ролей поведения, желания достичь гармонии в отношениях с противоположным полом. От того, что человек наблюдает вокруг, во многом зависит, как будет идти формирование самосознания и идентичности в подростковом возрасте. Именно на формирование полоролевого поведения в большей степени влияют процессы социализации, особенно велика при этом роль подражания. Традиционно влияние взрослых формировало образцы межполового поведения, ведь в социальных ситуациях обучение в значительной степени происходит благодаря подражанию — люди обучаются значительно быстрее, наблюдая за поведением других. Проявлялось это не только в обучении на собственном примере, но и наставлениях, объясняющих, что такое хорошо и что такое плохо, и как следует себя вести. В последнее время таким фактором гендерной социализации выступает СМИ и виртуальная среда в целом.

Итак, в современном мире юноши и девушки могут быть очень разными. Одни — относительно самостоятельны, решают задачи развития, начинают самостоятельную экономическую жизнь, строят межличностные отношения, в том числе, дружеские и романтические.

Другие остаются инфантильными и незрелыми, предпочитают финансово и в бытовых вопросах зависеть от родителей, в дружбе и любви испытывают определенные трудности.

Нужно отметить, что юноши (18–24 года), в целом, имеют следующие особенности в сфере отношений, отличающие их от девушек:

- медленное становление личностной зрелости, инфантилизм;
- эмоциональная неразвитость и непонимание своего места

в жизни;

- отсутствие мыслей о будущем (семье, детях, старости);

— легкомысленное отношение к сексуальным контактам, которое может повлечь венерические заболевания и нежелательную беременность партнерши [2] .

Девушек, в свою очередь, отличают:

- эмоциональная неуравновешенность;

— стремление к любви и серьезным отношениям, формирование устойчивого материнского инстинкта, подсознательный и сознательный поиск партнера для создания семьи и рождения детей;

— большее, чем у юношей, принятие ответственности за собственное поведение в различных социальных кругах [3].

Представление о любви в последнее время довольно сильно меняется, это связано с преобразованиями в самом обществе, новыми тенденциями, появлением виртуальной среды общения. Кстати, именно виртуальная любовь является на сегодняшний день приоритетной для подростков и молодежи. Проявления любви в виде «лайков» и комментариев к постам и фотографиям, романтические виртуальные диалоги — все это составляет представление о любви у современной молодежи.

В 2017–2018 году нами (Сомова Н. Л., Отян Г. Н.) было проведено исследование, задачей которого стало выявление половых различий в представлениях о любви и романтических отношениях у юношей — парней и девушек в современную эпоху цифровых технологий. В исследовании приняли участие лица юношеского обоих полов с разными типами и областями занятости: студенты 1–4 курса РГПУ им. Герцена и 3 курса РГГМУ, работники педагогической, инженерной, маркетинговой сферы и т.д., возраст — 18–24 года.

Нами были использованы опросник «Шкала любви и симпатии З. Рубина» (З. Рубин, модификация Л. Я. Гозман, Ю. Е. Алешина) и две авторские методики — опросник «Что такое любовь?» (Сомова Н. Л., Отян Г. Н.) и проективная методика «Незаконченная картина» (модификация Сомовой Н. Л. и Отян Г. Н.) Полученные данные можно

считать достоверными, так как исследование проводилось либо в естественных для респондентов условиях, частично в сетевом варианте, с использованием виртуальной среды.

Мы предложили молодым людям закончить предложение «Любовь — это...». По предложенным определениям был выполнен контент — анализ, результаты которого сводятся к следующему.

В представлениях девушек главными компонентами любви являются эмпатия и привязанность, проявление этого чувства для них — это поддержка, сопереживание, забота, принятие и понимание партнера таким, какой он есть. Пара в романтических отношениях для девушек рассматривается, как нечто цельное и взаимодополняющее друг друга. В представлениях юношей любовь — это приятные, яркие ощущения, счастье, чувство спокойствия и вдохновения (категория «приятные ощущения»). Эмпатии юноши придали меньшее значение (16,7%), чем девушки (50%), скорее всего, потому, что проявление любви они рассматривали с точки зрения своих собственных ощущений, а девушки рассматривали любовь в совокупности, с призмы взаимодействия партнеров. Романтические взаимоотношения же юноши, рассматривают так же, как и девушки, — как связь и взаимодополнение друг друга.

Интересно, что 20% молодых людей юношеского возраста считают, что любовь приносит негативные эмоции, а почти все девушки — что положительные. Юноши (16,7%), в отличие от девушек (3,3%) придают физиологической близости большее значение, это еще раз доказывает их страстность. А девушки (36,7%) отдали предпочтение доверию (юноши — всего 13,3%). Девушки отличаются верностью и преданностью в отношениях и хотели бы взаимности в этом проявлении. Ни одна девушка в своем определении не трактовала понятие любви, как симпатия, а 10% юношей отмечали любовь, как сильную симпатию. Вероятно, это связано с более высокой разработанностью представления о любви девушек, которые рассматривают симпатию как совсем другое чувство.

Исходя из результатов кластерного анализа ответов девушек, можно выделить следующее. Первый кластер включает в себя два критерия: «самопожертвование» и «направленность на другого». Вместе они обозначают приношение в жертву своих выгод в пользу блага другого, то есть альтруизм. Во второй кластер входят три категории: негативные эмоции, симпатия и физиология. В совокупности второй кластер можно обозначить как «страсть-мания», потому что такой вид любви связан на симпатии и физическом влечении. Зачастую данный вид отношений носит неконструктивный и разрушающий характер, поэтому

высока вероятность проявления негативных эмоций. Следующий кластер объединил такие категории, как «цель» и «чувство». В этом случае любовь воспринимается как «движущая сила», нечто неподдающееся объяснению, к чему стремиться каждый, поэтому название третьего кластера — «направленность на чувства».

Четвертый кластер называется «направленность на себя», он связан со своими эмоциями, переживаниями, ощущениями и собственным отношением к партнеру («привязанность», «приятные ощущения»). В последний, пятый кластер попали категории «эмпатия» и «доверие». Эту группировку можно охарактеризовать как вовлеченность в отношения, потому что попавшие сюда компоненты предполагают открытые, доверительные отношения между партнерами, которые активно проявляют свои чувства (заботу, сострадание, поддержку, понимание и т.п.). В целом в представлениях девушек любовь — это сильные личные переживания, которые возникают в альтруистичных, наполненных страстью взаимоотношениях между двумя людьми, вовлеченными в жизнь и интересы друг друга и объединенными одной целью.

Анализ определений любви юношей позволяет выделить три кластера. В первом кластере, как и у девушек, присутствует компонент «самопожертвование», но вместо «направленности на другого» у юношей входит «эмпатия». Несмотря на различие в содержании кластера, он все равно совпадает со смыслом и названием первого кластера девушек, а именно «альтруизм», только в случае юношей он носит более активный характер, из-за проявления сочувствия, сострадания, заботы, иногда за счет своих внутренних сил. Второй кластер объединяет в себе три категории: «направленность на другого», «чувство» и «привязанность». Если в случае с кластеризацией ответов девушек у них был выявлен кластер «направленность на себя» (четвертый кластер), то у юношей наоборот, второй кластер демонстрирует «направленность на другого». Юноши делают акцент не только на своих чувствах, но и на переживаниях партнера. «Привязанность» в данном случае рассматривается не только как личное внутренне ощущение, а как обоюдная связь в паре. В последний, третий кластер попали категории «приятные ощущения» и «негативные эмоции». Такое сочетание еще раз подчеркивает амбивалентность чувств юношей по отношению к романтическим отношениям. С одной стороны-это счастье и чувство окрылённости, а с другой — боль и помеха в жизни.

В результате кластерного анализа нам удалось найти различия представлений любви юношей и девушек. Девушки более эмоциональны в написании определения любви и затронули большее количество вы-

деленных контент — анализом категорий, в отличие от юношей, которые давали более краткие определения, попадавшие не под все выявленные категории. Некоторые категории ими были даже не затронуты, поэтому они не участвовали в кластеризации. Отличия также есть и в смысловых нагрузках кластеров, помимо одного («альтруизм»), во всех остальных случаях они полностью различны. Юноши, как уже говорилось, в отличие от девушек, оценивают не только свои чувства, но и чувства партнера. Но девушкам, в отличие от юношей, не характерна амбивалентность в романтических отношениях, они направлены на своего партнера, а также им важна вовлеченность партнеров в отношения.

Особенно наглядно видна разница в ответах юношей и девушек на вопрос «Что Вы предпочтете: любить самому или быть любимым (если взаимная любовь невозможна)?». Большинство юношей (58%) предпочитают любить, а это еще раз доказывает их стремление к активной, лидерской позиции в романтических отношениях. Девушки же (48%) предпочли более пассивную позицию — быть любимыми. Представляется, что эта позиция в большинстве случаев транслируется и в виртуальном общении — девушки ожидают инициативы от молодых людей и демонстрируют более «потребительское» отношение в общении. Также исследование показало, что девушек отталкивают замкнутые только на себе, неискренние в своих словах и поступках, негативно настроенные на окружающих молодые люди. Юноши не принимают лично незрелых, эгоистичных партнеров-манипуляторов, злых и недобрых. В виртуальном, «ненастоящем» мире искренность и отсутствие скрытых манипулятивных мотивов являются ценными качествами партнера.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить сходство и различия представлений о любви у юношей и девушек в современном мире. Вместе с тем, планируется дальнейшая работа по выявлению влияния пребывания в виртуальной реальности на развитие личности человека.

Литература

1. Крупенинникова Л. Ш., Курбатова В. И. Виртуальная личность: Net-мышление, сетевой психотип и Интернет-фобии. <https://cyberleninka.ru/article/v/virtualnaya-lichnost-net-myshlenie-setevoy-psihotip-i-internet-fobii-1>
2. Павлова Н. Л., Хохлова М. Ю. Психология юношества. Краснодар: Пифагор, 2014. С. 48.
3. Уфимцева А. В. Особенности поведения лиц молодого возраста. Причины возникновения и коррекция. Волгоград: Смена, 2015. С. 64.

Суртаева Надежда Николаевна

доктор педагогических наук, профессор кафедры воспитания и социализации, институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Марголина Жанна Борисовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории педагогики, институт педагогики, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССА ИНТЕГРАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В НОВУЮ СОЦИАЛЬНУЮ СРЕДУ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация

В данной статье идет рассуждения об изменениях социальной среды взаимодействия и влияние роли интеграции обучающихся в эту среду посредством педагогической деятельности. делается акцент на необходимость развития компетенций педагога, позволяющих легко использовать возможности электронной среды в образовательном процессе.

Ключевые слова: *социальная среда, социальная компетентность, интеграция, информационно-коммуникативные технологии, сетевые образовательные программы.*

Surtaeva Nadezhda N.

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Education and Socialization, Institute of Pedagogy, A.I. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Margolina Zhanna B.

Candidate of Pedagogical Sciences Associate Professor at the Department of Theory and History of Pedagogy, Institute of Pedagogy, A. I. Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

THE EFFECT OF THE INTEGRATION PROCESS OF THE STUDENTS INTO A NEW SOCIAL ENVIRONMENT ON PEDAGOGICAL ACTIVITY

Abstract

This article discusses the changes in the social environment and the influence of the students' integration into this environment in the context of educational activities. The emphasis is placed on the need to develop teacher competencies that allow utilization of the electronic environment capabilities in the educational process.

Key words: *social environment, social competence, integration, information and communication technologies, network education programs.*

На современном этапе не прекращается увеличение интереса со стороны педагогической науки и практики к процессу интеграции обучающихся в новую социальную среду. Основной и отличительной особенностью этой среды является продуктивное участие в совместном производстве знаний и принятии решений, включение в процесс взаимодействия инструментов электронной среды (Wiber, Scape, WhatsApp, различные модели сетевого взаимодействия, instagram социальная сеть и т.д.). Формирование и развитие такой среды началось в XXI веке, именно в этот период, по мнению многих исследователей, происходит осуществление перехода от потребления и воспроизведения знаний, культуры наблюдения, к культуре непосредственного участия в производстве знаний и принятии решений. В этом ключе новые информационные технологии обеспечили появление новых форм деятельности. Эти новые формы деятельности кардинально изменили характер взаимодействия между людьми, обусловили развитие новых социальных компетенций, которые позволяют человеку использовать и усваивать результаты и умения сетевых партнеров и делиться с партнерами своими собственными навыками и умениями.

Освоение социальной компетенции человеком в ее видоизмененном понимании за счет включения электронно-коммуникативных средств, не отменяют инструментальные и технологические компетенции, но делают их вспомогательными, не доминирующими, само собой разумеющимися. В. В. Путин, выступая на Всемирном конгрессе информационных агентств «Информация: вызовы XXI века», отмечал, что интенсивное развитие медиакультуры, в особенности электронной, аудиовизуальной, все более влияет на общественное сознание как мощное средство информации, культурных и образовательных контактов, как фактор развития творческих способностей личности, происходит преобразование социальной среды. Изменение социальной среды предъявляет новые требования к культуре педагога, в том числе медиакультуре. Актуализация культуры сетевого взаимодействия ориентирует на формирование новых сетевых объединений, которые должны обладать коллективными компетенциями для решения стоящих перед ними задач. Необходимость новых компетенций сетевого взаимодействия с другими людьми обуславливает необходимость изменений на всех уровнях образования, в том числе в аспекте изменений характера педагогической деятельности. Исследования (А. А. Ахаян, Т. С. Назарова, Е. Д. Патаракин, И. В. Роберт, Шилова О. Н. и др.) подтверждают увеличение роли педагогического значения современных информационно-технологических средств и способов работы с ними для достижения стратегических

ориентиров образования, определенных «Концепцией модернизации российского образования на период до 2020 года». Увеличение роли педагогического значения современных информационно-технологических средств и способов работы с ними объясняется проблемой интеграции обучающихся в новую социальную среду совместной сетевой деятельности, что уже зафиксировано в основополагающих документах, напрямую касающихся образования. В ФОСах начального и основного общего образования четко представлена взаимосвязь развития у обучающихся навыков совместной продуктивной деятельности со знаниями о правилах создания предметной и информационной сред. Так в ФОСах, в разделе, касающемся метапредметных результатов освоения основной образовательной программы включены такие умения как — организовывать учебное сотрудничество и совместную деятельность с учителем и сверстниками, обозначена компетентность в области использования информационно-коммуникационных технологий, умение учиться, формирование и развитие экологического мышления.

В рекомендациях ЮНЕСКО «Структура ИКТ-компетентности учителей» (ICT Competency Framework for Teachers или ICT-CFT) наиболее современной задачей образования определено: «растить профессионалов, которые умеют использовать ИКТ для работы с информацией, способны к рефлексии, решению проблем и производству новых знаний; помогать каждому стать более знающим и находчивым, эффективно управлять своей жизненной траекторией, наслаждаться полноценной и насыщенной жизнью; побуждать всех граждан полноценно участвовать в жизни общества, влиять на решения, которые могут воздействовать на их жизнь; поощрять межкультурное взаимопонимание и способствовать мирному разрешению конфликтов» [1, с. 5].

В рекомендациях отмечается, что эти задачи продиктованы целями социально-экономического развития и составляют основу работы образовательных систем в современном мире. Достижение этих целей невозможно без соответствующей подготовки учителей, принятия им изменений современной социальной среды.

На современном этапе стало признанной необходимостью современному учителю быть технологически грамотным и уметь формировать соответствующие технологические умения и навыки у обучающихся. Современный учитель должен быть способен помочь обучающимся использовать ИКТ для того, чтобы успешно сотрудничать, решать возникающие задачи, осваивать навыки учения и, в конечном итоге, стать полноценными гражданами и работниками. Учитель сегодня продуктивно не сможет работать без понимания роли ИКТ в образовании, педагогических практик использования технических и програм-

мных средства ИКТ, организации и управления образовательным процессом с помощью ИКТ, в этом ключе ему предстоит постоянное профессиональное развитие.

Освоение этих компетенций продиктованы необходимостью отреагировать на переход информационного общества к сетевому этапу развития, где существенно усиливается роль горизонтальных взаимодействий и совместной продуктивной деятельности организаций и людей. Таким образом, ожидания общества и государства от функционирования системы образования направлены на получение социального эффекта, связанного с приобретением обучающимися способности к продуктивной деятельности, организации и самоорганизации для совместного решения задач разного уровня сложности с использованием возможностей информационного общества. Сетевой этап развития общества, том числе педагогического сообщества, предполагает моделирование совместной сетевой деятельности, использование разного типа моделей (информационно-онтологических, сценарных, кластерных, сетевых) все это открывает новые возможности для изучения социальных систем, включающих систему совместной сетевой деятельности субъектов образования. В процессе включения в сетевую деятельность учитель осуществляет комплекс мероприятий, в специально подобранных условиях с использованием специальных средств для достижения определенных целей.

Применение педагогических сценариев в качестве инструмента структуризации обучения в сети было нормативно закреплено в связи с принятием новой спецификации для онлайн-обучения «Учебный дизайн в системах управления образовательным процессом» в 2003 г.

В настоящее время IMS LD является общепризнанным международным стандартом описания сценариев педагогической деятельности. В соответствии со спецификацией, «ключевым понятием LD является утверждение, что, независимо от педагогического подхода человек получает роль (обычно обучаемого или преподавателя) в процессе обучения-преподавания. В рамках этой роли он работает над достижением неких результатов, выполняя более или менее структурированные активности по обучению или поддержке обучения других участников в некой среде обучения» [IMS Learning Design Information Model, 2003].

Определение ролей, принимаемых человеком, действий, которые он должен выполнить, и характеристик среды составляют конкретный сценарий обучения. Главными составляющими выстраивания сценарий учебной деятельности выступают:

- роли, которые играют участники — ученики, учителя, тьюторы;

- учебная деятельность;
- учебная среда, которая включает сервисы и учебные ресурсы.

Схемы и язык разработки сценариев учебной деятельности направлены на то, чтобы фиксировать отношения между учебными материалами, учеником и учителем. Используя сценарный подход, разработчики учебных материалов и учителя постепенно переходят к языку схем, к формальному представлению процессов, которые могут посмотреть, оценить, проверить другие люди. Формальное описание сценариев совместной учебной деятельности позволяет перейти на новый уровень обмена учебными материалами, когда становится возможным обмениваться не просто цифровыми объектами, документами и другими ресурсами, а повторно использовать разработанные сценарии деятельности. Постепенно происходит включение электронных средств, в систему социального взаимодействия, влияя на составляющие социальной среды, изменяя ее за счет развития социальной компетенции субъектов взаимодействия. Примером включения педагогического сообщества в сетевую образовательную среду могут служить конкурсы сетевых образовательных программ в Санкт-Петербурге. Так на базе ДДТЮ Фрунзенского р-на г. Санкт-Петербурга открыта Федеральная инновационная площадка по теме: «Создание модели сетевого взаимодействия образовательных организаций в рамках реализации дополнительных общеразвивающих программ». Особенностью системы дополнительного образования является ее интеграционный и межведомственный характер. Дополнительные общеразвивающие программы реализуются в учреждениях дополнительного образования, общеобразовательных учреждениях, дошкольных учреждениях, охватывают различные сферы и направления деятельности — образование, культуру и искусство, физическую культуру и спорт, науку и технику посредством создания моделей сетевого взаимодействия, что способствует интегративным процессам в изменяющейся социальной среде.

Актуальность создания моделей сетевого взаимодействия образовательных организаций в рамках реализации дополнительных общеразвивающих программ связана с решением таких проблем как:

— повышения качественного уровня оказания образовательных услуг дополнительного образования детей, не отдельным учреждением, а системой в целом; дефицита используемых ресурсов и отсутствия технологичных методик управления;

— интеграции учреждений общего и дополнительного образования с целью создания единого образовательного пространства для воспитания и социализации детей в рамках реализации ФГОС;

— развития и повышения уровня медиакультуры педагогов и воспитателей, развития социального партнерства.

Сетевое взаимодействие образовательных организаций — совместная деятельность образовательных организаций, входящих во взаимодействующую сеть обеспечивает возможность обучающимся успешно осваивать дополнительные общеразвивающие программы с эффективным использованием ресурсов нескольких образовательных учреждений.

Согласно проекту Федеральной инновационной площадки на базе ДДТЮ, сегодня участниками сетевого взаимодействия выступают — Информационно-методический центр Фрунзенского района Санкт-Петербурга; Санкт-Петербургский городской дворец творчества юных; дошкольные образовательные учреждения Фрунзенского района, реализующие дополнительные общеразвивающие программы № 83, № 96, № 11; общеобразовательные учреждения Фрунзенского района, реализующие дополнительные общеразвивающие программы № 311, № 316, № 587; Центр реабилитации детей и подростков Фрунзенского района; Автономная государственная бюджетная организация ДПО Тюменской области «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования» и др. Как видим сетевое взаимодействие позволяет интегрироваться в электронном режиме совершенно разного уровня организации. Постепенно число участников увеличивается. В рамках проекта при поддержке Комитета по образованию г. Санкт-Петербурга, Отдела образования администрации Фрунзенского района, кафедры воспитания и социализации института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена уже четвертый год проводится конкурс «Открытый конкурс сетевых образовательных проектов в рамках реализации дополнительных образовательных программ». Цель данного конкурса — создание условий, стимулирующих активность педагогов дополнительного образования в сфере использования и освоения ими современных инструментов и способов сетевого взаимодействия для повышения качества и доступности дополнительного образования детей. Конкурс предполагает выявление и поддержку лучших сетевых образовательных проектов в рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ; организацию и обмен интересным продуктивным опытом педагогов дополнительного образования в сфере реализации сетевого взаимодействия; получение внешней общественно-профессиональной оценки качества обучения при использовании современных инструментов и способов сетевого взаимодействия в рамках реализации дополнительных общеразвивающих

программ [2]. В рамках конкурса приняли участие более 60 образовательных организаций. Назовем некоторые из них: ГБОУ детский оздоровительно-образовательный туристский центр, ГБУ «Балтийский берег», выступившие с проектом «Технологии повышения безопасности и воспитательной эффективности активных форм туристско-краеведческой деятельности и детского отдыха»; ГБУ ДО дворец творчества «У Вознесенского моста» Адмиралтейского р-на выступившими с проектами «Организация социальной практики школьников как актуальная форма поддержки детских и молодежных инициатив», «Малый медицинский факультет» и «Саммит природы»; ГБОУ ДО ДДТ Петродворцового района, выступившие с проектами «Колыбельная», «Ораниенбаумская палитра»; ДДЮТ Красногвардейского района, выступившие с проектам «Музейные грани»; ГБОУ ДО ДДТЮ Фрунзенского р-на, выступившие с проектами «От увлечения к мастерству», «Открывая мир творчества», «Эффективное сотрудничество» — проект, направленный на повышение квалификации педагогических кадров; Китеж плюс представили три проекта «Мой район. Мой музей», «Безопасный мегаполис» «Аэрокосмическая школа» и др.

Мы привели разные проекты сетевых программ участвующих в конкурсе, чтобы показать широту интересов педагогов при организации воспитания и образования детей. В формате сетевого педагогического взаимодействия, в том числе и через участие в конкурсах, наиболее эффективно происходит интеграция обучающихся и педагогов в новую социальную среду, следствием чего является повышение уровня образования и воспитания дополнительного образования детей не отдельным учреждением, а системой в целом. Наиболее успешно происходит решение проблем дефицита используемых ресурсов и отсутствия технологичных методик управления, интеграция учреждений общего и дополнительного образования с целью создания единого образовательного пространства для воспитания и социализации детей, повышение уровня медиакультуры педагогов и воспитателей, развития социального партнерства, а значит и социальной среды взаимодействия.

Литература

1. Структура ИКТ компетентности учителей. Рекомендации ЮНЕСКО. UNESCO 2011. URL <https://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214694.pdf>
2. Положение о IV Открытом конкурсе сетевых образовательных проектов в рамках реализации дополнительных общеразвивающих программ. СПб.: СПб КО, 2018.

Тетелева Екатерина Михайловна
старший преподаватель кафедры общей физики, физико-технический
институт, Петрозаводский государственный университет,
г. Петрозаводск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В НОВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация

В статье представлен опыт использования метода проектов для обучения будущих учителей в едином реально-виртуальном образовательном пространстве.

Ключевые слова: *метод проектов, реально-виртуальное пространство, сетевая личность, образовательный процесс.*

Teteleva Ekaterina M.
Senior lecturer of the Department of General Physics,
Institute Physics and Technology, Petrozavodsk State University,
Petrozavodsk

THE PROJECT METHOD FOR STUDENTS IN THE NEW EDUCATIONAL SPACE

Abstract

In the article we presented the practice of using of the project method for future teachers in the single real-virtual educational space.

Key words: *project method, network personality, educational process, real-virtual space.*

В течение последних десятилетий в мире происходят изменения, которые коренным образом влияют на жизнь людей. Наиболее значимые среди них: глобализация мирового сообщества; появление принципиально новых технологий и приборов; появление большого объема достоверной качественной информации, доступной любому человеку, а также возросшая роль сетевого взаимодействия. Все эти изменения послужили толчком для возникновения совершенно новой так называемой сетевой личности. Характерной особенностью этой личности является осознание как ценности свои возможность и право на удовлетворение коммуникативных и гносеологических нужд на пике интереса [1, с. 13].

Перемены, приведшие к появлению сетевой личности, во многом являются результатом бурного развития науки и технологии, роль и значение которых в современном обществе все более возрастают. Все указанные изменения вызывают необходимость модернизации образования, создания нового образовательного пространства. Под новым образовательным пространством понимается создание единого дополняющего друг друга реально-виртуального пространства, в котором осуществляется образовательный процесс. Такое соотношение реального и виртуального, как правило, существует в повседневной жизни обучающихся. Организация такого процесса обучения — задача не простая, требует качественного пересмотра предметного содержания дисциплин, методов и форм организации образовательного процесса. Это, в свою очередь, «невозможно без целенаправленного обучения будущего учителя интерактивному сотрудничеству с обучающимися в онлайн и офлайн режимах» [2, с. 185].

В основе современных федеральных государственных стандартов лежит компетентностный подход, который, помимо прочего, должен обеспечивать конструирование развивающего образовательного пространства для обучающихся. Для сетевой личности таким будет являться единое реально-виртуальное пространство. Это означает, что образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы сетевая личность смогла гармонично и беспрепятственно использовать оба пространства для достижения образовательных целей. Для решения поставленной задачи мы использовали метод проектов.

Метод проектов используется в дидактике уже многие десятилетия, однако, организация процесса обучения в реально-виртуальном образовательном пространстве, позволяет ему предстать в новом виде. Мы полагаем, что метод проектов дает возможность для использования реального и виртуального пространств, их гармоничного сосуществования и перехода одного в другое в образовательном процессе. Рассмотрим это более подробно на примерах. Ниже представлен опыт модернизации метода проектов для организации учебной деятельности в едином реально-виртуальном пространстве на примере студентов физико-технического института ПетрГУ, направление подготовки «Педагогическое образование» по профилю «Физика и информатика».

Информационный проект. Идея метода состоит в обсуждении на занятии какого-либо события произошедшего в мире с различных точек зрения. В основе лежит поиск информации. Как правило, это

происходит в виртуальном мире и самостоятельно, что позволяет студенту развивать необходимые умения при работе с информацией, среди которых поиск, анализ, классификация и другие. Более того, как правило, рассматривая тема (постановка проблемы) также поступает из виртуального мира, и ее рассмотрение может инициироваться самими студентами. Такая инициатива крайне важна, как подчеркивают исследователи ROSE, т.к. учитель, вовлекая учащихся в учебный процесс, напрямую ссылается к их опыту и интересам [3, с 29].

Для представления произошедшего события в полном объеме, необходимо рассмотреть его с различных, казалось бы, не связанных сторон, и после рассмотрения всех аспектов — научного, социального, политического и т.д. — оценить ситуацию. Такое представление события, во-первых, помогает студентам представить состояние современной науки, как единого целого, без четких границ между областями. Во-вторых, студенты имеют возможность познакомиться с различными видами представления информации: научные статьи, социальные форумы, видео-сюжеты и т.д.

После предварительной работы в виртуальном мире, студенты встречаются в реальном, вместе с преподавателем и проводят дискуссию (дебаты, диспут) по выбранной теме. При этом они учатся выступать на публике, оценивать себя как субъектов познавательной деятельности, слушать своих товарищей, аргументировать свои доводы и т.д. По окончании дискуссии и формулировки выводов, студенты могут вернуться в виртуальный мир и продолжить дискуссию на каком либо форуме, имея в своем багаже знаний разностороннее представление вопроса, веские аргументы и умение отстаивать свою точку зрения.

В качестве тем для информационных проектов мы использовали на занятиях, постройку атомной электростанции в нашем регионе, рекорд кругосветного путешествия на воздушном шаре и другие.

Практико-ориентированный проект. Идея метода в процессе создания некоторого продукта (результата), который в дальнейшем можно будет использовать на практике. Для решения данной задачи студенты первым делом изучают имеющиеся на данный момент сведения. Для этого им необходимо погрузиться в виртуальный мир. Помимо ознакомления с информацией об объекте исследования, они также знакомятся с методами создания (измерения) и выбирают подходящие (соответствующие материально-техническому обеспечению, условиям проведения и т.д.).

Для дальнейшей работы студенты возвращаются в реальный мир, однако, в некоторых случаях, в зависимости от темы проекта, им может понадобиться помощь виртуального мира и в процессе работы с объектом. Это могут быть различные инструменты, предлагаемые пользователям Интернета — карты местности, приложения для измерения расстояний, температур и т.д. После получения необходимых результатов студенты представляют их на занятии.

В качестве тем для практико-ориентированных проектов мы использовали расчет высоты дерева, измерение радиуса Земли и другие.

В данной работе мы представили лишь некоторые виды проектов и примеры организации образовательного процесса, однако, даже на этих примерах можно проследить постоянный переход образовательного пространства из реального в виртуальное и обратно. Такая организация процесса обучения позволяет студентам использовать те же механизмы взаимодействия с информацией и друг с другом, что они используют в своей повседневной жизни. Использование метода проектов для организации процесса обучения в едином реально-виртуальном пространстве позволяет адаптировать процесс обучения для более гармонического развития сетевой личности.

Литература

1. Ахаян А. А. Сетевая личность как педагогическое понятие (приглашение к размышлению): об одном признаке сетевой личности // Образовательная динамика сетевой личности: Сборник статей I Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / Под ред. А. А. Ахаяна, Е. В. Пискуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 212 с.
2. Орлов А. А. Обучение будущих учителей педагогическому взаимодействию с обучающимися в реальном и виртуальном пространстве // Образовательная динамика сетевой личности: сборник статей I Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности» / Под ред. А. А. Ахаяна, Е. В. Пискуновой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. 212 с.
3. Camilla Schreiner, Svein Sjøberg. The ROSE project. An overview and key findings. University of Oslo, March 2010.

Тихомирова Евгения Ивановна
доктор педагогических наук, профессор, Самарский государственный
социально-педагогический университет, г. Самара
Тихомирова Дарья Сергеевна
аспирант, Самарский государственный социально-педагогический
университет, г. Самара

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРАКТИКИ СУБЪЕКТНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННОМ ПРОСТРАНСТВЕ ИНТЕРНЕТА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация

Представлены результаты проведенного исследования практики субъектной самореализации студентов в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов.

Ключевые слова: *студенты, субъектная самореализация, социальные проекты, информационное пространство, интернет.*

Tikhomirova Evgeniya I.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Samara State
Social Pedagogical University, Samara
Tikhomirova Daria S.
Post-graduate student, Samara State Social Pedagogical University, Samara

RESEARCH OF STUDENTS' SELF-REALIZATION IN WEB SPACE DURING PREPARATION OF SOCIAL PROJECTS

Abstract

In present article there are details and description of the results of a scrupulous research of students' self-realisation in a web space during a preparation of social projects.

Key words: *students, self-realization, science, web space, internet, information, social projects.*

Приступая к исследованию практики субъектной самореализации студентов (далее — ССС) в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов, авторы сформулировали ведущую цель: установить в какой степени информационное пространство интернета стимулирует или тормозит субъектную самореализацию студентов в процессе подготовки социальных проектов.

Субъектная самореализация авторами определена как целенаправленный, целесообразно организованный в пространстве и во времени

процесс активного, интенсивного, интегрированного самопроявления человеком самого себя, своего «субъектного Я» как успешно познающей, активно действующей и позитивно взаимодействующей личности [см. подробнее 1].

Теоретическую основу проводимого исследования составляют работы, раскрывающие ценностную сущность, личностный смысл и значение субъектной самореализации личности, содержание понятия «самореализация», уточняемое в близких понятиях «самоактуализация», «самоосуществление», «самовыражение», «самоутверждение» (А. Я. Арет, М. Р. Гинзбург, С. А. Маврин, Э. И. Новиков, Л. И. Рувинский, Г. Н. Штинова); изучаются виды самореализации (А. В. Блинова, Ю. П. Васильев, Л. В. Ведерникова, Н. Е. Кравченко, А. А. Крылов, Л. М. Митина, А. В. Мудрик, Е. И. Тихомирова); представляющие модели, направления, способы субъектной самореализации личности (С. Х. Кадырова, Е. Л. Миронова, Т. Н. Титова, Д. С. Тихомирова, С. Е. Шабалкина).

Исследователями определяется роль совместных действий в процессе субъектной самореализации, сущность становления ценностно-смысловой сферы, развитие поведенческой активности личности и её ценностной ориентированности в социуме (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, И. С. Кон, Р. Л. Кричевский, А. В. Мудрик, Т. Парсонс, С. Л. Рубинштейн, Д. И. Фельдштейн, В. Д. Шадриков, Э. Шейн и др.). Используются фундаментальные положения о сущности человека как личности, как субъекта социума, о единстве личности и деятельности, сознания и деятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, Б. С. Братусь, А. А. Бодалёв, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Б. Ф. Ломов, В. Н. Мясищев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, В. А. Ядов, А. Маслоу, Э. Фромм и др.).

Практика ССС в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов — многогранна по целям («для чего делать?»), по содержанию («что делать?»), по способам проявления студентами своего «субъектного Я» в процессе самореализации («как делать?»). В организации процесса изучения используются результаты исследований научно-исследовательской Лаборатории Педагогических Проблем Применения Интернет-Технологий в Образовании РГПУ им. А. И. Герцена, раскрывающие возможности интернет в личностном развитии человека [2; 3; 4].

Анализ результатов проведённого нами исследования практики ССС в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов показывает, что студенты, принявшие участие в исследовании (327 человек), ориентированы на продуктивную субъек-

ектную самореализацию (более 50% мнений обследованных студентов). В частности, студенты стремятся максимально успешно проявлять себя в познании, поиске информации, в том числе и в интернет (более 60% мнений обследованных студентов); позитивно взаимодействовать (87% мнений обследованных студентов), активно выполнять социально ориентированную проектную деятельность (более 50% мнений обследованных студентов).

Студенты вузов постоянно включены в разработку и реализацию разнообразных социальных проектов [см. подробнее 5; 6; 7]. Социальные проекты вуза — это интегрированная форма социально ориентированной деятельности студентов, обеспечивающая их разноплановую, активную, продуктивную субъектную самореализацию в социуме.

Определяя понятие «самореализация», студенты отметили такие его составляющие: самостоятельное действие (72% из числа опрошенных студентов); реализация своей потребности (54% из числа опрошенных студентов); действие во благо (38% из числа опрошенных студентов); действие в противовес общепринятым нормам (17% из числа опрошенных студентов). В тоже время, 20% опрошенных студентов не смогли определить понятие, сославшись на то, что оно и так понятно всем.

Особое место в практике субъектной самореализации студентов в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов занимают технологии субъектной самореализации [8, 9],

Изучая практику ССС в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов, мы предположили, что информационное пространство интернета может оказывать стимулирующее влияние на этот процесс в том случае, если студенты:

— заинтересованы в выполняемой деятельности — «интересно делать»;

— способны формулировать цель своей деятельности — «понимаю для чего делаю»;

— самостоятельно разрабатывают «маршрут информационного поиска»;

— находят, накапливают, систематизируют, осмысливают, используют найденную в интернет информацию для достижения поставленной цели — «умею достигать цель»;

— управляют собственной информационно-поисковой деятельностью в информационном пространстве интернета, постоянно осуществляя «тайм менеджмент» — «способен управлять временем своего поиска»;

Исследование практики ССС в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов осуществлялось на базе научно-исследовательской лаборатории Субъектной самореализации и инновационных технологий Самарского государственного социально-педагогического университета (НИЛ Ласс СГСПУ), 2014–2018 гг. Получены следующие результаты исследования:

— каждый второй студент заинтересован в выполняемой деятельности — информационный поиск в интернет для подготовки социального проекта, — «хочу делать»;

— каждый третий студент способен формулировать цель своей деятельности, — «понимаю для чего делаю» ;

— каждый пятый студент владеет умением самостоятельно разрабатывать «целевой маршрут информационного поиска» в интернет — «способен самостоятельно организовать информационный поиск»;

— каждый шестой студент по собственной инициативе, самостоятельно накапливает, систематизирует, осмысливает найденную информацию для достижения поставленной цели — «умею работать с информацией» достигать свою цель»;

— каждый восьмой студент умеет целенаправленно управлять собственной информационно-поисковой деятельностью в интернете, постоянно осуществляет «тайм менеджмент» — «способен управлять временем своего информационного поиска».

Представленные результаты исследования позволили авторам также установить и причины, тормозящие субъектную самореализацию студентов в информационном пространстве интернета, в процессе подготовки социальных проектов. По мнению студентов — это следующие причины:

— незаинтересованность процессом информационного поиска, цель которого задана «извне» — «не интересно выполнять порученную другими деятельность»;

— отсутствие опыта субъектной самореализации в процессе подготовки социальных проектов на основе самостоятельного поиска информации в интернете — «что, где, как искать?»;

— не развитое умение самостоятельно систематизировать и осмысливать найденную информацию — «что делать с найденной в интернет информацией?»;

— не реализуемая потребность самостоятельно инициировать новые социальные проекты — «как проявлять свою социальную инициативу?».

Лонгитюдное наблюдение, опрос, анкетирование и тестирование показали, что стимулирует процесс ССС, приступающих к разработке

социальных проектов и реализуя себя в информационном пространстве интернета:

— актуализированная потребность студентов показать, проявить самих себя, реализовать своё «субъектное Я» путём участия в конкурсах, самопрезентациях, в подготовке панорамы своих личных достижений и инноваций;

— развитие практик самооценки студентами своих достижений, осмысливание нерешенных проблем, определение перспектив субъектной самореализации путём участия в экспериментальном рефлексивно-диагностическом проекте субъектной самореализации в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов, инициированных ЛаСС СГСПУ — «Что мы умеем — никак не отучимся, что не умеем — никак не научимся»;

По итогам исследования практики ССС в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов оказалось, что не в полной мере используются возможности информационного пространства интернета в целях организации субъектной самореализации студентов. Информационное пространство интернета создаёт условия и позволяет студентам осуществлять субъектную самореализацию, стимулируя или тормозя процесс подготовки социальных проектов.

Обследованные нами студенты, принимавшие участие в социальных проектах ЛаСС СГСПУ в течение двух-трех лет, в ответах на вопросы анкеты указали, что в процессе субъектной самореализации в социальных проектах вуза научились:

— определять перспективу своей социально ориентированной деятельности (37,5% мнений студентов от общего количества полученных мнений студентов);

— самостоятельно принимать оперативные решения (39,4% мнений студентов от общего количества полученных мнений студентов);

— позитивно сотрудничать и взаимодействовать (65,8% мнений студентов от общего количества полученных мнений студентов).

В тоже время, более 40% обследованных студентов считают, что затрудняются самостоятельно организовывать процесс своего информационного поиска в интернет при подготовке социальных проектов.

Как показали результаты исследования, потребность студентов в субъектной самореализации в социальных проектах вуза в настоящее время не удовлетворяется достаточно полно. Кроме того, более 60% обследованных нами студентов первого и второго курса, указали

на то, что у них есть желание участвовать в социальных проектах вуза, но на деле это желание нередко не осуществляется.

Анализ причин такого явления показал следующее:

около 30% студентов заявили, что не знают о таких проектах («не знаем»);

31% студентов считают, что не умеют распределить своё время и его не остается на участие в социальных проектах («не успеваем»);

29% студентов испытывают сомнения в том, смогут ли они реально что-то сделать самостоятельно, участвуя в социальных проектах («не верим в свои силы»);

13% студентов не видят для себя смысла участвовать в социальных проектах вуза («не понимаем для чего»).

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы: желание студентов осуществить субъектную самореализацию в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов выше, чем имеющиеся внешние и внутренние возможности; существует взаимосвязь имеющихся внешних условий субъектной самореализации студентов в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов (целесообразная организация, содержательное разнообразие, профессиональное сопровождение) и внутренних (интерес, способности, управление временем, пространства самореализации).

Таким образом, полученные в нашем исследовании результаты подтверждают предположение о том, что существуют условия, стимулирующие и тормозящие практику субъектной самореализации студентов в информационном пространстве интернета в процессе подготовки социальных проектов.

Литература

1. Тихомирова Е. И., Тихомирова Д. С. Субъектное развитие студентов в социальных проектах вуза: учебно-методическое пособие. Самара: ООО «Изд-во Ас Гард», 2013. 204 с.
2. Ахаян А. А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2017. № 8. ART 2560. URL: <http://www.emissia.org/offline/2017/2560.htm> [дата обращения 26.01.19].
3. Ахаян А. А. Новые исследовательские проблемы процесса обучения в современных информационных средах: сетевая личность как новый субъект образования. (Материалы выступления) // Научный семинар «Педагогическое взаимодействие в образовании». РГПУ им. А. И. Герцена. С.-Петербург, 4 октября 2017; ДВФУ, Владивосток, 24 октября 2017. URL: <http://lab.emissia.org/pub/2017/17-03akhayan.pdf> [дата обращения 17.01.2018].

4. Ахаян А. А. Обучение в сотрудничестве в современной сетевой парадигме (материалы выступления) // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал, 2016, Том 2 (Методическое приложение), MET057 URL:<http://met.emissia.org/offline/2016/met057.htm> [дата обращения 17.01.2019].
5. Тихомирова Е. И. Социальный проект как стратегия, тактика и практика субъектно-личностного развития детей и молодёжи // Детское и молодежное движение: история и современность: материалы междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред., авт. предисл. В. А. Кудинов. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2016. С. 308–312.
6. Самореализация молодежи в социуме. Достижения. Проблемы. Перспективы: материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 19–20 нояб. 2009 г. / науч. ред. Е. И. Тихомирова. Самара: АсГард, 2009. 528 с.
7. Бем Н. А. Формирование опыта проектной деятельности студентов педвуза средствами компьютерных технологий: автореф. ... дис. канд. пед. наук. Пенза, 2007. 24 с.
8. Тихомирова Е. И. Технологии субъектной самореализации как основа самоопределения студентов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 4. С. 117–122.
9. Тихомирова Е. И. Возможности и перспективы использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении // Международная научно-практическая конференция «Педагогические технологии в условиях модернизации образования», 24–26 сентября 2015 г. Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2015. С. 131–140.

Беляева Алёна Юрьевна

студент факультета математики, физики и информатики, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара

Трошкин Кирилл Владимирович

студент факультета математики, физики и информатики, Самарский государственный социально-педагогический университет, г. Самара

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С РОДИТЕЛЯМИ

Аннотация

В статье рассмотрена модель проекта использования информационных технологий в процессе организации работы классного руководителя с родителями.

Ключевые слова: *информационные технологии, классный руководитель, родители, модель, проект, социальные сети, группа «Вконтакте», школьники.*

Belyaeva Alyona U.

Student of Faculty of Mathematics, Physics and Computer Science,
Samara State Social Pedagogical University, Samara

Troshkin Kirill V.

Student of Faculty of Mathematics, Physics and Computer Science,
Samara State Social Pedagogical University, Samara

INFORMATION TECHNOLOGY IN THE ORGANIZATION OF THE WORK OF THE CLASS TEACHER WITH PARENTS

Abstract

The article describes the model of the project of using information technologies in the process of organizing the work of the class teacher with parents.

Key words: *information technologies, class teacher, parents, model, project, social networks, Vkontakte group, students.*

В современной общеобразовательной школе работа классного руководителя с родителями обучающихся школьников становится важным, но достаточно проблемно реализуемым направлением педагогической деятельности. Министерством просвещения России поставлена задача активизировать и усовершенствовать организацию работы с родителями в общеобразовательных школах. Особое место в решении указанной задачи занимают информационные технологии, применяемые с целью активизации и инновационной организации работы классного руководителя с родителями.

Нами был проведен опрос классных руководителей (117 человек) общеобразовательных школ г.Самары и Самарской области. Обнаружена потребность классных руководителей активизировать работу с родителями обучающихся школьников, используя современные информационные технологии. В тоже время и опрос родителей (135 человек) также показал, что такая потребность существует — использовать информационные технологии в процессе оперативного взаимодействия с классным руководителем. Так родилась идея проекта «Информационные технологии в работе классного руководителя с родителями» возникла, которая реализуется на базе научно-исследовательской лаборатории Субъектной самореализации и инновационных технологий Самарского государственного социально-педагогического университета (НИЛ ЛаСС СГСПУ).

Приоритетная задача проекта — организация работы классного руководителя с родителями посредством использования сетевых технологий, в частности, социальной сети в группе «ВКонтакте». Решение задачи включает оперативное информирование, профессиональную диагнос-

тику и самодиагностику, рефлексию, публичное поощрение, инновационные родительские собрания, практикумы и др. Опросы родителей показали, что такой способ общения, оперативного взаимодействия, включения в жизнь школы, класса, накопления опыта обучения, воспитания, развития своих детей заинтересовал опрошенных родителей. Определён тип разрабатываемого проекта: долгосрочный, индивидуально-групповой, социально-креативный. База реализации проекта — школа. Участники проекта: классные руководители, родители.

Изучение практики работ классного руководителя с родителями школьников показывают, что классному руководителю становится все сложнее организовывать постоянное реальное взаимодействие с родителями обучающихся школьников. Изучая причины такого явления, авторами при разработке проекта проведен опрос родителей, позволивший выявить причины отсутствия регулярного или постоянного взаимодействия с классным руководителем. Результаты опроса показали следующее: 30% опрошенных родителей (по их мнению) не имеют потребности и не видят необходимости регулярно или постоянно взаимодействовать с классным руководителем («не вижу необходимости»; «не имею потребности»); 29% опрошенных родителей ссылаются на занятость («есть желание, но не имею возможности, времени»); 22% опрошенных родителей имеют опыт проблемного взаимодействия с классным руководителем («не имею желаний из-за проблем взаимодействия»); 7% опрошенных родителей не смогли объяснить причину явления («не задумывался о причинах»); 12% опрошенных родителей не проявили желания принять участие в опросе («не ответили»).

Практика деятельности общеобразовательных школ показывает что использование информационных технологий позволяет активизировать взаимодействие классного руководителя с родителями с целью диагностики имеющихся потребностей родителей («чего хочу и жду?»); выявить проблемы родителей в воспитании, обучении, развитии своих детей («что не получается?»); оперативно информировать родителей (новости, достижения и проблемы детей, современные технологии решения проблем обучения, воспитания, развития обучающихся школьников) — («что нужно знать?»). Проведённый нами опрос классных руководителей о том каким образом поможет им использование информационных технологий в работе с родителями показал, что классные руководители считают, что использование информационных технологий позволит:

- установить регулярное или постоянное оперативное интернет взаимодействие с родителями;
- информировать родителей о выборе направлений и способов сотрудничества;

— делиться достижениями детей в школе, поощрять родителей, отправляя им благодарственные письма;

— включать родителей в процесс жизнедеятельности класса и школы (советы, предложения, замечания и др.).

Проведённый опрос родителей показал, что они осознают (каждый третий опрошенный родитель) то, что им полезно и целесообразно включаться в оперативное интернет взаимодействие с классным руководителем. По мнению родителей, это позволяет экономить своё время и время классного руководителя; быть в курсе происходящих в школе и в классе значимых событий; успешнее воспитывать своих детей, помогать им в учебе; включаться посылно в жизнедеятельность класса, школы; учиться успешнее взаимодействовать, как непосредственно со своими детьми, так в контакте и в дружестве с классным руководителем, школой.

Информационные технологии в работе классного руководителя с родителями позволяют не только привлекать родителей к активному участию в воспитании и развитии детей, но и выявлять и реализовывать потребности родителей в педагогических знаниях и практиках; создавать атмосферу взаимопонимания, накапливать и обобщать приобретённый опыт.

Для реализации идеи проекта предполагается создание группы «Вконтакте». Предлагаются варианты названий группы: «Мы вместе», «ТРИ ДЭ — Думаем! Действуем! Добиваемся!», «Это мы можем!» и др. Классным руководителем или родителями иницируется, согласовывается и создается группа в социальной сети. В ней размещается востребованная и постоянно доступная родителям информация. Информация как основа взаимодействия классного руководителей и родителей в группе «Вконтакте» используется для активизации работы классного руководителя с родителями путём оперативного взаимодействия — «здесь и сейчас»; сотрудничества — «сообща и вместе»; сотворчества — «думаем, общаемся, развиваемся». Используются возможности информационных технологий: пост. В постах на странице сообщества размещается интересная и полезная для родителей информация, например: «как научить детей учиться самостоятельно?»; как развивать интерес детей к процессу обучения?», «что такое бесконфликтное взаимодействие с ребенком?». Размещаются и популярные статьи о воспитании и развитии детей, полезные ссылки, советы о том, как правильно выстраивать отношения со своим ребенком, сводка значимых городских мероприятий, которые можно посетить всей семьей, приглашение на открытые уроки, внеклассные и школьные мероприятия, открытые лекции, вебинары и др. Визуальная информа-

ция — фотографии, например, альбом: «Наш класс» — кто есть мы?, «Наши достижения» — какие мы?, «Кто есть кто?» — индивидуальные особенности и др. А также аудиозаписи, видео (аудио книги по самовоспитанию и саморазвитию, воспитанию и образованию детей, а также музыка, предназначенная для различных видов деятельности (для учебы, отдыха, сна и т. д.).

Особое место занимают документы (приказы, постановления администрации школы и др.), анонсы, афиши предстоящих мероприятий, средства диагностики — анкеты, опросники, тесты. Сформулированы основные принципы реализации проекта:

— оперативная диагностика потребностей, интересов, возможностей, проблем, достижений родителей в обучении, воспитании, развитии детей;

— многообразие предлагаемых видов и форм взаимодействия;

— выбор родителями направлений и способов взаимодействия;

— освоение правил цивилизованного интернет взаимодействия;

— субъектная самореализация участников интернет взаимодействия.

Риском идеи предлагаемого проекта можно считать отсутствие современных гаджетов у некоторых родителей. Однако, мы ожидаем уменьшения этого риска течением времени. В перспективе планируется включение студентов — будущих классных руководителей в практическую работу по реализации проекта в общеобразовательной школе.

Литература

1. Тихомирова Е. И. Технологии субъектной самореализации как основа самоопределения студентов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2008. Т. 14. № 4. С. 117–122.
2. Тихомирова Е. И. Возможности и перспективы использования педагогических технологий субъектной самореализации личности в образовательном учреждении // Международная научно-практическая конференция «Педагогические технологии в условиях модернизации образования», 24–26 сентября 2015 г. Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского. Ярославль, 2015. С. 131–140.

ПРЕЗЕНТАЦИИ ДОКЛАДОВ

	<p>А. А. Ахаян. Виртуальное трехмерное образовательное пространство — часть виртуального трехмерного «жизненного»? http://lab.emissia.org/pub/2019/19-01.pdf</p>
	<p>А. П. Тряпицына. Взаимосвязь новых и классических понятий педагогики в цифровую эпоху http://lab.emissia.org/pub/2019/19-02.pdf</p>
	<p>Е. С. Заир-Бек. Подготовка учителя к современному социальному коду в образовании http://lab.emissia.org/pub/2019/19-03.pdf</p>
	<p>Н. Н. Королёва, И. М. Богдановская. «Игры разума»: развивающий потенциал и риски увлеченности компьютерными играми http://lab.emissia.org/pub/2019/19-04.pdf</p>

	<p>Е. С. Джавлах. Модель цифрового образовательного пространства Университета ИТМО http://lab.emissia.org/pub/2019/19-05.pdf</p>
	<p>Е. В. Пискунова. Современная дидактика: изменения дискурса? http://lab.emissia.org/pub/2019/19-06.pdf</p>
	<p>В. В. Тимченко. Риски и возможности в онлайн-обучении http://lab.emissia.org/pub/2019/19-21.pdf</p>
	<p>Ю. С. Пежемская, Г. В. Калашникова. Интернет-среда подростка: опыт интернет-активности и самооценка уровня психологической безопасности http://lab.emissia.org/pub/2019/19-22.pdf</p>

Научное издание

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДИНАМИКА СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТИ

Сборник статей II Международной
научно-практической конференции
«Образовательная динамика сетевой личности»

*Печатается в авторской редакции с оригинал-макета,
представленного авторами*

Технический редактор *Е. М. Денисова*

Подписано в печать 13.12.2019. Формат 60 × 84^{1/16}.
Бумага офсетная. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 14,25. Тираж 100 экз. Заказ № 681к

Издательство РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48

Типография РГПУ им. А. И. Герцена.
191186, С.-Петербург, наб. р. Мойки, 48