

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АКАДЕМИЯ (ФИЛИАЛ)
ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО АВТОНОМНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «КРЫМСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В.И. ВЕРНАДСКОГО» (г. ЯЛТА)**



**Современная медиадидактика:
направления, проблемы, поиски**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

**Ялта
2020**

УДК 378.016:7/9
ББК 6/8р
С 56

Рекомендовано ученым советом Гуманитарно-педагогической академии (филиал) «Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского» от 31 августа 2020 года (протокол № 7)

Современная медиадидактика: направления, проблемы, поиски: коллективная монография / Адер А.В., Анисимова А.В., Асхадуллина Н.Н., Башинова С.Н., Бекиров С.Н., Бекирова Э.Ш., Бжиская Ю.В., Везетиу Е.В., Вовк Е.В., Горбунова Н.В., Донина Е.Е., Донина И.А., Иваненко М.А., Кагермазова Л.Ц., Кот Т.А., Криволапов В.Г., Кулеш Е.В., Лях В.И., Макаренко Ю.В., Малахова О.Ю., Маленко С.А., Масаева З.В., Монахова Л.Ю., Некита А.Г., Новик Н.Н., Пасечкина Т.Н., Петрова Л.Г., Пономарёва Е.Ю., Романова Г.А., Сун Чжихао, Третьяков А.Л., Уфимцева О.В., Харабаджах М.Н., Царапкина Ю.М., Шерайзина Р.М., Шестакова Л.Г., Штанько И.В.; под общей ред. Везетиу Е.В. – Ялта: РИО ГПА, 2020. – 204 с.

Рецензенты:

Овчинникова Т.С., доктор педагогических наук, профессор, Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина» (г. Санкт-Петербург);

Штец А.А., доктор педагогических наук, профессор, Севастопольский государственный университет (г. Севастополь).

В монографии рассматриваются сущность и специфика медиаобразования, его составные сегменты и гуманитарные связи между ними. Определяется роль профессионально-ориентированного медиаобразования в условиях стремительно меняющейся системы высшего профессионального гуманитарного образования. Определяются медиадидактические и медиаобразовательные проблемы, составляющие спектр актуальных педагогических вопросов, требующих незамедлительного решения. Актуализируется роль технологий профессионально-ориентированного обучения, их применения в рамках современного развития медиаобразования в гуманитарном вузе. Приводится краткий анализ мнений различных исследователей касательно современного состояния этого феномена в гуманитарных вузах.

ISBN 978-5-6044840-8-1

© коллектив авторов

© Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта), 2020 г.

СОДЕРЖАНИЕ

Адер Анна Владимировна, Криволапов Вячеслав Григорьевич, Малахова Ольга Юрьевна	
ГЛАВА 1. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	5
Анисимова Алёна Вячеславовна, Царапкина Юлия Михайловна	
ГЛАВА 2. ОБ ОПЫТЕ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА.....	12
Асхадуллина Наиля Нургаяновна	
ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ В УСЛОВИЯХ ВЫНУЖДЕННОГО ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ.....	19
Бекиров Сервер Нариманович	
ГЛАВА 4. ОСНОВНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	27
Бекирова Эльмира Шевкетовна	
ГЛАВА 5. СРАВНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВАРИАНТОВ ФОРМУЛИРОВОК ПОНЯТИЙ «МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ», «МЕДИАГРАМОТНОСТЬ», «МЕДИАПЕДАГОГИКА».....	32
Бжиская Юлия Вячеславовна	
ГЛАВА 6. ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ОДНО ИЗ АКТИВНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЙ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ.....	37
Везетиу Екатерина Викторовна	
ГЛАВА 7. КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ, НЕОБХОДИМЫХ ПЕДАГОГАМ ДЛЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	45
Вовк Екатерина Владимировна	
ГЛАВА 8. ТЕОРИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ КАК ФОРМИРОВАНИЯ «КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ» СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ.....	50
Горбунова Наталья Владимировна	
ГЛАВА 9. МЕДИАДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ.....	54
Кот Тамара Алексеевна	
ГЛАВА 10. ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ, ТЕОРИИ, КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПЦИИ, НАПРАВЛЕНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ.....	59
Кулеш Елена Васильевна	
ГЛАВА 11. ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИА-СРЕДСТВ ПО СОХРАНЕНИЮ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ: КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД.....	64
Лях Валентина Ивановна	
ГЛАВА 12. МЕДИАДИДАКТИКА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ.....	70
Макаренко Юлия Владимировна	
ГЛАВА 13. ЛОГИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ.....	77

Маленко Сергей Анатольевич, Некита Андрей Григорьевич	
ГЛАВА 14. АРХЕТИПИЧЕСКАЯ СИМВОЛИКА МЕДИАДИДАКТИКИ АМЕРИКАНСКОГО КИНОХОРОРА: ВИЗУАЛЬНАЯ ДИКТАТУРА УЖАСА В ИДЕОЛОГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ.....	83
Масаева Зарема Вахаевна, Кагермазова Лаура Цраевна	
ГЛАВА 15. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ.....	94
Монахова Лира Юльевна, Дониная Ирина Александровна	
ГЛАВА 16. СЕТЕВАЯ ЛИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	101
Новик Наталья Николаевна, Башинова Светлана Николаевна	
ГЛАВА 17. КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА – ГОТОВИМ ПОБЕДИТЕЛЕЙ?!.....	107
Пасечкина Татьяна Николаевна	
ГЛАВА 18. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МЕДИАДИАКТИКИ ДЛЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ КОММУНИКАТИВНОГО ХАРАКТЕРА).....	127
Петрова Лиллия Геннадиевна, Сун Чжихао	
ГЛАВА 19. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАРЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ).....	137
Пономарёва Елена Юрьевна	
ГЛАВА 20. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗАХ.....	145
Романова Галина Александровна, Штанько Ирина Вениаминовна	
ГЛАВА 21. ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ: ВЫЗОВЫ, ПРОБЛЕМЫ, НАХОДКИ.....	149
Третьяков Андрей Леонидович	
ГЛАВА 22. ДОШКОЛЬНАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ МЕДИАПЕДАГОГИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА.....	158
Уфимцева Ольга Витальевна, Иваненко Марина Анатольевна	
ГЛАВА 23. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА.....	172
Харабаджах Мелия Наримановна	
ГЛАВА 24. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛУЧЕННЫХ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В ШКОЛАХ.....	182
Шерайзина Роза Моисеевна, Дониная Екатерина Евгеньевна, Дониная Ирина Александровна	
ГЛАВА 25. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ.....	187
Шестакова Лидия Геннадьевна	
ГЛАВА 26. ЭЛЕКТРОННОЕ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ.....	194

ГЛАВА 1. МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ТРАНСПОРТНОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОРПОРАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Адер Анна Владимировна

кандидат экономических наук, доцент

Оренбургский институт путей сообщения (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Самарский государственный
университет путей сообщения» (г. Оренбург);

Криволапов Вячеслав Григорьевич

кандидат технических наук, доцент

Оренбургский институт путей сообщения (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Самарский государственный
университет путей сообщения» (г. Оренбург);

Малахова Ольга Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент

Оренбургский институт путей сообщения (филиал)
Федерального государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Самарский государственный
университет путей сообщения» (г. Оренбург)

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию потенциала междисциплинарного подхода в образовательном процессе транспортного вуза в контексте формирования у будущих инженеров путей сообщения спектра корпоративных компетенций Компании «Российские железные дороги». В работе делается акцент на сложность и многозначность дефиниций ключевых понятий: «междисциплинарный подход», «корпоративные компетенции Компании». Дается обобщенная характеристика компетентного выпускника современного транспортного вуза – инженера железнодорожной сферы. Приводится педагогический анализ данных, полученных в результате поисковой работы, направленной на обоснование эффективности применения междисциплинарного подхода в формировании корпоративных компетенций работников Компании. Очерчиваются перспективы данного педагогического исследования, предполагающего альянс имеющихся теоретических изысканий и собственной преподавательской практики.

Ключевые слова: образовательный процесс транспортного вуза, междисциплинарный подход, интеграция учебных дисциплин, корпоративные компетенции ОАО «РЖД», инженер путей сообщения.

Annotation. This article is devoted to the study of the potential of an interdisciplinary approach in the educational process of a transport University in the context of the formation of a range of corporate competencies Of the company «Russian Railways» for future railway engineers. The focus is on the complexity and ambiguity of definitions of key concepts: «interdisciplinary approach», «corporate competence of the Company». A generalized characteristic of a competent graduate of a modern transport University-a railway engineer is given. The article presents a pedagogical analysis of data obtained as a result of search work aimed at substantiating the effectiveness of using an interdisciplinary approach in the formation of corporate competencies of Company employees. The article outlines the prospects of this pedagogical research, which involves the Alliance of existing theoretical research and their own teaching practice.

Keywords: educational process of transport University, interdisciplinary approach, integration of academic disciplines, corporate competence of JSC «Russian Railways», railway engineer.

Одной из доминантных особенностей современного этапа развития российского транспортного образования является его стремление обрести научно-техническую, социально-экономическую и социокультурную опоры и обеспечить условия коренного

переустройства, адекватного национальным и общемировым образовательным и профессиональным потребностям.

Необходимость качественного обновления транспортного образования побуждает к поиску новых подходов к оценке его эффективности и основным направлениям модернизации, учитывающих взаимодействие внутренних закономерностей формирования и развития образовательных систем с внешними законами функционирования и развития их системного окружения – социума, государства, экономики, цивилизации.

Провозглашение новых и инновационных ценностей и парадигм образования (в том числе технического) повлекло за собой ориентацию учебно-воспитательного процесса транспортного вуза на комплексную реализацию компетентного подхода, предполагающего профессиональный и личностный рост будущих инженеров в динамично изменяющихся условиях жизни и профессиональной деятельности.

Мы солидарны с научной позицией о том, что перемены, которые переживают вузы, стимулируют поиск дополнительных ресурсов в совершенствовании образовательного процесса [14, с. 85]. На наш взгляд, междисциплинарные связи являются перспективным ресурсом выстраивания целостного образовательного процесса транспортного вуза, поскольку интегрируют знания, умения и владения, характеризующие ключевые компетенции будущего технического специалиста. Важным аспектом является также необходимость приобретения не только высокой профессиональной квалификации, но и прочных знаний, развитых умений в сфере управления коллективом, поскольку инженер – не только технический специалист, но и руководитель. Следовательно, знания в области экономики и менеджмента являются значимыми и необходимыми.

Давая обобщенную характеристику современному компетентному выпускнику транспортного вуза – будущему специалисту сферы железнодорожного транспорта, можно выделить следующие его качества:

- навыки самостоятельного поиска, анализа и эффективного применения необходимой в профессиональной деятельности информации;
- высокое качество и объективность полученных знаний, а также сформированных умений, и, как следствие, заявленных во ФГОС компетенций;
- мотивация к непрерывному самообразованию, самоактуализации, профессиональному и личностному саморазвитию;
- профессиональная и личностная ответственность за результаты своей деятельности;
- высокая профессиональная квалификация с опорой на достижения НТП (в т.ч., цифровые технологии);
- понимание социокультурной значимости своей профессии, корректировка технократического мышления [5, с. 183].
- сформированный целостный взгляд на мир, общество, будущую профессию;
- наличие объективного (даже критичного) взгляда на собственные личные и профессиональные достижения; соотнесение их с возможностями, личными и общественными интересами и потребностями;
- учет социального, профессионального и корпоративного заказа/потребности в будущей трудовой деятельности; осознание социального престижа предполагаемой профессии;
- готовность выстраивать партнерские, равноправные отношения со всеми членами коллектива;
- способность принимать ответственные управленческие решения, прогнозировать возможные результаты профессиональной деятельности;
- желание и готовность учиться и учить: приобретать и передавать знания и опыт;
- обладание навыками нейтрализации конфликтов; рассмотрение конфликтов как неотъемлемой части социального взаимодействия.

Данные качества компетентного технического специалиста, руководителя среднего звена в транспортной сфере можно эффективно сформировать и развить, опираясь на междисциплинарный подход в выстраивании образовательного процесса вуза, поскольку именно междисциплинарные связи способствуют выстраиванию целостного, интегрированного теоретического знания и практического опыта, позволяя будущему

инженеру путей сообщения осознанно и мотивированно трудиться и реализовываться в личностном плане.

Опираясь на исследования В.Н. Федоровой, мы рассматриваем междисциплинарные связи как отражение в содержании учебных дисциплин тех диалектических взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками» [21, с. 28]. Данная научная позиция отражает всеобщность, цельность, системность знаний, умений и владений, приобретенных обучающимся во время обучения в вузе, т.е. универсальность сформированных компетенций.

В педагогической теории [2-4, 6-10, 13-15, 21, 23] обоснован вывод о том, что междисциплинарные связи являются ключевым условием повышения научности и доступности обучения, предполагая активизацию познавательной деятельности обучающихся, совершенствование процесса формирования общекультурных и профессиональных компетенций, способствование целостному и системному познанию мира, социума, профессии.

Традиционная (Зверев И.Д., Иванов В.Г., Максимова В.Н., Федорова В.Н. и др.) и современная педагогика (Демакова И.Д., Лепский В.Е., Конюхова Т.В., Новожилов В.Ю., Носков М.В., Науменко Н.М., Шаврыгина О.С. и др.) рассматривают междисциплинарные связи как дидактическое условие и средство глубокого и всестороннего усвоения основ наук. Это позволяет самому обучаемому выбирать опорные, ключевые знания из разных наук с максимальной ориентацией на личный субъектный опыт, сложившийся у него под влиянием, как предшествующего обучения, так и взаимодействия с окружающим миром. Данное положение коррелирует с позицией ФГОС об особой роли компетенций как качественных синонимов понятия «профессионализм» во всех формах его проявлениях – способности применения знаний, умений и личностных качеств для эффективной деятельности в конкретной профессиональной области.

На основании анализа научных изысканий и собственного исследовательского и педагогического опыта [1, 5, 11, 12, 16-18, 23] полагаем, что интеграция дисциплин, междисциплинарный подход к их освоению укрепляют взаимосвязь и взаимопроникновение отдельных отраслей знания, способствуют формированию целостного образовательного результата – компетентности выпускника транспортного вуза.

В 2009 году в Компании «РЖД» были разработаны корпоративные компетенции (проект «4К+Л») [19, 22]. В настоящее время проект – фундамент корпоративной культуры железнодорожников – активно реализуется, позволяя любому сотруднику Компании реализовать себя профессионально и личностно и внести свой вклад в общее дело, стать частью команды Компании:

1. Клиентоориентированность – ориентация на пользу для клиентов Компании.
2. Корпоративность и ответственность – ориентация на интересы Компании, умение работать в команде, нацеленность на результат.
3. Качество и безопасность – ориентация на качество и эффективность, обеспечение безопасности.
4. Креативность и инновационность – выдвижение инициатив и внедрение инноваций, поддержка инициатив других.
5. Лидерство – воодушевление и вовлечение других, мотивирование и убеждение без административного давления.

Эти компетенции показывают, какими умениями и деловыми качествами должны обладать работники Компании для воплощения своих планов и проектов в жизнь.

Рассмотрение возможностей междисциплинарного подхода в образовательной среде транспортного вуза в формировании будущего инженера путей сообщения выявило необходимость проведения исследования, направленного на изучение спектра знаний будущих инженеров в данном проблемном поле. В исследовании принимали участие студенты (юноши и девушки) 2-4 курсов Оренбургского института путей сообщения – филиала СамГУПС.

Методы исследования: наблюдение (включенное и невключенное), анкетирование, беседа, постановка проблемных вопросов, решение кейсовых заданий.

Результаты наблюдения (включенного и невключенного) за деятельностью обучающихся на аудиторных занятиях свидетельствуют об их интересе к возможностям междисциплинарного подхода (например, многие экономические и технические понятия коррелируют с философскими категориями, опираются на них). Студенты с готовностью проводят параллели, находят точки соприкосновения между социально-гуманитарным и экономическим знанием, видят их общую социальную основу.

В беседах, полемике, организуемых на лекциях и практических занятиях, студенты (особенно старших курсов) обнаруживают владение навыками междисциплинарного анализа ключевых профессиональных аксиом («профессиональная компетентность», «безопасность на железнодорожном транспорте», «инновационные транспортные технологии», «эффективный руководитель», «корпоративная культура», «цель профессиональной деятельности», «корпоративные ценности» и др.).

Разработанная мини-анкета, содержащая вопросы открытого и закрытого характера, отражающие возможности междисциплинарного подхода в контексте формирования корпоративных компетенций, стала еще одним средством получения эмпирического педагогического материала в обозначенном предметном поле. Опишем результаты, полученные в ходе проведенного исследования (анкетирование с доминированием вопросов открытого характера).

Закрытые вопросы, предполагающие утвердительный или отрицательный ответ, были следующими:

- Является ли Ваше решение получить профессию инженера путей сообщения осознанным и мотивированным?
- Интересно ли Вам изучение не только технических, но и социально-гуманитарных, экономических дисциплин?
- Имеются ли, на Ваш взгляд, взаимосвязи между техническим, естественнонаучным и социально-гуманитарным знанием?
- Является ли современное научное знание всеобщим и целостным?
- Используется ли преподавателями, на Ваш взгляд, на аудиторных занятиях междисциплинарный подход?
- Эффективно и нужно ли использовать, на Ваш взгляд, междисциплинарный подход в транспортном вузе?
- Считаете ли Вы целесообразным использовать междисциплинарные связи в своей образовательной деятельности?
- Применим ли междисциплинарный подход в профессиональной деятельности инженера путей сообщения?
- Содержат ли, на Ваш взгляд, корпоративные компетенции ОАО «РЖД» элементы междисциплинарного подхода?
- Возможно ли, на Ваш взгляд, сформировать у молодого специалиста железнодорожного транспорта обозначенные корпоративные компетенции, опираясь на междисциплинарный подход?

Большинство респондентов (78%) ответили утвердительно на представленные вопросы, что свидетельствует о педагогической значимости и перспективности междисциплинарного подхода в процессе профессиональной подготовки будущего инженера путей сообщения.

Достаточно интересными были суждения студентов, являющиеся ответами на открытые вопросы.

Так, на открытый вопрос «Каково, на Ваш взгляд, смысловое наполнение понятий «междисциплинарные связи», «междисциплинарный подход»? были получены следующие обобщенные суждения:

- взаимосвязь рядоположенных учебных дисциплин (например, математика и математическое моделирование систем и процессов; русский язык и деловые коммуникации и деловое общение и деловой этикет; информатика и инженерная геодезия и геоинформатика и др.);
- непрерывное умножение, усложнение, «разрастание» имеющихся знаний, предполагающее наличие общей фундаментальной основы, единого «корня»;
- особый подход в выстраивании образовательного процесса, предполагающий интеграцию знаний, в т.ч. не относящихся к одной группе (например, философия и

математика; философия и общий курс транспорта; информатика и социология; политология и экономика и др.);

- синергия всех учебных дисциплин, позволяющая выстроить целостную картину мира, сформировать основы профессионализма (в теоретическом и практическом плане), а также обеспечить личностное самоопределение и рост.

Отметим, что будущие инженеры, характеризуя междисциплинарный подход в образовательном процессе вуза, отмечают его существенные характеристики: способность обеспечивать взаимосвязь не только смежных дисциплин, но и учебных предметов, относящихся к разным сферам знания; синергетическую научную целостность и ценность, а также практическую эффективность в выстраивании профессиональной траектории.

На открытый вопрос «Каковы, на Ваш взгляд, способы выстраивания междисциплинарных связей в образовательном процессе вуза?» были получены следующие обобщенные суждения:

- проведение бинарных занятий. Данный вид аудиторного взаимодействия многими преподавателями Оренбургского института путей сообщения традиционно используется в виде организации междисциплинарных тематических дискуссий, круглых столов (например, по дисциплинам «Безопасность жизнедеятельности» и «Организация доступной среды на транспорте» или «Экономика на железнодорожном транспорте» и «Основы маркетинга»);

- активное обращение преподавателя на аудиторных занятиях к имеющимся у студентов знаниям, жизненному и профессиональному опыту (например, при работе со студентами заочного обучения);

- демонстрация преподавателем на лекционных и практических занятиях неразрывной связи, прочной диалектической детерминированности, исторической обусловленности всех явлений, принципов, процессов в мире и социуме, т.е. актуализация философских методов познания действительности (приведение практических примеров, иллюстрация закономерностей с опорой на историко-культурный материал).

В следующем (открытом) вопросе будущим инженерам было предложено подумать и указать, как влияет междисциплинарный подход на формирование корпоративных компетенций Компании в современной образовательной и социокультурной ситуации?

Приведем наиболее часто встречающиеся суждения:

- способствует формированию общей культуры (расширяет кругозор, формирует мировоззрение, вырабатывает поведенческие правила с акцентом на ответственное отношение к процессу и результату собственной деятельности);

- позволяет видеть непрерывность образовательного процесса, корреляционную зависимость приобретаемых знаний (лишних, ненужных знаний не бывает!);

- обеспечивает непрерывное самообразование и саморазвитие, предполагая креативный и инновационный взгляды на личную и коллективную профессиональную траекторию;

- формирует фундаментальные основы профессионализма с опорой на постулаты личного и общественного качества и безопасность процесса и результата трудовой деятельности;

- способствует реализации лидерского потенциала, поскольку опирается на общезначимость корпоративных ценностей и целей, а также детерминированность средств их достижения;

- формирует значимость клиентоориентированного подхода на основе интегрированных мировоззренческих и профессиональных ориентиров.

В нашем исследовании мы также использовали педагогическую кейс-технология, предлагая студентам найти решения возможных производственных задач, рассмотреть гипотетические производственные ситуации (в т.ч. конфликтные), опираясь на междисциплинарный подход (например, предложить эффективные пути вхождения молодого специалиста в сложившийся возрастной коллектив или способы решения производственных задач, требующих быстрого и точного определения масштабов проблемы и количества средств и трудовых резервов для ее решения/нейтрализации).

На основании полученных исследовательских данных можно сделать обобщенный

вывод о том, что будущие инженеры путей сообщения понимают интегративную ценность вузовских учебных дисциплин; видят их «перетекаемость», взаимодополняемость и обусловленность; готовы использовать междисциплинарный подход в решении образовательных и будущих профессиональных задач.

Подавляющее большинство будущих инженеров полагают, что поступательная реализация проекта «4К+Л» позволит любому сотруднику Компании стать не только компетентным профессионалом, но и руководителем, четко осознающим морально-нравственную ответственность за результаты своего труда, стремящимся достичь не только личностно значимых но и корпоративных целей, а это невозможно без опоры на целостный, интегрированный образовательный и интеллектуальный ресурс, одно из средств приобретения которого – осознанный междисциплинарный подход в освоении комплекса учебных предметов в период обучения в вузе.

Очерчивая перспективы данного педагогического исследования, следует отметить сложность и многоаспектность данной темы: реализация междисциплинарного подхода в образовательном процессе транспортного вуза не только опирается на глубину и фундаментальность узкоспециализированного знания профессорско-преподавательского состава, но и требует от преподавателей широты и критичности мышления, наличия сформированного гуманистического мировоззрения, стремления к непрерывному повышению профессионализма, осознанной позиции принятия изменчивости всякого знания, относительности любой точки зрения, так же как и права на ее существование, важности, необходимости любого знания, его объективной аксиологической значимости (в вузе нет важных и второстепенных учебных предметов!), а также требует высокой педагогической квалификации, позволяющей не просто транслировать студентам учебные знания и механически вырабатывать практические навыки, а всячески способствовать становлению Человека, Профессионала, Полноправного сотрудника Компании, осознающего «человеческое измерение» своей профессии, стремящегося внести вклад в развитие Компании, при этом реализовать свой личностный и профессиональный потенциал.

Таким образом, проведенное исследование показало актуальность и значимость междисциплинарного подхода в контексте профессиональной подготовки студента транспортного вуза; наметило векторы использования междисциплинарных связей в процессе формирования корпоративных компетенций будущего инженера путей сообщения.

Литература:

1. Адер А.В., Емец М.С., Криволапов В.Г., Попов А.Э., Малахова О.Ю. Корреляционная зависимость профессиональных и образовательных стандартов при подготовке инженерных кадров в контексте реализации национальной системы квалификаций // ЦИТИТСЭ. – 2020. – № 2(24). – С. 291-307.
2. Борисенко Н.Ф. Об основах межпредметных связей // Советская педагогика. – 1971. – № 11. – С. 24-31.
3. Георгиев Р.М. Возможности междисциплинарного подхода в менеджменте / Научные труды Вольного экономического общества России. – 2006. Т. 62. – С. 269-276.
4. Демакова И.Д. Гуманизация воспитательной деятельности педагога: междисциплинарный подход // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 4 (38). – С. 114-118.
5. Егорова Ю.Н., Малахова О.Ю. Потенциал электронной информационной образовательной среды транспортного вуза в контексте реализации компетентностного подхода // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63. Ч. 1. – С. 182-185.
6. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. – М.: Знание, 1977.
7. Иванов, В.Г. Междисциплинарные связи в образовательном процессе / В.Г. Иванов, Т.А. Иванова // Среднее профессиональное образование. – 2000. – № 12. – С. 44-46.
8. Конюхова Т.В., Конюхова Е.Т. Изучение проблемы успеха и успешности личности в контексте междисциплинарного подхода // Известия Томского политехнического университета. – 2009. Т. 314. – № 6. – С. 112-116.

9. Лепский В.Е. Международный форум «Проекты будущего: междисциплинарный подход» // Психологический журнал. – 2007. Т. 28. – № 3. – С. 128-130.
10. Максимова В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
11. Малахова О.Ю. Проблемы и перспективы профессионально-личностного самоопределения будущего специалиста в современных социокультурных условиях // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2016. – № 9. – С. 98-103.
12. Малахова О.Ю. Системная гуманитаризация высшего технического образования как условие профессионально-личностного самоопределения студента в условиях современного социального заказа // Высшее образование сегодня. – 2014. – № 4. – С. 55-58.
13. Науменко Н.М., Шаврыгина О.С. Приемы формирования рефлексивных умений обучающегося на уроке // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – №59 (2). – С. 271-274.
14. Новожилов В.Ю. Интеграция междисциплинарных связей как направление совершенствования образовательного процесса в военных вузах // Гуманитарные науки и образование в Сибири. – 2014. – № 3 (15). – С. 84-90.
15. Носков М.В., Шершнева В.А. Междисциплинарная интеграция в условиях компетентностного подхода // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 23-25.
16. Попов А.Н., Малахова О.Ю. Актуальные направления и приоритеты воспитательной работы в вузе в контексте подготовки современного конкурентоспособного специалиста / Научный поиск: теория и практика: альманах. Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С. 115-119.
17. Попов А.Н., Егорова Ю.Н., Ярцев А.А., Малахова О.Ю. Потенциал образовательной среды транспортного вуза в формировании современной технической интеллигенции: социокультурный и компетентностный подходы // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3. – С. 87-89.
18. Попов А.Н., Малахова О.Ю. Потенциал социально-гуманитарного знания в профессиональной подготовке инженера путей сообщения // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. – 2020. – № 1. – С. 24-30.
19. Пястолов В.Г. Клиентоориентированность – не просто лозунг // Железнодорожный транспорт. – 2016. – № 11. – С. 4-6.
20. Токарева Е.В. Исследование конкурентоспособности личности как особой формы реализации потенциала человека в профессиональной деятельности // Человек – образование – профессия: материалы Международной научной конференции – М.: МГППУ, 2009. – С. 160-163.
21. Федорова В.Н. Межпредметные связи естественнонаучных и математических дисциплин. – М.: Просвещение, 1980. – С. 3-39.
22. Фролов В.Ф. Курс на повышение эффективности // Железнодорожный транспорт. – 2015. – № 11. – С. 4-7.
23. Хабибрахманова О.В., Малахова О.Ю. Социокультурные ориентиры в профессионально-личностном самоопределении студента технического вуза в условиях современного социального заказа / Междисциплинарное взаимодействие в контексте подготовки специалистов железнодорожной отрасли: монография / А.А. Архипов, А.А. Булатов, Ю.А. Генварева, Ю.Н. Егорова, А.П. Иванова, Е.В. Конькина, Е.А. Краснова, С.Н. Маланчева, О.Ю. Малахова, О.В. Погорелая, А.Н. Попов, А.П. Тяпухин, О.В. Хабибрахманова, С.Г. Харчикова, Л.В. Христофорова, Т.В. Челпаченко и др. – Уфа: АЭТЕРНА, 2017. – С. 68-74.

ГЛАВА 2. ОБ ОПЫТЕ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Анисимова Алёна Вячеславовна
преподаватель

Государственное бюджетное профессиональное
образовательное учреждение Московской области
«Волоколамский аграрный техникум «Холмогорка» (г. Волоколамск);

Царапкина Юлия Михайловна

кандидат педагогических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российский государственный аграрный
университет – МСХА имени К.А. Тимирязева» (г. Москва)

Аннотация. Дистанционные образовательные технологии в наше время играют важную роль в области организации образовательного процесса, влияют на возможность получения качественного образования в относительно короткие сроки. Данный вопрос интересен в контексте получения образования лицами предпенсионного возраста для продления своей трудовой деятельности. В работе описан процесс разработки и апробации электронного учебно-методического комплекса для организации дистанционного обучения лиц предпенсионного возраста. Авторами приводится теоретический анализ особенностей применения электронного обучения, а также раскрываются особенности использования электронного учебно-методического комплекса.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, обучение лиц предпенсионного возраста, электронное обучение, электронный учебно-методический комплекс.

Annotation. Distance education technologies currently play an important role in the organization of the educational process, affect the ability to obtain quality education in a relatively short time. This question is interesting in the context of getting an education for people of pre-retirement age to prolong their working life. This paper describes the process of developing and testing an electronic educational and methodological complex for organizing distance learning for people of pre-retirement age. The authors provide a theoretical analysis of the features of the use of e-learning, as well as the features of the use of electronic educational and methodological complex.

Keywords: distance educational technologies, training of persons of pre-retirement age, e-learning, electronic educational and methodical complex.

Электронное обучение в настоящее время является неотъемлемой частью образовательного процесса. В профессиональных образовательных организациях повсеместно происходит внедрение новых педагогических технологий на основе комплексных информационных решений. Одним из примеров работы в данном направлении является использование электронного учебно-методического комплекса как средства для реализации дистанционных образовательных технологий.

Целью нашей работы является разработка и внедрение электронного учебно-методического комплекса (далее - ЭУМК) «Оператор по искусственному осеменению животных» предназначенного для обучения лиц предпенсионного возраста, ранее не имевших профессии рабочего, с учетом спецификации стандарта Ворлдскиллс по компетенции «Ветеринария».

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие задачи:

1. Обобщить теоретический материал по данной тематике.
2. Разработать ЭУМК «Оператор по искусственному осеменению животных», с учетом спецификации стандарта Ворлдскиллс по компетенции «Ветеринария».
3. Провести апробацию ЭУМК на базе профессиональной образовательной организации.
4. Рассмотреть особенности использования ЭУМК для обучения лиц предпенсионного возраста.

В своей работе мы использовали следующие теоретические методы исследования: анализ систем знаний, синтез, сравнение и обобщение информации, а также моделирование.

В работе также применялись следующие эмпирические методы:

- Метод отслеживания объекта, заключающийся в обследовании, изучении и обобщении опыта по созданию электронных учебно-методических комплексов на платформе «Цифровой колледж Подмосковья».
- Метод преобразования объекта, заключающийся в работе по разработке электронного учебно-методического комплекса.
- Методы-операции, использовались на этапе апробации разработанного курса, заключались в изучении документов и результатов деятельности по созданию и реализации электронного-учебно-методического комплекса (измерение, опрос, экспертные оценки, тестирование).

Нами были проанализированы работы Н.С. Добрынина и Д.И. Нелюбина посвященные электронной обучающей среде, как средству повышения эффективности образовательного процесса [5]. Также для работы был интересен опыт создания образовательных электронных изданий и ресурсов, представленный в трудах С.Г. Григорьева, В.В. Гриншкун, А.А. Кузнецова [6, 11]. Авторы описывают особенности построения электронных образовательных ресурсов для организации дистанционного обучения.

Электронное обучение и дистанционные образовательные технологии интересны в настоящий момент в контексте подготовки специалистов по стандартам Worldskills. Данные соревнования поднимают профессиональное образование на новый уровень, мотивируя модернизировать образовательный процесс, применять новые технологии обучения [3]. О.В. Андрюшкова и С.Г. Григорьев в своих трудах рассматривают аспекты применения комбинированного обучения, что представляет интерес в контексте создании электронного учебно-методического комплекса [1, 2]. Особенности внедрения педагогических инноваций в практику были рассмотрены в работах П.Ф. Кубрушко и Л.И. Назаровой [6].

Электронный учебно-методический комплекс (далее ЭУМК) – представляет собой собранный и структурированный объем учебно-методической документации, может включать электронные образовательные ресурсы, средства обучения и контроля знаний, данный контент может применяться дистанционно и совместно несколькими преподавателями и студентами для обеспечения эффективности образовательного процесса [4].

Согласно определению представленному в ГОСТ Р 55751-2013 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании» электронное обучение (далее ЭО) - это организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [8]. Данные понятия являются неотъемлемой частью дистанционных образовательных технологий, которые в свою очередь представляют собой ряд образовательных технологий, реализуемых с применением современных информационных технологий, при этом взаимодействие между педагогом и учащимся происходит по средствам Интернет [11].

Дистанционные образовательные технологии коснулись не только студентов колледжей и университетов, но и повлияли на возможность организации профессиональной переподготовки. В современных условиях достаточно легко найти подходящий дистанционный образовательный контент и осуществить профессиональную переподготовку по интересующей специальности [14]. Образовательные организации заинтересованы в расширении спектра таких курсов, а также в увеличении числа обучающихся.

Согласно распоряжению Правительства Российской Федерации № 3025-р от 30 декабря 2018г. была утверждена Специальная программа профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан предпенсионного возраста на

период до 2024г [9]. Данная программа особенно актуальна в контексте увеличения пенсионного возраста, для продления трудовой деятельности лиц категории «50+». Программа создана для содействия занятости граждан предпенсионного возраста путем организации профессионального обучения, дополнительного профессионального образования для приобретения или развития имеющихся знаний, компетенций и навыков, обеспечивающих конкурентоспособность и профессиональную мобильность на рынке труда. Участниками Программы могут стать граждане предпенсионного возраста. При реализации данной Программы, согласно распоряжению правительства, обучение проходит с отрывом и без отрыва от трудовой деятельности. В связи с этим, необходимо широкое использование дистанционных образовательных технологий, вариативности сроков освоения образовательных программ, обучение в электронном виде. При разработке образовательных программ необходимо учитывать опыт работы Союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Worldskills Россия)» (далее – Союз «Worldskills Россия»).

Союз "Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)" с марта 2019 года реализует Специальную программу профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан предпенсионного возраста при поддержке Федеральной службы по труду и занятости Российской Федерации за счет средств федерального бюджета в рамках федерального проекта «Старшее поколение» национального проекта «Демография» [16, 17].

В рамках участия в данной Программе, на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Московской области «Волоколамский аграрный техникум «Холмогорка» (ГБПОУ МО «ВАТ «Холмогорка») был разработан электронный учебно-методический комплекс «Оператор по искусственному осеменению животных» (компетенция «Ветеринария»). ЭУМК направлен на обучение лиц, ранее не имевших профессии рабочего, с учетом спецификации стандарта Ворлдскиллс по компетенции «Ветеринария». ЭУМК также может использоваться для освоения Междисциплинарного курса МДК 05.01 Подготовка и проведение искусственного осеменения животных и птиц в составе профессионального модуля ПМ.05 Выполнение работ по профессии 15830 Оператор по искусственному осеменению животных и птиц для студентов, обучающихся по специальности 36.02.01 Ветеринария.

Структура разработки ЭУМК на базе профессиональной образовательной организации представлена на рисунке 1. Важными этапами создания курса являются определение основной цели и содержания [15]. Преподаватели с богатым опытом ведения профильных ветеринарных дисциплин обеспечили качественное наполнение ЭУМК учебным материалом. Дизайн ЭУМК был продиктован возможностями платформы «Цифровой колледж Подмосковья». Экспертиза курса проводилась на кафедре экологии, природопользования и биологии ФГБОУ ВО «Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина», а также на кафедре Морфологии и ветеринарии ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязев.

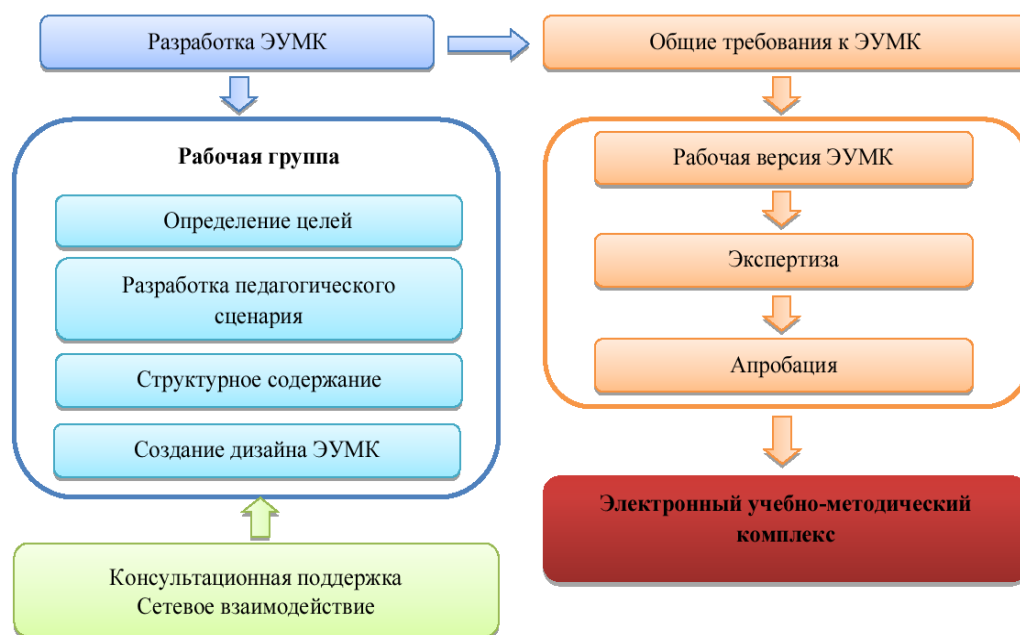


Рисунок 1. Организация проектирования Электронного учебно-методического комплекса на базе профессиональной образовательной организации

Разработанный ЭУМК, включает в себя следующие элементы:

- 9 тем, с описанием цели и задач, теоретический материал;
- 12 лабораторно-практических занятий;
- 9 комплектов заданий для проведения текущего контроля по темам;
- 2 обучающих видео;
- словарь терминов.

На рисунке 2 представлен пример раскрытия одной из тем курса, размещенного на платформе «Цифровой колледж Подмосковья». Каждая тема включает в себя следующие блоки: цели и задачи; теоретический материал, разбитый по параграфам, с иллюстративным и графическим материалом; лабораторно-практическое занятие; задания для текущего контроля по теме. При необходимости, студент может воспользоваться словарем терминов.



Рисунок 2. Иллюстрация раскрытия темы ЭУМК на платформе «Цифровой колледж Подмосковья»

Создание и разработка ЭУМК «Оператор по искусственному осеменению животных» осуществлялись на информационной платформа «Цифровой колледж Подмосковья» (далее — Платформа). Платформа «Цифровой колледж Подмосковья» — это комплексное информационно-технологическое решение, предназначенное для автоматизации и организации учебного процесса в профессиональных образовательных организациях на базе современных IT-технологий. Данная платформа осуществляет интеграцию информационных систем, которые позволяют удаленно работать с цифровыми образовательными материалами, хранить и анализировать учебные результаты, организовать сетевое взаимодействие различных образовательных организаций для обмена педагогическими практиками и материалами [18]. В нашем случае платформа стала средством для организации дистанционного обучения.

Платформа «Цифровой колледж Подмосковья» обладает широкими возможностями для создания онлайн-курсов и ЭУМК. В своей работе по созданию учебного курса мы использовали следующие шаблоны конструктора учебных материалов платформы «Цифровой колледж Подмосковья» [11]: введение, карточка с развернутой информацией, карточки, видео, слайды, интерактивные вкладки.

Контрольные вопросы к практическим и лабораторным работам составлялись с учетом необходимости приобретения практических навыков, а также подготовки студентов к демонстрационному экзамену по стандартам Ворлдскиллс. В работе использовались следующие шаблоны конструктора учебных материалов: выбор одного/нескольких ответов, выбор ответа из выпадающего меню, установление соответствия текста с текстом, установление соответствия изображения с текстом, установление изображения по описанию, перемещение текстовых блоков в текст, сортировка изображений/текстовых блоков по категориям, последовательность текстовых блоков, последовательность изображений, установление названия и изображения по описанию, кроссворд.

В ЭУМК «Оператор по искусственному осеменению животных» также включены два видео лабораторных работ. Ход лабораторных работ построен с учетом подготовки студентов к демонстрационному экзамену по стандартам «Wprldskills Россия».

Разработанный курс соответствует следующим общим требованиям к образовательному контенту [13]:

- легкость восприятия информации;
- возможность оперативно найти информацию в соответствии с информационной потребностью;
- соответствие информационного запроса и получаемой информации;
- степень актуальности (интересности) и доступности информации;
- эстетичность представления информации, эргономичность;
- целостность обеспечения образовательного процесса;
- оперативность обновления;
- включение дополнительных ресурсов, позволяющих выстраивать индивидуальные образовательные траектории;
- интерактивность контента.

Начиная с 2019 года на базе ГБПОУ МО «ВАТ «Холмогорка» проводится обучение лиц предпенсионного возраста по программе профессионального обучения рабочей профессии «Оператор по искусственному осеменению животных (компетенция «Ветеринария»)». Обучения для предпенсионеров проходит на безвозмездной основе. Отличительной особенностью данной программы является применение стандартов WorldSkills для массовой подготовки квалифицированных специалистов в части реализации профессиональных модулей данной профессиональной образовательной программы. Обучение могут пройти все желающие при предоставлении справки о том, что они являются лицами предпенсионного возраста [17]. Справку можно получить на сайте Пенсионного фонда РФ или в любом отделении Пенсионного фонда. С 2019 года и далее к предпенсионному возрасту относятся:

- Женщины 1964-1968 г.р.
- Мужчины 1959-1963 г.р.
- Граждане, имеющие право на досрочный выход на пенсию, в течение пяти лет до наступления пенсионного возраста.

За период 2019-2020 учебного года, обучение прошли три группы в составе 19, 20 и 22 студентов. Обучение проводилось с использованием дистанционных технологий, по средствам электронного методического комплекса «Оператор по искусственному осеменению животных». Курс рассчитан на 144 академических часа. ЭУМК был доступен для студентов в дистанционном режиме в течение 10 недель. Итоговая аттестация проходила в форме квалификационного экзамена, который включал в себя практическую квалификационную работу (демонстрационный экзамен, КОД № 36.02.01 Ветеринария) и проверку теоретических знаний (тестирование). По итогам обучения студентам был выдан документ о квалификации и Силлс-паспорт (паспорт компетенций), подтверждающий обучение по стандартам Worldskills.

Для работы с курсом каждому студенту был выдан персональный логин и пароль для доступа к платформе «Цифровой колледж Подмосковья». Все студенты в группе имели необходимые навыки работы с персональным компьютером и интернет-браузерами, что позволило им успешно справиться с освоением материала.

Возможности платформы «Цифровой колледж Подмосковья» позволяют получить отчет о результатах работы группы с цифровым учебным материалом и оценочными средствами. В среднем каждый из обучающихся провел в сети от 100 до 144 часов. Результаты апробации ЭУМК говорят об эффективности использования данного курса при обучении лиц предпенсионного возраста. По итогам прохождения контрольного тестирования 22% студентов получили оценку «хорошо» и 78% оценку «отлично». Все обучающиеся успешно справились с демонстрационным экзаменом в формате Worldskills (рис.3). Средний балл, набранный студентами трех групп, на итоговом экзамене составил 88,2. Студентами за период обучения были набраны высокие баллы, самый низкий показатель на демонстрационном экзамене - в третьей группе студентов (74,5 баллов), самый высокий показатель также был зафиксирован в третьем потоке студентов, и составил 98,1 балла.

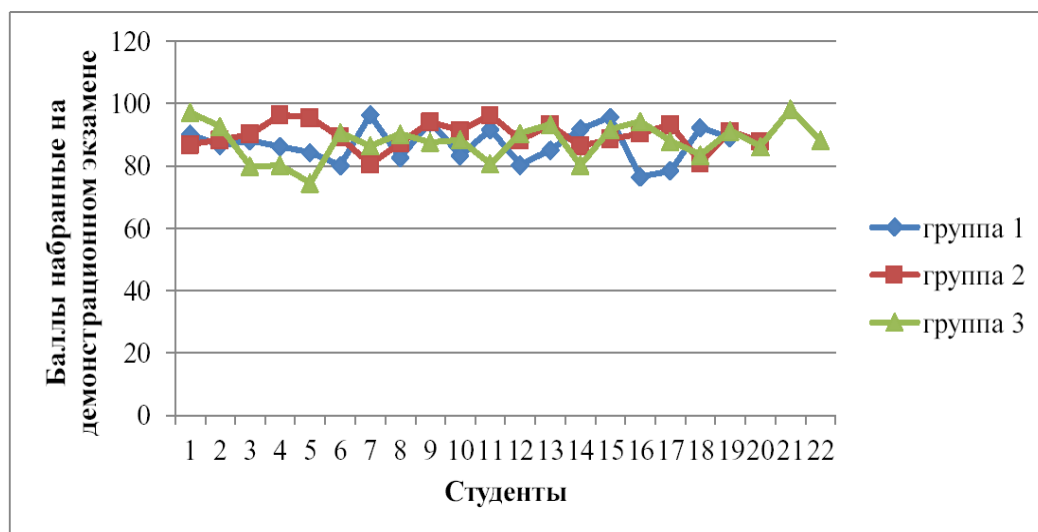


Рисунок 3. Результаты демонстрационного экзамена по стандартам Worldskills

В ходе работы нами были выявлены следующие особенности использования ЭУМК при обучении лиц предпенсионного возраста:

- Возможность доступа к материалам ЭУМК на персональном компьютере или любом смартфоне по средствам сети Интернет. Данная характеристика позволяет сделать процесс более удобным для студентов, занятых трудовой деятельностью, они могут учиться в свободное время в перерывах на работе, а также во время дороги из дома на работу и обратно.

- Просмотр видео лабораторных работ облегчает понимание практической части профессиональной деятельности, а также позволяет более детально рассмотреть этапы прохождения экзамена в формате Worldskills, и обеспечивает успешное прохождение экзамена студентами.

- Возможность многократного прохождения тестирований позволило студентам более глубоко изучить материал, произвести работу над ошибками и улучшить свои итоговые результаты.

- Прозрачная и автоматическая система оценки знаний.

- Возможность отслеживания преподавателем скорости прохождения курса студентами, при необходимости корректировать их индивидуальную траекторию обучения.

- Необходимость разработки памятки на бумажном носителе, о правилах работы на платформе с ЭУМК. Для организации самостоятельной дистанционной работы студентов была разработана подробная инструкция со скриншотами и пояснениями.

- Необходимость дополнительной координации студентов по средствам телефонной связи. Не все обучающиеся категории «50+» готовы к самостоятельному освоению дистанционных курсов, для данных студентов были организованы телефонные консультации с преподавателем по вопросам работы с ЭУМК.

В заключении хотелось бы отметить, что работа по созданию и внедрению электронного учебно-методического комплекса «Оператор по искусственному осеменению животных» является сложным и поэтапным процессом. Организация дистанционного обучения лиц предпенсионного возраста, ранее не имевших профессии рабочего, с учетом спецификации стандарта Worldskills обладает рядом особенностей. Поставленные нами цель и задачи достигнуты. Обобщение теоретического и методологического материала, позволило создать качественный электронный учебно-методический комплекс, который успешно прошел апробацию на базе профессиональной образовательной организации и позволил за один учебный год получить дополнительную рабочую специальность 61 студенту категории «50+». В ходе работы нами были раскрыты особенности использования ЭУМК для обучения лиц предпенсионного возраста, данные материалы могут быть использованы для дальнейшей работы в области организации дистанционного обучения.

Хотелось бы отметить, что реализация программы обучения лиц предпенсионного возраста, разработка и внедрение электронного учебно-методического комплекса, как дистанционной образовательной технологии, создает условия для граждан предпенсионного возраста способствующие продолжению их трудовой деятельности как на прежних рабочих местах, так и на новых рабочих местах в соответствии с профессиональными навыками и физическими возможностями. В данном аспекте электронное обучение играет ведущую роль в рамках построения цифровой образовательной среды и повышает эффективность процесса образования в целом.

Литература:

1. Андриюшкова О.В., Григорьев С.Г. Комбинированное обучение как результат конвергенции в условиях информатизации образования / Информатика и образование. 2017. №2 (281). С. 23-27.

2. Андриюшкова О.В., Григорьев С.Г. Эмергентная система обучения / Информатика и образование. 2017. №7 (286). С. 17-20.

3. Анисимова А.В., Царапкина Ю.М. Особенности использования системы электронного обучения на платформе «Цифровой колледж подмосковья» // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 2 (51). С. 178-187.

4. Анисимова А.В., Царапкина Ю.М. Особенности использования электронного портфолио одаренных студентов на платформе «Цифровой колледж Подмосковья» // Проблема одаренности в трудах отечественных и зарубежных ученых: генезис и развитие: коллектив. моногр. Ялта, 2020. С. 6-14.

5. Добрынин Н.С., Нелюбин Д.И. Электронная обучающая среда как средство повышения эффективности образовательного процесса // Молодой ученый. – 2015. - № 2. – С. 513-515.

6. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И. Педагогическая инноватика: теория и практика: учебно-практическое пособие. М.: МГАУ, 2001. 40 с.

7. Кузнецов А.А., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В. Образовательные электронные издания и ресурсы: методич. пособие / А.А. Кузнецов, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун. - М.: Дрофа, 2009. - 156 с.

8. ГОСТ Р 55751-2013 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Электронные учебно-методические комплексы. Требования и характеристики.

9. Распоряжение Правительства РФ № 3025-р от 30 декабря 2018 г. «Об утверждении Специальной программы профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан предпенсионного возраста на период до 2024 года и плана мероприятий по организации профессионального обучения и дополнительного профессионального образования граждан предпенсионного возраста на период до 2024 года» (с изменениями на 10 июня 2019 года)

10. Руководство пользователя по эксплуатации информационной платформы «Система электронного обучения «АкадемияМедиа» 3.5». – М.: Академия, 2017. – 234 с.

11. Bystrova, N.V., Konyaeva, E.A., Tsarapkina, J.M., Morozova, I.M., Krivonogova, A.S. Didactic foundations of designing the process of training in professional educational institutions. *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018. T. 622. Pp. 136-142.

12. Grigoryev S.G., Shabunina V.A., Tsarapkina Y.M., Dunaeva N.V. Digital library system as a means of self-development of generation Z university students (the case study of the learning course “The basic knowledge for summer camp leaders”). "SCIENTIFIC AND TECHNICAL LIBRARIES" (Naučayetechnicheskiebiblioteki) Monthly scientific and practical journal for the professionals in library and information science, and related fields., No. 7, 2019. P. 78-99

13. Tsarapkina Ju.M., Dunaeva N.V., Kireicheva A.M. Application of BYOD technology in education on the example of Lecture Racing mobile application // *Informatika i obrazovanie — Informatics and Education*. 2019. № 9 (308). P. 56-64.

14. Tsarapkina, Ju.M., Petrova, M.M., Mironov, A.G., Morozova, I.M., Shustova, O.B. (2019). Robotics as a basis for informatization of education in children’s health camp. *Amazonia Investiga*, 8 (20), 115-123.

15. Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Abramova N.S., Tsarapkina J.M., Bazavlutskaya L.M. Current requirements for assessing the results of student training // In the collection: *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*. 2019. C. 012002.

16. Официальный сайт движения «WorldSkillsRussia» [электронный ресурс]. – Режим доступа <https://worldskills.ru/>

17. Официальный сайт движения «WorldSkillsRussia» Навыки Мудрых [электронный ресурс]. – Режим доступа <https://50plus.worldskills.ru/>

18. Официальный сайт Платформы «Цифровой колледж Подмосковья» [электронный ресурс]. – Режим доступа <https://e-learning.tspk-mo.ru/>

ГЛАВА 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ В УСЛОВИЯХ ВЫНУЖДЕННОГО ПЕРЕХОДА НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Асхадуллина Наиля Нургаяновна
кандидат педагогических наук,
старший преподаватель

Елабужский институт (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

Аннотация. В связи со сложившейся на сегодняшний день ситуацией пандемии возникла необходимость перехода всех уровней образования на организацию дистанционного обучения. В этих условиях первоочередной задачей для образовательных организаций выступило обеспечение дистанционного обучения с минимизацией возможных педагогических рисков. В решении данной задачи был осуществлен поиск альтернативных способов активизации продуктивной деятельности студентов в дистанционном формате обучения на основе использования новых контентов онлайн-взаимодействия. Работа посвящена проблеме организации педагогического взаимодействия преподавателя вуза со студентами в условиях вынужденного перехода на

дистанционное обучение. Отмеченная проблема определила актуальность понятия педагогического дизайна в обеспечении эффективного взаимодействия субъектов обучения в условиях реализации образовательных модулей основной профессиональной образовательной программы высшего образования в дистанционном формате. Методологической основой исследования выступил системный подход в обеспечении педагогического онлайн-взаимодействия в образовательной среде вуза. Основным методом теоретического исследования стал анализ научно-педагогической литературы и аналитических данных, полученных в ходе опроса научно-преподавательского состава и студентов вузов об эффективности онлайн-обучения. Эмпирический метод исследования - анкетный опрос студентов КФУ на определение наиболее эффективных онлайн-ресурсов в разработке педагогического дизайна образовательного модуля «Конструирование и реализация образовательных процессов» основной профессиональной образовательной программы высшего образования Елабужского института КФУ. Результат исследования: разработаны и апробированы ключевые положения педагогического дизайна образовательного модуля «Конструирование и реализация образовательных процессов» в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение.

Ключевые слова: дистанционное обучение, педагогический дизайн, высшее образование, педагогический риск, онлайн-платформа обучения, интеллект-карта.

Annotation. In connection with the current pandemic situation, it became necessary to transfer all levels of education to the organization of distance learning. In these conditions, the primary task for educational organizations was the provision of distance learning with the minimization of possible pedagogical risks. In solving this problem, a search was carried out for alternative ways of enhancing the productive activity of students in a distance learning format based on the use of new content of online interaction. The article is devoted to the problem of organizing pedagogical interaction between a university teacher and students in the context of a forced transition to distance learning. The noted problem determined the relevance of the concept of pedagogical design in ensuring effective interaction of learning subjects in the context of the implementation of educational modules of the main professional educational program of higher education in a distance format. The methodological basis of the study was a systematic approach to providing pedagogical online interaction in the educational environment of the university. The main method of theoretical research was the analysis of scientific and pedagogical literature and analytical data obtained during a survey of academic staff and university students about the effectiveness of online learning. An empirical research method is a questionnaire survey of KFU students to determine the most effective online resources in the development of the pedagogical design of the educational module "Design and Implementation of Educational Processes" of the main professional educational program of higher education of the Yelabuga Institute of KFU. The result of the research: the key provisions of the pedagogical design of the educational module "Design and implementation of educational processes" in the context of the forced transition to distance learning were developed and tested.

Keywords: distance learning, pedagogical design, higher education, pedagogical risk, online learning platform, mind map.

Известная цитата из стихотворения А.С. Пушкина «... и опыт – сын ошибок трудных ...» оказалась, как нельзя, проницательной в сложившейся в настоящее время в условиях вирусной пандемии ситуации в образовании, перевернувшей наше с вами сознание на новый формат общения – общения на дистанте. Переход на дистанционное обучение оказался небезболезненным. Обусловлено это тем, что человек как социальный субъект ощущает себя более полноценно и комфортно в непосредственной тактильной коммуникации с себе подобными.

В связи с указанными обстоятельствами педагогами высшей школы, как, впрочем, и всеми, кто связан с педагогической деятельностью, первоочередной задачей рассматривался переход на дистанционное обучение с минимизацией возможных педагогических рисков. Многолетний опыт исследования проблемы педагогических рисков в инновационной деятельности позволил автору систематизировать педагогические риски в следующие группы: *личностные* (неуверенность, эмоциональный дисбаланс, нежелание получить негативный опыт, неготовность столкнуться с

трудностями, снижение профессиональной мотивации и т.д.); *организационные* (отсутствие взаимодействия с профессиональным сообществом для обмена инновационным опытом, отсутствие желаемого результата инновационной деятельности, реализация инновационной деятельности по требованию руководства и т.д.), *технологические* (использование непроверенных педагогических технологий, перегрузка образовательного процесса информационными технологиями, реализация традиционных форм и методов обучения) [3]. Данная классификация групп педагогических рисков позволила выстроить исследование проблемы организации педагогического взаимодействия преподавателя вуза со студентами в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение на основе возможных способов минимизации выявленных рисков.

В процессе преподавания образовательного модуля «Конструирование и реализация образовательных процессов» («КиРОП») в дистанционном формате обучения важным было не допустить снижения качества образования в связи с переходом на другой уровень самоподготовки студентов.

Проведенный Институтом социального анализа и прогнозирования РАНХиГС опрос преподавателей и студентов показал, что качество дистанционного образования хуже, чем традиционного очного и 69,6% студентов и 85,5% преподавателей предпочитают очную форму обучения дистанционной [7]. Анализ результатов данного опроса позволил установить специалистам РАНХиГС, что причина непринятия дистанционного образования кроется в отсутствии у обучающихся навыков самостоятельного обучения [7].

Размышления научного сообщества о перспективах дистанционного образования позволил определить направления реализации нашего образовательного модуля в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение (поиск способов поддержания мотивации студентов в освоении «КиРОП», формирование исследовательских навыков самоподготовки и навыков самоорганизации обучающихся в условиях дистанционного обучения, педагогический дизайн образовательного модуля «КиРОП» как симбиоза образовательных онлайн-платформ и сервисов для взаимодействия преподавателя со студентами в условиях самоизоляции).

В обозначенной ситуации преподаватель вуза выступил дизайнером в разработке и реализации онлайн-курсов в соответствии с образовательными программами основной профессиональной образовательной программы высшего образования.

На английском языке «педагогический дизайн» записывается как “instructional design” (“instructional” - образовательный, а “design” – эскиз, модель, план, замысел, стратегия и близкие ему по значению слова). Изучение научно-педагогической литературы и анализ образовательных онлайн-ресурсов определили два аспекта понятия педагогического дизайна: теоретический и практический.

В теоретическом аспекте понятие «педагогический дизайн» можно определить как область научного исследования эффективности технологий и средств обучения в процессе создания новой или функционирования действующей образовательной среды. В практическом аспекте «педагогический дизайн» выступает некой совместной творческо-исследовательской коммуникационной площадкой для организации педагогического взаимодействия субъектов обучения (в нашем случае, «преподаватель-студенты»).

Выделенные аспекты (теоретический и практический) позволили нам рассматривать понятие «педагогический дизайн» в дистанционном обучении как превращение контента в курс со стратегией, целями и измеримыми результатами.

Безусловно, избежать ошибок в реализации образовательного модуля «КиРОП» на дистанте не удалось, но, благодаря этим ошибкам, педагогический дизайн нашего курса удалось выстроить на основе использования нескольких онлайн-платформ с использованием интерактивных технологий обучения (Microsoft Teams, Google-Class, цифрового образовательного ресурса (ЦОР) на электронной образовательной площадке КФУ, мессенджера «ВКонтакте») и параллельно провести исследование проблемы: как обеспечить активное взаимодействие субъектов обучения в реализации образовательного модуля «КиРОП» в условиях дистанционного обучения.

Рассмотрим некоторые ошибки, с которыми мы столкнулись в процессе работы. Работа над исправлением этих ошибок позволила определить теоретические и

практические аспекты педагогического дизайна образовательного модуля «КиРОП».

«*Ошибка №1*» – отсутствие методологии разработки педагогического дизайна образовательного модуля «КиРОП» в условиях дистанционного обучения. Работа над данной «ошибкой» позволила сформулировать научный аппарат исследования рассматриваемой проблемы.

Ситуация, в которой оказались субъекты высшей школы в условиях пандемии, определила *противоречие* между методикой офф-лайн («живого») взаимодействия субъектов обучения в классической образовательной среде вуза и невозможностью их применения в развитии персонального потенциала обучающихся в условиях онлайн-взаимодействия.

Методологической основой нашего исследования выступил системный подход в обеспечении педагогического онлайн-взаимодействия в образовательной среде вуза, ориентирующий исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину [4]. Системный подход в онлайн-образовании обусловил выбор следующих специальных принципов педагогического взаимодействия субъектов обучения в реализации образовательного модуля «КиРОП», которыми выступили принцип культуросообразности в цифровой образовательной среде, принцип педагогической целесообразности отбора онлайн-контента дистанционного обучения, принцип персонализации, принцип обратной связи.

Опора на принцип культуросообразности в цифровой образовательной среде обеспечивает осуществление онлайн-взаимодействия преподавателя со студентами в диалоге культур прошлого и настоящего, принятия ценностей того периода, в котором мы существуем. В обосновании этой позиции утвердительным оказалось высказывание А. Дистервега: «...Та ступень культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов» [6]. Опора на данный принцип определила одно из направлений реализации образовательного модуля «КиРОП» в условиях онлайн обучения – соблюдение требований культурного кодекса цифровой образовательной среды в системном взаимодействии субъектов обучения («преподаватель-студенты»).

Принцип педагогической целесообразности отбора онлайн-контента дистанционного обучения позволяет осуществлять выбор именно таких платформ онлайн-взаимодействия со студентами, предлагаемые решения которых подходят аудитории слушателей не только с точки зрения используемых типов персональных компьютеров и гаджетов, но и организации интенсивной коммуникации субъектов обучения.

Выбор принципа персонализации в реализации образовательного модуля «КиРОП» в условиях дистанционного обучения обусловлен позиционированием в педагогике профессионального образования парадигмы субъектности. Персонализацию мы рассматриваем как субъект-субъектное взаимодействие участников педагогического процесса [2], ориентированного на развитие персонального потенциала обучающихся и позволяющего, тем самым, спроектировать персональную траекторию обучения студентов на используемых образовательных онлайн-платформах.

Принцип обратной связи позволяет выстроить процесс обучения как управляемую систему. Дозируя объем исходящей информации, плотность информационного потока в единицу времени, количество каналов ввода информации, преподаватель целенаправленно воздействует на содержание и методику познавательной деятельности обучающихся [1].

Указанные принципы определили выбор стратегии в обеспечении эффективного педагогического взаимодействия субъектов онлайн-обучения – «от цели к результату», определившей цель нашей деятельности – разработку онлайн-курса образовательного модуля «КиРОП» в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение, который не просто дает знания, а доводит слушателей до результата. Логика научного исследования определила методическую позицию – использование интерактивных технологий педагогического взаимодействия субъектов образовательной среды вуза в условиях дистанционного обучения.

«*Ошибка №2*» – отсутствие алгоритма взаимодействия преподавателя со студентами в процессе обучения с использованием образовательных онлайн-платформ и сервисов.

Для коррекции данной ошибки на первоначальном этапе был проведен опрос студентов 1-5 курсов КФУ, в котором приняли участие 248 респондентов. Целью анкетирования было выявление отношения студентов к дистанционному обучению.

Для нас было важным определить мнение студентов о том, какие образовательные онлайн-платформы и сервисы являются более удобными для них в организации дистанционного обучения. В тройку лидеров вошли Microsoft Teams (1 место), Google Class (2 место), мессенджер ВКонтакте (3 место). Несколько ниже по рейтингу оказалась образовательная платформа дистанционного обучения КФУ (<https://edu.kpfu.ru/>), на которой еще ранее нами был разработан цифровой образовательный ресурс образовательного модуля «КиРОП» (5 место после мессенджера WhatsApp) (рисунок 1).

Результаты опроса позволили расставить приоритеты в использовании образовательных платформ и сервисов дистанционного обучения в реализации образовательного модуля «КиРОП» в дистанционном формате.

Для обеспечения продуктивной образовательной деятельности студентов (выполнения групповых проектных работ) был использован онлайн-ресурс Microsoft Teams. Однако дистанционное обучение на данной онлайн-платформе влекло за собой следующие технико-технологические риски: большой объем программы в памяти технических устройств, зачастую не позволял студентам до конца задерживаться в формате видеоконференции (их просто «выбрасывало» с данного ресурса).

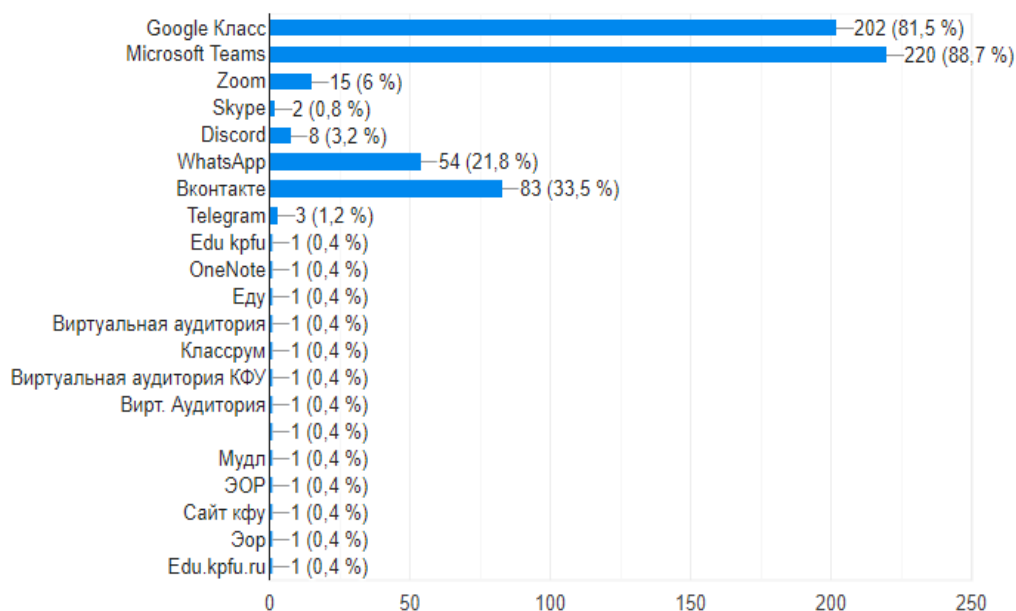


Рисунок 1. Опрос студентов КФУ на выявление удобных в организации дистанционного обучения образовательных онлайн-платформ и сервисов

Опираясь на приоритеты студентов, мы создали специальную образовательную площадку для организации дистанционного обучения (Microsoft Teams, Google Class, цифровой образовательный ресурс (ЦОР) «КиРОП» на образовательной платформе дистанционного обучения КФУ, мессенджер ВКонтакте) (рисунок 2).

Использование мессенджера ВКонтакте позволило создать групповые чаты и мгновенно обмениваться текстовыми сообщениями преподавателя со студентами, т.е. взять на себя роль «коммуникационного проводника». И, наконец, еще два сервиса выступили связующими в обеспечении функционирования онлайн-контента модуля «КиРОП» – Google Class и образовательная платформа дистанционного обучения КФУ. Использование этих сервисов предоставило возможность контроля сроков выполнения студентами заданий (в Microsoft Teams эта возможность тоже есть, но, в ходе опроса было установлено, что студенты оценивают возможности контроля в данных сервисах несколько выше, чем в Microsoft Teams).

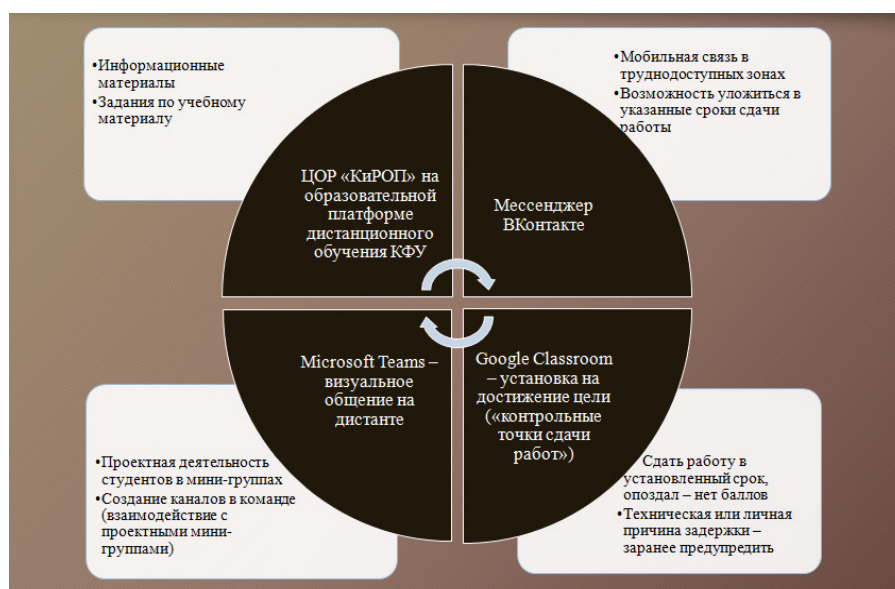


Рисунок 2. Конструкция образовательных онлайн-платформ и сервисов в разработке педагогического дизайна образовательного модуля «КиРОП»

Теперь перед нами стояла задача разработки алгоритма взаимодействия преподавателя со студентами в процессе обучения с использованием образовательных онлайн-платформ и сервисов. И здесь мы понимали, что выполнить эту задачу возможно на основе обратной связи со студентами. Для этого в рамках реализации образовательной программы «КиРОП» по теме «Инновационные процессы в образовании» отдельное занятие мы посвятили теме «Дистанционное обучение: план действия для учителя», организовав дискуссионную площадку, на которой были выделены «опасные зоны» дистанционного обучения (так называемые «риски для учителя в дистанционном обучении»).

Студенты-бакалавры 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование» остановили свой выбор на таких рисках, как самодисциплина; персонализация и идентификация личности обучающихся; отсутствие постоянного контроля со стороны педагога, что приводит к снижению побудительного стимула обучающихся; отсутствие достаточного технического оснащения и возможность технических сбоев и др.). На основе выявленных рисков студентам было предложено разработать памятку для учителя в условиях применения дистанционного обучения (фрагменты интересных работ представлены на рисунке 3).



Рисунок 3. Проект «Памятка организации взаимодействия учителя с обучающимися в условиях дистанционного обучения»

Анализ работ студентов и предложенного разработчиками YouTube-канала GO Online проекта «Университет 20.35» алгоритма действий педдизайнера позволил оформить нам макет реализации образовательного модуля «КиРОП» в условиях дистанционного обучения и отработать алгоритм взаимоотношений преподавателя со студентами в процессе обучения с использованием образовательных онлайн-платформ и сервисов. Ниже представлены ключевые положения реализации образовательного модуля «КиРОП» в условиях дистанционного обучения.

Цели онлайн-курса «КиРОП»:

- формирование ответственного отношения студентов к учению в условиях дистанционного обучения, готовности и способности к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию, осознанному выбору, развитие навыков профессионального моделирования образовательных процессов.

Учебно-профессиональные задачи:

- достижение образовательного результата проявляется в способности студента к проведению, анализу и оценке результативности учебного занятия с использованием достаточного числа образовательных практик (способностью использовать современные методы и технологии обучения и диагностики).

Исследовательские задачи:

- персонализация учебного занятия.

Особенности онлайн курса:

- учебный контент (информационный материал (видеолекции, презентации, лекции по темам курса представлены на платформе дистанционного обучения КФУ (<https://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=2592>), также по каждой теме там размещен перечень заданий теоретической и практикоориентированной направленности для индивидуальной работы и возможности накопления баллов);

- групповая форма взаимодействия (работа с группой в полном составе и мини-группами (4-5 человек);

- нет домашних заданий, но студенты выполняют задания до определенного срока («контрольные точки сдачи работ», в случае технических сбоев и других проблем со связью правило для студента - предупредить преподавателя о невозможности сдачи

задания в срок, иначе баллы не засчитываются в личный рейтинг по предмету), преподаватель в течение недели проверяет и дает оценку выполненной работе (формы заданий - групповые, индивидуальные);

- студенты самостоятельно изучают онлайн-инструментарий и выполняют задания на образовательной платформе «КиРОП» (по выполнению заданий обязательно должны быть разработаны краткие, но при этом емкие и понятные инструкции, задания должны носить проблемноориентированный характер – фокусировать внимание на проблемах, с которыми сталкивались или могут столкнуться будущие учителя, и способах решения этих проблем).

Инструменты для выполнения заданий студентами:

- онлайн-встречи на платформе MICROSOFT TEAMS;
- гугл-документы и гугл-сервисы (GOOGLE Класс);
- MIND MAP (интеллект-карты) по темам курса;
- мобильная группа ВКОНТАКТЕ;

- ПЛАТФОРМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КФУ
(<https://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=2592>).

По результатам работы со студентами одним из продуктивных приемов обучения на дистанте оказался прием Mind Map (интеллект-карта). Так, на одном из практических занятий по «КиРОП» студентам была предложена разработка интеллект-карты понятия «Педагогический дизайн». В процессе разработки интеллект-карты студенты, самостоятельно изучая источники, определили основные пункты «остановки» корабля по маршруту путешествия «команды педдизайнеров» к «сокровищу» («пунктами остановки» - они выделили этапы педдизайна, для этого студентами была изучена модель ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), разбивающая весь процесс педдизайна на 5 этапов). Прохождение всех этих этапов «от цели к результату» позволяет «команде педдизайнеров» добраться до «сундука с сокровищем» («сокровищем» они определили результат, соответствующий поставленной цели). Но для того, чтобы открыть «сундук с сокровищами», «команде педдизайнеров» необходимо найти ключи и воспользоваться ими. В качестве ключей к получению результата студенты выделили 9 принципов педагогического дизайна Роберта Ганье (рисунок 4) [5].

В заключение сошлемся на высказывание Элберта Хаббарда, который однажды сказал, что худшая ошибка, которую можно совершить в жизни, - это пребывание в постоянном страхе перед возможностью совершить ошибку» [8]. Педагогический дизайн, по нашему мнению, – это и есть путь, который нужно пройти педагогу ошибаясь, но понимая, что именно ошибка является стимулом к действию, позывом к поиску новых способов и средств в достижении поставленной цели.



Рисунок 4. Проект разработки понятия «педагогический дизайн» студентами-бакалаврами 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование» с использованием дидактического приема Mind Map (интеллект-карта)

Педагогический дизайн – это совместное исследование и творчество педагога с обучающимися, которое продолжается на протяжении всего процесса взаимодействия субъектов обучения «методом проб и ошибок». В процессе совместного взаимодействия не только студенты развиваются, но и развивается сам преподаватель, узнавая для себя много нового от студентов, с чем он не сталкивался в прошлом, но стало актуальным сегодня.

Литература:

1. Андрианова, А.С. Особенности обратной связи в процессе обучения в учреждении высшего образования МВД / А.С. Андрианова // [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.institutemvd.by/components/com_chronoforms5/chronoforms/uploads/20170607154545_Andrianova.pdf. – С. 240.
2. Асхадуллина, Н.Н. Принципы формирования рискологической компетенции будущего учителя в процессе подготовки к инновационной педагогической деятельности / Н.Н. Асхадуллина // Современные наукоемкие технологии [Электронный ресурс]. – 2016. – № 7-1. – С. 99-103 / Режим доступа: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36068>.
3. Асхадуллина, Н.Н. Формирование рискологической компетентности будущего учителя в процессе подготовки к инновационной деятельности: дис. канд. пед. наук: 13.00.08 [Текст] / Н.Н. Асхадуллина; [Место защиты: ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»], 2019. – С. 26-27.
4. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин – М.: Изд-во «Наука», 1973. – С. 60-64.
5. Девять уровней обучения по Ганье / Г. Кшеминский // [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/9-%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B5%D0%B9-%D0%BE%D0%B1%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%8F-%D0%BF%D0%BE-%D0%B3%D0%B0%D0%BD%D1%8C%D0%B5/>.
6. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М., 1956. – С. 229.
7. Померанцева, Н. Почему студенты и преподаватели невзлюбили дистанционное обучение / Н. Померанцева // [Электронный ресурс] / Режим доступа: www.vedomosti.ru/management/articles/2020/05/28/831354-distansionnoe-obuchenie.
8. Элберт Грин Хаббард, цитаты // Socratify.Net, Сократифай [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://socratify.net/quotes/elbert-grin-khabbard?q=118801>.

ГЛАВА 4. ОСНОВНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

**кандидат политических наук, доцент кафедры
философии и социальных наук Бекиров Сервер Нариманович**
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. В статье рассматриваются основные исторические этапы развития медиаобразования в России, а также выявляется специфика этих этапов и их роль в формировании целостной концепции медиаобразования, существующей на сегодняшний день. Кроме того, рассматриваются вытекающие понятия, связанные с медиапространством и медиаобразованием. Анализируется место традиционной и цифровой педагогики в процессе становления системы медиаобразования. Определяется и описывается специфика исторического развития медиаобразования с социальной, культурной, профессиональной и других точек зрения.

Ключевые слова: современная педагогика, медиаобразование, медиапедагогика, медиасфера, современные концепции в педагогике, педагогические модели медиаобразования, медиаграмотность, история развития медиаобразования в России.

Annotation. The article examines the main historical stages of the development of media education in Russia, as well as reveals the specifics of these stages and their role in the formation of a holistic concept of media education that exists today. In addition, the following concepts related to media space and media education are considered. The place of traditional and digital pedagogy in the process of the formation of the media education system is analyzed. The specificity of the historical development of media education from social, cultural, professional and other points of view is determined and described.

Keywords: modern pedagogy, media education, media education, media sphere, modern concepts in pedagogy, pedagogical models of media education, media literacy, history of the development of media education in Russia.

Современный мир наполнен феноменальными явлениями, которые были неизвестны человечеству еще 10 или 15 лет тому назад. Причем все явления, связанные с институтом образования в России, обладают обширной исторической базой, которая позволяет современным исследователям не только проследить взаимосвязи в процессе развития той или иной сферы, входящей в социокультурное пространство, но и сформировать собственные концепции по созданию системы оценки, научных исследований и аналитики этих явлений.

Как известно, главным событием середины-конца прошлого столетия стала бурно развивающаяся технологическая революция, плоды которой легли в основу формирования новейшей мировой информационной структуры, возникновения новых элементов действительности и явлений, не свойственных отечественному социокультурному пространству. Посредством этого возникли такие феномены, как средства массовой информации и коммуникации, которые сегодня являются главным источником для информатизации, цифровизации субъектов социума, а также позволяют сформировать определенные связи между теми или иными видами человеческой деятельности. Подобные связи позволяют несколько стереть границу между теми или иными видами человеческой жизнедеятельности, за счет чего исполнители социального заказа в различных ее областях пополняют свой базис знаний новейшими навыками и умениями междисциплинарного порядка.

Таким образом, технологическая революция повлекла за собой формирование конкурентоспособных специалистов, формирующих профессиональный социум, который готов к осуществлению социальных взаимодействий вне зависимости от собственной сферы деятельности. Посредством этого совершенствуются социальный потенциал государства, формируется новая культура грамотных и информационно подкованных людей, социально активных членов общества, ярких творческих деятелей, профессионалов, патриотов и граждан.

В результате подобной революции возникли многие инновационные процессы, набирающие особую скорость распространения сегодня, по типу цифровизации, глобализации, повсеместного внедрения компьютерных и информационно-коммуникативных технологий и т.д.

Помимо этого, сформировалось единое медиапространство, которое участвует в процессе информатизации населения и создает определенные коммуникативные связи между явлениями, происходящими в социуме между его субъектами. На сегодняшний день медиапространство активно реализуется посредством медиаобразования, которое в свою очередь возвращает медиаграмотных и социально активных специалистов. Именно медиапространство, его возникновение и функционирование повлекло за собой возникновение медиаобразования и его концепций медиапедагогического воздействия на обучающихся.

К исследованию теоретических и практических вопросов, связанных с медиапространством, его развитием в современном мире, дефинитивными элементами, которые составляют основу этого понятия, а также к истории формирования и становления медиаобразования в России обращается множество отечественных и зарубежных ученых, таких как А.В. Федоров, И.В. Чельшева, А.Д. Березкина, Н.А. Чумаколенко и другие.

В целом медиа сегодня представляют собой некий противоречивый фактор, в отношении которого ведутся постоянные дискуссии и дебаты не только педагогических

научных деятелей, но и субъектов социума, социологов, различных междисциплинарных специалистов, психологов и т.д. С одной стороны, медиа – это источник знаний, который лежит в основе возникновения и активного функционирования интерактивной системы восприятия мира, наполненного информационными и коммуникативными инновациями, окружающими всех субъектов социокультурного пространства сегодня. С другой же стороны, медиа – «помеха», существующая в области обучения и воспитания, которая не дает обучающимся полноценно погрузиться в изучение теоретического материала посредством «регулярного переключения внимания учеников на медиатехнологии и технологии компьютерной реальности» [1].

Так, медиаобразование многие современные педагоги и социологи относят к ключевым элементам классического образования, поскольку именно в рамках такого процесса освоения знаний возможно контролировать и анализировать собственное поведение в медиасфере и ограничивать себя в тех или иных моментах, связанных с поглощением медиаинформации. Другие же считают возникновение такого вида образовательной деятельности скорее инновационным и интерактивным, дополняющим основную программу учебного курса, но никак не влияющим на нее.

Такое противоречие возникло еще на рубеже XX-XXI веков, когда в повсеместный обиход вошли такие медиаресурсы, как телевидение, тележурналистика, различная аудиальная и аудиовизуальная информация, которая наполнила подрастающее поколение «медиаперенасыщенностью». В связи с этим многие представители старшего поколения стали задумываться о необходимости исключения и последующего недопущения внедрения основ медиаобразования в школах, институтах, других учреждениях образовательного характера, тем самым ограничив доступ молодежи к знаниям о правильном и гармоничном коммуницировании с внешним миром и элементами медиапространства. На протяжении всей истории развития медиаобразования в России оно претерпевало взлеты и падения, которые отражались в первую очередь на молодежи, которая нуждалась в освоении новых видов коммуникации с внешним миром [3].

Вскоре телевидение постепенно смещалось из-за возникновения интернета и различных цифровых технологий, заполонивших сегодня абсолютно все сферы человеческой деятельности. Компьютеризация повлекла за собой новую волну негатива и недоверия взрослого поколения, придерживающегося традиционных принципов и мнения касательно образования. Однако сегодня медиаобразование является ключевым элементом построения информационной, коммуникационной и профессиональной культуры каждого современного специалиста, что позволяет ему быть конкурентоспособным и актуальным для выполнения своей социальной профессиональной роли. Именно в связи с этим нам представляется необходимым рассмотрение истории формирования медиаобразования в российских реалиях и исследование его влияния на систему образования в целом.

Как известно, вся система образования долгие годы находилась под определенным идеологическим давлением со стороны политических элементов государства. Тоталитаризм и его идеология регулировали не только социальную жизнь и социальное взаимодействие людей, но и оказывали особенное влияние на индивидуальность человека, меняли его роль в системе социальных взаимоотношений. То же можно сказать об медиаобразовании, которое претерпело значительные изменения под идеологическим гнетом в 20-е годы XX века. Подобное давление проявлялось в основном посредством ограничения доступа населения к визуальной, аудиальной, печатной информации, которая, как известно, является основой медиа. Ограничение стало значительным шагом назад в плане информационного образования и медиаобразования населения, что повлекло за собой общую неграмотность и неготовность к восприятию новой информации и новых реалий.

Именно такой информационно-коммуникативный кризис и в следствие него нехватка информации и стали причиной возникновения в 1919 году первой в мире киношколы (сейчас известной под названием «Всероссийский государственный институт кинематографии» (ВГИК)). Она функционировала в сфере подготовки кадров, способных осуществлять деятельность по созданию визуальной информации (видеороликов, фильмов), их финансированию, анализу в прессе, обработке, социальному распространению и т. д. Именно с этого года началась эра медиаобразования в России и

сформировалась первая, более или менее напоминающая современную, концепция информатизации общества.

В этот же период возникали институты фотографии, фототехники, кино и т.д. Однако свободная творческая профессиональная деятельность в области визуальной, аудиальной и печатной информации была достаточно ограниченной и скованной по идеологическим причинам, люди не имели права проявлять собственное мнение и интерпретировать события, отображаемые в медиаинформации, в связи с чем к началу 30-х годов подобные институты и образовательные учреждения были закрыты. Конечно, существовали киностудии, кружки, киноклубы, которые преследовали цель создания государственного потенциала в области корреспонденции, кино, печатной и радиопрессы. Однако все они носили скорее любительский характер, что не позволяло говорить о становлении глобальной медиаконцепции в России (тогда его в РСФСР) [2].

Вся медиадеятельность потенциальных специалистов в этой области свелась к самостоятельному усвоению тех или иных компонентов медиасферы, приемов видео и фотосъемки, обработки текстов, распространения медиаинформации доступными по тем временам способами и медиаканалами. При этом самообразование было не столько необходимостью, сколько в современном понимании «хобби». Корреспонденция и пресса проходили жесткую критику, за счет чего терялась связь специалистов с творчеством в профессиональной деятельности, что, несомненно, застопорило все развитие медиаобразования. Этот период стал поворотным в медиакультуре России, поскольку, с одной стороны, исключил возможность подготовки большого количества профессиональных кадров в медианаправлениях, а с другой – сформировал потребность в таких кадрах, которая особенно проявилась в будущем [2].

Также в 20-е годы прошлого века медиаобразование набирало значительную силу уже в средних образовательных школах посредством распространения и создания материалов прессы, фотографий и кино любительского характера. В этот период возникло множество сообществ, кружков и учреждений дополнительного образования в данной области, что повлекло всплеск активности в вышеуказанных областях. Появились детские кинотеатры со специальными работниками – кинопедагогами, которые также были достаточно идеологически ангажированными и сводили все медиаобразование к политическому ознакомлению обучающихся с историей и политической позицией страны в международном контексте. Ведущий научный сотрудник Института методов внешкольной работы Ю.И. Менжинская отметила в своем научном труде, в связи с этим, что «кинообразование учащихся должно быть основано на систематическом проведении бесед о фильмах, включая разговор об их содержании, языке, средствах выразительности» [2], исходя из чего можно сделать вывод о недостаточной компетентности кинопедагогов рассматриваемого нами периода.

В последующие годы теоретическая база медиаобразования пополнялась множеством теоретических пособий по кинематографу, фотографии, корреспонденции, журналистике и т.д., но все же особое внимание уделялось именно детскому взаимодействию в медиапространстве, а также формированию проориентационной культуры у школьников, что позволило в дальнейшем устранить некий барьер между западным и российским медиапространством посредством возникновения многопрофильных и специалистов в области медиа. Школьники стали ключевым объектом медиаобразования в 20-е годы XX века, что, по нашему мнению, стало отправной точкой в процессе информационно-технологической революции, повлекшей за собой повсеместное распространение медиаобразования сегодня. Такой вид образования в указанный период подразумевало скорее подготовку специальных кадров для работы с визуальными структурами, которые являлись повсеместным, информационно ценными.

30-50-е годы XX века охарактеризовались синтезом идеологической и практической концепций в отечественном образовании. Несмотря на ликвидацию в 1934 году и тоталитарным режимом различных творческих начинаний отечественного медиаобразования, со второй половины 30-х годов до половины 50-х годов медиаобразование имело место быть в отечественных реалиях, однако в виде, опять-таки, любительских кружков, а также определенных сообществ пропагандистского направления. Медиаобразование переросло в идеологически ангажированную отрасль человеческой деятельности, которая несла в себе цель не столько информирования

общества, сколько привлечения её к общепринятым идеям политической стабильности и коммунизма. Развивалось самодеятельное творчество, которое, несмотря на пропагандистское влияние, зачастую проводило активную работу по информатизации общества в сфере появления тех или иных явлений, происходящих в мире и в отечественных реалиях. Творчество всегда являлось главным двигателем этой сферы и за счёт этого его нельзя было исключить полностью и как-либо контролировать. Помимо творчества все больше развивалось и критическое мышление аудитории, получавшей информацию, в связи с чем часто возникали идеологические дискуссии и противоречия, которые негативно влияли на развитие медиаобразования в стране [3].

Тоталитаризм оказал двойное влияние на систему медиаобразования в России, причем и на профессионалов в этой области, и на обычных потребителей, получателей информации – обчающихся. Педагогам же нельзя было рассказывать о приемах манипуляций, приемах воздействия на зрителей в двойном ключе, поскольку ценилось исключительно однозначность и четкость позиции касаясь идеологического положения государства. Медиапедагогика стала скорее ближе к традиционной педагогике, с элементами медиа, а аудиовизуальной информации стало настолько мало, что педагогам не удавалось осознать и тем более объяснить значение медиасреды для социокультурного пространства настолько, насколько это было нужно подрастающему поколению и будущим специалистам, выпускникам ВУЗов. В связи с этим можно отметить, что медиапространство в 30-50 годы XX века стало узко направленным и крайне значимым для освещения политической жизни, а не других информационных и культурных процессов, происходящих в мировом сообществе и медиапространстве.

Следующий важнейший этап в формировании медиаобразования в России – этап 60-80-х годов прошлого века. Произошло возрождение медиаобразовательной культуры и увеличилось число образовательных учреждений, в рамках которых осуществлялась подготовка в данной области. Возникло движение кинолюбителей, возродилась система педагогического воздействия и медиапедагогика не только на школьников, но и на студентов. Стали проводиться широкомасштабные семинары по клубному движению, возникали акции по возрождению медиасреды государства, начали проявляться кинокритика, режиссерская деятельность, аналитика и изучение истории киноискусства, творчество в области медиа, а также проводились различные научные социологические исследования.

Особое внимание следует уделить такому ключевому компоненту медиаобразования, как выпуск программ и учебных изданий. Такие издания в описанный нами период стали ключевым издательским продуктом того времени. Это связано с тем, что советское научное педагогическое сообщество обладало необходимыми ресурсами и базисом для осуществления издательской деятельности в широкомасштабном формате. Это повлекло распространение культуры чтения, в том числе корреспонденции, журналистики. Проводились регулярные ликбезы посредством печатной продукции, что активно повлияло не только на отрасли медиаобразования, медиаграмотности у населения, но и на развитие отдельных отраслей, связанных с издательским делом, журналистики, корреспонденции и т.д. Издательства, ранее направленные на осуществление пропагандистской деятельности, стали ориентироваться на учебные и информационные цели, нежели на воздействующие и идеологические, за счёт чего расширился кругозор у множества специалистов в данной отрасли и сформировалась новая концепция видео медиаобразования государства [3].

Заключительным этапом в становлении медиаобразования можно считать на данный момент 90-е годы XX века и начало XXI века, которые характеризовались полным исключением «железного занавеса», демократизацией, пополнением технической базы медиапространства. В связи с появлением компьютерной техники и расширением возможностей телевидения появилась возможность для формирования специалистов нового уровня и нового профиля [1]. Возникли медиаа явления, которые стали стимулом для развития медиапространства и медиаобразования в России. Медиаобразование стало ключевым источником пополнения знаний будущих специалистов и главной областью развития медиапотенциала государства. Компьютеризация и цифровизация позволили современным обучающимся не просто овладеть ранее недоступными навыками взаимодействия с элементами медиапространства, но и сформировать новую

информационную культуру, ставшую определённым пластом в системе профессионального становления личности. Исходя из всего вышесказанного, можно отметить, что становление медиаобразования в России претерпело значительные изменения и качественные деформации в ходе всего исторического развития. Это повлекло за собой возникновение различных каналов распространения медиаинформации, а также стимулировало для непрерывного творчества в данной сфере всех участников социальных взаимоотношений.

Литература:

1. Федоров А.В. Медиаобразование в России: краткая история развития / А.В. Федоров, И.В. Чельшева. Таганрог: Познание, 2002. 266 с.
2. Чельшева И.В. Медиаобразование в России: от тоталитарной эпохи к «Оттепели» (1935–1968) // Медиаобразование. 2005. №2.
3. Чельшева И.В. Эпоха эстетически ориентированного медиаобразования в России (1969-1985) // Медиаобразование. 2005. №3.
4. Чельшева И.В., Березкина А.Д. История медиаобразования в России // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2020. №1.
5. Чумаколенко Н.А. Отечественный опыт медиаобразования в художественном образовании и воспитании школьников // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2013. № 3 (24).

ГЛАВА 5. СРАВНЕНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВАРИАНТОВ ФОРМУЛИРОВОК ПОНЯТИЙ «МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ», «МЕДИАГРАМОТНОСТЬ», «МЕДИАПЕДАГОГИКА»

кандидат педагогических наук, доцент Бекирова Эльмира Шевкетовна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. В статье рассматривается такое актуальное социокультурное явление, как медиапространство, а также его отдельные составные элементы. Выявляется роль и место медиапространства в творческой, профессиональной и социальной деятельности современного человека. Проводится анализ существующих формулировок таких составных элементов теории медиапространства, как «медиаобразование», «медиаграмотность» и «медиапедагогика», которые составляют фундамент настоящего исследования. Кроме того, особенное внимание уделяется раскрытию специфики этих дефиниций, а также ее проявлений в области информационно-коммуникативных связей субъектов современного социокультурного пространства.

Ключевые слова: единое медиапространство, современная педагогика, медиаобразование, медиаграмотность, цифровая грамотность, медиапедагогика, современные медиа, информационнокоммуникативные технологии и средства.

Annotation. The article examines such an urgent socio-cultural phenomenon as the media space, as well as its individual constituent elements. The role and place of the media space in the creative, professional and social activities of a modern person is revealed. The analysis of the existing formulations of such constituent elements of the theory of media space as "media education", "media literacy" and "media pedagogy", which form the basis of this research, is carried out. In addition, special attention is paid to the disclosure of the specifics of these definitions, as well as its manifestations in the field of information and communication links of the subjects of the modern sociocultural space.

Keywords: united media space, modern pedagogy, media education, media literacy, digital literacy, media pedagogy, modern media, information and communication technologies and means.

Медиапространство сегодня занимает особое место в жизни каждого социально активного человека и в его профессиональной, творческой, социальной деятельности.

Оно зачастую включает в свой состав комплекс определенных информационно-коммуникативных средств (печатные, аудиальные, аудиовизуальные средства), которые так или иначе находятся в тесном взаимодействии не только с различными социальными институтами, в рамках которых взаимодействуют субъекты социальных отношений, но и непосредственно с этими субъектами. Подобное пространство оказывает влияние не только на индивидуальное отношение каждого из субъектов к каким-либо явлениям, возникающим в современных условиях, но и на формирование совершенно определенной картины мира, которая обладает широким спектром возможностей в социальном плане.

Этот феномен на протяжении всей истории своего существования, которая берет свое начало в момент появления первых информационно-коммуникативных средств, оказывал непосредственное влияние на социализацию человека, поскольку так или иначе принимал участие в формировании его мировоззренческой политики и социально-личностной культуры. Сегодня можно отметить особое значение медиа-технологий, позволяющих человеку ограничиться виртуальным миром, виртуальными процессами и виртуальными явлениями, что во многом определяет вектор его деятельности. Ограничиваются контакты с внешним миром, явлениями действительности, меняется отношение к ним, что влечет за собой несомненную деформацию социального сознания и социальной активности.

В связи с этим справедливым было бы отметить весомую роль, которую средства медиапространства сегодня играют в жизни современного человека, а также обратить внимание на актуальность исследования отдельных элементов этого понятия, которые нашли свое отражение в большей степени в современной педагогике. Ключевыми понятиями, составляющими понятийный аппарат настоящего исследования, являются такие дефиниции, как «медиаобразование», «медиаграмотность» и «медиапедагогика».

К исследованию теоретических и практических вопросов, связанных с медиапространством, его развитием в современном мире, дефинитивными элементами, которые составляют основу этого понятия, а также рассмотрению вопросов сравнения формулировок понятий «медиаобразование», «медиаграмотность» и «медиапедагогика» обращается множество отечественных и зарубежных ученых, таких как Жилавская И.В., Маклюэн М., Максимова Г.П., Разлогов К.Э., Федоров А.В., Чичерина Н.В. и другие.

Как обозначалось ранее, современное социокультурное пространство претерпевает значительные изменения с развитием и появлением неких феноменов, оказывающих влияние на социальные институты, участвующие в процессе социализации и адаптации личности в обществе. Подобные изменения вызваны возникновением не только новых реалий, явлений и технологий, но и средств работы с ними, аналитики, методики внедрения этих средств в те или иные реалии, присущие конкретной сфере деятельности человека. По нашему мнению, особенную роль в процессе трансформации социокультурного пространства и института образования в частности сыграло медиапространство, которое в первую очередь преследует цели информатизации, коммуникации, виртуализации и цифровизации всех социальных процессов.

Такие процессы нельзя назвать достижениям исключительно XXI века и технологической и информационной революции. Скорее они представляют собой результаты длительного процесса, протекающего в медиапространстве, который расширяет область своего влияния с появлением новейших технологий и средств коммуникации, информирования, виртуализации, цифровизации и т. д. Иными словами, медиапространство зародилась в период возникновения первого информационно-коммуникативного средства. Однако отечественное научное знание и междисциплинарный подход проявили интерес к исследованию таких социокультурных изменений сравнительно недавно – в начале XXI века, в связи с чем стоит отметить сравнительную неразработанность и неизученность настоящей темы, что дополнительно подчеркивает ее актуальность.

В.М. Розин, в соответствии с этим, отмечает, что виртуализация сегодня не должна быть связана исключительно с цифровыми компьютерными технологиями, их продуктами, поскольку представляет собой достаточно сложный комплексный социокультурный процесс, истоки которого можно обнаружить в период развития, формирования, становления модельной и нормативной функций мышления, возникновения знаковых образований, которые фиксируют состав объектов и операций

какой-либо деятельности, возникших еще в античные времена [5]. Это служит весомым поводом полагать о более широком понимании современных процессов, которые ошибочно могут быть связаны с исключительно появлением технических средств, технологий и явлений, связанных с определенными материальными объектами – результатами технического прогресса по типу компьютера и т.д.

В наше время современная наука рассматривает процесс виртуализации социокультурных процессов сквозь призму компьютеризации и информатизации общества вследствие развития информационных коммуникативных средств, которые позволили виртуализации интенсифицироваться и получить широкое распространение. Посредством этого же в свою очередь медиапространство оказало особенное влияние на человека и общества в целом, на жизнедеятельность, в том числе и социальную, всех субъектов социокультурного пространства, за счёт чего возникли новые средства, взаимодополняющие уже существующие традиционные концепции в различных областях жизнедеятельности современного человека.

По нашему мнению, особенно важным и ключевым полем для применения медиатеchnологий является современное образовательное пространство, поскольку оно представляет собой источник профессионального потенциала каждого цивилизованного государства. Образование сегодня – не столько информационно, сколько ориентированно на профессиональное становление личности, на формирование информационной культуры, информационной компетентности, информационной грамотности и т.д. Как одна из наиболее интенсивно развивающихся, а также особенно влияющих на социум областей, образование несет в себе цели формирования медиаграмотности у специалиста, члена общества, который способен выполнять социальный заказ на достаточно высоком уровне, тем самым проявляя себя в качестве конкурентоспособного профессионала. В связи с этим современные педагогические концепции базируются на информационном образовании, которое включает в свой состав знания и умения, связанные с освоением технологий и методики взаимодействия с информационными коммуникативными средствами, являющимися основой медиапространства и взаимодействия в нём. Кроме того, такое образование предполагает реализацию различных функций, свойственных медиапространству, а также освоение языковой сферы, речевой культуры новых медиа, работы с медиатекстами, различными элементами аудио и визуального сопровождения.

Таким образом, нам представляется необходимым рассмотрение теории медиаобразования, медиаграмотности и медиапедагогике, которые составляют основной потенциал для формирования в рамках современной педагогической науки пласт особых концепций и моделей, необходимых для гармоничного взаимодействия субъектов в медиапространстве.

Согласно научному труду А.В. Федорова, медиаобразование представляет собой область образовательной деятельности, в рамках которой осуществляется изучение воздействия информационно-коммуникативных средств (в том числе средств массовой информации: печатной и электронной прессы, телевидения, рекламы и т.д.) и с точки зрения профессиональной подготовки специалистов настоящей области, и с точки зрения подготовки медиаграмотных специалистов всех остальных профессиональных областей [6].

Маршалл Маклюэн считает, что медиаобразование является структурой, в основу которой заложен принцип, предполагающий, что ключевым средством коммуникации является сообщение, в связи с чем исследователь отмечает способность и готовность такого средства к формированию личности специалиста, сообщества, а также всего общества в целом.

Исходя из его высказываний, медиаобразование включает в свой состав множество понятий, рассматриваемых нами далее. Важно отметить, что именно медиаобразование предоставляет важнейшие ресурсы, необходимые для осуществления прочных информационно-коммуникативных связей, которые представляются нами как механизмы взаимодействия членов общества друг с другом и с возникающими социальными явлениями [2].

И.В. Жилавская, опираясь на определение понятия «медиаобразование», сформулированное ЮНЕСКО, считает, что оно недостаточно полно отражает проблематику системы современного цифрового информационно-коммуникативного

образования и должно включать не только изучение теоретической части, относящейся к педагогике, но и охватывать область научного поля масс-медиа, с ее дополнительными составными элементами в виде журналистики и т.д. [1].

Все исследователи сходятся во мнении о том, что медиаобразование включает в свой состав медиаграмотность, медиакомпетентность и медиапедагогику – ключевые понятия в рамках исследуемого объекта. Эти элементы также понимаются научными деятелями сравнительно одинаково, за исключением нескольких сегментов понятийного аппарата. Так, к примеру, уже упоминаемый нами ранее А.В. Федоров считает, что медиаграмотность, или медиакомпетентность, которые он ставит в один понятийный ряд, представляет собой некую развитую способность освоения медиатекстов, умение квалифицированно использовать средства коммуникации, а также осуществление вышеуказанных действий в контексте существующих гуманитарных, антропологических, социальных, политических текстов функционирования средств коммуникации и их элементов [7].

И.В. Чичерина в свою очередь отмечает, что медиаграмотность – скорее комплекс навыков, умений и способностей, позволяющих субъектам социокультурного пространства анализировать, оценивать и создавать сообщение в различных видах, жанрах и формах медиа [9].

К.Э. Разлогов, в соответствии с этим, законно полагает, что каждая концепция, ставящая своей ключевой задачей очерчивание хотя бы основных элементов, подсистем, фаз художественного процесса, «неминуемо будет носить ненормативный, гипотетический характер». В таком случае, по словам автора, «без столкновения мнений нельзя нащупать «болевые точки» современного художественного развития», а также не представляется возможным выявить и определить узловые пункты его совершенствования, дополнения и становления в новом, уже измененном ключе [4].

Ключевой задачей медиаграмотности можно считать формирование у современных представителей прогрессивного социума опыта в взаимодействия с медиаэлементами, а также с представителями медиаиндустрии, с информационными потоками, позволяющими расширить кругозор и ознакомиться с возникающими явлениями и феноменами в той или иной сфере деятельности. Как известно, всё это формируется в ходе медиаобразования, которое сегодня должно быть выстроено в четкой иерархической последовательности и представлять собой комплекс умений и навыков теоретического и практического характера, взаимодействующих внутри образовательной системы, а также медиареальности.

В связи с этим многие западные университеты и учреждения, предоставляющие образовательные услуги, обращаются к вопросу повышения медиаграмотности населения путем внедрения в весь учебный курс «основ медиаграмотности», реализуемый в комплексе с различными гуманитарными предметами и дисциплинами, что позволяет всецело обратить внимание общественности на существующие проблемы в медиасфере и всесторонне их исследовать.

При всем существующем потенциале и обширной области деятельности, в том числе и научной, до сих пор не существует единой терминологической базы медиаобразования и медиаграмотности, что значительно осложняет освоение этих явлений даже в рамках учебного курса. Параллельно с этим появляются различные педагогические концепции и направления, в основе которых лежат терминологическая типологизация медиаобразования и которые не находят широкое распространение в настоящее время. Однако отдельные элементы принято выносить в отдельный понятийный ряд, включающий дефиниции «медиакультура», «медиавоспитание», «медиаобразование» и так далее. Именно из-за этого важно исследовать не просто медиаобразование в рамках современной системы образования, но и выделять медиапедагогику как важную часть отдельной единицы научного знания в области медиа [7].

Под медиапедагогикой принято понимать совокупность педагогических средств и методов, позволяющих передавать обучающимся навыки и знания, связанные с освоением элементов медиaprостранства, а также умения налаживания связи посредством информационно-коммуникативных путей. Многие современные исследователи сходятся во мнении о том, что медиапедагогика представляет собой набор тех же технологий и методов, который используется и в цифровой педагогике,

призванной формировать у обучающихся цифровую грамотность и определенных мыслительных концепций, которые позволяют им взаимодействовать в цифровом пространстве и цифровой среде. По нашему мнению, медиапедагогика должна совмещать в себе существующие модели, как относящиеся к классической, традиционной педагогике гуманитарных наук, так и инновационные технологии, методы воздействия на обучающихся, что позволит интенсифицировать процесс обучения. Особенно важным здесь необходимо отметить деформацию и значительную трансформацию задач и методов системы образования, которая формируется в соответствии с возникновением новых медиа реалий.

Современный мир характеризуется обилием информационных и коммуникационных потоков, которые часто взаимодополняют и в тоже время взаимоисключают друг друга. Из-за этого возникают противоречия не только в ходе налаживания межличностной коммуникации всех членов общества, но и в формировании элементов цифровой и медиакультуры, которые в свою очередь лежат в основе современной профессиональной культуры каждого отдельно взятого специалиста. Дело в том, что информационно-коммуникативные технологии сегодня применяются всеми специалистами без исключения во всех сферах профессиональной деятельности, в связи с чем они нуждаются в регулярном пополнении и обновлении знаний, а также в формировании новейших концепций, которые позволят осуществлять работу с медиапространством, которое всё чаще находит своё отражение в общественной культуре [4].

Современные педагоги пришли к выводу о том, что необходимо сформировать ключевой источник знаний, который способен предоставлять необходимые медиазнания, а также дополнять уже существующие базы знаний в рамках медиаобразования. Специалисты в этой области, согласно ученым, должны ориентироваться на существующие модели организации образовательного процесса, а также применять их в педагогической практике даже интерактивного и инновационного характера.

Особенно актуальным здесь является процесс непрерывного образования, которое сегодня является особенно актуальной сферой человеческой деятельности в рамках самообразования. Непрерывное образование – приоритетный и ключевой вид деятельности каждого современного специалиста, который стремится к повышению собственной конкурентоспособности, к обновлению знаний на наиболее актуальные и значимые для конкретных социальных реалий.

Исходя из всего вышесказанного можно отметить, что возникновение новейших элементов социального взаимодействия и феноменов в социокультурном пространстве порождает необходимость в формировании таких образовательных структур, которые позволят всем членам общества адаптироваться в соответствии с меняющимися реалиями и пополнить собственные базисы знаний и навыков работы с этими явлениями. Медиапространство здесь играет роль некой площадки, которая позволяет, с одной стороны, получать новые знания и адаптировать их к собственной жизнедеятельности, а с другой – порождает всё новые и новые явления, к которым необходимо адаптироваться. Таким образом, медиапространство представляет является структурой, в состав которой входят элементы всех социальных институтов, известных на сегодняшний день человечеству.

Литература:

1. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с.
2. Маклюэн, М. «Понимание медиа: внешние расширения человека» / англ. Understanding Media: The Extensions of Man. М.: Кучково поле, 2007. 464 с.
3. Максимова Г.П. Медиапедагогика как одно из направлений современного образования // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: общественные науки. 2005. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediapedagogika-kak-odno-iz-napravleniy-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.08.2020).
4. Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-mediaobrazovanie> (дата обращения: 23.08.2020).
5. Розин В.М. Основания теории коммуникаций // Культура культуры. 2015. №2 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovaniya-teorii-kommunikatsiy> (дата обращения: 23.08.2020).

6. Фёдоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. С. 480.
7. Фёдоров, Александр Викторович. Медиаобразование и медиаграмотность. М.: Директ-медиа, 2013. 343 с.
8. Философия техники: история и современность. Монография. Институт философии Российской академии наук. Отв. ред.: В.М. Розин. М., 1997. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3369/3374> (дата обращения: 23.08.2020).
9. Чичерина Н.В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. М., 2008.

ГЛАВА 6. ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СОВРЕМЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ КАК ОДНО ИЗ АКТИВНО РАЗВИВАЮЩИХСЯ НАПРАВЛЕНИЙ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Бжиская Юлия Вячеславовна

кандидат педагогических наук, доцент

Ростовский государственный университет путей сообщения (г. Ростов-на-Дону)

Аннотация. На современном этапе профессиональное образование тесно связано с компетенциями. Одной из важных профессиональных компетенций является цифровая. Это объясняется тем, что современное общество обрабатывает большой поток информации, которое оно получает посредством интернета. В этой связи современный специалист должен иметь навыки владения информационными технологиями, а цифровые навыки должны стать неотъемлемой частью всеобъемлющей системы образования. В этой связи становится актуальным формирование цифровой компетентности специалистов с учетом разработки конкретных подходов к организации и проведению обучения с целью формирования этой компетенции. Актуальность вышесказанного определяется, прежде всего, потребностью будущего работника в самоопределении и самовыражении в условиях глубоких экономических и социокультурных изменений, связанных прежде всего, с использованием инновационных технологий, к которым относятся и цифровые. Разнообразные цифровые технологии используются и в процессе преподавания иностранных языков, имея свои преимущества. Набирающее обороты электронное обучение помогает студентам развивать ключевые компетенции, необходимые для успеха в цифровой экономике. Способности использовать цифровые и новые технологии останутся и даже станут критически важными в ближайшие пять лет.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, цифровая компетентность, медиaprостранство, дистанционное обучение.

Annotation. Nowadays the professional education is closely connected with competences, one of which is digital. We can say, that every day a lot of information is taken from the internet by everyone. So, people must use the given information. That's why every specialist must have digital skills. Forming these skills is an important part of modern education. Different methods are used to form the digital competence. It is very actual today, because our society needs specialists, having digital skills. Every specialist is to use the internet. So, we say about digital competence. The last one is used in teaching foreign languages. Using digital competence helps forming other professional competences. Digital competence will be one of the important professional competences of any specialist.

Keywords: professional competence, digital competence, internet, distance teaching.

Современное общество историки, обществоведы, философы и педагоги называют информационным. И это неслучайно. Ежедневно общество получает и обрабатывает большой поток информации; приспосабливается к постоянно меняющимся условиям в мире. В этой связи человеку необходимо научиться адаптироваться и соответствовать современным тенденциям и требованиям, в том числе профессиональным. Появляются

новые требования к кадрам, кузницей которых является профессиональное образование. Являясь сферой подготовки будущих кадров для экономики России, профессиональное образование включает в себя больше, чем фактические знания. Профессиональное образование тесно связано с профессиональными компетентностями [1].

На современном этапе выявление профессиональных компетенций, которые отражали бы содержание деятельности специалиста в цифровой образовательной среде – одно из активно развивающихся направлений исследований в области изучения профессиональной компетентности.

В современной экономической ситуации навыки владения компьютером являются одной из основных компетенций современного специалиста. Именно поэтому цифровые навыки должны стать неотъемлемой частью всеобъемлющей системы образования. В этой связи становится актуальным формирование цифровой компетентности специалистов с учетом разработки конкретных подходов к организации и проведению обучения с целью формирования этой компетентности. Значимость вышесказанного определяется, прежде всего, потребностью будущего работника в самоопределении и самовыражении в условиях глубоких экономических и социокультурных изменений.

На сегодняшний день в образовательном процессе применяются инновационные подходы и технологии. Так, в мире инновационных технологий и в постоянном потоке новой информации и коммуникаций интернет стал неотъемлемой частью жизни человека. Если мы говорим о сети Интернет, то подразумеваем медиaprостранство. Сам термин медиа был введен Торонтской школой теории коммуникации. Для новых медиа характерно акцентирование внимания на развлечениях, в том числе и образовательных, включая обучающие игры. Таким образом создаются новые профессиональные виды деятельности в рамках работы медиатехнологий, в рамках работы сети Интернет. И как результат появились новые профессии как медиабайеры, арбитражники трафика и аффилиат менеджеры.

В связи с вышесказанным можно говорить о цифровой среде, которой свойственна высокая скорость изменений, широкое применение технологий, оптимизация процессов. В нашем контексте мы говорим о сфере образовательной и акцентируем внимание на использовании интернет в медиаобразовании. За последние 20-25 лет можно сказать о революционном вмешательстве в процесс обучения новых компьютерных технологий. Доказательством последнего послужило преподавание множества дисциплин с использованием нано-технологий, начиная с младшей школы и заканчивая высшей. Технологии медиаобразования помогают объединить изучение ряда учебных курсов в единый процесс образования, так как одна из главных задач медиаобразования – формирование общих умений работы с компьютером, переработки информации, формирование этики и эстетики общения в мире массовых коммуникаций.

Ежедневно возрастает доля присутствия электронных носителей информации и различных методов работы с ними в образовательной среде. Всемирноизвестный писатель в области цифровых игр М. Пренски назвал сегодняшних школьников цифровым поколением.[10] Основная часть учеников в школах и вузах, рожденных в 1990-х, обладают материальным интеллектуальным восприятием в отличие от студентов прошлого [3].

Молодежь XXI века с начальной школы и до вуза пользуется компьютерами или планшетами, поскольку в интернете хранится значительный объем информации. Безусловно, обучаясь в средней школе, ученик может воспользоваться гигантским потоком знаний определенной сферы при помощи медиатехнологий. Обратимся к статистике. Как показывает статистика подросток Америки ежедневно использует полчаса на Интернет, полтора часа тратит на видеоигры и три часа смотрит телевизор. Таким образом, современные школьники воспринимают информацию с компьютера или других девайсов лучше, чем с книг. Это говорит о том, что нынешнее поколение отличается от предыдущих. Во-первых, оно более современно. Во-вторых, требует определенного подхода в плане образования.

Использование компьютерных технологий в образовательном пространстве дает возможность повысить, во-первых, мотивацию школьников и студентов к процессу обучения; во-вторых, создать максимально хорошие условия для самостоятельной работы. Рассмотрим более подробно процесс мотивации при использовании

медиа технологий, поскольку практика обучения показывает, что положительный результат любой деятельности зависит именно от мотивации как «запускного механизма»: будь то труд, общение или познание [2]. В действительности методику мотивации следует использовать как фундаментальную основу для всех видов деятельности на занятиях.

Безусловно, что у всех обучающихся разнятся интересы. Одни тяготеют к точным наукам, другие к гуманитарным. В период обучения в школе ребятам приходится изучать целый ряд предметов, основные положения которых важны для формирования их личности. Некоторые предметы вызывают больший интерес, чем другие и информация, полученная из уст педагога, недостаточна для них. В данном случае на помощь и приходит сеть под названием Интернет с бескрайним багажом знаний в области программирования, мотивируя обучаемого к изучению нового, расширяя доступность новых знаний.

Одновременно обучающийся учиться работать самостоятельно, что особо важно для любого человека. По мнению Потемкиной Т.В., освоение цифровых инструментов в школе выполняет задачи опережающего развития, что в свою очередь позволяет обучающимся уже на подготовительном этапе получения профессии освоить необходимые компетенции [6].

В настоящее время медиа технологии получили довольно широкое развитие и распространение, что и позволило практически полностью изменить классический формат преподавания и вывести его на новый уровень. Применение цифровых технологий в преподавании школьных предметов – одна из актуальных задач, которые стоят перед педагогами, которые обязаны помогать учащимся стать компетентными в цифровой среде. Как показали исследования систем педагогической поддержки обучающихся в условиях цифрового образования в Оксфордском университете, учителя играют ведущую роль в освоении новых навыков их учениками. В цифровом пространстве именно «учитель определяет темпы обучения, порядок получения предметных знаний» [6, с. 26]. Таким образом, развивающийся и расширяющийся потенциал новых информационных, учебных и коммуникационных технологий требует от учителей дополнительных знаний и навыков.

В тоже время применяемые мультимедийные технологии в процессе обучения позволяют совмещать всевозможные средства, которые в свою очередь благоприятно влияют на более глубокое и осознанное усвоение изучаемого материала; экономят время урока; насыщают его информацией. С другой стороны, медиа технологии предоставляют учителям и ученикам поле для творчества, саморазвития и роста, стимулируют образовательный процесс. Рассмотрим на примере преподавания иностранного языка с помощью медиа технологий.

Безусловно, методика преподавания иностранных языков не могла не откликнуться на изменения, произошедшие в обществе. Так были обозначены новые задачи, предложены новые направления исследований [7]. Перед преподавателем иностранного языка XXI века стоит задача использовать и внедрять привычную для обучающихся онлайн-среду в образовательных целях, чтобы само занятие было более оживленным. На современном этапе важно заинтересовать обучающихся и стимулировать их к изучению иностранного языка. Иными словами, мотивация является ключевым фактором, дающим стимул учиться.

Внедрение компьютерных технологий в образование дает возможность использовать компьютерные игры. Многие ученые, посвятившие немало трудов методике обучения иностранным языкам, неоднократно обращали внимание на важность использования игрового метода с применением компьютера, подчеркивая его эффективность. Объяснение состоит в том, что именно в игре и проявляются особенно полно и неожиданно способности личности. Существует мнение, что человеческая культура возникла и разворачивается как игра [10].

Различного рода компьютерные технологии помогают обучающимся приобрести навыки, связанные с выбором подходящего средства для обучения и форму для выражения мыслей в онлайн-режиме. Так мы говорим о письменной форме обучения, поскольку в современном информационном обществе ребята пишут гораздо больше, чем

раньше, создавая письменные произведения посредством информационных и коммуникационных технологий.

В связи с вышеизложенным встает актуальная задача поиска эффективного способа формирования иноязычного письменного дискурса. Одним из решений данной проблемы является применение социальных сервисов. Опять немаловажна мотивация обучающихся к использованию социальных сетей в процессе обучения иностранному языку. Так, задания проблемного характера, проектные задания, задания поиска новой информации, уточнения полученной информации применяются на занятиях по иностранному языку будут способствовать изучению иностранного языка.

Современные образовательные технологии в период обучения иностранному языку способствуют формированию и развитию речевых умений у обучаемых, которые позволят им стать реальными участниками межкультурной коммуникации, что актуально на сегодняшний день. Стоит отметить тот факт, что меняются и правила использования языка, поскольку появляются новые технологии и новые возможности для коммуникации [7].

По мнению американских ученых, новые технологии обучения иностранному языку предполагают приобщение обучающихся к новой коммуникации в Интернет с использованием ИКТ с самого начала, что, в свою очередь, поспособствует формированию навыков и умений, необходимых для осуществления речевой деятельности он-лайн. Новая речевая деятельность изменяет наш взгляд на язык и на правила его использования. Так, в связи с изменением средств оформления, передачи информации в Интернете трансформируются процессы понимания, декодирования при чтении и как следствие – изменяется репертуар умений и навыков, нужных для чтения. Стоит рассмотреть внедрение в учебный процесс некоторых современных технических средств и методик преподавания.

Итак, методы коммуникативной педагогики обеспечивают максимальное вовлечение и школьников, и студентов в процесс обучения, которые прибегают к новым технологиям для осуществления коммуникации. Web-чаты дают возможность практиковаться в общении на иностранном языке. Интернет-ресурсы изобилуют доступными оригинальными материалами, поскольку социальные сети предлагают общаться с реальными носителями языков из различных культурных сред.

Однако ни огромные возможности в случае применения современных компьютерных технологий не могут решить задачу изучения иностранного в одночасье. Это объясняется тем, что даже разнообразие форм обучения не может подойти всем. Значит необходимо учитывать предпочтения пользователей и их отношение к различным формам обучения. В этой связи актуальным является исследование, которое ставит своей задачей изучение потребностей и предпочтений людей при выборе форм обучения иностранному языку. Рассмотрим результаты работы сотрудницы Венского университета экономики и бизнеса Рут Триндер, которая провела исследование на базе австрийских университетов, опросив 175 студентов, которым предложили отметить наиболее часто используемые технологии, их пользу при обучении иностранному языку.

Результаты опроса выявили частоту использования различных компьютерных технологий на английском языке: онлайн-словари, просмотр новостей, использование обучающих приложений, электронной почты. Наиболее популярными при изучении второго иностранного языка оказались электронные словари (94%). 42% студентов используют различные приложения в виде тематических сайтов [9]. Студенты отдают предпочтение таким технологиям, которые обеспечивают визуальное и звуковое сопровождение. Это объясняется, во-первых, огромным для студентов материалом при изучении неформального, живого английского языка; во-вторых, наличием возможности улучшать языковые навыки и произношение. Таким образом, создается искусственная иноязычная среда в процессе преподавания иностранного языка, которая и решает один из проблемных вопросов современной методики.

Результат опроса студентов Ярославского государственного технического университета показал, что ярославские студенты используют аналогичные зарубежные сервисы при изучении иностранного языка – онлайн-словари и фильмы. Социальные сети, электронные книги, новостные сайты и онлайн-пособия по грамматике, по мнению студентов, считаются наиболее полезными при изучении иностранного языка. По

мнению студентов, изучение иностранного языка в медиапространстве способствует совершенствованию уже существующего уровня языка и овладению навыками практической работы с зарубежными источниками информации. Однако студенты Ярославского вуза нечасто применяют в образовательном процессе обучающие приложения и электронную почту [9].

За последнее время все большую популярность в том числе и при обучении иностранному языку приобретают дистанционные формы обучения как у школьников, так и студентов, которые предоставляют обучающимся возможность получать знания на расстоянии. В данном случае весь учебный материал представлен в электронной форме. Стоит отметить, что дистанционное обучение особо приемлемо для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Обратимся к определению дистанционного обучения. Несмотря на то, что дистанционное обучение как форма получения знаний используется уже на протяжении многих лет, точное определение данной методики обучения до сих пор отсутствует. Традиционное определение для дистанционного обучения - это «удаленность». Хуторский А.В. определяет дистанционное обучение как «обучение с помощью средств телекоммуникаций, когда субъекты обучения, имея временную и пространственную удаленность, могут осуществлять образовательный процесс» [8]. Гаррисон Д. и Шейл Д. пишут о том, что дистанционное обучение создает условие лучшему взаимодействию между преподавателем и студентом, потому что между ними пространственное и временное пространство [4].

Институт содержания и методов обучения Российской академии образования дал более полное определение дистанционному обучению. Он определил его как «взаимодействие преподавателя и обучаемых между собой на определенном расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые определенными средствами интернет - технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [4].

Рассмотрим дистанционные формы обучения школьников, студентов, используемые в современной педагогике. Получение высшего образования, повышение квалификации или переквалификации осуществляется зачастую дистанционно. Высшие учебные заведения внедрили дистанционное обучение студентов, используя сайт вуза. Перечислим самые распространенные дистанционные формы обучения: просмотр видео, чтение лекций, выполнение лабораторных работ, участие в форуме или проекте. Последней и наиболее многогранной формой обучения дистанционно является форум. Данный вид классифицируется на:

- исследовательские (анализ данных, проведение эксперимента самим студентом);
- творческие (телекоммуникационные экскурсии, конкурсы по проектам);
- информационные (обмен разнообразной информацией);
- практико-ориентированные (публикации статей).

Можно с уверенностью сказать, что форум как разновидность дистанционного обучения может содержать большое количество информации по определенной теме, которая и представлена для обсуждения. Форум может проходить как с участием преподавателя, так и без него. Мы считаем, что форум очень полезен в преподавании иностранного языка и должен быть внедрен в процесс обучения.

Современная методика преподавания в высшей школе, в том числе и иностранного языка, предполагает различные виды занятий дистанционной формы обучения для студентов. А именно:

Чат-занятия - это занятия в чате с преподавателем. Все студенты должны включиться в него и быть на связи.

Веб-занятия - это различного рода семинары, практические занятия, конференции.

Телеконференции - это группа рассылок, которую студенты используют через электронную почту.

Для осуществления дистанционной формы обучения у каждого студента и преподавателя имеется логин и пароль для входа в систему, посредством которой студент сдает контрольные работы, проходит тестирование; имеет возможность получить лекционный материал, задания, видео-лекции, используя технические средства -

компьютер, планшет или ноутбук. С другой стороны, педагог имеет возможность проконтролировать выполненные студентом задания, контрольные работы, предоставить учебный материал.

Таким образом, студент, постоянно выполняющий тестирование, контрольные и практические задания, приобретает навыки работы дистанционно. Происходит формирование как теоретических, так и практических навыков посредством систематического изучения материала. Огромное значение отдается и прослушиванию, иными словами повторению за диктором упражнений на аудио и видео-носителях, флеш-картах. Возможность параллельно совмещать учебу и работу для студентов дает больше перспектив для личностного и профессионального роста в целом.

Подводя итог вышеизложенному, можно с уверенностью сказать, что дистанционная форма обучения как вариации современной методики преподавания и обучения, в том числе и иностранному языку, способствует формированию навыков самостоятельного поиска ответов, а также обучение через взаимодействие. Основной акцент, с нашей точки зрения, должен сделан быть на взаимодействии студентов друг с другом.

В связи с вышеизложенным встает задача как воспитывать способность и уверенность студентов в том, как преуспеть в сети Интернет с целью извлечения полезной справочной информации. В данном контексте речь идет о том, как суметь выйти за рамки мышления об информационных технологиях как инструменте получения информации, необходимой в образовательном пространстве.

Опираясь на ранее изложенный материал о медиапространстве как реалии образовательного процесса встает вопрос о формировании цифровых компетенции как у педагогов, так и обучающихся. Содержание цифрового образования в настоящее время находится под пристальным вниманием во всех развитых странах. Понятия «цифровая грамотность», «цифровое образование», «цифровые компетенции» широко обсуждаются в профессиональной среде [6]. Рассмотрим термин «цифровые компетенции» более подробно.

Одним из основоположников цифровых компетенций является В.Н. Шляпников, который в своих трудах предпринял попытку систематизации подходов в формировании цифровых компетенций. Н.В. Шляпников предложил соотношение понятий «цифровая грамотность» и «цифровая компетенция» [5].

Цифровая грамотность предполагает:

- *знание* компьютера: теоретические и процедурные в области ИТ, междисциплинарные;
- *умение* работать с компьютером: поиск и анализ информации, работа с текстовым материалом, обработка файлов, умение организовывать свою деятельность в цифровой среде;
- *навыки* работы с клавиатурой и экраном, работы с медиаисточниками.

Неслучайно на современном этапе одним из требований к профессионалу, работодатели предъявляют как пользователь ПК. Речь идет об элементарном владении компьютерной грамотностью, поскольку практически все находится в компьютере. Это во-первых. Во-вторых, любой пользователь ПК должен иметь ИТ-навыки, смотреть что-либо онлайн или писать электронные письма.

Государственная программа «Цифровая экономика» предъявляет следующие требования к кадрам: они должны быть обеспечены ресурсами, согласованно работать с организациями профессионального образования. В этой связи становится актуальным обучение с целью формирования цифровой компетентности специалистов любой сферы, начиная со школьной скамьи.

В данном контексте цифровые компетенции будут предполагать, прежде всего навыки работы с клавиатурой и экраном, эффективное пользование технологиями, что подразумевает поиск и анализ информации, использование цифровых устройств, использование функционала социальных сетей. В данном контексте мы выделяем информационную компетентность специалиста, формирование которой происходит в рамках поиска информации, коммуникации с коллегами через сеть Интернет.

Стоит разделить точку зрения И.А. Волковой и В.С. Петровой о том, что цифровая компетентность часто относится к навыкам, необходимым для того, чтобы рядовой гражданин мог учиться и ориентироваться в обществе цифровых знаний [1]. Данное

определение понятия цифровая компетентность говорит о включении многочисленных навыков и способностей, которую необходимо обеспечить для специалиста, работающего в определенной сфере, во-первых, и существующего в различных сферах жизни общества, во-вторых. Так, цифровая компетентность является просто необходимой для достижения успеха в сегодняшних быстро меняющихся экономических условиях в отличие от десятилетней давности.

Нельзя не согласиться с Потемкиной Т.В., что цифровые компетенции предполагают достаточно высокий уровень владения информационно-коммуникационными средствами (уметь выстраивать профессиональное взаимодействие в интернетпространстве, осуществлять информационный поиск, отбирать и критически оценивать профессионально важную информацию, выстраивать индивидуальную траекторию непрерывного профессионального развития в открытом информационном пространстве) [6, с. 28].

Встает вопрос о формировании цифровой компетентности, прежде всего, школьников, которые в ходе электронного обучения получают знания, приобретают навыки, необходимые им для выбора будущей профессии. Это в свою очередь влечет за собой получение высшего образования с профессиональными компетенциями, определенными во ФГОС ВО соответствующего направления подготовки и студентов в условиях профессиональной подготовки. В связи с этим комплексный подход к решению проблемы формирования цифровой компетентности в процессе подготовки специалистов в университете является актуальной проблемой в рамках любой учебной дисциплины [1]. Комплексный подход по формированию цифровой компетентности должен включать в себя целевые, деятельностные, информативные и эффективные компоненты.

В целом разработка и внедрение педагогической системы формирования цифровой компетентности студентов в процессе обучения являются довольно сложным процессом. Это объясняется тем, что в первую очередь нужно составить список основных цифровых компетенций. Затем необходимо провести работу по выявлению таких компетенций и знаний, которые будут составлять основу учебных программ.

По мнению зарубежных и отечественных исследователей образование как инструмент получения знаний и как средство применения полученных знаний требует пересмотра учебных программ, при разработке которых необходимо учитывать контекст реального применения цифровых инструментов в дальнейшей жизни. Иными словами учебные программы должны быть направлены на формирование и цифровых компетенций, которые рассматриваются и педагогами, и методистами в рамках профессиональных компетенций современных специалистов.

Речь идет о формировании компетенций, которые будут наиболее востребованными и оказывающими влияние на развитие работы различных компаний в рамках внедрения цифровой экономики в России. В данном случае обратимся к результатам анкетирования, проведенного в г. Нижневартовске среди руководителей предприятий. Анкетирование выявило, что наиболее актуальными в цифровой экономике останутся когнитивные способности, специальные знания, нужные для конкретной отрасли и компетенции, связанные с развитием мышления. К последним отнесли ловкость, устойчивость, любопытство и любовь к обучению, необходимые для того, чтобы оставаться актуальным, адаптироваться, специализироваться и переходить в новую экономику [1].

В исследованиях Волковой И.А. и Петровой В.С. речь идет о трех уровнях цифровых компетенций, которые необходимо сформировать у обучающихся [1]. А именно:

1. Основопологающий включает в себя следующие компетенции: цифровая грамотность, сосредоточенное внимание, счет, понимание прочитанного, самоэффективность, рабочая память, письмо.

2. Средний предполагает наличие основ трудоустройства, тайм-менеджмент, расстановка приоритетов, последовательность действий.

3. Уровень мастера содержит помимо перечисленного в первых двух еще и деловое поведение и протокол, правильный поиск работы (например, составление резюме).

Весь ранее изложенный материал позволяет с уверенностью отметить, что первые два уровня цифровых компетенций на сегодняшний день уже сформированы у студентов ВУЗов, поскольку формируются у школьников еще в период обучения в школе.

Важную ступень занимают навыки, связанные с поведением и протоколом трудоустройства, а также основные когнитивные функции. Иными словами речь идет о формировании третьего уровня цифровых компетенций. Тут встает дилемма: как же тогда быть с техническими и технологическими навыками, связанными с будущей профессией?

Решая данное противоречие, можно предложить профессиональному образованию сделать центральным элементом обучения самоэффективность (вера в способность приобретать знания и активно регулировать свое поведение для достижения целей). Исследования показывают, что самоэффективность составляет около 14%, если сравнить между собой успеваемость студентов, успешно трудоустроившихся и «закрепившихся» на работе, и тех, кто не смог трудоустроиться [1].

Нельзя не согласиться с Волковой И.А. и Петровой В.С., что на современном тапе встала задача подготовить модель, которая бы позволила применять универсальные цифровые компетенции во всей системе профессионального образования, которое должно в меньшей степени уделять внимание профессиональным компетенциям по сравнению с формированием цифровых компетенций. Но для этого нужно подготовить, прежде всего, кадровый потенциал учителей колледжей, преподавателей университетов. В этом контексте творческое мышление становится еще более важным.

При оценке сформированности цифровых компетенций можно обозначить три уровня владения [1]:

- **высокий.** Характеризуется умением применять цифровые и информационно-коммуникационные технологии в полном объеме (в т.ч. создавать цифровой продукт);
- **средний.** Можно охарактеризовать как знание о наличии всех цифровых компетенций, но лишь частичное их применение;
- **низкий.** Отличается наличием знаний о цифровых компонентах, но неумением соотносить компоненты знаний с профессиональными задачами.

Стоит отметить, что процесс формирования основных цифровых компетенций длительный и сложный. В этой связи необходимо использовать межпредметные связи. Это во-первых. Во-вторых, можно и нужно внедрять отдельные модули в рамках изучаемых дисциплин.

Подводя итог всему вышесказанному, можно с уверенностью сказать, что использование медиатехнологий будет возрастать, о чем свидетельствует присутствие электронных носителей информации в образовательном пространстве и углубление методов работы с ними. Данный аспект позволяет развить позитивное отношение обучающихся к процессу познания нового материала, стимулирует самостоятельное изучение нового, создает благоприятные условия для систематической учебной работы. Набирающее обороты электронное обучение помогает студентам развивать ключевые компетенции, необходимые для успеха в цифровой экономике. Можно с уверенностью сказать, цифровые технологии станут критически важными в ближайшие пять лет. Почти все профессии и предприятия будут иметь цифровой компонент в будущем. Все вышесказанное – предпосылки для формирования высококвалифицированного специалиста будущего.

Литература:

1. Волкова И.А., Петрова В.С. Формирование цифровых компетенций в профессиональном образовании. // Вестник НВГУ. – Нижневаторск, 2019. - № 1. - С. 17-24
2. Дунаева Л.А., Руис-Соррилья Крусате М., Руденко-Моргун О.И. Проблемное поле «компьютерной лингводидактики». // Гибкая модель иноязычного образования: проблемы, тенденции, перспективы. Материалы 111 Международной научно-практической конференции РГТУ, 19-20 мая 2010. – М., 2010.
3. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений. – М., 2003. - 112 с.
4. Романова Н.Л. Онлайн-курсы как инновационная форма дистанционного обучения / Н.Л. Романова // Педагогика высшей школы. - 2018. - №2. - С. 5-8. - URL <https://moluch.ru/th/3/archive/86/3178/> (дата обращения: 17.10.2019).
5. Лапкин В.С. Перспективы использования медиатехнологий в воспитании учащихся общеобразовательной школы. // Молодой ученый. – 2019. – № 12. – С. 270-273

6. Потемкина Т.В. Зарубежный опыт разработки профиля цифровых компетенций учителя // Научные сообщения. - Выпуск 2 (35). – 2018. – С. 25-30.
7. Тхостов А.Ш., Сурнов К.Г. Влияние современных технологий на развитие личности и формирование педагогических форм адаптации: обратная сторона социализации. // Психологический журнал. - 2015. – Т. 26. – С. 54.
8. Хуторский А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». - 2015. - 12 декабря. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
9. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения. // Современные подходы к компетентностноориентированному образованию. – Самара, 2001. – С. 43-49.
10. Prensky M. Digital game-Base Learning. N.Y.: McGraw-Hill, 2001. – 442 p.

ГЛАВА 7. КЛАССИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ, НЕОБХОДИМЫХ ПЕДАГОГАМ ДЛЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

кандидат педагогических наук Везетиу Екатерина Викторовна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. В статье рассматривается сущность и специфика медиаобразования как передового элемента современной системы образования педагогов. Анализируется роль медиаобразовательной деятельности в теории и практике педагогики, а также выявляется специфика взаимодействия такой деятельности с иными видами профессионального взаимодействия педагогов с образовательной и медиа системами. Рассматривается классификация профессиональных знаний, навыков и умений, необходимых уже практикующим и потенциальным (находящимся в процессе освоения педагогических компетенций) педагогам для реализации успешной медиаобразовательной деятельности. Определяются основные уровни креативного и методического показателей вышеуказанных знаний и умений. В заключение статьи делается вывод о высоком значении формирования не только информационной, но и медиакультуры профессионала в области медиапедагогики.

Ключевые слова: современная педагогическая наука, педагогическое знание, медиапедагогика, медиаобразование, медиаграмотность, профессиональные знания педагога, медиаобразовательная деятельность современного педагога.

Annotation. The article examines the essence and specificity of media education as an advanced element of the modern education system for teachers. The role of media educational activity in the theory and practice of pedagogy is analyzed, as well as the specifics of the interaction of such activity with other types of professional interaction of teachers with educational and media systems. The article considers the classification of professional knowledge, skills and abilities that are already required by practicing and potential (in the process of mastering pedagogical competencies) teachers for the implementation of successful media educational activities. The main levels of creative and methodological indicators of the above knowledge and skills are determined. In conclusion, the article concludes that the formation of not only informational, but also media culture of a professional in the field of media pedagogy is highly important.

Keywords: modern pedagogical science, pedagogical knowledge, media pedagogy, media education, media literacy, professional knowledge of a teacher, media educational activity of a modern teacher.

Современное социокультурное пространство характеризуется активным внедрением продуктов медиакультуры во все сферы человеческой деятельности. Многие научные деятели в области социологии, педагогики и психологии особенно подчеркивают

необходимость медиаобразования в рамках профессионального педагогического становления студентов педагогических вузов. Дело в том, что педагог является определенным авторитетом для обучающихся и являет собой пример целостной, развитой, эрудированной, профессионально ориентированной личности, которая способна выполнять социальный заказ по формированию не только конкурентоспособных специалистов, но и целостных индивидов, творческих и самодостаточных личностей, социально активных граждан.

Медиаграмотный педагог, который следует основным педагогическим тенденциям, главенствующим в мировой педагогической практике, способен ориентироваться в них, подстраиваться под современные реалии, участвовать в процессе формирования новейших концепций взаимодействия педагога и обучающегося, достигает наибольшего успеха в сфере личностной и профессиональной самореализации. Такой специалист должен ориентироваться на выполнение следующих первостепенных задач медиаобразования, которые, в свою очередь, лежат в основе формирования концепции профессиональных знаний и умений, необходимых для осуществления педагогом медиаобразовательной деятельности:

- стимулирование обучающихся задавать объективные проблемные вопросы, которые тем или иным образом связаны с медиапространством, медиаресурсами, медиаконтентом, которые поддаются критике, аналитике, рефлексии, за счет чего формируется критическое мышление как у обучающихся, так и у педагога;

- применение в педагогической деятельности научно-исследовательских методик, в рамках которых обучающиеся могут осуществлять самостоятельную деятельность по поиску, навигации и обработке медиаинформации, медиаконтента для решения проблемных вопросов, возникших ранее, а также для применения этих знаний, полученных в ходе профессиональной подготовки, в различных условиях и различных сферах жизнедеятельности;

- помощь обучающимся в процессе развития способностей грамотного и целесообразного применения и обработки различных авторитетных источников информации, необходимых для научного исследования проблемы со всех сторон, выявления объективной реальности, посредством чего потом возможно сделать наиболее логический и обобщенный вывод в отношении тех или иных процессов и медиаструктур, медиаприемов и технологий;

- развитие дискуссионной культуры у обучающихся в ходе образовательной деятельности, которая предполагает включение дискуссий и открытых обсуждений в отношении каких-либо медиаресурсов, медиатехнологий, медиатекстов, в рамках которых происходит становление толерантности и активного формирования собственного мнения, позиции, элементов критического мышления;

- становление культуры медиадетальности и медийных опытов обучающимися в рамках образовательного учреждения или за его пределами, которые могут обладать творческим уклоном и относиться непосредственно к профессиональной деятельности будущих специалистов [9].

Таким образом, исходя из вышеуказанных задач, можно сказать, что спектр обязательных медиазнаний и умений, необходимых для реализации наиболее грамотной организации и осуществления эффективного взаимодействия в рамках образовательного процесса в медиаобразовательной деятельности, представляет собой одновременно и перечень требований к современному медиапедагогу [5].

При подготовке будущих специалистов педагогического направления медиаобразовательного профиля важно учитывать не только показатели медиаграмотности, медиакомпетентности и «медиаосознанности» педагога, его развитие в рамках медиакультуры и медиапространства, но и показатели необходимых фундаментальных профессиональных знаний, прикладных умений, которые составляют базовый профессиональный потенциал специалиста вне медиаобразовательной деятельности. Как отмечает вышеуказанный исследователь, на основании обобщения классификации уровней профессиональной готовности практикующих или потенциальных педагогов к медиаобразовательной деятельности был представлен определенный перечень показателей развития педагогических профессиональных знаний

и умений, которые необходимы современным специалистам этой области в рамках осуществления ими медиаобразовательной деятельности [2].

К основным показателям принято относить:

- мотивационный показатель, который базируется на эмоциональных, гносеологических, нравственных и других мотивах медиаобразовательной деятельности, а также на стремлении к самосовершенствованию в рамках собственной системы знаний и умений в условиях медиаобразования;
- информационный показатель, который в свою очередь ориентируется на информированность и теоретико-педагогические знания в области медиаобразования;
- методический показатель, базирующийся на умениях методического характера, а также определенном уровне педагогического артистизма, относящихся к современным условиям медиаобразовательной деятельности;
- деятельностный показатель, который в большинстве своём характеризуется качеством медиаобразовательной деятельности в процессе организации и проведения образовательной практики различных типов;
- креативный показатель, ориентирующийся на творческое начало в медиаобразовательной деятельности, креативную составляющую и самостоятельное творческое развитие участников такой деятельности [9].

Вышеуказанный перечень, как считает ранее упомянутый нами исследователь, является не просто классификацией показателей медиаграмотности, но и показателей готовности будущего педагога к формированию и развитию информационно-коммуникативной культуры обучающихся.

Существуют достаточно обширные и объёмные классификации, описывающие и раскрывающие ключевые положения уровней всех вышеуказанных показателей, которые более подробно и отчётливо характеризуют медиаобразовательную деятельность современных педагогов. Подобные классификации дополняются с каждым годом и обладают достаточно гибкой структурой, за счет чего подвержены частичному изменению в ходе реализации медиаобразовательной деятельности педагогами различных направлений подготовки. По этой причине нам представляется нерациональным рассмотрение каждой из этих классификаций, поскольку все они так или иначе сводятся к вышеуказанным задачам, одновременно являющимся критериями профессионализма педагога в рамках медиаобразования, отражая их сущность и целостность. Сделать исключение стоит только в двух случаях, которые описаны ниже, поскольку именно нижеуказанные показатели представляют для научного исследования настоящей темы наибольший интерес в связи с распространенностью и функциональностью [7].

Особое место в иерархии медиаобразовательных структур и медиапедагогических элементов отводится мотивационной составляющей. Мотивация лежит в основе достижения положительных результатов образовательной деятельности как потенциальным, так и практикующим педагогом в рамках системы медиаобразования. Мотивационный компонент должен состоять не столько из «гарантий» обеспечения успешной педагогической деятельности, сколько из элементов положительного воздействия на специалиста посредством внешних стимулов. Именно этот компонент является системообразующим и представляет собой важное звено всех показателей ранее упомянутых классификаций, поскольку все они (деятельностный, креативный, методический и т. д.) развиваются на его основе [3].

Особенное внимание необходимо уделить уровневой классификации методического показателя профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности. Этот показатель особенно интересен с точки зрения расширения фундаментального и прикладного базиса педагога, поскольку включает:

- высокий уровень методического показателя характеризуется высоким развитием методических умений в сфере медиаобразования, которые включают рациональные, теоретические, формообразующие умения концептуального характера, ярко выраженные не только в непосредственно профессиональной деятельности, но и в педагогическом артистизме, состоящем из основ общей педагогической культуры, самопрезентации, самоконтроля, различных внешних показателей и т.д.;

– средний уровень, который базируется на удовлетворительной степени методических умений в области медиаобразования, педагогического артистизма, которые свойственны скорее практикующим педагогам, осуществляющих свою деятельность сравнительно недавно, в то время как высший уровень свойственен состоявшимся профессионалам педагогической деятельности, обладающих четкой системой и выработанным алгоритмом взаимодействия с обучающимися в рамках медиаобразования и обширным профессиональным опытом;

– низкий уровень, характеризующийся частичными методическими умениями, отсутствием педагогического артистизма, недостаточно широкой базой общих профессиональных знаний и умений, недостаточным практическим опытом, что свойственно в основном студентам педагогических вузов [9].

Важно понимать, что медиаобразование диктует особые правила, следование которым гарантирует педагогам осуществление наиболее эффективной и логично выстроенной профессиональной деятельности в области организации образовательного процесса как в рамках учебного заведения, так и за его пределами. Знания и умения медиаобразовательного характера должны быть направлены не только на организацию аудиторной учебной деятельности, поскольку она представляет собой лишь часть образования и профессионального становления личности. Учитывать необходимо и самостоятельную деятельность обучающихся, которая должна быть направлена на проектирование концепций взаимодействия с медиапространством, его участниками и субъектами, а также самостоятельную деятельность в области организации собственного пространства и презентации собственных творческих медиапродуктов.

Самостоятельная деятельность, особенно проектная, крайне актуальна для медиаобразования, поскольку представляет собой набор конструктивно-творческих навыков, в ходе применения которых формируются проектная культура и в тоже время медиакультура, которые в совокупности представляют особый потенциал, необходимый обучающимся для анализа и критической оценки состояния медиаконтента. Подобная оценка и анализ важны в случае самоопределения и самоактуализации обучающегося, осознания его места в структуре социокультурных отношений и медиапространства. В связи с этим хотелось бы уделить особое внимание классификации уровней креативного, творческого показателя профессиональных знаний и умений, необходимых будущим и практикующим педагогам для медиаобразовательной деятельности.

Именно креативный показатель напрямую связан с вышеуказанным методическим и определяет педагога как творческую, способную к формированию новейших концепций различных областях деятельности личность. Творчество позволяет педагогу не только проявить себя в качестве авторитетного наставника и помощника для обучающегося, свободно ориентирующегося в способах и технологиях медиаобразовательной деятельности, но и в качестве профессионала именно в педагогическом плане.

К основным уровням креативного показателя принято относить:

– высокий, характеризующийся достаточно ярко выраженной степенью творческого начала в рамках медиаобразовательной деятельности, который представляет педагога как гибкого, мобильного, оригинального и деятельностного специалиста, способного не только создать что-либо инновационное, но и приспособить его к существующим реалиям медиапространства;

– средний, который предусматривает некую выраженность творческого начала в отдельно взятых видах медиаобразовательной деятельности, что свойственно педагогам приверженцам традиционных механизмов взаимодействия педагога и обучающегося, что зачастую не мотивирует обучающихся к творческой деятельности, иллюстрируя тем самым «недостаточно влияющий пример» [8];

– низкий, включающий в свой состав недостаточно высокую степень проявления творческого начала в рамках медиаобразовательной деятельности, либо его полное отсутствие [9].

Педагогическое творчество в рамках медиаобразования зачастую характеризует педагога как готового к появлению новых явлений специалиста, способного к мобильному решению тех или иных задач, к формированию новейших концепций, привлечению к образовательной деятельности значительного количества мотивированных обучающихся, а также как специалиста, основная деятельность

которого направлена на создание инновационного продукта медиапространства, а не адаптацию уже существующего.

По нашему мнению, медиаобразовательная деятельность должна осуществляться современными педагогами в соответствии с вышеуказанными задачами и показателями, основные уровни которых были рассмотрены в ходе настоящего исследования. При этом нельзя исключать собственно профессиональные умения и навыки, необходимые для осуществления педагогической деятельности в ее традиционном понимании, поскольку именно они составляют потенциал, на основе которого можно сформировать целостную комплексную систему медиаобразовательных знаний и навыков [1].

Стоит также упомянуть, что педагог сам должен быть непосредственным участником медиаотношений и преобразующим субъектом медиапространства, должен уметь анализировать и критически оценивать медиаресурсы медиаконтент, участвовать в процессе создания этого контента, иметь представление о его специфике и специфике его распространения. Кроме того, особенно важным является критическое мышление, проявляющаяся в процессе вышеуказанной аналитики и оценки. Именно оно формирует интеллектуальное подспорье, которое помогает потребителю медиаконтента, его создателю и косвенному создателю верно интерпретировать медиа-коды, выявлять двусмысленные проблемные элементы медиаконтента, проследить логику медиатекста и в целом воспринимать медиапродукт как целостную систему многоуровневого взаимодействия субъектов медиапространства.

Литература:

1. Егоров В.В. На пути к информационному обществу. М.: Институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания, 2006. 189 с.
2. Интернет и интерактивные электронные медиа: исследования – 2008. Ч. I. Сборник кафедры новых медиа и теории коммуникации. М., 2008.
3. Коновалова Н.А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза. Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004.
4. Короченский А.П. Журналистика и медиаобразование в XXI веке: Ж 92 сб. научных трудов Междунар. науч.-практ. конф. Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 368 с.
5. Онкович А.В. Магистратура: профессионально ориентированное медиаобразование в области медиа (опыт Украины) // Медиаобразование. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/magistratura-professionalno-orientirovannoe-mediaobrazovanie-v-oblasti-media-opyt-ukrainy> (дата обращения: 26.08.2020).
6. Подлинцев О.Л., Миндеева С.В. Интегрированное медиаобразование как условие становления медиакомпетентности на примере дисциплины «Математика» // Медиаобразование, 2016. № 3. С. 7-15.
7. Познин В.Ф., Ключев Ю.В. Использование технологий медиаобразования при подготовке будущих радиожурналистов // Медиаобразование. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-mediaobrazovaniya-pri-podgotovke-buduschih-radiozhurnalistov> (дата обращения: 25.08.2020).
8. Стечкин И.В., Олеринская Д.А. Новые информационно-коммуникационные технологии в школьном медиаобразовании // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-shkolnom-mediaobrazovanii> (дата обращения: 25.08.2020).
9. Федоров А.В. Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности / А.В. Федоров // Инновационные образовательные технологии. – 2006. – № 4 (8). – С. 44-50.

ГЛАВА 8. ТЕОРИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ КАК ФОРМИРОВАНИЯ «КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ» СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗОВ

кандидат педагогических наук Вовк Екатерина Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. В статье рассматриваются основные понятия, связанные с теорией медиаобразования в контексте его влияния на формирование критического мышления обучающихся гуманитарных вузов. Выявляется роль медиаобразования в современном мире, а также в системе профессиональной подготовки будущих специалистов. Рассматривается дефинитивный ряд вышеуказанного феномена, который является формирующим звеном в области медиапедагогики. Очерчивается спектр проблем настоящей сферы, определяется специфика их воздействия на окружающую педагогическую действительность. В заключение статьи делается вывод о том, что при всём обилии концепций и медиа образовательных теорий важно обращать внимание на их взаимосвязь, взаимодополнение и противоречия. Необходимо исследовать их в системе для наиболее точного и комплексного понимания различных процессов, происходящих в сфере медиаобразования.

Ключевые слова: современная педагогика, медиапедагогика, медиаобразование, формирование критического мышления, гуманитарное образование, профессиональная подготовка.

Annotation. The article examines the basic concepts associated with the theory of media education in the context of its influence on the formation of critical thinking in students of humanitarian universities. The role of media education in the modern world, as well as in the system of professional training of future specialists, is revealed. The author considers the definitive series of the above phenomenon, which is a formative link in the field of media education. The spectrum of problems in the present sphere is outlined, the specificity of their impact on the surrounding pedagogical reality is determined. In conclusion, the article concludes that with all the abundance of concepts and media educational theories, it is important to pay attention to their relationship, complementarity and contradictions. It is necessary to study them in the system for the most accurate and comprehensive understanding of the various processes occurring in the field of media education.

Keywords: modern pedagogy, media pedagogy, media education, the formation of critical thinking, humanitarian education, professional training.

Формирование конкурентоспособного специалиста широкого профиля, способного к самоорганизации, самореализации и саморегуляции – ключевая цель, преследуемая системой высшего образования. Как известно, вышеуказанные понятия достаточно сложны и находятся в тесной взаимосвязи с такой дефиницией, как «критическое мышление», которая лежит в основе мыслительной деятельности каждого интеллектуально и творчески развитого человека. Именно оно позволяет выполнять наиболее точно и грамотно оценочную, аналитическую и рефлексивную функции, которые, в свою очередь, лежат в основе интеллектуального развития субъекта общественных отношений.

На сегодняшний день существует великое множество определений этой дефиниции, которые не столько взаимодополняют друг друга, сколько расширяют область теоретического освоения механизмов критического мышления. В связи с этим обратим внимание лишь на несколько ключевых, по нашему мнению, определений понятия «критическое мышление», отраженных в научных трудах отечественных и зарубежных исследователей.

Так, В.Н. Брюшинкин считает, что под критическим мышлением следует понимать определенный алгоритм умственных действий, связанных с проверкой каких-либо высказываний, систем высказываний или их элементов «с целью выявления их

несоответствий принимаемым фактам». Этот же исследователь выделяет уровни критического мышления, в соответствии с которыми следует обратить внимание на:

- эмпирический уровень, в основе которого лежит проверка фактов с элементами критики, что позволяет выявить те или иные несоответствия в рассматриваемой системе фактажа и логических связей в ней;
- теоретический уровень, направленный на критическую проверку теорий, еще не подтвержденных фактическими сведениями;
- метатеоретический уровень, который базируется на критической проверке норм и ценностей [1].

Исходя из такого определения, можно сделать вывод о том, что критическое мышление является крайне структурированной и многоуровневой системой, которая опирается на точность и «непреклонность» суждений, в связи с чем формируется жесткая позиция относительно истинно верных фактов, подвергающихся критике. Здесь нет места творческой оценке или субъективному мнению, нет возможности проявить мягкость в отношении тех или иных суждений. Все мыслительные операции должны сводиться к единственно верной последовательности действий, способных обеспечить полноценный анализ рассматриваемого факта.

Д. Халперн в свою очередь отмечает, что критическое мышление составляет такой пласт мыслительной деятельности, который базируется на активном применении когнитивных техник и стратегий, направленных на увеличение вероятности получения желаемого результата [10].

Как известно, любая медиаобразовательная деятельность в обязательном порядке опирается на конкретный теоретический фундамент, который в настоящем случае представляет собой комплекс концепций медиаобразования. По нашему мнению, для рассмотрения концепции, упор в которой делается на критическое мышление, для начала необходимо рассмотреть уже существующие наиболее популярные концепции, что даст нам повод для проведения сравнительного анализа и выявления тех или иных характеристик в интересующей нас концепции.

Медиаобразовательные теории лежат в основе всего исследовательского подхода к изучению феномена медиаобразования, поскольку они формируют понимание у исследователя структуры и специфики образовательной деятельности в сфере медиа, без чего невозможно проведение полноценного гармоничного исследования.

Одной из наиболее распространенных является защитная теория медиаобразования, которая получила особенное распространение в США. Приверженцы подобной теории считают, что все средства и элементы массмедиа, медиаобразование, медиапродукты крайне негативно влияют на подрастающее поколение и их систему восприятия окружающей действительности. Теория базируется на принятии медиапространства как главной разрушающей силы, направленной на искоренение реального видения вещей и отношения к ним обучающимися. Под главной целью сторонники такой теории понимают некое смягчение негативных последствий, возникших в результате взаимодействия с медиапродукцией и медиаресурсами.

Также существует теория медиаобразования как источник удовлетворения потребностей аудитории. В соответствии с этой концепцией исследователям необходимо обращать внимание на положительные аспекты и эффекты медиапространства и продуктов медиа. Эта концепция полностью в противоположном предыдущей, поскольку главной целью здесь является представление медиаобразования как главного помощника и навигатора подрастающего поколения в области получения из продуктов медиа максимально возможной выгоды, полезной информации, актуальных сведений, целесообразных данных.

Самая популярная и часто рассматриваемая исследователями теория современного медиаобразования – практическая. Такая концепция формируется на основе теории адаптивного потребления и удовлетворения в сфере медиа, что подчеркивает А.В. Федоров. Считается, что медиаобразование должно на удовлетворять потребности аудитории в рамках формирования и развития собственных медиа способностей в сфере написания и продвижения собственных медиатекстов. Особое внимание уделяется подрастающему поколению, которое представляет собой особый потенциал для будущего медиаобразования и является главной целью воздействия медиаресурсов. В рамках

данной теории реализуется практическая деятельность по обучению учащихся интересным им видам деятельности, а также тем видам деятельности, к которым у учащихся есть способности. Иными словами, в ходе подобного практического медиаобразования происходит как теоретическое, так и практическое снабжение обучающихся знаниями и навыками взаимодействия с каким-либо видом деятельности. В результате такого подхода активизируется познавательная деятельность, развивается критическое мышление, формируется спектр творческих способностей и навыков.

Наиболее интересной для нас является теория развития критического мышления средствами медиаобразования. Здесь важно отметить, что критическое мышление на сегодняшний день представляет собой ключевую область воздействия педагога, которая подвергается постоянной деформации и развитию в соответствии с полученными ранее знаниями и навыками аналитического, оценочного, рефлексивного характера.

Именно критическое мышление составляет основной интеллектуальный потенциал каждого субъекта медиа образовательной деятельности. Кроме того, критика позволяет развить в обучающемся несколько смежных элементов мыслительных процессов:

- объективность;
- самостоятельность;
- формирование собственных концепций, не зависящих от окружающих;
- формирование собственного мнения, подвергающегося деформации исключительно посредством принятия личного решения, они посредством внешних факторов;
- стремление к самореализации и обновление в различных сферах деятельности путём интеллектуального и творческого труда;
- чёткое становление мировоззренческой позиции;
- становление нравственно-ценностного ряда моральных устоев.

Главной целью медиаобразования в области развития критического мышления принято считать формирование у аудитории обучающихся навыков к анализу и выявлению манипулятивных воздействий медиа ресурсов на их систему ценностей и мировоззрение. Кроме того, важно понимать, что критическое мышление позволяет еще и развить навыки ориентирования и навигации в рамках глобального информационного потока социокультурного пространства, который направлен на трансформацию личностной позиции и навязывание внешних стимулов к совершению каких-либо действий и к изменению мнение о чём-либо.

Медиаресурсы оказывают активное влияние на ценностную и мировоззренческую структуру каждого человека, подвергшегося уловкам медиа. Важно настолько четко и однозначно подходить к интерпретации медиатекстов, чтобы не создавалось возможности попасть в проблемную ситуацию из-за допущенных заблуждений.

Приверженцы такой теории считают, что обучающиеся должны учиться:

- грамотно и целостно воспринимать информацию;
- понимать и осознавать роль этой информации в медиа структуре;
- проявлять навыки анализа и рефлексии;
- осознавать собственную роль в системе медиа взаимодействий;
- научиться объективизировать всю поступающую информацию;
- рассматривать медиатексты с точки зрения комплексного подхода, который предусматривает формирование алгоритма критической оценки информации;
- относиться к выбору источников с предельным вниманием и скрупулезностью, которые позволят в дальнейшем очертить ряд авторитетных источников;
- регулярно проверять и оценивать ранее выбранный авторитетные источники, обращать внимание на их достоверность;
- учитывать актуальные условия развития тех или иных медиапродуктов;
- формировать собственную ценностную систему, не зависящую от внешних факторов.

Главной целью такого обучения можно считать формирование способности к самостоятельному и аргументированному критическому суждению касаясь медиатекстов. Особое внимание следует уделить дефиниции «аргументированный», которая в настоящем случае представляет собой наибольший интерес для рассмотрения данной теории. Именно аргументированность определяет степень развития критического мышления, поскольку она представляет собой интеллектуальное подспорье в процессе

реализации мыслительных процессов. Именно аргументированность определяет авторитетность источников, суждений, высказываний и фактов. в связи с этим перед современными педагогами стоит важная задача по формированию системы аргументированного взаимодействия обучающихся с какими-либо элементами медиатекстов.

Некоторые исследователи считают, что в сущностной и содержательной основах настоящей теории медиаобразования лежит процесс выявления механизмов и средств, способов и технологий влияния массмедиа на аудиторию. Принято считать, что такое влияние происходит посредством неких условных символов, так называемых кодов. при этом такое влияние может быть как положительным, так и негативным, в связи с чем критическое мышление становится не просто нужно и, но и обязательной мерой в процессе поглощения и обработки видеoinформации. Это можно подтвердить тем, что любой текст, по сути, представляет собой набор символов, знаковых кодов и значений, которые нуждаются в дешифровке со стороны получающего информацию субъекта социокультурных отношений.

Исходя из этого утверждения, можно сделать вывод о том, что такое положение вещей как бы заранее диктует получателю информации алгоритм действий и направляет его в сторону дешифровки любого медиапродукта. Таким образом, наличие критического мышления и аргументированного мнения необходимо не только для оценки медиапродукта и его верного истолкования, но и для в целом формирование культуры чтения и понимания какой-либо информации.

Многие исследователи рассматривают медиатексты как системы художественного мировосприятия и художественной деятельности человека, культурные компоненты и эстетические ценные элементы. Другие же считают, что медиатексты являются несколько второсортным продуктом и представляют собой источник для фактического исследования.

Медиаобразовательная педагогическая практика в отечественных условиях достаточно редко используется в качестве самостоятельной концептуальной основы, поскольку зачастую синтезируется с иными теориями. Исходя из выше рассмотренной теории критического мышления, вытекает другая теория медиаобразования – идеологическая. На её рассмотрение необходимо остановиться немного подробнее, поскольку она описывает в полной мере наиболее явные и возможные манипулятивные элементы медиа. главным объектом изучения идеологической теории считаются политические, экономические и разные национальные аспекты, направлены на исследование противоречий, существующих в современном мире. эти противоречия находят отражение в различных расовых религиозных, половых, национальных, классовых и других противоречиях, которые На сегодняшний момент являются ключевыми источниками социальных конфликтов и проблем. Главной целью настоящей теории принято считать стремление мотивировать аудиторию к изменению системы массовой коммуникации. Такая система может оказывать как положительное, так и негативное влияние на общество.

В связи с этим особенно подчеркивается необходимость критической концепции, предполагающей выработку критического мышления. Это связано с тем, что любая идеология так или иначе требует ангажированности и беспрекословной веры в истинно верное проявление тех или иных волнений в социуме. Важно определить сферу критического воздействия мыслительных процессов таким образом, чтобы молодые люди, подрастающее поколение, были способны формировать собственное представление о сложившихся в государстве, в социуме или медиа ситуациях и анализировать их последствия не только для себя лично, но и для последующих поколений.

В заключение статьи хотелось бы отметить, что при всём обилии концепций и медиа образовательных теорий важно обращать внимание на их взаимосвязь, взаимодополнение и противоречия. Необходимо исследовать их в системе для наиболее точного и комплексного понимания различных процессов, происходящих в сфере медиаобразования. Теория критического мышления медиаобразования представляет собой наиболее рациональную и объективную концепцию, в соответствии с которой

возможно единственно адекватное и аргументированное становление личности обучающегося.

Литература:

1. Брюшинкин В.Н. Критическое мышление и аргументация // Критическое мышление, логика, аргументация / под ред. В.Н. Брюшинкина и В.И. Маркина. – Калининград: Изд-во КГУ, 2003. – С. 29-34.
2. Бубнова Ю.А. Основные теории медиаобразования // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. 2017. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-teorii-mediaobrazovaniya> (дата обращения: 29.08.2020).
3. Василенко (Колесова) Елена Петровна Критическое мышление как современная проблема личности // Концепт. 2013. №12 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-kak-sovremennaya-problema-lichnosti> (дата обращения: 29.08.2020).
4. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: ТИИТ, 2009. – 322 с.
5. Маклюэн, М. «Понимание медиа: внешние расширения человека» / англ. Understanding Media: The Extensions of Man. М.: Кучково поле, 2007. 464 с.
6. Максимова Г.П. Медиapedagogika как одно из направлений современного образования // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2005. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediapedagogika-kak-odno-iz-napravleniy-sovremennogo-obrazovaniya> (дата обращения: 23.08.2020).
7. Психология критического мышления. Дайана Халперн. 4-е междунар изд. - СПб.: Питер, 2000 - 512 с. (Сер. "Мастера психологии")
8. Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-mediaobrazovanie> (дата обращения: 23.08.2020).
9. Розин В.М. Основания теории коммуникаций // Культура культуры. 2015. №2 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovaniya-teorii-kommunikatsiy> (дата обращения: 23.08.2020).
10. Фёдоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. С. 480.
11. Фёдоров, Александр Викторович. Медиаобразование и медиаграмотность. М.: Директ-медиа, 2013. 343 с.
12. Философия техники: история и современность. Монография. Институт философии Российской академии наук. Отв. ред.: В.М. Розин. М., 1997. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3369/3374> (дата обращения: 23.08.2020).
13. Чичерина Н.В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. М., 2008.

ГЛАВА 9. МЕДИАДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ

доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО

Горбунова Наталья Владимировна

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)

Федерального государственного автономного

образовательного учреждения высшего образования

«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и специфика медиаобразования и такой его важной части, как медиadiadaktika. Определяется роль профессионально-ориентированного медиаобразования в условиях современного прогрессивно меняющегося социокультурного пространства. Определяются медиadiadakticheskie и медиаобразовательные проблемы, составляющие спектр актуальных педагогических вопросов, требующих незамедлительного решения. Актуализируется роль технологий

профессионально-ориентированного обучения, их применения в рамках современного развития медиаобразования.

Ключевые слова: современная педагогика, медиаобразование, медиaprостранство, медиасреда, медиапедагогика, терминология медиаобразования, медиаграмотность, медиадидактика, профессионально-ориентированное медиаобразование.

Annotation. The article examines the essence and specificity of media education and such an important part of it as media didactics. The role of professionally oriented media education in the conditions of the modern progressively changing socio-cultural space is determined. The media-didactic and media educational problems are determined, which constitute a range of topical pedagogical issues that require immediate solutions. The role of vocational education technologies and their application within the framework of the modern development of media education is being updated.

Keywords: modern pedagogy, media education, media space, media environment, media pedagogy, terminology of media education, media literacy, media didactics, professionally oriented media education.

Высшее профессиональное образование базируется на принципах личностно-ориентированного подхода, который диктует современному педагогу и обучающимся определенный вектор, в соответствии с которым выстраивается принципиально новая система социально-образовательных взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Личностно-ориентированное обучение представляет собой ключевую методику педагогической науки, в соответствии с которой в центр образовательного процесса становится обучающийся, его способности, способы взаимодействия с окружающим миром, его интересы и личностное развитие. Педагог же при этом является спутником и помощником в совершенствовании системы навыков, которые впоследствии станут ресурсами для самореализации обучающегося. В связи с этим справедливым было бы отметить значение подобных систем в рамках высшего профессионального образования, главной целью которого является формирование и развитие нового специалиста, конкурентоспособного, ориентированного на профессиональное, личностное, творческое становление путем выполнения социального заказа средствами, приобретенными в процессе профессиональной подготовки в вузе.

С другой стороны, личностно-ориентированное образование базируется на требованиях современного рынка труда, которые во многом диктуются медиаресурсами. В связи с этим справедливым было бы отметить значение, которое приобретает на сегодняшний день медиаобразование профессионально-ориентированного профиля. Профессиональная подготовка будущих специалистов включает в свой состав определённые медиаобразовательные стратегии, необходимые для формирования медиаобразовательной культуры, как важной составляющей профессиональной культуры. Подобная концепция, проявляясь в рамках образовательного процесса, обуславливает внедрение медиаобразования в систему общего (глобального) высшего профессионального образования и профессиональной подготовки посредством внедрения и интегрирования медиаобразовательных технологий в собственно эту систему подготовки [4].

Медиаобразование, помимо всего прочего, лежит в основе вышеуказанной профессиональной культуры, которая является основой и ключевой составляющей профессионализма личности. Именно в связи с этим нам представляется особенно важным рассмотрение медиадидактики высшей школы и профессионально-ориентированного медиаобразования с точки зрения их функций и технологий, проявляемых в процессе становления профессиональной культуры будущих специалистов.

Педагогическая (уже давно называемая интерактивной) наука XXI века несколько отличается от традиционной концепции педагогики и ориентируются на формирование новых условий для развития будущих специалистов посредством внедрения и интеграции в образовательный процесс интерактивных, цифровых, дистанционных, медиатехнологий, а также новейших концепций педагогического воздействия на студентов [7].

Медиаобразование, представляющее собой область образовательной деятельности, в рамках которой осуществляется изучение воздействия информационно-коммуникативных средств и с точки зрения профессиональной подготовки специалистов настоящей области, и с точки зрения подготовки медиаграмотных специалистов всех остальных профессиональных областей, является важным направлением современной педагогики. Это связано с возникновением определенной медиакультуры как результата технологической революции XX века [1]. Компьютеризация и цифровизация многих социальных процессов привели к возникновению обширных информационно-коммуникационных сетей и связей, в соответствии с которыми возникает такое количество контента, которое невозможно оценить, исследовать и даже ознакомиться. Возникает необходимость в формировании у обучающихся системы критического мышления и способов обработки информации, что позволит им вычленять из комплекса ненужной и неценной информации истинно верных фактов и явлений. Медиадидактика в этом случае является важнейшим связующим звеном между традиционной педагогической дидактикой и новыми медиаресурсами и медиастратегиями.

Для наиболее точного и обширного рассмотрения выбранной нами темы необходимо обратиться к теории традиционной дидактики, которая регламентируется педагогической наукой. Традиционная дидактика включает в свой состав определённые задачи, выполнение которых гарантирует педагогу достижение наиболее эффективных результатов образовательной деятельности и профессиональной подготовки студентов. К таким задачам принято относить:

- описание образовательного процесса, а также условий его реализации в рамках существующей реальности;
- выявление и самостоятельная педагогическая разработка наиболее современных и актуальных механизмов и способов организации образовательного процесса, а также технологий обучения, соответствующих современным педагогическим и социальным тенденциям (что обеспечит эффективность или целесообразность образовательной деятельности и профессиональной подготовки тех или иных специалистов);
- гармоничная и грамотная организация образовательного процесса педагогом в наиболее продуктивном ключе посредством применения эффективных технологий;
- формирование собственных обучающих систем, а также оценка и аналитика существующих систем, приспособление их к существующим локальным условиям;
- выявление и создание новых технологий обучения, разработка концепции обучения, создание педагогических моделей эффективного обучения [6].

Вышеуказанные задачи должны стать тем ориентиром, который будет направлять современных медиапедагогов в рамках организации педагогического процесса. Они должны стать связующим звеном в системе содержания и сущности образовательной деятельности, а также основой для формирования новейших методов и принципов медиадидактики. Все они в комплексе должны объективно отражать важнейшие закономерности процесса обучения, а также лежать в основе профессиональной самореализации и самосовершенствования медиапедагогов. Однако для этого специалистам в этой области необходимо обращаться к исследованию принципов традиционной дидактики, исходя из которых возможно формирование медиапринципов в медиадидактике. Зачастую к таким относятся принципы сознательности, активности, доступности, научности, индивидуального подхода и т.д. [2]. В соответствии с вышеуказанным стоит отметить, что современным медиапедагогам необходимо в обязательном порядке акцентировать внимание на двух основных вещах:

- на существующие и функционирующие, действенные дидактические концепции, которые состоят из принципов, задач, целей и механизмов, технологий традиционного педагогического знания и практики и которые лежат в основе педагогической науки, за счёт чего позволяют на своём базисе формировать более новые и актуальные концепции;
- совмещение традиционных дидактических принципов с принципами, наиболее актуальными и целесообразными сегодня, а также учтение разных современных факторов, существующих в медиаобразовании [7].

Медиаобразование является достаточно специфичной и относительно новой для отечественной педагогики сферой деятельности, несмотря на то, что возникла еще в 20-е годы XX века. Она, как и любая другая педагогическая сфера деятельности, обладает

собственными характерными специфическими особенностями, закономерностями, методами, технологиями и организационными формами. Она базируется на медиадидактике, которая представляет собой частную методику, базирующуюся на теории общей дидактики, частично рассмотренной ранее. При этом частная методика, нашедшая отражение в медиаобразовании, развивается параллельно и совместно с общей дидактикой.

Кроме того, как отмечает А.В. Онкович, существуют различные частные дидактики относительно отдельных категорий учащихся, в различных типах учреждений высшего образования и формах образовательной деятельности. При этом исследователь объединяет их понятием «вертикальный вектор», в связи с чем справедливым было бы отметить отнесенность от такого вектора к определенной категории обучающихся по возрастающей. Подобный вектор учитывает специфику образовательной деятельности в образовательных учреждениях различных типов, видов, уровней образования в то время, как «горизонтальный вектор» базируется на специфике овладения конкретными предметными знаниями [7].

Говоря же о медиаобразовании, справедливым было бы отметить, что оно включает в свой состав и горизонтальные, и вертикальные векторы, поскольку обращает внимание как на отдельные дисциплины, так и вспомогательные составляющие в процессе изучения иных дисциплин.

В целом такой вид образовательной деятельности сегодня представляет собой процесс формирования и развития организма посредством материалов медиа и информационно-коммуникативных технологий. Педагогически принято выделять несколько основных направлений медиаобразования, что необходимо учитывать при анализе образовательной действительности, а также при конструировании системы условий для создания и организации образовательной деятельности по медиадисциплинам. К таким направлениям обычно относят:

- медиаобразовательная деятельность специалистов, непосредственно участвующих в формировании медиаконтента: корреспондентов, журналистов, редакторов, продюсеров, кинематографистов, фотографов и других;
- медиаобразовательная деятельность студентов-гуманитариев высших учебных заведений, педагогических высших учебных заведений, медиаобразование в рамках системы повышения квалификации педагогов вузов и других образовательных учреждений;
- медиаобразовательная деятельность в составе общей системы образования (причём как школьной, так и высшей), обычно интегрированная с традиционными дисциплинами, а также выступающая в роли специальных, факультативных и др. дисциплин;
- медиаобразовательная деятельность в образовательных учреждениях дополнительного обучения, досуговых центрах, различных дополнительных образовательных структурах;
- дистанционная медиаобразовательная деятельность обучающихся, осуществляемая посредством телевидения, радио, интернета и др. информационных коммуникативных средств, необходимых для информирования и обучения;
- медиаобразовательная деятельность самостоятельного типа, носящая непрерывный характер, продолжающаяся в течение всей жизнедеятельности современного человека;
- медиаобразовательная деятельность будущих специалистов различных направлений подготовки и сфер деятельности (не связанных с медиапространством напрямую и незаинтересованных в создании медиаконтента) [6].

Особенно важным представляется медиаобразование, ориентированное на всех специалистов, поскольку именно такой подход нам представляется наиболее рациональным в условиях быстро меняющегося мира. Применение профессионально-ориентированных медиатекстов в рамках подготовки будущих специалистов активно влияет на совершенствование образовательной деятельности в рамках повышения уровня профессионализма, а также степени вовлеченности в процесс самообразования и непрерывного образования. Непрерывность позволяет современному специалисту постоянно пополнять собственный базис актуальными и целесообразными знаниями, направленными на формирование его интерактивной коммуникационной и информационной культуры, которая ложится в основу его профессиональной культуры и

профессионализма. Это позволяет ему становиться наиболее конкурентоспособным и самостоятельным специалистом, способным организовывать собственную деятельность и решать возникающие в ходе профессиональной деятельности задачи. Медиаобразование позволяет такому специалисту приобрести новый уровень компетентности, что в большей степени оказывает влияние на применение критического мышления в глобальном информационном поле медиапространства. Здесь же возникает необходимость в освоении основ медиаграмотности, которые также входят в курс общей медиаграмотности, что позволяет обучающемуся вникнуть в сущность медиакультуры, понимать её специфику, а также ориентироваться в её технологиях, методиках и средствах воздействия на аудиторию.

Именно медиаграмотность формирует компетентного специалиста, способного следовать и придерживаться прогрессивного направления, диктуемого тенденциями в различных областях деятельности. Медиадидактика способна сконцентрировать медиазнания педагога и перенести их в теоретический и практический базис обучающегося в наиболее удобной и целесообразной форме, посредством чего происходит наилучшее усваивание материала и передача опыта от педагога к обучающемуся. Кроме того, частные методики медиадидактики ориентируются на формирование и продвижение наиболее продуктивных форм образовательной деятельности, которая в свою очередь направлена на развитие индивидуальности личности, что соответствует идее о профессионально-ориентированном медиаобразовании. Таким образом, именно такая дидактика формирует тот критический мыслительный потенциал личности, причём личности как обучающегося, так и педагога, который способен интегрировать различные собственной концепции в уже существующий комплекс медиакультурных явлений.

Профессионально-ориентированное медиаобразование доказывает свою эффективность с каждым годом, в связи с чем иллюстрируются значительные успехи будущих специалистов в области применения средств масс-медиа. Медиадидактика способна решать главные проблемы обучения, реализовывать педагога посредством внедрения большого количества творческих заданий, стимулировать студентов к изучению тех или иных дисциплин профессионально-ориентированного курса [1].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что на современном этапе медиадидактика и медиаобразование представляют собой ключевые звенья инновационной системы профессионально-ориентированного обучения, которые оказывают влияние не только на каждую отдельно взятую личность, но и на определённые социальные группы, на весь социум в целом. Формирование медиакомпетентности и медиаграмотности обучающихся стимулирует всех членов общества прибегнуть к изучению теории современных медиа, необходимой для рационального и объективного анализа окружающей действительности, отраженной в медиатекстах и медиаресурсах с разной степенью ее истинности. Важно понимать, что медиадидактика направлена на формирование такой системы мышления аудитории, которая способна критически воспринимать и оценивать всю поступающую информацию, что служит способом и активным методом интеллектуального и творческого развития социума.

Медиадидактика, обладая рядом важнейших факторов и признаков, является ключевой системой, ориентация на которую позволяет современным педагогам идти «в ногу» со временем и соотносить свою деятельность с опытом предшественников. Кроме того, такая дидактическая структура несет в себе задачи формирования условий для гармоничной реализации педагогической деятельности в современных условиях, а также применения наиболее инновационных и актуальных средств обучения студентов разных направлений подготовки медиаграмотности, которая в свою очередь лежит в основе профессиональной культуры и профессионализма каждого из специалистов.

Литература:

1. Возчиков В.А. Медиафера философии образования. Бийск, 2007. 284 с.
2. Духанина Н.М. Педагогические условия применения медиаобразовательных технологий в подготовке магистров: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 2007. 22 с.
3. Краевский В.В. Основы обучения: дидактика и методика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. М., 2007. 352 с.

4. Медидактика высшей школы: программы спецкурсов / А.В. Онкович, Н.М. Духанина, И.А. Сахневич, И.А. Гуриненко, О.К. Янишин, К.С. Балабанова / под науч. ред. д-ра пед. н., проф. А.В. Онкович. Киев, 2013.

5. Московская декларация о медиа- и информационной грамотности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ifarcom.ru/ru/news/1347>

6. Онкович А.В. Медидактика: массмедиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrücken, 2012. 332 с.

7. Онкович А.В. Медиаобразование: векторы развития // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы Меж-дунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти выдающегося российского ученого-педагога В.А. Сластенина (Москва, 16-17 сентября 2010 г.): в 2 ч. Ч. 1. М., 2010. С. 322-338.

ГЛАВА 10. ОСНОВНЫЕ ТЕРМИНЫ, ТЕОРИИ, КЛЮЧЕВЫЕ КОНЦЕПЦИИ, НАПРАВЛЕНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического
мастерства учителей начальных классов и воспитателей
дошкольных учреждений Кот Тамара Алексеевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. В статье рассматриваются дефинитивная составляющая медиаобразования, а также ее специфика. Рассматриваются ключевые термины, теории, концепции и направления в области медиаобразования. Определяется роль медиаобразования в общей системе образования, выявляется её место в системе становления гражданского общества. Исследуется спектр проблем терминологии в области медиаобразования, а также его уровневая структуризация, определяются задачи и цели медиаобразования. Кроме того, особое внимание уделяется раскрытию специфики дефиниций, входящих в состав терминологии, а также ее проявлений в области информационно-коммуникативных связей субъектов современного социокультурного пространства.

Ключевые слова: современная педагогика, медиаобразование, медиaprостранство, медиасреда, медиапедагогика, терминология медиаобразования, ключевые концепции медиаобразования, направление медиаобразования, медиаграмотность.

Annotation. The article examines the definitive component of media education, as well as its specificity. Key terms, theories, concepts and directions in the field of media education are considered. The role of media education in the general education system is determined, its place in the system of civil society formation is revealed. The spectrum of terminology problems in the field of media education is investigated, as well as its level structuring, the tasks and goals of media education are determined. In addition, special attention is paid to the disclosure of the specifics of the definitions that make up the terminology, as well as its manifestations in the field of information and communication links of the subjects of the modern sociocultural space.

Keywords: modern pedagogy, media education, media space, media environment, media education, terminology of media education, key concepts of media education, direction of media education, media literacy.

В условиях прогрессивно развивающегося мира совершенно неизбежным становится возникновение новейших явлений и феноменов, связанных с информатизацией, виртуализацией, цифровизацией всех общественных институтов. К таким институтам относятся и медиаобразование, которое, по определению многих исследователей, связано в первую очередь со всеми видами медиа: печатными, аудиальными, визуальными, графическими и т.д. Именно медиаобразование является источником знаний для всех субъектов социокультурного пространства в области массовых коммуникаций, а также в области формирования межличностных коммуникаций между субъектами посредством:

- осведомления населения о способах аналитики, критического мышления, критического осмысления и создания медиатекста;
- выявления источников медиатекстов, а также их политических, социальных, культурных интересов, контекста медиатекстов;
- предоставления инструментов для интерпретации медиатекстов и ценностей, которые распространяются медиапространством и средствами медиа;
- формирования системы навыков и умений в области свободной обработки и восприятия медиатекстов и другой медиапродукции и т.д. [1].

Таким образом, можно заключить, что медиаобразование сегодня является неким инструментом для самовыражения и механизмом самореализации в творческом ключе различных субъектов социальных взаимоотношений. Медиаобразование также стало источником развития медиаграмотности у населения, что позволило не только очертить круг определенных эффективных технологий в области оценки и критического осмысления медиапродуктов, но и сформировать потенциальных специалистов в области создания таких продуктов, а также в области их распространения.

В связи с этим нам представляется необходимым рассмотрение терминологии, теории, ключевых концепций и направлений медиаобразования, что позволит не только углубиться в процесс изучения влияния медиапродуктов на субъектов социокультурного пространства, но и пополнить базу медиапедагогической теории и педагогики в целом новыми заключениями и аналитическими выводами.

К исследованию теоретических и практических вопросов, связанных с медиапространством, его развитием в современном мире, дефинитивными элементами, которые составляют основу этого понятия, а также рассмотрению ключевых концепций, направлений и технологий развития обращается ряд таких отечественных и зарубежных ученых, как Б.С. Гершунский, А.А. Немерич, И.А. Фатеева, И.В. Чичерина, Ю.С. Пивоваров, А.В. Федоров, И.В. Чельшева, Г.В. Михалева, М. Маклюэн, К.Э. Разлогов, И.В. Жилавская и другие.

Согласно научному труду А.В. Федорова, медиаобразование представляет собой область образовательной деятельности, в рамках которой осуществляется изучение воздействия информационно-коммуникативных средств (в том числе средств массовой информации: печатной и электронной прессы, телевидения, рекламы и т.д.) и с точки зрения профессиональной подготовки специалистов настоящей области, и с точки зрения подготовки медиаграмотных специалистов всех остальных профессиональных областей [4].

Под медиаобразованием следует понимать такую структуру, в основе которой лежит принцип, предполагающий, что средством коммуникации является сообщения, в связи с чем возникает способность таких средств к формированию личности специалиста, сообщества, а также всего общества в целом, - считал Маршалл Маклюэн.

Медиаобразование включает в свой состав множество понятий, рассматриваемых нами далее. Важно отметить, что именно медиаобразование предоставляет важнейшие ресурсы, необходимые для осуществления наиболее крепких информационных связей коммуникативного характера, которые являются механизмами взаимодействия членов социокультурного пространства друг с другом и с вытекающими в связи с этим социальными явлениями.

Б.С. Гершунский, опираясь на определение понятия «медиаобразование», сформулированное ЮНЕСКО, считает, что оно недостаточно полно отражает проблематику системы современного цифрового информационно-коммуникативного образования и должно включать не только изучение теоретической части, относящейся к педагогике, но и охватывать область научного поля масс-медиа, с ее дополнительными составными элементами в виде журналистики и т.д. [1].

Все исследователи сходятся во мнении о том, что медиаобразование включает в свой состав медиаграмотность, медиакомпетентность и медиапедагогику – ключевые понятия в рамках исследуемого объекта. Эти элементы также понимаются научными деятелями сравнительно одинаково, за исключением нескольких сегментов понятийного аппарата. Так, к примеру, уже упоминаемый нами ранее А.В. Федоров считает, что медиаграмотность, или медиакомпетентность, которые он ставит в один понятийный ряд, представляет собой некую развитую способность освоения медиатекстов, умение

квалифицированно использовать средства коммуникации, а также осуществление вышеуказанных действий в контексте существующих гуманитарных, антропологических, социальных, политических текстов функционирования средств коммуникации и их элементов [4].

И.В. Челышева в свою очередь отмечает, что медиаграмотность – скорее комплекс навыков, умений и способностей, позволяющих субъектам социокультурного пространства анализировать, оценивать и создавать сообщение в различных видах, жанрах и формах медиа [5].

Еще один исследователь настоящей темы, в соответствии с этим, законно полагает, что каждая из концепций (которые нами будут рассмотрены далее), ставящая своей ключевой задачей очерчивание хотя бы основных элементов, подсистем, фаз художественного процесса, «неминуемо будет носить ненормативный, гипотетический характер». В таком случае, по словам автора, «без столкновения мнений нельзя нащупать «болевые точки» современного художественного развития», а также не представляется возможным выявить и определить узловые пункты его совершенствования, дополнения и становления в новом, уже измененном ключе [3].

Так сложилось в современной теории и практике педагогической науки, что медиаобразовательная деятельность в современных условиях в обязательном порядке должна базироваться на конкретном теоретическом фундаменте, представляющем собой систему подходов и концепций медиаобразования. На наш взгляд, для комплексного рассмотрения концепции, упор в которой делается на критическое или образное, идеологическое и т.д. мышление, для начала необходимо рассмотреть уже существующие наиболее популярные концепции, что определенно предоставит нам повод для проведения сравнительного анализа и выявления тех или иных характеристик в интересующей нас области теоретического знания в рамках современной педагогики высшей школы.

Медиаобразовательные концепции (или теории, как многие исследователи их называют) лежат в основе объективного исследовательского подхода к изучению феномена медиаобразования, поскольку они формируют понимание у исследователя структуры и специфики образовательной деятельности в сфере медиа, без чего невозможно проведение полноценного гармоничного исследования.

По словам А.В. Федорова, в настоящее время в отечественной медиапедагогике принято выделять несколько теоретических медиаобразовательных концепций (подходов):

- «инъекционный» («защитный»);
- «удовлетворения потребностей»;
- «практический»;
- «развития критического мышления»;
- идеологический;
- культурологический;
- эстетический;
- социокультурный и др. [4].

Одной из наиболее распространенных является защитная теория медиаобразования, которая получила особенное распространение в США. Приверженцы этой теории считают, что все средства и элементы массмедиа, медиаобразование, медиапродукты крайне негативно влияют на подрастающее поколение и их систему восприятия окружающей действительности. Теория базируется на принятии медиапространства как главной разрушающей силы, направленной на искоренение реального видения вещей и отношения к ним обучающимися. Под главной целью сторонники такой теории понимают некое смягчение негативных последствий, возникших в результате взаимодействия с медиапродукцией и медиаресурсами.

Также существует такая теория медиаобразования, как источник «удовлетворения потребностей» аудитории, в соответствии с основными положениями которой исследователи уделяют особенное внимание положительным аспектам и эффектам медиапространства и продуктов медиа. Эта теория абсолютно противоположна предыдущей, поскольку главная цель здесь – представление медиаобразования в качестве главного помощника и «навигационной системы» подрастающего поколения в сфере

получения из продуктов медиа максимально возможной выгоды, полезной информации, актуальных сведений, целесообразных данных.

Самая популярная и часто рассматриваемая исследователями теория современного медиаобразования – практическая. Такая концепция формируется на основе теории адаптивного потребления и удовлетворения в сфере медиа, что подчёркивает А.В. Федоров. Считается, что медиаобразование должно удовлетворять потребности аудитории в рамках формирования и развития собственных медиа способностей в области написания и продвижения собственных медиатекстов. Подрастающее поколение в этом случае – особый потенциал для будущего медиаобразования и главная цель воздействия медиаресурсов. В рамках данной теории реализуется практическая деятельность по обучению учащихся интересным им видам деятельности, а также тем видам деятельности, к которым у учащихся есть способности. Иными словами, в ходе подобного практического медиаобразования происходит как теоретическое, так и практическое снабжение обучающихся знаниями и навыками взаимодействия с каким-либо видом деятельности. В результате такого подхода активизируется познавательная деятельность, развивается критическое мышление, формируется спектр творческих способностей и навыков [4].

Еще одной рассматриваемой нами является теория развития «критического мышления» средствами медиаобразования. Здесь важно отметить, что критическое мышление на сегодняшний день – это ключевая сфера педагогического воздействия, которая подвергается постоянной деформации и развитию в соответствии с полученными ранее знаниями и навыками аналитического, оценочного, рефлексивного характера.

Именно критическое мышление составляет основной интеллектуальный потенциал каждого субъекта медиа образовательной деятельности. Кроме того, критика позволяет развить в обучающемся несколько смежных элементов мыслительных процессов:

- объективность в процессе рассмотрения явлений действительности;
- самостоятельность с точки зрения организации собственной учебной или профессиональной деятельности;
- формирование индивидуальных мыслительных оценочных концепций, не зависящих от внешнего воздействия;
- формирование собственного мнения, подвергающегося деформации исключительно посредством принятия личного решения, они посредством внешних факторов;
- стремление к самореализации и обновлению в различных сферах деятельности путём интеллектуального и творческого труда [4].

Главной целью медиаобразования в области развития критического мышления принято считать формирование у аудитории обучающихся навыков к анализу и выявлению манипулятивных воздействий медиа ресурсов на их систему ценностей и мировоззрение. Кроме того, важно понимать, что критическое мышление позволяет еще и развить навыки ориентирования и навигации в рамках глобального информационного потока социокультурного пространства, который направлен на трансформацию личностной позиции и навязывание внешних стимулов к совершению каких-либо действий и к изменению мнения о чём-либо [4].

Медиаресурсы оказывают активное влияние на ценностную и мировоззренческую структуру каждого субъекта социокультурного пространства, подвергшегося «уловкам» медиа и не успевшего до этого времени сформировать систему критической оценки и анализа получаемой информации. Важно настолько четко и однозначно подходить к интерпретации медиатекстов, чтобы не создавалось возможности попасть в проблемную ситуацию из-за допущенных заблуждений.

Приверженцы такой теории считают, что обучающиеся должны учиться:

- осознавать собственную роль в системе медиа взаимодействий;
- научиться объективизировать всю поступающую информацию;
- целостно и комплексно воспринимать информацию;
- осознавать роль любой информации в медиаструктуре;
- проявлять аналитико-рефлексивные навыки;
- рассматривать медиатексты с точки зрения комплексного подхода, который предусматривает формирование алгоритма критической оценки информации;

- регулярно проверять и оценивать ранее выбранные авторитетные источники, обращать внимание на их достоверность;
- относиться к выбору источников с предельным вниманием и скрупулезностью, которые позволят в дальнейшем очертить ряд авторитетных источников;
- учитывать актуальные условия развития тех или иных медиапродуктов;
- формировать собственную ценностную систему, не зависящую от внешних факторов.

Цель этого обучения – формирование способности к самостоятельному и аргументированному критическому суждению касаясь медиатекстов. Особое внимание следует уделить дефиниции «аргументированный», которая в настоящем случае представляет собой наибольший интерес для рассмотрения данной теории. Именно аргументированность определяет степень развития критического мышления, поскольку она представляет собой интеллектуальное подспорье в процессе реализации мыслительных процессов. Именно аргументированность определяет авторитетность источников, суждений, высказываний и фактов. в связи с этим перед современными педагогами стоит важная задача по формированию системы аргументированного взаимодействия обучающихся с какими-либо элементами медиатекстов [4].

Некоторые исследователи считают, что в сущностной и содержательной основах настоящей теории медиаобразования лежит процесс выявления механизмов и средств, способов и технологий влияния массмедиа на аудиторию. Принято считать, что такое влияние происходит посредством неких условных символов, так называемых кодов. Такое влияние во многом может проявляться дуалистично: и в положительном, и в отрицательном ключе. Именно из-за этого критическое мышление становится не просто нужно и, но и обязательной мерой в процессе поглощения и обработки видеoinформации. Это можно подтвердить тем, что любой текст, по сути, представляет собой набор символов, знаковых кодов и значений, которые нуждаются в дешифровке со стороны получающего информацию субъекта социокультурных отношений.

Подводя итог настоящему исследованию, важно отметить, что медиаобразование субъектов социокультурного пространства является многоуровневой комплексной системой, которая обладает различным функционалом и целевой направленностью, проявляющимися на разных ее уровнях. Кроме того, рассмотренные нами теории (концепции) обладают определенным образовательным потенциалом, что необходимо учитывать при построении образовательного маршрута в системе медиаобразования.

Передовой задачей современного медиаобразования можно считать формирование многоуровневых моделей, соотносящих в своем сущностном составе различных научно-теоретических сегментов по типу генезиса, теоретического и прикладного материалов медиаобразовательной сферы деятельности современной системы образования.

Литература:

1. Гершунский Б.С. Философия образования: Уч. пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 1998. 432 с.
2. Немерич А.А. Медиаобразование в России: на пути к медиаменталитету // Знак: Проблемное поле медиаобразования. Научный журнал. 2011. № 2 (8). С. 21-27.
3. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации: монография / И.А. Фатеева. Челябинск: Челяб. гос. ун-т, 2007. 270 с.
4. Федоров А.В. Медиакомпетентность современной молодежи: проблемы и тенденции // Молодежь и будущая Россия / Отв. ред. Ю.С. Пивоваров. М.: Изд-во РАН, 2008. С. 460-465.
5. Чельшева И.В., Михалева Г.В. Основные теоретические концепции медиаобразования в России и Великобритании: сравнительный анализ // Медиаобразование. 2013. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-teoreticheskie-kontseptsii-mediaobrazovaniya-v-rossii-i-velikobritanii-sravnitelnyy-analiz> (дата обращения: 26.08.2020).

ГЛАВА 11. ИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИА-СРЕДСТВ ПО СОХРАНЕНИЮ РОДНЫХ ЯЗЫКОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ХАБАРОВСКОГО КРАЯ: КЛАСТЕРНЫЙ ПОДХОД

Кулеш Елена Васильевна

кандидат психологических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

Аннотация. Представлен опыт реализации проектной деятельности по сохранению родных языков и культуры в условиях развивающей образовательной среды многонационального Хабаровского края с использованием кластерного подхода. Отражаются результаты проекта по внедрению технологий с использованием медиа-средств, который осуществляется в рамках реализации краевого инновационного комплекса по формированию культурного интеллекта обучающихся на базе Ресурсного центра ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет».

Ключевые слова: краевой инновационный комплекс, концепция преподавания родных языков, образовательный кластер, культурный интеллект, языковая культура личности.

Annotation. Khabarovsk territory using the cluster approach. The results of the project on the introduction of technologies using media tools, which is carried out as part of the implementation of the regional innovation complex for the formation of cultural intelligence of students on the basis of the Resource center of the Pacific state University.

Keywords: regional innovation complex, the concept of teaching native languages, educational cluster, cultural intelligence, language culture of the individual.

Вопрос о проблемах и перспективах сохранения и развития коренных языков и культуры малочисленных народов России является крайне важным для Хабаровского края, поскольку, к большому сожалению, родная речь коренных жителей практически ушла из домашнего обихода жителей Приамурья.

Данное обстоятельство подвело к созданию проекта по сохранению родных языков и культуры в условиях развивающей образовательной среды многонационального Хабаровского края, который осуществляется в рамках реализации краевого инновационного комплекса по формированию культурного интеллекта обучающихся на базе Ресурсного центра ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет». В данном контексте, одним из ключевых направлений центра стала деятельность по созданию информационно-трансляционной площадки обобщения и распространения опыта реализации моделей поликультурного образования и этнокультурного развития личности в условиях образовательных учреждений Дальневосточного региона. Ресурсный центр руководствуется положением о деятельности, отражая ее на сайте университета в онлайн-платформе <http://pnu.edu.ru/ru/rc/>.

В проекте мы руководствуемся концепцией преподавания родных языков народов России о сохранении уникального этнокультурного и языкового разнообразия Российской Федерации; и главное - обеспечению условий для осуществления конституционного права граждан на обучение на родных языках и их изучение в организациях, реализующих программы общего образования [5]. Проект реализуется основываясь на кластерном подходе в организации деятельности. Под образовательным кластером понимается такая система сетевого взаимодействия образовательных организаций, которая направлена на повышение качества образовательного процесса в интересах развития приоритетных социально-экономических отраслей региона и/или муниципалитета, в интересах развития молодого поколения [6].

Остановимся на характеристике проекта с позиции использования медиа-средств по сохранению и популяризации родных языков как духовной культуры народа, в деятельности которого руководствуемся идеологией в понимании того, что язык народа жив тогда, когда на нем говорят и традиции народа живут и передаются из поколения в поколение.

Реализация проекта способствовала достижению ряда актуальных управленческих, организационно-педагогических задач. К числу достижений следует отнести: активизация профессиональной активности педагогов; повышение предметной, методической и исследовательской культуры; повышение поисковой, учебно-исследовательской и творческой активности обучающихся; рост количества и качества участия школьников в олимпиадах, конкурсах по родному языку и культуре; рост социальной активности обучающихся; повышение социальной эффективности культурно-образовательной деятельности учреждения. Стоит особо отметить значимость использования игровых технологий на уроках родного языка, которые собственно и способствуют достижению указанных выше задач.

Игровые технологии являются одной из уникальных форм обучения. В настоящее время эта проблема актуальна, так как уроки родного языка в школе отличаются от остальных предметов тем, что включают в себя весь аспект школьного образования: окружающий мир, точные науки, историю, обществознание и др. Поскольку в программу обучения входит лексический материал, охватывающий все сферы жизни в ключевую задачу учителя входит помощь детям в овладении этими знаниями и введение в активное пользование на уровне школы, семьи и определенного социума. Игра тренирует память, помогает выработать у учащихся речевые умения и навыки, развивает внимание и познавательный интерес к предмету, является главным средством преодоления пассивности детей, создает эмоциональное пространство, в котором раскрывается каждый ребенок, воспитывается его воля, характер, снимает усталость. А.С. Макаренко отмечал, что игра имеет важное значение в жизни ребёнка, поскольку каков ребёнок в игре, таким во многом он будет в работе и в жизни, когда вырастет [2]. Т.А. Байтукалов, лингвист, автор книги «Быстрое изучение иностранного языка от английского до японского» утверждает, что для успешного овладения любым иностранным языком требуется систематически заниматься по одному часу в день. В этом контексте мы солидарны с мнением автора о том, что если представить изучение языка в виде автомобильной гонки, то любое снижение интенсивности занятий (занятия меньше, чем один час в день, пропуск занятия), приводит к «тормозу» в изучении языка, а развороту на 180° и езде в обратную сторону, где без активного использования процесс забывания языка неизбежен» [2]. И конечно, крайне правомерно мнение автора о том, что родной язык не выучишь в школе, если дома не говорят родители. Нанайский писатель Андрей Пассар отметил, что освоение родного языка ребенком должно начинаться с матери, поскольку она лучший учитель языка, как самый родной человек, которая дала нам жизнь, повторяя за матерью ребенок учится говорить свои первые слова, где малыш сначала разговаривает как иностранец, но потом его речь становится чистой и понятной. Т.А. Байтукалов указывал на то, что в обучении языку не стоит анализировать, строить схемы и давать разъяснения по грамматике, что это должно само потом проявиться в сознании обучающегося, то есть говорение станет автоматическим. Главное внимательно слушать, смотреть, копировать и моделировать носителей языка с использованием видео, аудио, книгу [2].

Кун О.Н. - лингвист, автор самоучителя разговорного языка «Японский язык за один месяц» подчеркивает что для успешного овладения языком важно использовать понятные всем и не слишком сложные для иностранцев выражения, которые охватывают основные области разговорной речи и позволяют вести беседы на повседневные бытовые темы, а также дать самые основы грамматики, позволяющие вместе с тем по приведенным моделям строить самые разнообразные фразы. Кроме того, обучение не должно быть перегружено грамматикой, а темы быть интересными и востребованными обучающимися, и, что успех в обучении может послужить стимулом для углубленного его изучения [3].

А.С. Киле - автор учебных программ «Нанайский язык» и учебников «Нанай хэсэни» отмечает, что родному языку следует учить по методике обучения иностранному языку. И в этом плане по своей результативности наиболее привлекательна система коммуникативного обучения, упор делается на речевые упражнения для формирования речевых умений, связанных с выражением своих мыслей и пониманием мыслей других [4].

Таким образом, анализ источников отражает, что обучение языку должно быть интересным и востребованным обучающимися. Кроме того, целью нашей работы является воспитание этнически идентичной личности, потому как ребенок должен осознать и прочувствовать принадлежность к своему народу, в том числе и через знание родного языка. А.С. Киле обращала внимание на то, что просто научить говорить, общаться между собой - это слишком узкое понимание цели, процесс обучения родному языку должен нести учащимся этнокультуру, способствовать формированию национального самосознания, поэтому язык должен преподаваться параллельно с этнокультурой. Потому, автор акцентирует внимание на требованиях к профессионализму учителей родного языка, где учитель должен быть носителем языка и культуры, постоянно совершенствовать своё мастерство, воспитывать любовь к родной культуре и языку. Чтобы сделать процесс обучения интересным, доступным и продуктивным в школе сельского поселения Сикачи-Алян Хабаровского края, использует различные игровые методы и приемы.

В качестве примера остановимся на сценарии мастер - класса «Квест как педагогическая технология для интерактивного изучения родного языка».

Цель: развитие интеллектуально - творческого потенциала личности обучающихся посредством вовлечения их в игровую деятельность для повышения интереса занятия родным языком через применение современных технологий, обеспечивающих реализацию ФГОС. Задачи: активизировать знание лексики нанайского языка учащихся в игре - это научить составлять синквейн, хокку.

Оборудование: Пакеты белого, красного, синего, зеленого, желтого, оранжевого цвета с карточками - заданиями, 2 магнитные удочки, синяя лента - речка, значки -эмблемы, схемы "Фишбоун", "Синквейн", "Хокку", сладкие призы.

Ход игры:

1. Организационный момент.

Бачигоапу, андана! Эси буэ сунди гэсэ хупидепу! Здравствуйте, друзья! Сейчас мы с вами поиграем.

Боңго - хэм дюэр хопанди осимари оболагосу. Гучи мэнэ эмблемаива сондёсу. Тотапи диа диавари бачиосу! Сначала все разделимся на две команды. Выберите эмблему. Потом - друг друга поприветствуем!

2. Вступление в игру.

Задача: Мэнэ хопамбари гэрбувэни синквеймбэ мурчиусу. Доскаду фишбоун - мэт хэсэвэри нэрусу: Хай? Хони бини? Хайва тайни? Хай- мат бини? Задача игры составить синквейн - стихотворение о названии своей команды. На доске нужно собрать слова в форме "фишбоун": Кто? Какой? Что делает? С чем сравнить?

3. Проведение игры.

1. Согдён (чагдян) пакетаду боңго хэсэ бини. (хай?)

В жёлтом (белом) пакете первое слово. (кто?)

2. Сэгден (гиадин) пакетаду дюэе хэсэ бини. (хони би?)

В красном (голубом) пакете второе слово (какой?)

3. Нёңгиан (сэлэ - сола би) пакетаду илиа хэсэ бини (хайва тайни?)

В зелёном (оранжевом) пакете третье слово (что делает?)

4. Дуин хэсэди предложениева амоакандиади умэкэнди хабогосу.

Выловите удочкой из озера 4 слова и составьте предложение.

5. Хаморой хэсэвэ даи(нучи) коаңсаканду баогосу.

Последнее слово найдёте в большой(маленькой) корзинке.

6. Тэй хэсэди хоккува мурчиусу.

Из этих же слов составьте стихотворение хокку.

4. Рефлексия.

Мэнэ мурчихэн синквейнэвэ(хоккувэ) холаосу!

Прочитайте ваши стихи.

5. Подведение итогов игры.

Уйду маңга бичини?

Кому было трудно в игре?

Уйду енуэ бичини?

Кому было весело играть?

Улэн хунихэсу?

На сайте канала ютуб (<https://www.youtube.com/>) можно познакомиться с технологиями обучения учителя родного (нанайского) языка Донкан В.Л. МБОУ СОШ с. Сикачи-Алян <https://www.youtube.com/watch?v=8njXt8Z0bhY>: В настоящий момент времени ведется работа по использованию технологий музейно-педагогической деятельности в сохранении родного языка. Например, знакомство с легендой Хабаровского края - музеем под открытым небом, «Петроглифами Сикачи-Аляна». Планируется разработка и реализация программы внеурочной деятельности «Мир Сикачи-Аляна» для учащихся 1-4 классов; программы внеурочной деятельности «Клуб «Бачигоапу» для учащихся 5-9 классов и разработка интегрированных занятий урочной деятельности с использованием ресурсов школьного музея.

Остановимся еще на одном интересном примере - опыте преподавания родного языка на базе общеобразовательной школы Бельговского сельского поселения Комсомольского Муниципального района Хабаровского края, где создаются условия сохранения нанайского языка и культуры средствами музыкального фольклора. Важно отметить, что музыкальный фольклор занимает важное место в духовной культуре нанайского народа. В нем нашли отражение разнообразные культурные контакты дальневосточных этносов, прослеживаются некоторые черты их сложной, многовековой истории. Освоение детьми фольклора дает им возможность лучше понять и узнать историю своего народа, родного края, ощутить свою сопричастность к огромному целому, называемому Родиной, Россией, глубже прочувствовать значение понятия «Малая родина».

Современный музыкальный фольклор обогатился новыми формами, определённым содержанием, которые отражают современную действительность, её сложные противоречия и дух эпохи. Старые фольклорные формы, утратившие свою содержательную основу, не способные в настоящее время отражать мировоззрение, мысли, чувства, самосознание нанайцев не находят своего воплощения в их художественной культуре. Напевы колыбельных песен благодаря своему монотонному характеру оказывали своё успокаивающее воздействие на ребёнка. Поэтические тексты современных колыбельных песен у многих народов во многом схожи. Обычно в них выражено пожелание, чтобы ребёнок уснул, а его мать могла бы заняться своими хозяйственными делами. Наиболее типичен с небольшими отклонениями следующий текст колыбельной: собачки не лайте, лошади не шумите, спать не мешайте, мой сын (дочь) большим человеком будет, новую жизнь будет строить.

Традиционная нанайская культура и её песни рассматривается здесь как знание, без которого общество не может развиваться, национальные традиции – как язык общения народов, особая модель построения неконфликтных коммуникативных ситуаций, способ прогнозирования их развития. Ключевая цель заключается в знакомстве с значением речи и языка в жизни нанайцев через нанайские песни. В результате обучающиеся учатся высказываться о значении языка и речи в жизни нанайцев; разучивают песни, знакомятся с переводом, учатся оценивать свои результаты. В процессе достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- образовательные: изучение нанайских обрядов, праздников, жанров народной песни и танца; формирование элементарных навыков научно-поисковой деятельности по сбору и обработке краеведческих, этнических материалов;
- развивающие: выявление и развитие индивидуальных творческих и музыкальных способностей в процессе изучения национальной культуры; практическое освоение традиционного нанайского музыкального, пластического (танцевального) и поэтического творчества; развитие самостоятельности и инициативы;
- воспитательные: привитие детям любви к национальной культуре через народное пение; формирование интереса, бережного отношения, уважения и любви к традиционной нанайской культуре и культуре других народов; воспитание чувства принадлежности к нанайскому народу, его истории и культуре; формирование эстетического и художественного вкуса, познавательного интереса.

В указанном направлении, под руководством учителя родного языка Эльтун М.А. фольклорный коллектив «Кэси» (Счастье) охватывает детей разного школьного возраста, желающих самореализоваться на занятиях музыкальным фольклором, для этого широко используется опыт смотров, конкурсов, фестивалей. Основные формы работы -

групповые и индивидуальные занятия, сводные репетиции. Индивидуальные занятия вводятся для работы по развитию и постановке детского голоса и обучению игре на народных музыкальных инструментах: муэнэ, унчхун, каппя, копя, конгокто дучиэнку, хурпэ.

Контроль усвоения воспитанниками проводится на обобщающих занятиях в конце каждого полугодия и на отчетном концерте коллектива в конце учебного года. Способы проверки усвоения программы: педагогическое прослушивание и наблюдение, педагогический анализ и самоанализ выступлений.

В результате деятельности у обучающихся имеют:

- представление о: разнообразии фольклорных жанров; некоторых народных обрядах и праздниках: Дава аяни, зимних: «Вайчамди», Ненне аяни - встреча весны;
- начальные навыки: фольклорного интонирования; владения простейшими элементами фольклорной хореографии; игры на простых изученных народных инструментах;
- вести себя на занятиях; быстро переходить из активного состояния (игровые или хореографические движения) в состояние внимания (слушать педагога); спокойно брать дыхание; в ритме напева четко декламировать тексты изученных песен; исполнять фольклорный материал пройденных жанров; ритмично ходить под музыку и исполнять простейшие элементы нанайского танца. Также занятия способствуют развитию интереса к национальной культуре; умения видеть прекрасное в народном творчестве; основ норм поведения в быту и обществе.

Работа по программе ведется в двух основных направлениях: формирование исполнительского мастерства детей и информационно-просветительская работа. Оба направления работы служат в равной степени как приобщению к традициям, так и качественному исполнению детьми фольклорного материала на различных концертах и выступлениях. Направление «Информационно-просветительская работа» является необходимой теоретической базой для работы с фольклорным материалом, т.к. сценическое воплощение песни полностью отражает содержание и идею песни лишь в том случае, если дети знают, в какой ситуации и по какому поводу песня исполнялась нашими предками, для чего служила.

Творческое развитие детей в фольклорном коллективе опирается на принципы дидактики и возрастной психологии детей, которые нисколько не противоречат народной педагогике. Методика проведения занятий на всех этапах обучения по программе состоит из: развития специальных данных: музыкального слуха, чувства ритма, музыкальной памяти, музыкального воображения с учетом возрастных особенностей детей; творческих заданий; работы над певческими и танцевальными навыками. Включение такого материала обогащает представления обучающихся об атмосфере того или иного фольклорного явления и способствует формированию «фольклорного» кругозора. Специфика фольклорного материала дает возможность проведения учебных занятий в форме путешествий, народных игр, обрядовых действий. Еще большему «погружению» в мир нанайского народного творчества способствует проведение занятий в этнографическом музее школы «История в экспонатах». Учебное занятие, как правило, организуется по следующей схеме: распевка; показ и разучивание нового музыкального материала; закрепление пройденного; слушание музыки и анализ прослушанного; теоретические сведения; повторение.

Примерный план разучивания песни: прочесть внимательно текст песни; прослушав, проанализировать жанровые особенности и обрядовую принадлежность; разучить текст песни и мотив с детьми; обдумать художественное оформление. Танец и песня неотделимы друг от друга, потому во всех обрядах, играх, напевах обязательно происходит их гармоничное соединение, где исполнители народно-певческого коллектива должны не только иметь вокальные данные и уметь петь, но и красиво двигаться. Программа включает работу над элементами народного танца и бытовой хореографии.

На этом фоне хочется подчеркнуть значимость традиций в национальных семьях, которые ежегодно участвуют в различных фестивалях художественных ремесел коренных народов. Например, фестиваль «Живая нить времен», краевой фестиваль

фольклорных и обрядовых праздников коренных малочисленных народов Севера «Бубен дружбы», «Праздника первой горбуши» и т.п.

Таким образом, традиционная нанайская культура и её песни рассматривается здесь как знание, без которого общество не может развиваться, национальные традиции – как язык общения народов, особая модель построения неконфликтных коммуникативных ситуаций, способ прогнозирования их развития. В результате обучающиеся учатся высказываться о значении языка и речи в жизни нанайцев; разучивают песни, знакомятся с переводом, учатся оценивать свои результаты. Сейчас работа строится по созданию видеороликов на нанайском языке «Пропавший бубен»; «Игры моего детства»; «Экспонаты нашего музея»; «Таинственные звуки природы»; «Рыбалка»; Бабушкин узор»; «Нанайский юмор»; «Жизнь рыбьей кожи»; «Нанайские песни»; «Нанайские блюда» с созданием выпуск CD диска «Звучи родной язык!».

Как было сказано ранее, модель реализации проекта построена на принципах кластерного подхода при взаимодействии учреждений различного уровня. Потому у студентов-будущих педагогов создается мультикультурная образовательная среда, позволяющая познавать национальную этику, различные правила, традиции и другой набор атрибутов. В данном контексте актуален вопрос о создании национальных молодежных клубов на базе Межпоселенческих центров нанайской культуры. Нужно сказать, что центры нанайской культуры созданы практически в каждом селе Хабаровского края, где задачей является не только возрождение и сохранение национальной культуры, но и ее развитие. Потому клубная деятельность подразумевает создание сплоченного коллектива, в котором участники находят общие интересы и занимаются общей деятельностью. В центрах организуются праздники, на которых транслируются различные национальные виды спорта и народные обряды, что способствует упрочению национальных традиций. Можно сказать, что каждый центр является визитной карточкой села, в котором он находится, а также является показателем того, что делается для сохранения и развития культуры народов Приамурья.

Так, в межпоселенческом центре нанайской культуры села Джари создание Этно-клуба позволяет молодежи во-первых, для поддержания интереса, во-вторых, для сохранения и приумножения этнического самосознания подростков, а в-третьих, для культивирования их этнической толерантности для наиболее благоприятного их личностного формирования и адаптации в социуме.

Кроме того, отметим уникальный опыт деятельности Николаевского-на-Амуре промышленно-гуманитарного техникума, который на протяжении многих лет остается в авангарде сохранения языков коренных малочисленных народов Севера, являясь участником краевого инновационного комплекса по развитию культурного интеллекта обучающихся. Под руководством преподавателя родного языка Ангиной А.Д. студенты специальностей «Преподавание в начальных классах» и «Дошкольное образование», изучающие родной (ульчский) язык в качестве обязательного, привлечены к работе по созданию проектов, направленных на сохранение и развитие языков. Приоритетным направлением деятельности является создание пособий по ульчскому языку, так как их катастрофически не хватает. Результатом этой работы стала билингвальная электронная книга на ульчском и русском языках, объединяющая в себе текст, картинки с краткими пояснениями, и аудио-сопровождение, записанное носителем языка. При нажатии на текст появляется русский перевод, где каждому отрывку прилагается соответствующая аудиозапись и можно услышать запись сказки целиком. Слова, обозначающие предметы традиционного пользования, выделены синим цветом, а при клике на слово появляется картинка с кратким пояснением.

Создание проекта в рамках краевого инновационного комплекса может использоваться как интеллектуальный ресурс для образовательных учреждений, открывающий широкое поле деятельности для учителей родного языка и учителей информатики. Планируется создание подобного рода обучающих проектов по тематике «Традиции мировой литературы в ульчской литературе», «Общность фольклора русского и ульчского народов», «Традиционная ульчская одежда», «Кухонная утварь ульчей», «Культурные и торговые связи ульчей с Китаем» и т.д.

Также стоит отметить, что на базе Ресурсного центра педагогического института Тихоокеанского государственного университета создан студенческий клуб «Нани»,

который способствует сплочению студентов из числа коренных малочисленных народов ДВ региона. Приоритетным направлением стала организация научно-исследовательской деятельности студентов при прохождении производственной практики, организованной на базе культурных центров национальных поселений Хабаровского края.

Резюмируя сказанное можно заключить, что современная реальность требует многозадачности и универсальности во всем, и в то же время простоты и доступности. Использование кластерного подхода в реализации проектной деятельности Ресурсного центра ФГБОУ ВО «ТОГУ» по сохранению родных языков приводит к созданию открытой профессионально-образовательной среды, обеспечивающей удовлетворение личностных потребностей каждого участника в познании уникальной культуры коренных народов Приамурья и, тем самым, создает благоприятные условия для сохранения культурного наследия многонациональной России.

Литература:

1. Байтукалов, Т.А. Быстрое изучение иностранного языка от английского до японского / Т.А. Байтукалов. — М.: РИПОЛ классик, 2009. — 160 с.
2. Евдокимова, О.А. Значение игры в воспитании ребёнка / О.А. Евдокимова, О.В. Дунаева. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2015. — № 7 (87). — С. 752-755. — URL: <https://moluch.ru/archive/87/17048/>
3. Кун, О.Н. Японский язык за один месяц: самоучитель разговорного языка / О.Н. Кун. - Москва: АСТ: Восток-Запад, 2007. - 254 с.
4. Киле, А.С. Нанайский язык: учебное пособие для 9 класса общеобразовательных учреждений / А.С. Киле. - Санкт-Петербург: Фил. изд-ва "Просвещение", 2008. — 158 с.
5. Концепция преподавания родных языков народов России <https://docs.edu.gov.ru/document/616ab265aa2810f14a2c3fd1203a0aaa/download/2400/>
6. Романова, О.В. Кластерная модель организации социального партнерства в муниципальной сфере образования / О.В. Романова. - траектория науки // Электронный научный журнал . — 2016. — № 3(8)
7. Чигарькова, С.В., Солдатова Г.У. Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции / С.В. Чигарькова, Г.У., Солдатова // Национальный психологический журнал - 2018 №4 (32). - С. 27-38.

ГЛАВА 12. МЕДИАДИДАКТИКА В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ

Лях Валентина Ивановна

доктор философских наук, профессор

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Краснодарский государственный институт культуры» (г. Краснодар)

Аннотация. Медиадидактика в организации процесса художественного образования студентов в вузе культуры актуализирует проблему формирования становления интеллектуального и профессионального мышления студентов, позволяет постоянно обновлять знания или получать новые, управлять самообразованием, самовоспитанием, самооценкой, реализовывать и развивать их творческий потенциал и способности.

Ключевые слова: медиадидактика, медиаобразование, медиатехнологии, медиаинновации, художественное образование, инновационные технологии, ценностные ориентиры.

Annotation. Mediaadidactics in organizing the process of art education of students at a university of culture actualizes the problem of the formation of the formation of intellectual and professional thinking of students, allows them to constantly update knowledge or gain new ones, manage self-education, self-education, self-esteem, realize and develop their creative potential and abilities.

Keywords: media didactics, media education, media technologies, media innovations, media didactics. art education innovative technologies, value guidelines.

Сейчас в научный оборот все чаще входят концепты медиаобразование, медиатехнологии, медиаинновации, медиадидактика. Все эти и другие феномены педагогического образования требуют формирования своей методологии, методики, понятийно-категориального аппарата и другого исследовательского инструментария.

Прежде чем перейти к анализу выбранной для исследования проблемы, обратимся к краткой характеристике этих терминов.

В кругу современных гуманитарных наук одним из приоритетных направлений педагогики XXI столетия ЮНЕСКО названо медиаобразование, связанное со всеми видами медиа и технологиями, благодаря чему люди используют медиа в своем социуме, а также в процессе коммуникации с другими людьми [1].

В публикациях и статьях предлагается множество понятийных интерпретаций этого концепта, который изучается с разных позиций и пока не имеет единого терминологического аппарата.

Медиаобразование в оксфордской энциклопедии определяется «как «изучение медиа, а не обучение с помощью медиа. Оно связано как с познанием того, как создаются и распространяются медиатексты, так и с аналитическими способностями с целью интерпретации и оценки их содержания» [19, с. 5].

Медиаобразование исследуется многими учеными как в России (А.В. Федоров, А.В. Шариков, А.В. Спичкин, О.А. Баранов), так и за рубежом (L. Masterman, C. Bazalgette, C. Worsnop и др.).

Этот концепт А.В. Федоров считает «процессом развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации с целью формирования культуры общения, умения полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники» [20, с. 25].

Медиаобразование Л.С. Зазнобина назвала «подготовкой обучающихся к жизни в информатизированном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин» [9, с. 54].

А.В. Шариков назвал «медиаобразование процессом формирования медиатизированной социальной коммуникации у человека культуры» [22, с. 78].

Н.Б. Кириллова «Законечной целью этого концепта считает формирование медиакультуры личности, то есть способности к активному, осмысленному усвоению медийного содержания, основанному на знаниях о сущности, специфике и целях массовых коммуникаций» [3, с. 546].

Обращаясь к характеристике медиадидактики, как важного элемента медиаобразования, ученые считают ее и новым направлением в педагогике, средством интеграции профессионально ориентированных медиа в обучение будущих специалистов.

А.В. Онкович называет «медиадидактику высшей школы в профессионально-ориентированном медиаобразовании новым и перспективным педагогическим явлением и его новым педагогическим ответвлением» [13, с. 86-91].

Итак, характеристика исследуемого концепта складывается на основе «общепринятой дидактики – науке о познании окружающей действительности в процессе обучения, традиционно рассматривающейся как часть педагогики, разрабатывающей теорию обучения, формы, методы, средства, организацию его закономерности, принципы, цели, содержание, достигаемые результаты. К ее категориям относятся обучение, образование, самообразование, преподавание, познавательная деятельность, познавательная активность, познавательная культура, учебный и учебно-научный процесс, содержание, методы и формы организации обучения, знания, умения, навыки, взгляды, убеждения, познавательные ориентации и пр. Она обеспечивает принципиальное единство в подходе к обучению учащихся, в выборе содержания, путей и средств учебной работы» [12].

Д.Н. Пархоменко считает, что «медиадидактика как инструмент медиаобразования, формируется на общедидактических принципах научности, последовательности и систематичности, межпредметных связей, связи теории и практики обучения с жизнью, дифференцированным и индивидуальным подходах, наглядности, доступности и др. Это способствует повышению качества обучения в новых, информационных условиях» [14, с. 45-49].

В структуру медиадидактики «входит инструментарий отдельных частных дидактик, среди которых интернет-дидактика, радиодидактика, кинодидактика, теледидактика, мультимедиадидактика, прессодидактика и др. Вместе с массово-коммуникационным материалом конкретные формы и приёмы медиадидактики помогают достижению учебно-методических и познавательно-воспитательных успехов» [12, с. 86-91].

Итак, представляя собой часть окружающей среды, лучшие сетевые информационные и коммуникативные структуры проникают в общество, оказывают воздействие на воспитание, образование, просвещение и развивают воспитательно-обучающие, системно-педагогические черты [7].

Поэтому сегодня Федеральные государственные образовательные стандарты актуализируют использование медиадидактики как инструмента педагогического воздействия, особенно в процессе дистанционного общения со студентами [14, с. 45-49].

Изменения, происходящие в связи с перестройкой образовательного процесса в период карантина, связанного с эпидемией, актуализируют использование научно-обоснованного подхода как при отборе и оценке содержания, так и к способам измерения учебно-воспитательного процесса [18, с. 35-42].

В гуманитарном знании сложились разные интерпретации исследуемого концепта.

А.В. Федоров характеризует его «как теорию медийного обучения, включающую способы и средства, содержание, цели, организационные формы, способствующие формированию медиаграмотности и медиакомпетентности» [20, с. 12].

По В.В. Протопоповой, он «как часть общей дидактики, в учебно-воспитательной деятельности, использует ее разнообразные медиасредства. Одновременно эти медиасредства являются средствами технической помощи, улучшающими качество образовательного процесса. Медиасредства как традиционные, так и электронные технические устройства оказывают помощь и преподавателю и студенту» [15, с. 258-289].

Итак, медиадидактика использует возможности медиа, а также их роль в структурировании процесса обучения. Это - область дидактики и дополнительный инструмент повышения качества образования.

Использование новых принципов медиадидактики основывается на сотрудничестве, интерактивности, самостоятельности, креативности. С целью создания эффективной структуры учебного процесса медиадидактика в обучающем процессе активно использует новые технические средства, обеспечивает свободный доступ к медиаресурсам. Использует новые формы обучения, формируя новую роль преподавателя [22, с. 344-345].

С точки зрения медиадидактики, педагогическая технология представляет собой совокупность прикладных методик, которые описывают реализацию педагогической системы по её отдельным элементам [6].

Отмечая роль этого концепта в организации процесса художественного образования студентов в вузе культуры, следует отметить, что под воздействием внедрения инновационных технологий, опираясь на уже сложившиеся традиционные методы обучения, а также богатый арсенал духовных и материальных ценностей, который служит основанием новой постиндустриальной интеллектуальной цивилизации, превращает художественное образование в результирующий инновационный продукт, в реализации которого ему принадлежит большое место.

Художественное образование охватывает большой пласт социокультурных, образовательных и искусствоведческих проблем.

Итак, художественное образование - важное средство медиаобразования молодежи [4].

Это – «процесс воспитания и обучения социальных групп, которые заняты в сфере культуры и искусства, и их деятельность удовлетворяет культурные потребности общества» [11].

Это – «процесс освоения совокупности навыков, искусствоведческих знаний, умений, формирования образного мышления» [3, с. 372].

Это – «процесс включения индивида в художественную и культурную деятельность, развития познавательных творческих позиций и эмоционально-ценностных отношений к этой деятельности» [17, с. 7, 54].

В художественном образовании И.Э. Рахимбаева исследует два взаимосвязанных аспекта, при этом выделяя предложенные характеристики медиадидактики: «с одной стороны, обучение основам художественного ремесла, которое помогает приобщить к творчеству и получить особый эмоциональный опыт, а, с другой, изучение истории искусства, позволяющее глубже войти в сферу общечеловеческого духовного опыта» [16].

Сегодня в художественном образовании весьма востребовано искусство, которое обладает большим воспитательным потенциалом, а его языки и методы помогают осваивать огромные пласты художественного творчества (А.А. Криулина, Ю.М. Лотман). Причем задачи и функции образования и искусства похожи (Л.Н. Столович), а их объединение в культурной деятельности человека усиливает их влияние.

Художественное образование – процесс развития и саморазвития человека, овладение им социально значимым опытом, воплощенным в знаниях, умениях, творчестве. Это – культурная деятельность, при помощи которой сохраняются и передаются последующим поколениям духовные и материальные ценности, накопленные человечеством.

В его основе – сложная саморазвивающаяся форма и своеобразная подсистема целенаправленного потока трансляции опыта, воспроизводящая все параметры оппозиционности потоку стихийности.

Медиа технологии ориентируют образовательный процесс на переход от модельного подхода к абстрагированному обобщению и, следовательно, к целостности знаний и их интегральному синтезу.

Система ценностных ориентиров в области подготовки специалистов в вузе культуры опирается, в том числе, и на медиадидактику, обладающую не только конкретным набором методов и технологий, знаний и умений, но и определенным мировоззрением, жизненными устоями и ценностями, а также особенностями профессионального поведения. Поэтому она предназначена не только для передачи студенту знаний и профессиональных умений, но и для приобщения его к культуре, ее развитию и воспроизводству.

Сложилось мнение, что процесс организации художественного образования студентов в вузе культуры реализуется в трех функциональных контекстах медиадидактики: культурно-просветительном, антропо-социоисторическом и методологическом. Это актуализирует междисциплинарный подход как важнейший метод медиотехнологий в процессе обучения.

Медиадидактика и ее технологические инновации актуализируют формирование профессионального и художественного мышления студентов, помогая постоянному обновлению знаний и получению новых, активизируя стремление к самообразованию, самовоспитанию, реализации и развития их творческого потенциала и способностей.

Функционирование информационно-предметной среды со встроенными элементами медиадидактики обеспечивается наличием форм и методов, реализуемых в учебно-воспитательной и научно-исследовательской деятельности, помогающих организовать учебный процесс, который структурно и дидактически должен отвечать запросам времени.

Вырабатывая рефлексивный стиль мышления, медиа технологии, обеспечивая интеллектуально-личностное и духовное развитие студентов, создают условия для использования приобретенных знаний в их будущей профессиональной деятельности.

Вышеизложенное актуализирует необходимость создания «модели учебного процесса», которая превращает методы передачи знаний в инновационный медиапродукт в контексте медиадидактики.

Внедрять такую модель в учебный процесс художественного образования можно при помощи медиадидактики. Это активизирует мотивационные факторы саморазвития студента, поможет ему сформировать свой художественный и интеллектуальный мир.

Следовательно, такая «модель» актуализирует введение в научный оборот духовных ценностей, а также структурирует этапы освоения их информационного содержания и медиа технологии усвоения знаний, навыков в области художественной культуры.

К инновационным медиа технологиям можно отнести методы анализа проблемных ситуаций, проблемные и интерактивные лекции и семинары, а также методы «коллективной мыслительной деятельности», «круглого стола», креативности и

мотивации, логико-методологического проектирования, рефлексивно-инновационные техники, учитывающие социально-психологические факторы формирования учебного пространства.

Эти способы организации учебного процесса являются неотъемлемой его частью и формируются на фундаментальных методах отечественной и мировой практики, а именно, аксиологическом, технологическом, поисковом, творческом и др., которые получили освещение в медиадидактике.

Кроме того, медиаинновационные процессы в вузе культуры активизируют разработку и широкое внедрение информационно-компьютерного, личностно-ориентированного, рефлексивно-творческого, диалогового и других принципов организации учебного процесса.

К примеру, личностно-ориентированный принцип медиадидактики помогает формировать индивидуальные способности студентов, т.е. их интеллектуальное, эмоциональное, художественное развитие. Диалоговая медиатеchnология предполагает сочетание методов обучения и общения. Рефлексивно-творческая медиатеchnология направляет развитие самопознания, самосознания и творческой самореализации будущего специалиста. Эффективные результаты достигаются лишь при их гармоничном сочетании.

Кроме этого, медиадидактика предлагает инновационные технологии обучения, а именно, тренинги, дискуссии, экскурсии лекции-диалоги, посещение концертов и спектаклей и др.

Современные условия развития России ставят перед преподавателями вузов культуры задачу не только целенаправленно формировать личность студента в соответствии с выбранным идеалом, а создавать условия для саморазвития студента. Таким образом, складывается определенный симбиоз учебного плана и внеучебной работы, в котором последняя представляет собой художественную среду - своеобразный вариативный компонент, соединяющий культуру с различными видами и жанрами искусства. В этом процессе важная роль отводится медиадидактике.

Современные требования к организации художественного образования особое внимание отводят инновационным медиапринципам осуществления самостоятельной работы студента, которые направлены на создание условий для формирования его творческих способностей.

Критерием оценки и контроля степени усвоения студентами учебного материала, а также своеобразной самооценкой овладения ими основ художественного образования, является метод тестирования, проверяющий качество знаний, приобретенных в процессе самостоятельной работы.

В качестве медиатеchnологий предлагается использовать следующие формы работы: изучение отдельных тем рабочей программы с последующим контролем усвоения на коллоквиумах, зачете или тестировании, привлечение студентов к участию в учебно-исследовательской работе, организация конкурсов и олимпиад.

Среди инновационных методов дидактики – метод графического отображения текста лекций, где в схематическом виде в последовательном развитии показан весь учебный материал, заложенный в курс лекций. Это позволяет акцентировать внимание студентов на ключевых позициях содержания лекции, создать проблемную ситуацию, которую затем можно разрешить уже в диалоговой форме.

Особое место в инноватике медиадидактики учебного процесса занимают культурологические функции ситуативно-смыслового, эмоционально-образного моделирования опыта чувств, обобщенного в различных видах искусства, дающие возможность прочесть и пережить определенные жизненные ситуации самим студентам или смоделировать их, опираясь на свои особенности.

Языковая защитная функция создает ситуацию «погружения» в культуру, особенно на занятиях по изучению ее терминологии.

В преподавании гуманитарных дисциплин используются различные инновационные методики. К примеру, методика «погружения», позволяющая студентам «уходить» в мир образов и символов, методика художественно-педагогической драматургии, методика ноосферного образования, гуманно-личностная технология, технология художественно-образного преподавания. Эффективное использование этих методик и технологий

предполагает включенность субъектов в диалог культур, проектируемый в образовательной деятельности.

Создавая ситуации для самовыражения личности в мире искусства, нужно использовать современные, природообразные методики и технологии, которые позволяют преодолеть предметную замкнутость, создают условия для развития личности в художественном микроклимате (технология развития образно-художественного мышления), а также атмосферу духовной сопричастности, целостного впечатления от увиденного и услышанного.

Раскрывая данную проблему, следует подчеркнуть, что основной идеей медиадидактики является оценка уровня подготовки студента в форме измерения его компетенций в дискурсе компетентностного подхода, который введен в научный оборот в конце 80-х гг. XX века (Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.).

Этот подход является инновационной медиатехнологией, т.к. он по-новому структурирует систему обучения, включая принципы, направленные на отбор содержания, определение цели образовательного процесса, оценивая и организуя его [12, с. 3-12].

Актуализируя цель, смысл, ценность художественного образования, эта медиатехнология, выделяет приоритеты в отборе его содержания, органично «вплетаясь» в личностную, когнитивно-информационную, компетентностную, и культурологическую образовательные парадигмы [7, с. 3-12].

Путем объединения практической и творческой сторон обучения, медиадидактика организует процесс художественного образования студентов в вузе культуры, который включает когнитивную, этическую, операционально-технологическую, мотивационную, социальную, и другие элементы, а также ценностные ориентации и их результаты.

Она является «завершающим звеном, интегрирующим знания в целостные компетенции, т.е. такие новообразования, когда востребованы не сами по себе знания, а способность применять их на практике, выполнять определенные профессиональные и социальные функции, действовать «не по шаблону», а учиться на своем собственном опыте, определяя и формируя свое будущее» [8].

Сформировав свою теоретико-методическую базу, эта медиатехнология, «нанизывает» на нее новые методы и формы художественного образования. Значит медиадидактика развивает, продолжает и обогащает технологии организации художественного образования в современном вузе культуры, учитывая требования времени.

Анализ результатов внедрения инновационных технологий подтверждает расширение когнитивно-информационной функции и развитие личностного потенциала студента, способного не только жить в культуре, но и создавать её.

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что в процессе художественного образования студентов медиадидактика формирует их психолого-дидактические предпосылки активизации интеллектуальной деятельности, способствует обновлению знаний или получению новых; управляет самообразованием, самовоспитанием, оценивает когнитивную инфраструктуру современного художественного образования, транслирует художественные ценности в систему обучения, и, развивая рефлексивный тип мышления, формирует его гибкость, адаптируясь к условиям жизни.

Проанализировав место медиадидактики в организации процесса художественного образования студентов в вузе культуры, можно сделать вывод о том, что успешное использование ее медиатехнологий возможно, лишь при четкой цели и задачах использования того или иного метода или способа деятельности.

Современное общество нуждается в медиакомпетентных специалистах, которые идут в ногу с темпами технического прогресса и социальных изменений. С помощью медиаобразования и новейших медиа они способны отслеживать устаревшие знания и обогащать себя актуальной информацией.

Это объясняет особое внимание к медиадидактике, ее частным методикам, которые ориентируют на продуктивные формы обучения, развивают индивидуальность личности, самостоятельность ее мышления, через непосредственное вовлечение в творческую

деятельность, восприятие и усвоение знаний об этом концепте, стимулируют развитие творческих способностей личности.

Литература:

1. STRID Blumstengel. Entwicklungshypermedialer Lernsysteme. 1998. UNESCO [Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In: Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO]. Reprint in: Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, p. 152.
2. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
3. Кириллова Н.Б. От медиаобразования - к медиакультуре // Медиаобразование. 2005. № 5. С. 544.
4. Концепции развития образования в сфере культуры и искусства государственных СНГ. Одобрена решением Совета глав правительств Содружества Независимых Государств от 19 мая 2011 года. URL: <http://cis.minsk.by/reestr/ru/index.html#reestr/view/text?doc=3039> (дата обращения: 26.06.2020).
5. Костомаров В.Г. Предисловие // Онкович А.В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrücken, 2012.
6. Лихачев Б.Т. Методологические основы педагогики. Самара: СИУ, 1998. 266 с.
7. Лебедев О.Е. Компетентный подход в образовании / Школьные технологии. 2004. 5. С. 3-12.
8. Лях В.И., Храмов В.Б. Компетентный подход в образовательном процессе вуза культуры / Проблемы современного педагогического образования Серия: Педагогика и психология 60 (2). Сборник научных трудов. Ялта. 2018.
9. Медиаобразование, интегрированное с базовым: Опыт организации экспериментально-исследовательской работы коллектива школы г. Москвы / под ред. Л.С. Зазнобиной. М.: Изд-во Южного округа управления московского образования. 1999.
10. Михайлова Л.Л. Место компетентного подхода в образовании, его инновационность и традиции // Психология в экономике и управлении. 2010. № 1.3. С. 3-12.
11. Олесина Е.П. Художественное образование как основа развития культуры личности // Педагогика искусства. 2014. № 3. URL: <http://www.art-education.ru/electronicjournal/hudozhestvennoe-obrazovanie-kak-osnova-razvitiya-kultury-lichnosti> (дата обращения: 26.06.2020).
12. Онкович А.В. Медиадидактика: Масс-медиа в учебном процессе по русскому языку как иностранному. Saarbrücken 2012. С. 344-345.
13. Онкович А.В. Медиадидактика высшей школы: профессионально-ориентированное медиаобразование Вестник Челябинского государственного университета. 2013. № 22 (313). Филология. Искусствоведение. Вып. 20. С. 86-91.
14. Пархоменко Д.Н. Развитие медиадидактики в современном образовании // Ученые записки ЗабГУ. Сер. Педагогика. Психология. 2016. Т. 11, № 2. С. 45-49.
15. Протопопова В.В. Медиакомпетентность современного педагога // Высш. гуманитарное образование XXI в.: Проблемы и перспективы: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. 20 мая 2009 г.: в 2-х т. Т. 1: Педагогика. Психология. Самара: ПГСГА, 2009. С. 285-288.
16. Рахимбаева И.Э. Художественное образование в современном мире и перспективы его развития URL: <https://science-education.ru/pdf/2018/4/27924>. (дата обращения: 26.06.2020).
17. Сальдаева О.В. Художественное образование студента как целостная педагогическая система: автореф. дис. ... док. пед. наук (13.00.01) / ОГПУ. Оренбург. 2008.
18. Уткина О.Н. Оценивание результатов измерений педагогической техники учителя // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. №87. С. 35-42.
19. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности // Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та. 2010. 259 с.

20. Федоров А.В. Медиаобразование в зарубежных странах // Таганрог: Кучма. 2003. С. 5.
21. Хуторской А.В. Чем дидактика отличается от методики? // URL: <http://www.khutorskoy.ru/be/2007/0312/index.htm>
22. Шариков А.В. Так что же такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. № 2. С. 78.

ГЛАВА 13. ЛОГИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ЭТАПЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Макаренко Юлия Владимировна
кандидат педагогических наук

Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. В исследовании обосновывается потребность обращения к проектной деятельности. Именно посредством проектной деятельности реализуются те или иные идеи на различных этапах сопровождения государственного механизма, которые регулируют различные сферы деятельности каждого человека. Проектная деятельность обладает определенным алгоритмом действий, последовательных этапов, а также стадиями реализации проекта во времени и пространстве. Помимо этого, проектная деятельность обладает определенными нормами, следуя которым возможно наиболее правильное, своевременное и эффективное прохождение каждого этапа, установление обратной связи, а также саморегуляционные аспекты в рамках педагогического оснащения этого процесса.

Ключевые слова: проектная деятельность, проектирование, педагогическое проектирование, проектная технология.

Annotation. The study substantiates the need to address project activities. It is through project activities that certain ideas are implemented at various stages of supporting the state mechanism, which regulate various spheres of activity of each person. Project activity has a certain algorithm of actions, successive stages, as well as stages of project implementation in time and space. In addition, project activities have certain standards, following which the most correct, timely and effective passage of each stage is possible, establishing feedback, as well as self-regulatory aspects within the framework of the pedagogical equipment of this process.

Keywords: project activity, design, pedagogical design, project technology.

Образовательно-воспитательная деятельность сегодня занимает передовые позиции в сфере социального оснащения государства грамотными, творческими, интеллектуально и физически развитыми членами общества. При этом она должна соответствовать не только общим морально-этическим принципам, но и общим педагогическим правилам, составленным в течение многих десятилетий, преследовать цель модернизации и постоянного актуализирования элементов и механизмов, посредством которых достигается наибольшая продуктивность педагогического воздействия. Абсолютно все население страны напрямую зависит от качества педагогических услуг и их усвоения выпускниками учебных учреждений – потенциальными специалистами. Это связано с таким понятием, как «социальный заказ», который диктуется различными сферами и субъектами общества, в том числе и будущими работодателями выпускников высших и средних учебных заведений профессионального типа. Важно понимать, что образовательно-воспитательная деятельность формирует личность, ее потенциал, раскрывает скрытые возможности и диктует некие правила для дальнейшей реализации выпускника. Для того, чтобы максимизировать влияние и положительный мотивационный фактор для дальнейшего обучения и совершенствования, необходимо внедрять в этот процесс более современные или действенные методы, к которым относится проектная деятельность и отдельные ее технологии.

Именно посредством проектной деятельности реализуются те или иные идеи на различных этапах сопровождения государственного механизма, которые регулируют различные сферы деятельности каждого человека. Так, посредством метода проектов реализуются стратегии продвижения, целевые программы, технологии развития регионов, городов и т.д. [3]. С помощью таких примеров можно проследить закономерности использования проектирования в различных условиях, поскольку важно понимать, что основные принципы такой деятельности, усвоенные на начальном этапе в рамках образовательной системы, помогут в дальнейшем обогатить спектр профессиональной деятельности и профессиональных возможностей каждого профессионала, послужат источником для дальнейшего развития не только профессиональных навыков и умений, но и собственно проектной деятельности. Также она может повлиять на внедрение новейших технологий и инновационных структур в социальные системы, в том числе системы образования, которая особенно остро нуждается в модернизации.

Инновации сегодня представляют собой не только технические средства и методы работы с каким-либо предметом, объектом, дисциплиной, но и могут выражаться в новейших концепциях организации и преобразования образовательного процесса в более новые формы [1]. В связи с этим стоит отметить, что проектная деятельность представляет собой структуру, находящуюся в контексте пошаговой образовательной стратегии, которая во многом пересекается со стратегией педагогического воспитания. Крайне важно здесь отметить значение технических средств и технологических инноваций, внедренных в образовательный процесс, именно с точки зрения педагогики и воспитания. Дело в том, что такие инновации позволяют педагогам не просто следовать времени и придерживаться основных тенденций в рамках преподавания той или иной дисциплины, но и осуществлять мероприятия по самообразованию обучающихся посредством технических средств, доступных сегодня практически всем.

Исходя из основных принципов пошаговой образовательной стратегии, можно предположить, что проектная деятельность, как часть этой самой стратегии, также обладает определенным алгоритмом действий, последовательных этапов, а также стадиями реализации проекта во времени и пространстве. Помимо этого, проектная деятельность обладает определенными нормами, следуя которым возможно наиболее правильное, своевременное и эффективное прохождение каждого этапа, установление обратной связи, а также саморегуляционные аспекты в рамках педагогического оснащения этого процесса.

Логика же проектной деятельности всегда выстраивается вокруг взаимосвязанных совместных действий обучающегося и педагога, поскольку носит комплексный характер и зависит от каждого субъекта проектной деятельности. За счет этого можно заключить, что в ходе выполнения проекта, реализации его главных идей, целей и миссий, важно учитывать потенциал и способности каждого субъекта проектной деятельности, оснащать его необходимым техническим, моральным, интеллектуальным инструментарием, а также учитывать его нужды, возможности и потребности посредством аналитики и рефлексии каждого выполненного им действия и результата этого действия. Поэтому можно говорить о том, что логика проектной деятельности всегда подчиняется закономерностям, влияющим на специфическое овладение этой логикой всеми субъектами проектного процесса [6].

Существует великое множество трактовок и расчленения этапов проектной деятельности различными исследователями, однако, на наш взгляд, необходимо рассматривать подобные процессы, происходящие в образовательной структуре, с более глобальной, широкой стороны. Это связано с тем, что проектирование может быть применительно абсолютно в любой сфере деятельности, что предполагает разработку для каждой из сфер собственных проектных действий, а также алгоритма выполнения тех или иных проектов, что возможно исключительно при базировании на общих способах проектирования. Для этого мы не будем рассматривать узконаправленные концепции, связанные с выработкой алгоритма проектной деятельности, а рассмотрим наиболее крупные, общие для всех сфер деятельности этапы проектирования.

1. Предполагается, что любая деятельность должна начинаться с *подготовительного этапа*. Этот этап чаще всего называют предпроектным, стартовым, плановым и т.д. Его

сущность не зависит от названия, поскольку в любом случае представляет собой подготовительный фундамент, на основе которого будет выстраиваться дальнейшая практическая проектная деятельность. Главным здесь является формирование благоприятной и комфортной атмосферы, предпосылок и условий для дальнейшего развития проектной деятельности, а также ее организационного, материально-технического, методического, педагогико-воспитательного, теоретического обеспечения.

Важно понимать, что дальнейшая деятельность во многом зависит от каждого предыдущего этапа, поскольку носит цепной характер и представляет собой цепочку взаимосвязанных действий, ведущих к положительному результату, состоящему из выполнения более мелких этапных задач [7]. На этом этапе необходимо достичь наиболее высокого уровня оснащенности будущего проекта всеми возможными способами. С педагогической точки зрения это может достигаться различными технологиями и методиками, в особенности применением организационно-управленческого аппарата, посредством которого возможно осуществлять наиболее комфортный и точный контроль всей дальнейшей деятельности. При этом здесь же необходимо обращаться к диагностированию, проблематизации, целеполаганию, концептуализации проекта, а также форматированию его, приведению в тот вид, который будет удовлетворять потребности всех участников проектирования.

Этот этап подразделяется на несколько *подэтапов*, указанных выше. Кратко рассмотрим каждый из них и дадим характеристику. Как мы отметили, *диагностика* является первичной составляющей начального, подготовительного этапа проектирования. Диагностика позволяет выявить следующие риски, связанные с умениями участников проектной деятельности, а также создать мотивацию для изучения внешней и внутренней ситуаций, устранить несовершенства и ошибки, возможные неточности, которые могут возникнуть в будущем проекте. При этом руководитель проекта должен понимать, что диагностирование помогает не только предотвратить эти ситуации, но и в случае их возникновения принять решения и истребить их. Таким образом, диагностика важна как для глобального проекта, так и для локальных действий каждого из участников. Это позволяет достичь максимальной проработанности проекта, а также сводит всю работу и усилия участников к наиболее продуктивному сценарию.

Диагностика может послужить важным элементом для оценки внешней ситуации, ситуации вне проекта. К примеру, именно диагностика позволяет оценить место проекта, его результата в бытовой жизни, в профессии, во всей сфере деятельности участников. При этом она должна быть структурирована и упорядочена посредством применения педагогических технологий ранжирования, рубрикации, статистической и другой обработки. Это необходимо для создания наглядности представления исследовательских данных, что особенно влияет на определение предмета проектирования. Крайне важно изначально определить предмет, который будет находиться в центре проектирования и создавать некий стимул для его реализации.

Еще одним подэтапом является *проблематизация*, в основе которой лежит формирование в глазах участников проекта, а также обучающихся принципов окружающей действительности, заключающихся в противоречиях, порождающих проблемы. Именно исходя из определения таких проблем рождаются темы, идеи проектов, что особенно важно на этапе обучения для осуществления проектной деятельности в наиболее актуальных сферах, а также на ступени определения существующих проблем в различных областях жизнедеятельности современного человека. Необходимо как бы «подтолкнуть» обучающихся к выявлению таких проблем, а также к решению их способом проектирования.

На этапе проблематизации необходимо уделить особое внимание обсуждению существующих проблем, в ходе которого может выявляться целый спектр похожих проблем, которые могут и должны быть представлены в виде иерархии, что позволит участникам проектирования посредством последовательного их решения достичь наиболее законченного, идеального результата.

Также на этом этапе возникает вопрос о необходимости получения спектра данных об объекте проектирования, а также о самой специфике проектной деятельности по разработке этого объекта, о сфере, в которую он внедряется. В этом помогает такой подэтап, как *концептуализация*, заключающийся в сборе и обработке сведений о цели,

методах и условиях деятельности, о различных составляющих этапов проектирования. Именно концептуализация позволяет разработать эффективную и действенную стратегию по достижению результата, а также влияет на формирование системы принципов проектирования, выявляет структуру проектируемого объекта, позволяет определить характеристики новейшего объекта, полученного в результате проектирования, его элементов, аспектов, его влияние на окружающую и внутреннюю сферы каждого из участников, позволяет уточнить цели проектирования. Концептуализация пересекается с *целеполаганием*, однако представляет с собой нечто иное, более широкое и первостепенное, нежели целеполагание. Она позволяет сформулировать задачи проектирования посредством сопоставления их с последующей оценкой успешности проектной деятельности в целом. То есть оно более широко и системно, нежели целеполагание.

После концептуализации необходимо выбрать *формат проекта*, что достаточно проблематично во многих случаях, поскольку здесь затрагивается, как правило, крайне обширный спектр деятельности. Важно принимать во внимание междисциплинарный подход к изучению и решению той или иной проблемы, выбранной в ходе аналитического исследования и прогнозирования в качестве центральной, требующей первостепенного решения. Концептуализация должна содержать сведения о возможных объектах и проблемах в целом, то есть не всегда касающихся выбранной сферы, в рамках которой возникли проблемы. Зачастую необходим более широкий и общий взгляд на проблему или систему проблем междисциплинарного характера.

Форматы проекта подразделяются на великое множество и имеют много различных классификаций, поэтому мы не будем рассматривать их подробно, поскольку их выбор зависит от многих и многих аспектов, начинающихся от специфики проблемы и заканчивающиеся возможностями каждого из участников проектирования. Далее следует *планирование хода проектирования*, которое происходит посредством коллективных обсуждений и регламентированных дискуссий. В ходе планирования последующей деятельности участниками проекта могут определяться методы и средства моделирования и решения поставленных ранее задач, целей, происходит оценка условий реализации проекта, формирование системы дальнейших этапов работы, в целом анализируется состояние проекта, оцениваются и систематизируются его потенциал, определяются варианты решения в возможно возникнувших проблемах, а также предусматриваются риски и эффект от результата проекта.

Здесь особенное внимание нужно уделить составлению программы и формированию определенного алгоритма действий планировочного характера. Важно учитывать педагогический замысел, брать его за основу мотивационной составляющей проекта, поскольку именно такой замысел является главным условием успешности проектной деятельности в рамках педагогического проектирования.

2. После этапа предпроектного начинается собственно *реализация проекта*. Качественная реализация возможна исключительно после грамотной и полноценной проработки первоначального этапа. Можно приступать к этапу реализации осознанно и наиболее целостно исключительно в случае правильного и грамотного планирования, целеполагания, концептуализации и т. д. Каждый из участников проектной деятельности должен следовать цели реализации поставленных целей и решению поставленных ранее задач, поскольку от слаженности и качества деятельности каждого зависит общий результат и успех проекта.

Проектировщикам важно помнить, что абсолютно все проектные действия, совершаемые в рамках исследования, должны быть продуманными и планируемыми. Иными словами, все шаги не могут быть произвольными, поскольку требуют первостепенной проработки. Это связано с логикой формирования объекта и предмета проектирования, а также отношения к ранее поставленной задаче. Все участники по отдельности или в совокупности несут ответственность за свою деятельность и за результат каждого проектного шага. Случаи импровизации необходимо исключать либо полностью, либо преобразовывать их в более или менее планируемые акции.

Также важно в ходе реализации проекта осуществлять постоянное взаимодействие с другими участниками этой деятельности, поскольку необходимо постоянно понимать и быть уверенным в получении той или иной помощи в случае неумения или

невозможности решения возникающих проблем. Именно взаимопомощь и взаимодействие гарантируют достижение благоприятного результата. В качестве помощников могут выступать как педагоги, кураторы, научные руководители, даже образовательные управленцы, так и коллеги, студенты, другие обучающиеся, внешние предприятия или организационные структуры, различные технические цифровые средства, информационные структуры, интернет и так далее. Помощь должна быть оказана своевременно и профессионально для недопущения последующих критических ситуаций в ходе выполнения проектного задания. Подобная обратная связь должна происходить регулярно, поскольку, несмотря на то, что результат зависит от каждого в отдельности, все-таки взаимопомощь должна присутствовать для обеспечения не только результата, но и благоприятной атмосферы, которая во многом также является залогом успеха любой коллективной работы.

На этапе реализации должны производиться *оценочные или аналитические мероприятия*, целью которых является регулировка и рефлексия, в ходе которых выясняются основные неточности, слабые стороны проекта и каждого участника, а также оцениваются потенциал будущего проекта.

Оценка должна осуществляться не только внешними экспертами или руководителем проекта, но и каждым участником в отдельности. Это позволит минимизировать риски, а также определить уровень самостоятельности каждого из участников, что в дальнейшем может пригодиться при формировании группы для реализации других последующих проектов. Самостоятельная работа в плане аналитики и рефлексии крайне важна для обучающихся высших учебных заведений, поскольку именно подобная деятельность формирует в них первоначальные профессиональные навыки и умения выходить из сложных ситуаций. Проектная деятельность как нельзя лучше помогает им реализоваться именно в самостоятельности. Это может послужить стимулом для создания собственного проекта, что является новой ступенью в самостоятельной профессиональной деятельности.

При этом критическая оценка должна относиться не только к деятельности участников-исполнителей, но и отвечать на вопросы касаясь критериев успешности. То есть успешность должна проявляться на каждом этапе производства и быть неизменным спутником результата проекта. Критерии успешности могут разрабатываться каждым проектировщиком, руководителем проекта отдельно, поскольку они исходят из задач и целеполагания, условий, сферы внедрения результатов совместной работы [5].

3. Помимо оценки, аналитики и рефлексии, крайне важным является *процедура апробации результата* проектирования, которая позволяет исследовать его возможности в изначальной заданных общих и в вариативных, более узких условиях. Апробация позволит установить второстепенный порог успешности проекта, а также ответить на многие вопросы касаясь дальнейших, схожих с этим, либо междисциплинарных проектов.

На этом же этапе многие исследователи считают важным выделить подэтап *презентации результатов проекта*. Дело в том, что презентация является одним из наиболее значимых этапов, поскольку в ее ходе формируется представление о качестве и уровне уже воплощенного предмета. Презентация обычно включает этапы подготовки собственной презентации, заключительной части и так далее. Необязательно на презентации должны присутствовать исключительно руководитель проекта или куратор, могут присутствовать и участники, поскольку от их умения и сил зависит результат проекта. Необходимо понимать, что презентация результатов должна происходить в оформленном, цельном и конструктивно системном виде, что поможет потенциальному потребителю оценить и сопоставить продукт со своими желаниями, нуждами и потребностями.

4. Предпоследним, но наиболее значимым и важным, является *этап рефлексии или аналитической рефлексии*. Здесь происходит рефлексия в отношении реализации замысла проекта, аналитика в отношении каждого из участников. Выявляется соответствие результата изначальному замыслу, идея, проводится аналогия с похожими проектами, а также косвенно возможными проектами, выявляется степень достижения или не достижения главной цели, анализируются совместная деятельность и отношения, перспективы использования продукта. Этап рефлексии характеризуется постоянной

аналитикой результатов, что может положить начало для дальнейших исследований этой темы. Кроме того, может проводиться аналитический опрос среди участников проекта, которые способны выразить свое мнение и дать объективную оценку собственным и посторонним действиям, которые привели к получению того или иного результата. Рефлексивный этап крайне важен для педагога, поскольку представляет собой совокупность всех его действий, результативности, целесообразности, что позволяет ему повысить не только собственный уровень профессиональных знаний, навыков и умений, но и повысить уровень своей профессиональной культуры, которая лежит в основе профессионализма.

5. Последний этап часто объединяют с предыдущим, аналитическим. Однако, по нашему мнению, *послепроектный* этап можно и нужно рассматривать отдельно. Часто здесь проводится апробация, но не в качестве использования предмета и результатов проектирования в каких-либо условиях, а, скорее, апробация в плане распространения этих результатов, выбора вариантов дальнейшего продолжения проектов или формирования на основе осуществленного проекта новейших. Здесь происходит испытание не только результатов, но и средств, применяемых в конкретной проектной деятельности. То есть послепроектный этап заключается в иллюстрации как самого непосредственно простого, так и его методов, технологий, способов достижения, что может послужить хорошей и фундаментальной теоретической, и практической базой для дальнейших исследований в рамках выбранной дисциплины.

Послепроектный этап может содержать и дополнительные *оценочные или аналитические мероприятия*, однако на наш взгляд, он должен завершать работу со старым проектом, уже реализованным, и начинать с выявления новейших проблем в выбранной сфере и заложения фундамента для новейших исследований, проектов и планов. Таким образом, можно проследить цикличность и взаимосвязанность всех этапов проектирования, поскольку каждый из них приводит не просто к конкретному результату, но и способствует выявлению новейших, наиболее актуальных вопросов, требующих решения.

Как видно из проведенного исследования, проектная деятельность обладает крайне устойчивой и обязательной логикой, исполнение которой должно производиться всеми участниками и руководителями проектов. Проект, по нашему мнению, представляет собой не столько набор действий, произведенных в определенном порядке, сколько результат активного взаимодействия всех участников, компонентов, методик и технологий, задействованных в процессе проектирования. При этом важно учитывать степень квалификации педагога, руководителя проекта, уровень его проектных умений, а также степень его владения разрабатываемой темой, что также лежит в основе успеха проектной деятельности.

Рассмотрение вышеуказанных этапов позволяет сконструировать стойкую систему, на основе которой возможно реализовать практически любой проект, особенно в рамках педагогического проектирования, образовательной системы, либо конкретного учреждения, а также сгенерировать на их основе новые этапы и концепции проектной деятельности. Важно помнить, что внутри каждого из этих этапов существуют определенные процедуры, или подэтапы, составляющие содержательную, структурную, технологическую, организационную, административную основу всех проектных действий. Проектные шаги должны быть продуманы и спланированы заранее, риски и проблемы должны быть предусмотрены, основаны на опыте предшественников.

Литература:

1. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 182 с.
2. Безрукова, В.С. Педагогика. Проектная педагогика: учеб. пособие / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1999. – 329 с.
3. Болотов, В.А., Сериков, В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. 2002. – № 9.
4. Борисова, Н.В. Образовательные технологии как объект педагогического выбора: учеб. пособие / Н.В. Борисова. – М., 2000. – 145 с.
5. Жигалова, О.П. Проектирование и конструирование элементов образовательной среды как необходимое условие подготовки педагога к профессиональной деятельности в

информационном обществе / О.П. Жигалова // Мир науки. Социология, филология, культурология. – 2018. – №2.

6. Ибрагимов, Г.И. Дидактическая подготовка современного учителя: проектно-технологический подход / Г.И. Ибрагимов // Педагогика. 2012. – № 6. – С. 61-69.

7. Ибрагимова, Л.А., Ганиева, Э.А. Логика организации и проведения проектно-исследовательской деятельности с учащимися в общеобразовательном учреждении / Л.А. Ибрагимова, Э.А. Ганиева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 2.

8. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. И.А. Колесниковой. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

9. Краевский, В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ) / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.

10. Оберемко, Т.В. Педагогическое проектирование как познание и преобразование окружающего мира / Т.В. Оберемко // Южно-российский журнал социальных наук. – 2007. – № 4.

11. Основы исследовательской деятельности: учеб.-метод. пособие / авт., сост. Е.А. Бауэр, Г.Г. Зайдуллина, О.И. Истрофилова, Г.Г. Кругликова, С.К. Овсянникова, Е.В. Хвостова. – Нижневартовск, 2012. – 59 с.

12. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск, 2005.

13. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

14. Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., Шиянов, Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

15. Тихомиров, О.К. Познавательная потребность / О.К. Тихомиров // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1974. – С. 102-105.

16. Шван, Г.В. Проектно-исследовательская деятельность – ресурс развития учреждения ДО / Г.В. Шван // Дополнительное образование и воспитание. – 2015. – № 8. – С. 41-43.

ГЛАВА 14. АРХЕТИПИЧЕСКАЯ СИМВОЛИКА МЕДИАДИДАКТИКИ АМЕРИКАНСКОГО КИНОХОРРОРА: ВИЗУАЛЬНАЯ ДИКТАТУРА УЖАСА В ИДЕОЛОГИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Маленко Сергей Анатольевич

доктор философских наук, профессор

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Новгородский государственный
университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Некита Андрей Григорьевич

доктор философских наук, профессор

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Новгородский государственный
университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Аннотация. Авторские размышления ориентированы на рассмотрение медиадидактических принципов, представленных в традиции американского фильма ужасов. Именно в них визуальные доминанты современной массовой культуры продуктивно сочетаются с традиционными педагогическими задачами, реализуемыми в образовательных средах. Также устанавливается, что благодаря новым технологическим возможностям голливудский фильм ужасов оказывается одним из действенных средств формирования мировоззрения подрастающего поколения, активно наполняя его образцами знаний, чувств и поступков. Подобная голливудская медиадидактика не только успешно решает частные педагогические задачи, воспроизводит государственные

и корпоративные принципы образовательной политики и идеологические установки на территории современных США, но и агрессивно экспортирует эти образцы в пространства иных культурных традиций.

Ключевые слова: голливудская медиадидактика, фильм ужасов, педагогика кино, визуальная идеология, массовая культура.

Annotation. The author's reflections are focused on the consideration of media-didactic principles presented in the tradition of the American horror film. It is in them that the visual dominants of modern mass culture are productively combined with traditional pedagogical tasks implemented in educational environments. It is also established that thanks to new technological capabilities, the Hollywood horror film is one of the most effective means of forming the worldview of the younger generation, actively filling it with samples of knowledge, feelings and actions. Such Hollywood media didactics not only successfully solves private pedagogical problems, reproduces state and corporate principles of educational policy and ideological attitudes on the territory of the modern United States, but also aggressively exports these samples to the spaces of other cultural traditions.

Keywords: Hollywood media didactics, horror film, film pedagogy, visual ideology, mass culture.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке
РФФИ в рамках научного проекта № 18-011-00129*

Поиск универсального и надежного механизма социальной адаптации молодежи на всех этапах цивилизационного развития представлял собой крайне актуальную научно-практическую задачу. Трансляция опыта предшествующих поколений в наиболее современной и адекватной духу эпохи форме способна превратить поиск решения этой проблемы в увлекательную игру, раз и навсегда избавив его от догматических формальностей и ненужного назидательного школярства. В изыскании многочисленных вариантов выхода из этой ситуации особенно преуспела педагогическая наука, которая за долгие столетия смогла наработать солидный перечень теорий и методик, позволяющих осуществлять качественную, научно-обоснованную и апробированную подготовку подростков и молодёжи, активно «переживающих кризис субъективности» [2; 3; 4; 5; 13], к вызовам и трудностям конкретного времени, сообразную специфике социокультурного пространства и профилю властного заказа. Как раз это во многом и обусловило традиционный консерватизм педагогики, которой так или иначе постоянно приходится сталкиваться с новыми цивилизационными угрозами и вызовами. И то, что эта отрасль знания и социальной практики в силу указанных выше причин постоянно и вполне объяснимо запаздывает не только с формулировками адекватных ответов, но, что особенно трагично, с выработкой конкретных практических методик, существенно повышает градус общественного, а иногда и властного недовольства, провоцирует эскалацию конфликтности на всех уровнях восприятия воспитательных и образовательных процессов.

Подобные проблемы сегодня существенно обостряются и в связи с лавинообразным появлением все новых технологических возможностей, которые до предела обостряют традиционный конфликт между «старым» и «новым», делая отставание педагогики от динамики социального окружения не только еще более заметным, но местами даже вопиющим и социально опасным. Нарастающая популярность компьютерной техники и гаджетов, их повсеместное внедрение во все сферы профессиональной деятельности, в повседневность и быт бросает серьезный вызов существующим моделям социализации, обучения и воспитания, который «неизбежно влечет за собой конфликт для социализируемого человека» [11, с. 10].

Кроме того, неоспоримое господство крайне динамичной и яркой визуальной культуры превращается в реальную угрозу многовековому, практически сакральному авторитету традиционного устного и печатного слова. Экранная и медиа среда ежесекундно ставит под сомнение не только эффективность прошлых и ныне существующих воспитательных и образовательных методик, но и вообще их социальную ценность как таковую, их принципиальную способность быть гибкими, подвижными, практически персонализированными, адекватно реагирующими на вызовы времени,

доказывающими не только свою нужность, но и вообще цивилизационную целесообразность как таковую. А на глазах формирующаяся анонимная «персонализация» цифровой среды, создает у каждого пользователя стойкую бессознательную иллюзию своей необходимости, уникальности и исключительности, что формирует дополнительное пространство воспитательных и социализационных рисков. Поэтому скорейшая переориентация педагогики на повсеместное использование визуального и цифрового контента современной культуры способна вывести не только ее, но и науку в целом на передний край освоения процессов трансформации общества и культуры.

В этом контексте, как раз медиадидактика выступила одним из востребованных способов освоения новой социокультурной реальности, в которой оказался человек в начале XXI века. Само зарождение и взрывное развитие медиадидактики призвано учесть те до предела обострившиеся противоречия, которые были обнаружены в процессе интенсификации социо-педагогической коммуникации на рубеже тысячелетий. Тогда как визуальные доминанты современной массовой культуры настоятельно требуют от медиадидактики принципиально нового понимания роли наглядности в образовательных и воспитательных процессах. Именно здесь человечество впервые столкнулось с необходимостью смены парадигмы коммуникации педагога и ученика.

И если классическая дидактика полностью опиралась на авторитет взрослого педагога-наставника, который изначально в своем лице сакрализировал и монополизировал все возможные точки зрения на процесс отбора и передачи специализированного опыта, на способы интерпретации и обоснования его социальной значимости, то в современной визуальной медиасреде напрочь отсутствует любое представление о персональном наставлении и авторитетной монополии на интерпретацию значений теорий, событий, фактов и т.д. Именно поэтому современные дети и молодежь очертя голову ринулись в пучину «цифровой свободы», в том числе и в вождельных попытках освободиться от навязчивой авторитарности социума и режима личной власти того самого конкретного педагога, который здесь и сейчас поучает их от имени государства, культуры и цивилизации.

В то время как традиционные официальные каналы социальной коммуникации продолжают настойчиво транслировать авторитарные модели формирования, апробации и трансляции поколенческого опыта. Таким образом, каждый локальный социализационно-образовательный инцидент интериоризируется, соединяется с тысячами других подобных, а затем превращается в конфликт поколений, символизируя затяжное и неуклонно усугубляющееся противостояние молодого, только вступающего в жизнь человека и громадной, косной, противостоящей ему государственной системы, персонализированной школой и конкретным педагогом.

В пространстве современной визуальной культуры эти конфликты, которые раньше казались ужасающими, «а теперь являются неотъемлемой частью статус-кво» [22], наиболее рельефно представлены в жанровом многообразии кинематографа, позволяющего формировать необходимые сенсорно-эмоциональные установки, обуславливающие наиболее желательные сценарии трансформации чувств и поведения индивидов в конкретные поступки и действия. В определенном смысле можно утверждать, что кинематограф стал настоящим символом современной цивилизации, а его беспрецедентная популярность доказывает наличие эффективного механизма комплексного воздействия на зрителя, которое наиболее явно прослеживается в актуальности «реинкарнации и сохранения базовых, архаических смыслов существования человека и цивилизации» [17], в массовой визуальной трансляции наиболее желательных образцов чувств, мыслей и поведения.

Парадоксально, но обладая столь весомым дидактическим и воспитательным потенциалом, кинематограф только-только начинает становиться предметом серьезных научных исследований, что приводит к появлению множества междисциплинарных областей знания, таких, например, как педагогика кино. В контексте же современной визуальной культуры социализирующая миссия кинематографа и вовсе имеет исключительную ценность, выражающуюся в прорывных попытках соединения логических и нелогических способов формирования, передачи и усвоения социального и культурного опыта. В конструировании сценариев отображения социокультурной

реальности кинематограф, как правило, опирается на две модели, первая из которых визуализирует положительные культурные смыслы, а вторая предполагает намеренно избыточную демонстрацию деструктивности социальных и антропологических практик цивилизации как наиболее действенных способов убеждающего воздействия в истинности и непреложности традиционных ценностей культуры.

По иронии судьбы, квинтэссенцией второй модели визуализации поколенческого опыта на нашей планете вот уже более столетия является культурная традиция американских фильмов ужасов, которая, несмотря на присущую ей изощренную эстетику отвращения, обладает, на наш взгляд, исключительной ценностью не только собственно для педагогики кино, но и для всей медиадидактики в целом. В начале миллениума американский фильм ужасов окончательно превратился в доминирующий сценарий массовой визуальной социализации по форме прямо противоположный идеалам высокой классической культуры и на сегодняшний день является «уникальным наглядным материалом для понимания технологии создания и функционирования образов зла в массовой культуре» [18, с. 131].

Внезапно оказалось, что для массового зрителя-потребителя именно голливудские хоррор-мотивы стали намного более убедительными, нежели какие бы то ни было традиционные апелляции и параллели с героикой классической культуры. А бешеная популярность американских фильмов ужасов, этой шокирующей и «глубинной басни о человеческой природе» [14], закономерно превратила их еще и в значимый идеологический фактор, кардинальным образом трансформирующий сознание и поведение молодого поколения, поскольку именно этот жанр, по мнению специалистов, всегда ориентируется на «меняющие вкусы зрителей художественные идеи» (Fortuna 2018). Тем не менее, массовое распространение голливудских хоррор-фильмов, несмотря на их вызывающие и деструктивные образы, свидетельствует о том, что все они повествуют о человеке, в конечном итоге, способном преодолеть собственное невежество, страх и выработать адекватную познавательную и поведенческую стратегию.

При этом традиционные образовательные и воспитательные пространства являются образцами дисциплинарного вытеснения негативных эмоций не только самих детей, но также их учителей и родителей, которые «закодированы со всех сторон» [7] и сопровождают их на протяжении всей жизни. В итоге именно школьник становится примером и главной жертвой конфликта между информационной насыщенностью образовательного процесса и собственной эмоциональной незрелостью, что провоцирует появление вторичных страхов и комплексов при его столкновении с жестокой социальной реальностью, которая резко контрастирует с идеалами позитивной педагогической модели.

Во многом как раз педагогика игнорирует либо замалчивает саму эмоциональную картину ребенка, встраивающегося во взрослый мир, в отличие от американского фильма ужасов, который никогда не обещает зрителям простых путей в достижении жизненных целей. Он предельно честно рассказывает о жизненных перипетиях молодого человека и о сложностях его коммуникации с миром «взрослой» и отчужденной социальности, в которой он должен быть готов абсолютно ко всему. Наличие подобных острых противоречий, на самом деле, является весьма типичным именно для американской системы образования, предпочитающей идти по пути наименьшего сопротивления в деле формирования будущего демократического по форме и патриотического по духу лояльного гражданина-потребителя.

Поэтому, практически нет ни одного десятилетия в послевоенной истории США, в котором бы не происходили кровавые бои в американских школах, колледжах и университетах. Этот печальный опыт берет свое начало еще в далеком, предшествовавшем Великой депрессии 1927 году, когда в городе Бат террорист Э.Ф.Кихо взорвал школу, что привело к гибели 37 и ранениям 58 человек. В 1966 году в Техасском университете города Остин злоумышленник устроил расстрел прохожих прямо с 28-этажной башни университета и за 96 минут кровавого действия убил 16 и ранил 32 человека. В апреле 1999 года всю страну, а за ней и весь мир потрясли репортажи из общины Колумбайн, где двое учеников старших классов Э.Харрис и Д.Клиголд устроили теракт, расстреляв 13 и ранив 23 человека. Не менее драматичной оказалась и история массовых убийств в Виргинском политехническом институте в апреле 2007 года, когда

студент Чо Сын Хи устроил стрельбу в общежитии и учебном корпусе и за всего 11 минут убил 33 и ранил 25 человек. В 2012 году начальная школа «Сэнди-Хук» в городе Ньютаун оказалась ареной кровавой бойни в ходе которой 20-летний А.П.Лэндз, предварительно застреливший дома свою мать, приехал и расстрелял в помещении школы 20 детей и 6 взрослых. В феврале 2018 года очередная трагедия в американской образовательной системе оказалась связана с кровавыми событиями в средней школе «Марджори Стоунман Дуглас» в городе Паркленд. Там Николас Круз, который накануне услышал призывы некоего «демонического голоса» хладнокровно расстрелял 17 человек, выбегавших из здания школы, где злоумышленник заранее включил пожарную сирену, чтобы спровоцировать массовый выход школьников из здания как раз на линию огня.

Показательно, что эти трагические истории не только становятся предметом следственных действий, поводами для парламентских слушаний, генераторами мощного общественного резонанса, темами для ток-шоу, источниками для бесконечных медийных спекуляций, слухов и фейков, но и даже превращаются в полноценные медиа и киносюжеты. Так упоминавшаяся выше кровавая драма в «Колумбайне» явилась поводом к созданию целого ряда художественных и документальных кинофильмов, в которых дотошно анализируются причины, действующие лица подобных социообразовательных трагедий, и проводятся параллели с уже известными событиями такого рода, строятся гипотезы и прогнозы на будущее.

Чудовищная трагедия в школе «Колумбайн» 20 апреля 1999 года стала наиболее известным и показательным примером модели практической реализации медийно пропагандируемого и пропедевтически нагнетаемого насилия в образовательных учреждениях современных США. Именно это событие стало одним из наиболее ярких медийных сюжетов, который превратил частную трагедию в общенациональную и общемировую сенсацию, а также стал определенным канонем поведения ребенка, добровольно-принудительно включенного в актуальные модели дисциплинарно-образовательной социализации.

Как раз в таких «шаблонных», с точки зрения СМИ и силовых структур, поступках наглядно соединяются крайняя ущербность весьма ограниченных теоретических знаний современных школьников с их практической социальной, или как говорят специалисты-психологи, с «выученной беспомощностью», а также со свойственными этому возрасту беспечностью, бунтарским духом и авантюризмом. Будучи широко медийно растиражированными эти кошмарные факты становятся стереотипной формой реализации «свободы по-американски», в которой основой личностной, а значит и социальной ценностью является предельная замкнутость индивида на своём частном пространстве. Ведь именно его вооруженная защита, гарантированная знаменитой Второй поправкой к Конституции США от 15 декабря 1791 года, по сути, и является главной ценностью всего процесса социализации в целом, а также представляет собой основу всех успешных и патриотически ориентированных сценариев социальной коммуникации в американском обществе.

Показательно, что печатные и электронные СМИ, телевидение и кинематограф необычайно живо подхватывают эти трагические, но очень уж прибыльные, «жаренные» факты, с одной стороны, всячески идя на поводу у зрителей алчущих сенсаций и развлечений любого рода, а с другой, старательно и последовательно реализуя политико-идеологический контекст ведущих государственных приоритетов, непосредственно отраженных в Конституции США и других законах этой страны, постоянно провозглашающей себя оплотом и образцом мировой демократии. Как ни странно, но обыватель очень активно реагирует на подобные медийные сенсации, поскольку они позволяют ему, да и всему обществу хоть как-то взбодриться, «украсить» пресную и унылую повседневность, которая от столь ярких мазков вновь ненадолго приобретает значимость и хоть какой-то объединяющий частные мирки каждого коллективный смысл.

С другой стороны, ужасные трагедии становятся формой экстремального подтверждения обывательских мнений в абсолютной непогрешимости и правильности своего образа жизни, концентрирующегося вокруг сакральных для каждого американца частной собственности, права на самозащиту с помощью оружия и обусловленного этим способа бытия. Да и разношерстная публика, в едином порыве припадающая к экранам телевизоров, всякий раз бессознательно, но с явным удовольствием включается в общее

поле очередной медийной трагедии, позволяющей всем и каждому, независимо от уровня доходов, социального статуса и места проживания ощущать свою причастность к нации и государству.

Типичное образовательное учреждение США, «как особый буфер между ребёнком и социальностью» [9], о котором столь подробно и с удовольствием рассказывают голливудские фильмы ужасов – это всегда именно такое пространство, где разворачиваются полномасштабные конфликты между обучающимися и их учителями-наставниками, администрацией и родителями, «безумными учеными, школьными хулиганами, неблагополучными семьями и жуткими школьными коридорами, студенческими общежитиями и летними лагерями – это зеркало, с помощью которого американцы выявляют свои социальные страхи перед молодежью, знаниями и образованием» [10].

Формально-приспособленческая институализация образовательной коммуникации в США традиционно осуществляется без учета необходимости сознательной и деятельной реализации детьми и школьниками собственных способностей и интересов, а потому с необходимостью порождает бесконечные школьные войны за возможность обладания все тем же вождельным личным пространством и его вооруженной защиты. Она же становится ведущей причиной и официальным инструментом, который не только создает, но и активно лоббирует идеологически нейтральный «феномен отчуждённого знания» [16]. Как следствие, неизбежно возникают и с пугающей частотой воспроизводятся молодежные девиации, связанные с потребностью в сохранении, агрессивной демонстрации и постоянном публичном отстаивании независимости, с целью достижения и удержания высокого внутригруппового статуса. В этой ситуации именно педагог является наиболее формальным звеном коммуникации, а его основная функция сводится к авторитарному преодолению возникающих внутригрупповых противоречий как проекции доминирующей модели коммуникации сингулярных поколений американской нации, волею судеб оказавшихся в одном пространственно-временном измерении.

Тема конфликта молодого и более старших поколений является поистине ключевой для американского фильма ужасов. Как правило, это противостояние представлено на экране набором стандартных ситуаций, в которых «особенные» юноша или девушка, испытывающие серьезные проблемы в коммуникации со сверстниками, точно также не находят понимания и со стороны школьных учителей, наставников и даже собственных родителей. Конфликт со сверстниками обычно связывается с неприятием «изгоем» развлекательно-потребительского образа жизни, типичного для всех сверстников и одноклассников, что становится поводом для школьной травли, преследований и издевательств.

Роль голливудской медиадидатики здесь неоспорима – ведь образцы такого агрессивного поведения и конфликтности подросток без труда может почерпнуть как в уже вышедших ужасных фильмах на школьно-подростковую тематику, так и в новостных лентах любых телеканалов, без конца смакующих эти вопиющие факты. Типичность мотива школьной агрессии и конфликтов напрямую предопределяет избитость сюжета голливудских фильмов ужасов, связанных с кошмарной визуализацией этих событий, героизацией злодеев всех мастей и скромных школьников и студентов с «атипичным» мировоззрением и поведением, которым в итоге удастся успешно им противостоять. Список этих фильмов огромен, однако, как и в каждом жанре, существуют некие эталоны, которые в этом смысле можно смело считать наглядными пособиями по медиадидактике страха, ужаса и насилия в дисциплинарных образовательных пространствах США, которые все же «не эквивалентны переживаниям насилия в реальном мире» [20].

Речь идет о межпоколенческой франшизе «Кошмар на улице Вязов», которая на протяжении двадцати лет неизменно, хоть и с разным успехом, приковывала внимание юных зрителей, их родителей, а также педагогов, врачей, политиков, журналистов и профессиональных кинокритиков, к перипетиям ужасного и кровавого противостояния малоквалифицированного, «неблагоприятного» и «неблагополучного» маньяка с улицы Вязов и гораздо более пристойной и «уважаемой» общественности типичного городка из обывательской и провинциальной Вселенной «одноэтажной Америки». Однако не только Фредди Крюгер, но и иные ужасные «черти» из многих других «тихих болот»

американского политико-бытового провинциализма также неизменно становятся топовыми лицами голливудской хоррор-медиадидактики. Речь идет о таких знаменитых и также межпоколенческих франшизах-эстафетах, оказавших колоссальное влияние на формирование мировоззрения и образа жизни «стопроцентных американцев» в 80-90-х, годах прошлого века, а также первых двух десятилетий нового тысячелетия, составляющих «золотой фонд» американского фильма ужасов как «Пятница 13-е», «Крик», «Хэллоуин» и др.

Исследовательница молодежного слэшера Vera Dika в своей книге «Игры ужаса» [8] выделяет два основных этапа в развитии сюжета фильмов этого популярного у молодёжи всего мира ужасного киножанра. Первая часть подобных кинолент всегда касается некоей давней истории, тянущейся из ужасного прошлого, тогда как вторая описывает события, происходящие в не менее кошмарном настоящем. Для нас этот анализ интересен тем, что позволяет «безопасно прогрессировать в окружающем насилии» [20] и понять диспозицию сторон онтологического конфликта между сингулярными поколениями. И первый шок, который бросается в глаза, это императив априорной вины молодого поколения за свой беспечный и ветреный образ жизни, который слишком уж явно дискредитирует «жизненный опыт» и «мудрость» поколения «отцов».

Конфликт усугубляется в связи с нарастающим дисциплинарным прессингом «стариков», требующих безусловного соответствия образа жизни, стиля мышления и поведения молодёжи общепринятым «традициям», которые обычно персонифицируются учителями, родителями и полицейскими. При этом главным камнем преткновения в этой фактически патовой коммуникативной ситуации, в которой «отцы» *не могут*, а «дети» *не хотят* понять друг друга, становится кровавый убийца, слишком уж явно принимающий аргументы одной из сторон поколенческой «войны всех против всех», защищая либо позицию «стариков», либо отстаивая точку зрения маргинальной молодёжи.

Показательно, что медиадидактический голливудский образ ужасного насильника-убийцы совершенно не случаен, поскольку символизирует страх – ведущий воспитательный инструмент, с помощью которого сингулярные поколения традиционно разрешали свои проблемы. Физическое принуждение, табу и запреты, ограничения в передвижении, принудительная изоляция, создание смертельно опасных ситуаций для жизни и здоровья, являются наиболее распространёнными операциональными средствами в «священной» борьбе старшего поколения с более молодыми. В силу этого сюжеты слэшера всегда подчинены логике визуализации этого противостояния, временами затихающего лишь только для того, чтобы затем вспыхнуть с новой силой. Поэтому все персонажи молодежных слешер-сюжетов можно сгруппировать следующим образом: старшее агрессивно-пассивное поколение, герой (героиня), убийца, молодёжь (сверстники героя или героини), наблюдатели.

Характерно, что представители старшего поколения, как правило, являют собою наглядные примеры косности, социального консерватизма и стандартных потребительских запросов, представляя зрелые, ранее апробированные и потому максимально нейтральные и безопасные модели социальной коммуникации. Как раз потому их жизненное кредо никак «не связано с подростками и не может помочь им решить их самые насущные проблемы, представляя учителей в лучшем случае неумелыми, а в худшем – опасными» [15]. Мировоззренческий догматизм «стариков» провоцирует широкомасштабное и демонстративное отрицание и вытеснение молодёжью опыта предшествующих поколений, что в американских фильмах ужасов традиционно представлено обязательным этапом, когда подростки впервые сталкиваясь с опасностью, получают пророческое предупреждение от «отцов», которое, совершенно бессознательно, сходу отмечается просто «из принципа».

Так, например, в знаменитой голливудской франшизе «Хэллоуин», которая и стала прародительницей жанра слэшер, представителям молодого поколения всячески демонстрируется скрытая угроза, исходящая от места будущей трагедии. По ходу действия не менее известной франшизы «Пятница 13-е», молодые люди, впервые отправляясь на Хрустальное озеро, неоднократно слышат предупреждения старожил о возможных трагических последствиях посещения этого места. Наиболее ярко такое же ритуальное медиадидактическое предупреждение визуализировано в знаменитой детской

считалочке, предваряющей практически каждую серию культовой франшизы «Кошмар на улице Вязов». Один из вариантов этой невинной песенки звучит так:

«Раз, два, Фредди идёт за тобой.

Три, четыре, запри-ка лучше свою дверь.

Пять, шесть, возьми свой крест.

Семь, восемь, не уснёшь допоздна.

Девять, десять, и больше не заснёшь...» [1].

Да и родители, жестоко расправившиеся с Фредди Крюгером, неоднократно предупреждают детей о грядущих опасностях, связанных с «чудовищем из снов».

Намеренное игнорирование предупреждений старших не случайно связывается с различного рода социальными девиациями, характерными для молодежной среды. Поскольку открытое пренебрежение пусть даже и ущербным поколенческим опытом неизменно приводит молодёжь к бессознательному «обвалу» в докультурные формы коммуникации, ярко окрашенные природной дикостью, биотическими порывами, демонстративным поведением и борьбой за выживание среди сверстников и старших. Но сталкиваясь с подобного рода угрозами, подростки и молодёжь, к сожалению, не сплачиваются, а лишь все более отдаляются друг от друга. Основная масса голливудских ужасных медиасюжетов лишь на все лады подтверждает эти обобщения, поскольку всякий раз маньяк-убийца легко расправляется с молодыми обывателями (чья личная история – это «не просто псевдоиндивидуальная временная схема дат и внешних событий» [12]), исключительно персонально, вызывая коммуницируя с ними так, как это ранее не делал ни один представитель поколения «отцов».

И если в школе, колледже или университете коммуникация осуществляется преимущественно в групповой, в основном обезличенной форме, то кровавое медиадидактическое взаимодействие подростка с ужасным голливудским Антигероем, как правило, выстраивается сообразно способностям и наклонностям самого ребенка. Вообще, появление в пространстве американского фильма ужасов любого деструктивного персонажа фактически обозначает формирование полюса образно-символической компенсации, позволяющей восполнить недостаток или же полное отсутствие продуктивной коммуникации молодёжи со старшим поколением. В этой связи совершенно не случайна и функциональная интерпретация фильмами ужасов медиадидактической роли, выполняемой убийцей. Суть символизации выражается в персонификации и антропоморфизации острейших социокультурных или политико-идеологических противоречий, которые явно присутствуют в актуальном социальном контексте, но активно вытесняются доминирующей социально-политической практикой. Поэтому мощнейший медиадидактический потенциал феноменологии убийцы в американском фильме ужасов как раз и направлен на формирование у молодых зрителей не буквальных моделей подражания деструктивному Антигерою, а выражается в экстремальной визуализации неотрефлексированных актуальными поколениями молодых людей принципов, ценностей и практических приемов межпоколенческой коммуникации, которые имеют «особую пригодность на практике в критической педагогике» [23].

Фактически голливудский Антигерой-убийца является собирательным образом старшего поколения, рассматриваемого детьми и молодёжью исключительно сквозь призму присущих им нигилистических и протестных ценностных установок. Показательно, что его деструктивность воспринимается таковой только молодёжью, поскольку для старшего поколения подобное поведение (по крайней мере, до тех пор, пока не пролилась кровь), расценивается как консервативно-охранительное, стоящее на страже традиций и порядка. С другой стороны, кровавый киноубийца для молодёжи является наглядным медиадидактическим примером самостоятельного и творческого поведения представителей поколения косных «отцов». Примером, который фактически отрицает образ жизни того поколения, к которому принадлежит, что, безусловно, окрашивает его поведение в абсолютно деструктивные и неприемлемые тона. В этом контексте убийца из голливудских фильмов ужасов – это вожденный собирательный жизненный и поведенческий идеал подростков и молодёжи, по крайней мере уже в силу того, что его протест, пусть и негативной форме, но официально признан состоявшимся, результативным и получившим широкий общественный и медийный резонанс, признание и «славу». Нуминозный и сакральный образ ужасного голливудского убийцы – это

медийный трансфер наиболее эффективной модели внутри и межпоколенческой коммуникации, столь необходимой молодежи.

В отличие от современной школьной образовательной и воспитательной модели, которая представляет собой «облегченный», потребительский вариант схоластического тренинга знаний, умений и навыков, американский фильм ужасов убедительно демонстрирует эффективность визуальных медиадидактических и поведенческих шаблонов, в которых крайне удачно совмещаются доступность, провокационная образность и откровенно «вызывающая» наглядность.

Говоря современным языком, это классическая схема проектной реализации педагогического замысла, в рамках которого его теоретическая часть наименее конфликтует с практической, а потому и оказывает непосредственное воздействие на повседневное поведение и социальные действия молодежи. Вот почему голливудские фильмы ужасов обязательно должны «быть интерпретированы в современных политических и культурных контекстах» [9] и без преувеличения являются новой формой дидактики в условиях повсеместной медиатизации современного мира. Именно благодаря особому визуальному языку, постоянно совершенствующимся техническим приемам и вызывающей откровенности этого, пожалуй, наиболее интимного жанра, хоррор-кинематограф принципиально и демонстративно существует и развивается вне поля традиционной педагогики и официального социально-политического дискурса. В силу этого он имеет исключительную «теневую» воспитательную и медиадидактическую ценность, поскольку сразу же оперирует доступными для молодежи мыслеобразами, непротиворечиво и органично воссоединяющими расщепленные корпоративными предрассудками знания, истерзанную постсредневековой дисциплинарностью чувственность, а также настоящие и самостоятельные поступки молодого поколения.

Фильм ужасов в экстремальной форме учит каждого молодого человека быть упорным, самоотверженным, искренним в своих чувствах, желаниях и поступках, внимательным к самому себе, окружающей среде, к «ближним» и «дальним». Учит пониманию базовых социальных и культурных ценностей, которые в силу изменчивости политико-идеологической конъюнктуры и социального заказа неизменно вытесняются и уходят из поколенческой картины мира и индивидуальных мировоззренческих горизонтов. Через экстремальные личные переживания базального чувства страха, связанного с ужасными экранными событиями, подросток получает уникальный шанс на чистую и искреннюю эмоцию, которая может стать основанием настоящего собственного, а не чужого, заимствованного жизненного опыта. Голливудская хоррор-медиадидактика последовательно «этапирует» молодежь от абстрактного коллективного страха всего и вся, к которому каждого человека ещё до его рождения приучает цивилизация, к личностному переживанию и опредмечиванию страха, который всякий раз непрерывно возгоняется и «возрождается для последующих поколений зрителей» [6]. Так создаются условия для личностной «диверсификации» и последующей практической «позитивизации» пережитого страха в предметно-материальной деятельности любого представителя молодого поколения. Кроме того, фильм ужасов формирует предпосылки осознания причин и следствий личных страхов, являясь, таким образом, примером диалектической медиадидактики, позволяющей сконструировать единую картину мира, в которой все элементы, включая самого мыслящего и чувствующего субъекта, взаимосвязаны.

С одной стороны, поскольку современная медиакультура изначально транслирует эти произведения через призму удовлетворения досугово-развлекательных потребностей, которые «стали повсеместными и влиятельными в современной культуре» [21], зритель не воспринимает фильмы ужасов как прямую провокацию для размышления и действия. С другой же, благодаря отсутствию явно выраженной «казарменной» дисциплинарности, столь характерной для цивилизационных пространств официальной коммуникации, американский фильм ужасов активно создает естественные, архетипические предпосылки для успешного старта самопознания.

Как непосредственный и наиболее яркий продукт современной *массовой* культуры, американский фильм ужасов с самого своего зарождения является последовательным и бескомпромиссным поборником уничтожения всех и всяческих различий и искусственных барьеров между людьми, которые цивилизация столь активно

производила на протяжении своей тысячелетней истории: национальных, религиозных, имущественных, поколенческих, сословно-корпоративных и т.д. Кроме того, он выступает и своеобразной шокирующей медийной «прививкой», профилактическим и пропедевтическим средством, предупреждающим создание новых препонов индивидуальному развитию и коллективной коммуникации. С другой стороны, тот же досугово-развлекательный посыл, но уже включённый в контекст бессознательных потребительских установок, по сути, является дефеноменологизирующим и десимволизирующим фактором, который полностью обесценивает позитивный социокультурный смысл и медиадидактический потенциал американского фильма ужасов, превращая его в наглядное пособие по производству и презентации каких угодно социальных девиаций и протестных настроений.

Принципы голливудской хоррор-медиадидактики, последовательно воспроизводимой во всех информационных средах потребительского общества в США и других странах мира, непосредственно выражаются, во-первых, в абсолютной вторичности теоретических знаний, по сравнению с обычными повседневными коммуникативными навыками, во-вторых, сама коммуникация концентрируется преимущественно на субъективных мотивах, связанных с достижением индивидуального успеха и «свободному» перемещению по траекториям «социального лифта». При этом, парадоксально, что как раз наиболее эффективными в реализации жизненных стратегий оказываются именно экстремальные, жестокие и кровавые формы социальной коммуникации, производимые тем или иным ее субъектом. Ведь именно предельная демонстративность подобной насильственной коммуникации, а также отработанные механизмы ее медийной презентации и популяризации, надежно служат реализации партиципационной, идеологической функции любой власти, произвольно устанавливающей и корректирующей актуальные социализационные, а значит и личностные познавательные и сенсорные стратегии.

Литература:

1. Академик. Читалочка о Фредди Крюгере [Электронный ресурс] / URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1404872> (дата обращения: 14.08.2020).
2. Везетиу В.В. Проблема социализации личности через призму ведущих авторских социально-психологических концепций // Педагогический вестник – 2020. - №12. – С. 9-11.
3. Везетиу В.В., Бура Л.В. Гендерная социализация личности: теоретический аспект // Проблемы современного педагогического образования – 2020. - №67-2. – С. 307-310.
4. Петрова С.С. Особенности социальной адаптации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования – 2020. - №67-2. – С. 133-137.
5. Пономарёва Е.Ю. Особенности и условия развития социального интеллекта будущих психологов в контексте их профессионального обучения в высшей школе // Педагогический вестник – 2020. - №15. – С. 47-49.
6. Andrew J. (2016). Power O horror! horror! horror!: and Fear. Neill M., Schalkwyk D. (ed.) The Oxford Handbook of Shakespearean Tragedy. Aug. Advance online publication. doi: 10.1093/oxfordhb/9780198724193.013.27.
7. Cole D.R., Bradley J.P.N. (2016). Decoding Through Cinema. A Pedagogy of Cinema. Rotterdam: SensePublishers. 35-58. Advance online publication. doi.org/10.1007/978-94-6300-555-5_3.
8. Dika V. (1990). Games of Terror: Halloween, Friday the 13th and the Films of the Stalker Cycle. Fairleigh Dickinson University Press.
9. Freeman M. (2015). The Killer Who Never Was: Complex Storytelling, the Saw Saga and the Shifting Moral Alignment of Puzzle Film Horror. Clayton W. (ed.) Style and Form in the Hollywood Slasher Film. London: Palgrave Macmillan, 118-130. Advance online publication. doi.org/10.1057/9781137496478_9.
10. Grunzke A. (2015). Educational Institutions in Horror Film. A History of Mad Professors, Student Bodies, and Final Exams. London: Palgrave Macmillan. Advance online publication. doi.org/10.1057/9781137469205.

11. Handel G. (2006) *Socialization and the Social Self*. ed. Handel G. (ed.). *Childhood Socialization*. New York: Routledge, 2006. Advance online publication. doi.org/10.4324/9781315081427.
12. Holl G.A. (1996). *Jungian interpretation of dreams. Practical guide*. Saint-Petersburg: L.S.C., 168.
13. Jancovich M. (2015). «The theme of psychological destruction»: Horror stars, the crisis of identity and 1940s horror. *Horror Studies*, 6(2), 163-175(13). Advance online publication. doi.org/10.1386/host.6.2.163_1
14. Kawin B.F. (2012). *Horror Comedy. Horror and the Horror Film*. London: Anthem Press. 198-203. Advance online publication. doi.org/10.7135/UPO9780857284556.008.
15. Lawrence K. (2016). *The Horror of High School: Formal vs Informal Learning in Teen Horror Television*. Readman M. (ed.) *Teaching and Learning on Screen*. London: Palgrave Macmillan. 169-186. Advance online publication. doi.org/10.1057/978-1-137-57872-3_11.
16. Lobok A.A. (1997). *Anthropology of myth*. Ekaterinburg: Bank of cultural information.
17. Malenko S.A. & Nekita A.G. (2018). Horror films in unconscious anthropological strategies of biopower. *Anthropological Measurements of Philosophical Research*. 13. 41-51. Advance online publication. doi: 10.15802/ampr.v0i13.122984.
18. Malenko S.A. & Nekita A.G. (2018). «On a knife blade»: technology of management horror in the mass culture. *Bulletin of the Novgorod branch of RANEPa*. 7. №1(9). 131-139.
19. Malenko S.A. & Nekita A.G. (2008). *Archeology of the Self: archetypal images of the implementation of the Human and forms of their social transformation*. Veliky Novgorod.
20. Staiger J. (2015). *The Slasher, the Final Girl and the Anti-Denouement*. Clayton W. (ed.) *Style and Form in the Hollywood Slasher Film*. London: Palgrave Macmillan, 213-228. Advance online publication. doi.org/10.1057/9781137496478_15.
21. Scull T.M. & Malik Ch.V. (2019). *Role of Entertainment Media in Sexual Socialization*. Wiley Online Library. May. Advance online publication. doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0214.
22. Och D. (2015). *Beyond Surveillance: Questions of the Real in the Neopostmodern Horror Film*. Clayton W. (ed.) *Style and Form in the Hollywood Slasher Film*. London: Palgrave Macmillan, 195-212. Advance online publication. doi.org/10.1057/9781137496478_14.
23. Walker Gr. (2016). *A Window to Insider Knowledge: Movie Making as Praxis in Critical Pedagogy*. Queensland: The University of Queensland. Advance online publication. doi.org/10.14264/uql.2016.1159.

ГЛАВА 15. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОШКОЛЬНОЙ СРЕДЕ

Масаева Зарема Вахаевна

кандидат психологических наук, доцент

Чеченский государственный университет федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования

«Чеченский государственный университет» (г. Грозный),

Чеченский государственный педагогический университет федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный);

Кагермазова Лаура Цраевна

доктор психологических наук, профессор

Чеченский государственный педагогический университет федерального
государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Чеченский государственный педагогический университет» (г. Грозный)

Аннотация. В последнее время становится актуальным использование дистанционных образовательных технологий в образовательной среде в связи с возникающими информационными и технологическими трансформациями в современном обществе. В условиях пандемии особенно востребованным стало дистанционное образование как одна из альтернативных форм организации образовательного процесса. Зарубежные и отечественные исследователи изучают психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях дистанционного образования, раскрывая преимущества и недостатки данной формы организации учебного процесса в дошкольном возрасте. Существует множество научных взглядов по применению мультимедийных технологий среди дошкольников, а также различные подходы и направления организации дистанционного обучения.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, дистанционное образование, дошкольное образование, информационные технологии, образовательные технологии, информационно-коммуникативные технологии, развивающие занятия.

Annotation. Recently, the use of distance learning technologies in the educational environment has become relevant in connection with the emerging information and technological transformations in modern society. In the context of the pandemic, distance education has become particularly popular as one of the alternative forms of organizing the educational process. Foreign and domestic researchers study psychological and pedagogical support of the educational process in the conditions of distance education, revealing the advantages and disadvantages of this form of organization of the educational process in preschool age. There are many scientific views on the use of multimedia technologies among preschoolers, as well as various approaches and directions for organizing distance learning.

Keywords: multimedia technologies, distance education, preschool education, information technologies, educational technologies, information and communication technologies, developing classes.

В современном мире информационные технологии пронизывают все сферы человеческой жизни: промышленность, сельское хозяйство, медицину, управление, искусство, науку и, конечно же, образование. Сегодня трудно представить жизнь и деятельность человека без информационных технологий, причём знакомство с ними начинается уже в раннем детстве и то, каким будет это знакомство, зависит, прежде всего, от окружения ребёнка: его родителей и педагогов необходимо, начиная с раннего детства формировать в ребёнке культуру взаимодействия с информационными технологиями.

Учёными разных стран проведены многочисленные исследования влияния информационных технологий на здоровье детей. Некоторые ученые считают, что информационные технологии оказывают, прежде всего, положительное влияние на интеллектуальное развитие детей: лучше развивается память, внимательность,

пространственное воображение. Другие исследователи считают, что информационные технологии способны оказать вред здоровью детей: возможно ухудшение зрения, осанки, психоэмоционального состояния. В современном образовательном пространстве в условиях пандемии стало актуальным изучение мультимедийных технологий с точки зрения их применения в воспитательно-образовательном процессе детей в контексте максимального уровня положительного влияния информационных технологий при стремлении к нулевому покателю их отрицательного воздействия.

Дети наиболее приспособлены к трансформациям, происходящим под воздействием изменений технологического развития. Именно поэтому их называют "сетевым поколением", "цифровым поколением", "поколением геймеров", или "поколение М" (Carstens, Beck, 2005; Montgomery, 1996; Tapscott, 1999; Prensky, 2001; Oblinger, Oblinger, 2005; Pedró, 2006; Rideout et al, 2005; Prensky, 2001). Большинство из них, выросшие в семье и в образовательной среде, изобилующей цифровым оборудованием, были обязаны рано учиться их использованию, как в свете того, что они стояли вокруг, так и в связи с необходимостью присоединиться к группе, что согласуется с понятием "цифровое включение" (Livingstone, Helsper, 2007). Это поколение, которое, в области образования чувствует себя более комфортно с персонализированным, совместным и интерактивным обучением (Санчес, Салинас, Контрерас, Мейер, 2011) [2, 5, 8, 11].

Использование мультимедийных технологий в условиях необходимости дистанционного обучения в дошкольном образовании стало актуальным в связи с необходимостью оказания помощи детям инвалидам, детям с ОВЗ, которые обучаются в отдаленных местностях на дому.

До недавнего времени российские ученые, высказывались о дистанционном образовании и образовательных технологиях, связывая их с профессиональным образованием, школьным образованием, но возникновение ситуаций, связанных с закрытием детских садов, слиянием некоторых сельских детских садов друг с другом, нехватка педагогических кадров в дошкольных организациях (включая специалистов сферы образования), сделали необходимым поиск различных методов обеспечения доступности дошкольного образования.

Публикации зарубежных ученых подтверждают актуальность наших исследовательских проблем. Многие из них (Л. Субраманиям и др., 2005) считают, что, несмотря на негативное влияние домашнего компьютера на детей, компьютерные игры могут быть использованы в работе с детьми для повышения компьютерной грамотности в дошкольных образовательных организациях. Н. Tran (2013) исследует возможности и способы, с помощью которых компьютеры могут оказывать влияние на развитие ребенка, а также на образование детей, развитие когнитивных и социальных навыков. Такие ученые, как У. Пекарова и Д. Моравчик (2009), У. Рид и Дж. Каннинг (2010), В. Papademetri (2010) подтверждают актуальность проблемы информатизации дошкольного образования. Существуют программы консультационная поддержка родителей и детей, практика использования ИКТ, развивающие программы с дошкольниками, программы домашнего обучения, охватывающие все образовательные области для детей-инвалидов и детей с особыми потребностями [10, с. 234].

В работе с детьми используются различные мультимедийные технологии:

- дистанционное конкурсы, олимпиады;
- организация виртуальных туров, посвященных культурному наследию страны, региона, города для семьи групп, в целях обеспечения того, чтобы содержание программ и организационных форм дошкольного образования было гибким и разнообразным;
- организация групповых интерактивных занятий и мастер-классов в отдаленных сельских районах;
- дистанционная адресная помощь специалистов (педагог-психолог, логопед, педагогический коллектив учреждений дополнительного образования), проектирование и организация индивидуального образовательного маршрута для дошкольников из малых сельских местностей.

Такие ученые, как М.И. Горвиц и Э.Г. Поздняк (1997), К.С. Новоселова и В.И. Петьку (1997), А.Н. Поддяков и Б.Г. Михайленко (1987) изучали использование компьютерных игр для развития памяти, внимания, речи, воображения у детей во время досуговой деятельности дошкольников; Н. Кукушкина (2005), И.В. Лизунова (2005),

Д.Б. Богоявленская (1989), В.В. Горячев (2008) предложили использовать компьютерные игры как логопедами, так и педагогами для организации социально-драматической пьесы. В.К. Зворыгин (1990) предлагает классификацию компьютерных игр в зависимости от образовательной ориентации. Исследование П.П. Лукьяненко (2013) отражает особенности обратной связи при использовании информационных технологий. Существует не так уж много работ, посвященных изучению использования дистанционных образовательных технологий в процессе реализации образовательных программ в системе дошкольного образования; такая ситуация свидетельствует о новизне этой проблемы В.К. Бабаева (2003), Д.Б. Богоявленская (1989), М.И. Горвиц и Э.Г. Поздняк (1997), В.К. Зворыгина (1990), И.В. Лизунова (2005), О. А. Морева и Е.М. Струнина (2013), К.С. Новоселова (1990), В.И. Петьку (1992), И.В. Роберта и Г.Л. Лавина (2004) [4, с. 52].

Г.З. Саксен (2010) описывает необходимость разработки комплексного мышления у детей дошкольного возраста, обучение их проектированию и программированию. Л.З. Тургут и др. (2016) акцентирует внимание на важности развития навыков ИКТ у детей с раннего возраста, утверждая, что данные навыки поощряют их способность использовать онлайн-медиа в будущем.

Ученые классифицируют и описывают использование современных ИКТ в дошкольном образовании в научных журналах. З.У. Лупуа и Р. Laurentiu (2014) дает отчет о преимуществах сенсорных технологий для дошкольников, а также STEM подход, благодаря которому дети могут постигнуть логику происходящих явлений, понять их взаимосвязь, систематически изучая окружающий мир, развивая любознательность, инженерное мышление, умение находить выход из критических ситуаций, овладение навыками командной работы [9, с. 70].

З. Хирш-Пасек и др. (2015) в своих работах акцентирует внимание на качестве электронных образовательных ресурсов для детей. Д.Ш. Парахонский и Г.Р. Венглинская, анализируют преимущества и недостатки использования мультимедийных технологий в образовании, а также условия, необходимые для использования компьютерных технологий в образовании.

Х.П. Жбанникова определила основные направления применения ИКТ: ведение документации, работа по развитию преподавания рекомендации, работа с родителями. При таком подходе образовательный процесс предполагает реализацию образовательных программ посредством использования ИКТ в различных режимах общения.

По мнению Д.Л. Коноваловой (2016) использование ИКТ создает новые возможности для дошкольного образования. Проблема эффективности использования педагогами специального образования и психологами образования, работающими с детьми-инвалидами, а также дети с особыми потребностями (CWSN) довольно широко обсуждаются в академических журналах. Авторы делятся опытом и предлагают рекомендации в основном посвященные обучению с помощью программного обеспечения Moodle, а также тематические исследования по техническим средствам, используемые специалистами, работающими с детьми, лишенными родительской опеки и с детьми с особыми потребностями [1, с. 197].

Научные сотрудники Липецкого государственного педагогического университета имени Семенова-Тян-Шанского провели исследование по заданию Министерства образования и науки Российской Федерации на следующую тему: "Научно-обоснованная и учебно-методическая база механизма использования дистанционных образовательных технологий в ходе реализации образовательных программ в дошкольном образовании". В ходе данного исследования проводился сбор, анализ и систематизация информации о современной практике применения и использования мультимедийных технологий в дошкольных учреждениях в субъектах Российской Федерации.

Г.Ш. Феединой предложены научно-обоснованные подходы учета механизмов внедрения дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ в системе дошкольного образования.

Аксиологический подход позволяет выявить набор ключевых ценностей в дистанционном образовании. Аксиологическая задача в дистанционном обучении состоит не в том, чтобы превратить обучающегося в пассивного участника, а в том, чтобы сделать его подлинным участником процесса обучения. Такой подход отражает

развивающееся у обучающихся ценностное отношение к окружающему миру вокруг них; тот, который основан на всеобъемлющем мировоззрении. Этот подход предполагает понимание, познание и построение целостного образа окружающего мира на основе общечеловеческих ценностей. Виртуальные туры, интерактивные занятия и мастер-классы направлены на развитие у детей потребности в красоте, добре и вере в свои силы в свои способности. Аксиологический или ценностный подход является своеобразным «мостиком» между содержанием дошкольного образования и детской практической деятельностью, которая работает с использованием дистанционных образовательных технологий.

Личностно-ориентированный подход является наиболее эффективным инструментом в условиях комплексного использования информационных технологий. Дистанционные образовательные технологии обеспечивают немедленную обратную связь, компьютерную визуализацию изучаемого материала, сбор, обработку, хранение и передачу информации, автоматизацию контроля деятельности дошкольников, а также персональную информационную и консультационную поддержку. Дистанционная форма обучения предполагает активное общение между педагогами, родителями и детьми, как по электронной почте, так и с помощью других онлайн-технологий.

Системно-деятельностный подход делает основной акцент на организации различных видов деятельности ребенка в определенной образовательной сфере (социальной, коммуникативной, познавательной, речевой, художественно-эстетической). Учебный материал, представленный в библиотеках электронных образовательных ресурсов, используется в качестве средства овладения различными деятельностями. Обучающиеся занимаются интенсивной и значимой для них деятельностью. Творчески одаренные дети имеют возможность систематически участвовать в академических олимпиадах, конкурсах, виртуальных познавательных турах и т.д., а использование дистанционных образовательных технологий позволяет организовать образовательную деятельность для детей дошкольного возраста, не посещающих детские сады: инвалиды, дети с особыми образовательными потребностями, дети, которые больны, а также обеспечить равные возможности для развития всех дошкольников, независимо от их места жительства, пола, языка, социального статуса, психофизического состояния и других особенностей.

Технологический подход предполагает эффективный метод построения образовательного процесса как определенной последовательности действий, операций и процедур педагога, осуществляемые техническим оператором электронных ресурсов, которые могут обеспечить достижение диагностируемого и предсказуемого результата. В узком смысле это виртуальная конструкция образовательного процесса, основанная на упорядочении целей образования и воспитания; в широком смысле это особая организация дистанционного обучения детей, посещающих и не посещающих дошкольные организации.

Комплексный подход позволяет организовать взаимодействие педагога в режиме реального времени, позволяя родителю и ребенку непосредственно участвовать в образовательной деятельности. Дистанционные образовательные технологии позволяют организовать консультационную поддержку родителей, а также помощь в обучении материалов для образовательной деятельности; способствуют организации интегрированного образования; способны сочетать взаимосвязанные виды искусства с видами детской художественно-эстетической деятельности, делают возможным осознание взаимосвязи чувственного и логического; стимулируют творческую деятельность дошкольников, а также их переход с репродуктивного на творческий уровень [6, с. 265].

Основными направлениями использования дистанционных образовательных технологий являются следующие:

1. Дистанционные образовательные технологии частично используются в развивающей и коррекционной работе с детьми дошкольного возраста. Эта модель интегрированной дистанционной инструкции, основанная на мультимедийных программах. Модель ориентирована на самообразование родителей (законных представителей) и детей; предполагает возможность проведения консультационных сессий для участников образовательного процесса в удобное для них время. Игровая терапия является основной формой коррекционно-развивающей работы с детьми

дошкольного возраста. На сайтах Мурманской и Кемеровской областях дистанционного обучения имеются познавательные игры, видеопрезентации, ссылки на сайты, на которых родители могут выбрать игровой материал для работы с детьми в удобное для них время.

Занятия с детьми не только включают презентации и видео, но и предполагают использование интерактивных технологий: доски, интерактивные столы, видеокамеры. Преподаватели используют такие технологии, как проектирование, программирование, автоматическое управление роботизированными устройствами, а также различные графические редакторы.

Виртуальные туры представлены в виде фотогалерей по заданным маршрутам для всех желающих дошкольников и их родителей (Краснодарский край, Кемеровская область). Дистанционные академические олимпиады и конкурсы для детей дошкольного возраста проводятся в Республике Саха (Якутия). На сайте виртуальной образовательной поддержки существуют дополнительные интернет-ссылки, где представлены задания для детей.

Дистанционные развивающие занятия по основной программе дошкольного образования организуются в дошкольных организациях Пермского края для детей 5-7 лет с особыми потребностями, а также для детей с ограниченными возможностями здоровья инвалидности. Виртуальные занятия по дизайну проводятся с помощью программного обеспечения LEGO Digital Designer. В образовательных организациях реализуются индивидуальные коррекционно-развивающие программы для детей с ограниченными возможностями здоровья в возрасте от 5,5 до 8 лет реализуются с использованием дистанционных возможностей в Йошкар-Оле (Республика Марий Эл). Дистанционная поддержка филиала "Лекотека" была организована для детей с особыми потребностями в Чувашской Республике. Эта инновационная форма позволяет расширить возможности получения коррекционной помощи детьми с нарушениями развития опорно-двигательного аппарата, с расстройствами аутистического спектра; основными цель проекта - обеспечение семей, воспитывающих детей-инвалидов дошкольного возраста и детей с особыми потребностями с психолого-педагогической поддержкой. Воспитатели вели свою работу с детьми как непосредственно, так и вне ее дистанционно, через Интернет с использованием IP-технологии (Skype) [7, с. 689].

В Чувашской Республике создана закрытая группа "Академия для родителей-консультационный центр" в социальной сети Вконтакте и в этой группе ссылки на образовательные интернет-ресурсы, видеоматериалы подготовленные педагогами вывешиваются на сайте.

Консультационная помощь родителям специалистами дошкольного образования (педагогами-психологами, логопедами, специалистами специального образования учителей) имеется в Вологодской, Краснодарской и Мурманской областях.

Анализ условий внедрения ИКТ и дистанционных образовательных технологий в регионах Российской Федерации показывает, что основная часть образовательных организаций оснащена компьютерами, мультимедийными проекторами, телевизорами с DVD-плеерами, принтерами, видео-и фотокамерами. Педагоги используют в своей работе интерактивные доски и таблицы, проектирование, программирование, автоматическое управление роботизированными устройствами и различными графическими редакторами.

Проанализировав вышеприведенные данные, можно сделать следующие выводы:

- организация самостоятельной работы детей дошкольного возраста вне дошкольного учреждения - это способ использования ИКТ;
- коррекционно-развивающая работа с детьми дошкольного возраста организуется с использованием ИКТ в рамках системы дошкольного образования субъектов Российской Федерации;
- основными формами общения педагогов / работников образования с детьми являются форумы, социальные сети, скайп, электронная почта, презентации, видео занятий, материалы для обучения детей, размещенные родителями на сайтах.

Под руководством профессора, доктора педагогических наук Т.С. Комаровой была создана компания E-publish по внедрению научно обоснованного проекта "Виртуальный детский сад" в практику экспериментального детского сада в 2012 году, основанная на интернете многофункциональной структуры, направленная на помощь в работе с

учебными материалами, информацией, консультированию и общению со всеми теми, у кого есть дети дошкольного возраста.

Одним из наиболее распространенных направлений является организация центров информационно-консультационной поддержки родителей с использованием ИКТ в системе дошкольного образования. Отсутствие личных контактов между детьми/родителями и педагогами является отличительной особенностью данной модели. Организаторы предлагают аудиолекции, ссылки на сайты, консультации по электронной почте, дают пояснения и рекомендации в любое удобное для пользователей время.

Автоматическая онлайн-система "Сетевой город. Образование" создана для родителей детей с особыми потребностями в Чувашской Республике, а также действует проект "Дистанционное обучение и консультирование родителей дошкольников" в Кировской области. В Ростове-на-Дону работает консультационный центр для родителей детей, получающих семейное дошкольное образование [1].

Обобщение практики дистанционного образования связанные с организацией консультационно-информационных центров для родителей в российских регионах можно сделать следующие выводы:

- основными задачами консультационно-информационных центров являются оказание родителям помощи в плане предоставления педагогических ресурсов, а также психологической поддержки родителей в овладении современными технологиями воспитания и развития ребенка, оказание психологической помощи родителям в преодолении собственных психологических проблем, связанных с воспитанием детей, решением проблем в детско-родительских отношениях, оказанием помощи в социализации детей; данная форма взаимодействия между родителями не используется в онлайн-режиме; категории и содержание разделов на сайте для родителей не регулируются; отсутствуют специальные разделы с информацией для молодых родителей; отсутствует единый подход к регистрации и обновлению информации; консультационно-информационные центры создаются в институтах развития образования (повышение квалификации профессорско-преподавательского состава).

При разумном и продуманном использовании в образовательном процессе мультимедийных технологий они могут служить эффективным инструментом поддержки обучения и развития дошкольников. При этом педагоги в области дошкольного образования должны отдавать отчет в том, какого именно обучающего воздействия они хотели бы достичь при использовании информационных технологий и применять педагогические стратегии, адекватные поставленным целям. Сказанное указывает, что непременным условием эффективной и адекватной интеграции мультимедийных технологий в дошкольное образование является цифровая грамотность педагогов. Это понятие охватывает знания, навыки и понимание, необходимые для должного, безопасного и эффективного использования цифровых технологий в целях обучения в профессиональной деятельности педагогов и в повседневной частной жизни.

Проблема качественной подготовки будущих педагогов освещена в многочисленных трудах современных исследователей. Существуют разные подходы к определению цифровой грамотности. Цифровая грамотность определяется как комбинация информационной, компьютерной, медиа-, коммуникативной грамотности и отношения к технологическим инновациям. Каждый перечисленный индикатор цифровой грамотности понимается в 3 аспектах: когнитивном (знания), техническом (навыки) и этическом (установки).

В цифровой грамотности содержатся знания (понимание влияния информации на жизнь людей, навыки (умение осуществлять поиск информации с использованием различных ресурсов), установки (осознание пользы и вреда информации).

В компьютерную грамотность входят знания (о компонентах компьютера и их система взаимодействия), навыки (умение использовать цифровые устройства), установки (осознание возможности использования компьютера).

В медиаграмотность включаются знания (различные источники информации, пути ее распространения), навыки (умение искать новостную информацию и осуществление ее проверки), установки (критическое отношение к новостным сюжетам).

В коммуникативную грамотность входят знания (отличие цифровых коммуникаций от общения вживую), навыки (умение использовать современные средства

коммуникации), установки (осознание необходимости использования норм общения в цифровой среде).

Отношение к технологическим инновациям включает в себя знания (новые технологические тренды, инновации), навыки (умение работать с современными приложениями и устройствами), установки (осознание пользы внедрения инноваций).

Педагог дошкольного образования, обладающий цифровой грамотностью будет способен грамотно подобрать информационное сопровождение образовательной деятельности (с учётом эргономики, возрастных особенностей детей), а также при необходимости принимать участие в проектировании и разработке информационных продуктов в образовательном процессе, тем самым способствуя эффективной интеграции информационных технологий в образовательный процесс, направленный на интенсивное развитие подрастающего поколения.

Сегодня визуализация, виртуальная реальность, облачные вычисления, искусственный интеллект коренным образом меняют тип и структуру образования, а также требования к образовательной среде. Это создает проблемы и риски: образовательные организации часто используют несертифицированные электронные образовательные ресурсы и услуги; дети пользуются социальными сетями без присмотра, иногда даже через интернет. Возможны последствия при такой ситуации, дополнительные умственные и физические нагрузки по отношению к детям. Однако тенденцию к быстрой информатизации жизни и общества невозможно остановить. Задача семьи, педагогов, администраторов российской системы образования включает в себя, с одной стороны, точное выявление развивающихся и образовательных потенциалов интернет-ресурсов, а, с другой стороны, сделать их использование максимально безопасным для физического и психического здоровья детей.

Литература:

1. Аншукова Е.Ю. Об организации единого информационно-образовательного пространства в ДОО в условиях введения ФГОС ДО // Сборники конференций НИЦ. Социосфера. 2016. № 9. С. 191-197.
2. Власова Л.П., Гольдфельд И.Л., Шельшакова Н.Н. Современные дистанционные технологии в системе дефектологического образования // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 3. С. 118-121.
3. Вологодина И.В. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в дошкольной организации // Академия профессионального образования. 2019. № 10 (89). С. 37-45.
4. Вологодина И.В. Применение ИКТ в современном дошкольном образовании: современное состояние проблемы // Академия профессионального образования. 2019. № 10 (89). С. 45-52.
5. Воронцова Э.М. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущих педагогов в условиях перехода на двухуровневую систему подготовки // автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Марийс. гос. ун-т. Йошкар-Ола, 2014
6. Задворная М.С., Литвинова Н.В., Милонова С.Р. Использование серии интерактивных игр "занимательная игротка" в дошкольном образовательном учреждении в эпоху цифровизации // Modern Science. 2020. № 2-2. С. 262-266.
7. Кротова Т.В., Дмитриев Ю.А., Калинина Т.В. Мультимедийные технологии в современном дошкольном образовании // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 689-691.
8. Левченко Л.Н. Информационные технологии в развитии детей дошкольного возраста // Мировая наука. 2019. № 4 (25). С. 351-357.
9. Мамаева Э.Г., Льдокова Г.М. Использование информационных технологий в работе ДОО с родителями // Студенческий форум. 2020. № 19-1 (112). С. 69-71.
10. Тинчурина М.К. Мультимедийные презентации как форма работы в дошкольной образовательной организации // Молодой ученый. 2016. № 7-6 (111). С. 233-235.
11. Федина Н.В., Бурмыкина И.В., Звезда Л.М., Пикалова О.С., Скуднев Д.М., Воронин И.В. Дистанционные образовательные технологии в системе дошкольного образования: научные подходы и перспективы развития // Проблемы современного образования. 2017. № 5. С. 178-188.

ГЛАВА 16. СЕТЕВАЯ ЛИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Монахова Лира Юльевна

доктор педагогических наук, доцент

Филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения
«Институт управления образованием Российской академии образования»
в г. Санкт-Петербурге (г. Санкт-Петербург);

Донина Ирина Александровна

доктор педагогических наук, профессор

Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого (г. Великий Новгород)

Аннотация. В главе раскрываются характеристические свойства такой категориальной единицы медиадидактики как сетевая личность. Рассматривается спектр ролей педагога в рамках медиадидактики при организации обучения сетевой личности. Актуализируется проблема обострения противоречия между парадигмой стандартизации образования и парадигмой формирования у обучающихся гибких навыков для успешного функционирования в постоянно изменяющемся мире.

Ключевые слова: дистанционное обучение, медиадидактика, ментор, новая роль педагога, сетевая личность, стандартизация образования.

Annotation. The chapter reveals the characteristic properties of such a categorical unit of media didactics as a network personality. The spectrum of the teacher's roles in the framework of media didactics in the organization of teaching a network personality is considered. The problem of exacerbation of the contradiction between the paradigm of education standardization and the paradigm of the formation of flexible skills in students for successful functioning in a constantly changing world is actualized.

Keywords: distance learning, media didactics, mentor, a new role of the teacher, network personality, standardization of education.

Как хорошо известно, к современным медиа, с помощью которых можно осуществлять деятельность, связанную с образованием, относятся печатные издания (книги, учебники, журналы и газеты), радиовещание, и смешанные – сетевые, которые завоевали популярность среди населения, продвинутого в сфере информационных технологий.

В этих условиях в рамках медиадидактики особую актуальность приобретает осмысление проблемы, связанной с цифровизацией образования и, в частности, с феноменом «сетевая личность» [2; 4; 5; 10].

В Послании Президента РФ Федеральному Собранию от 15.01.2020 г. В.В. Путин отмечал, что планируется в полном объеме приступить к цифровой трансформации отечественной школы начиная с 2021 года. Однако, реальность оказалась такова, что обозначенная в качестве национальной цели – цифровая трансформация – началась в марте 2020 года. И уже 13 июля 2020 года на заседании Совета по стратегическому развитию и национальным проектам Президент РФ сказал: «В период эпидемии все уровни отечественного образования – и отмечаю это как очень положительный фактор – показали свою способность быстро меняться, сохраняя при этом устойчивость, предлагать новые формы, форматы работы. Этот кадровый, технологический, организационный потенциал образования – и, конечно, добавлю, науки, – безусловно, является нашим сильным конкурентным преимуществом. Убеждён, что, опираясь на него, мы можем поставить и следующую задачу. А именно: Россия должна войти в число мировых лидеров по качеству общего образования, по объёмам научных исследований и разработок» [12].

В этих условиях научные разработки и практикоориентированные методики, развивающие медиадидактику как новое направление в области педагогики – приобретают архиактуальность.

У определенной части населения, по результатам отслеживания социального настроения граждан страны, наблюдается уверенность в том, что новый учебный год

начнется в обычном режиме – лицом к лицу в физическом пространстве образовательной организации. Однако, большинство студентов и преподавателей вузов понимают, что полный возврат к устоявшейся на протяжении длительного периода функционирования традиционной модели образования уже невозможен.

На сегодняшний день можно с уверенностью утверждать, что для нового учебного года будут характерными такие проявления как неопределенность, нестабильность, сложность, неоднозначность [6].

Все приведенные характеристики связывается с прогнозами возобновления пандемии. В этих условиях на сегодняшний день неясно в какой форме будет организовано начало и дальнейшее протекание учебного процесса – в аудиторной или дистанционной. При этом уже сегодня понятно, что студенту должно быть предоставлено право выбора наряду с очной или заочной - осуществлять очной, *дистанционной* или смешанной формы обучения. Поскольку практическое большинство учащихся в высшей школе одновременно с обучением занимаются профессиональной деятельностью. В такой ситуации возможность самостоятельно организовать процесс овладения основами теоретической части образовательной программы оказывается наиболее предпочтительным. При этом практической частью профессиональной подготовки студенты могут овладевать на своем рабочем месте, поскольку студентам разрешается осуществлять трудовую деятельность по профилю подготовки. Встреча преподавателя со студентами может осуществляться в режиме Face to Face как в обычном традиционном понимании, так и в форме видеоконференции. При этом учение приобретает более персонифицированный характер, а обучение – начинает носить менторский характер.

Ментор в зависимости от учебной ситуации выступает в одной из следующих ролей: преподаватель, консультант, эксперт, советник, наставник, тренер, коуч [15]. При этом в качестве основной функции ментора, имеющей высшую значимость, является то, что он на равных со студентом делит ответственность за результат его развития и становления как профессионала.

Современные трансформации, происходящие в обществе на международном уровне, доказывают утопичность надежд на реализацию гармоничного устойчивого развития общественного устройства, ориентированного на рост темпов общественного прогресса, изменяющего условия жизни людей в позитивном плане.

Понятно, что темп и направление общественного развития определяется уровнем и темпом научно-технического прогресса, который, в свою очередь, связывается со «способностью образования подготовить человека и общество к жизни в быстро меняющихся условиях».

Трансформация образования немыслима вне рамок, соответствующих научным исследованиям, когда возможны несколько сценариев развития обоих направлений – научного и образовательного: из инновационной авторской образовательной практики к научному обоснованию и тиражированию в массовое использование; из теоретических разработок к практическому воплощению и, наконец, параллельное развитие теории и инновационной практики. Однако исследователи в области образования высказывают опасения относительно рисков, которые определяются тем, что человек способен обработать, освоить и эффективно применить ограниченный объем информации, которая неограниченно порождается им же. Проведенные исследования выявили, что мировым сообществом используется в практической деятельности только 3% от общего объема полезной информации.

Таким образом, по сути, огромное количество разработок, которые смогли бы существенно повысить эффективность деятельности человека, в том числе и в области образования, остаются невостребованными. Естественно последнее означает, что технологические и интеллектуальные процессы не развиваются так быстро, как могли бы, при условии внедрения и распространения всех достижений человеческой мысли. Так, например, в области педагогического знания проводится значительное число научных разработок, апробированных на практике авторами, но широкого внедрения они не имеют. В 2019 году по педагогике было защищено более девяти тысяч диссертационных работ. Статистики по широкому внедрению, полученных исследователями разработок, авторам найти не удалось. Однако, знакомство с системами образования Санкт-Петербурга, Ленинградской области и Великого Новгорода позволяют нам высказать

утверждение, что инновационные разработки из диссертационных исследований практически не внедряются в широкую образовательную практику, оставаясь прерогативой авторов в период проведения педагогического эксперимента, необходимого для обоснования теоретических выводов и проводимого исходя исключительно из личного энтузиазма авторов.

В качестве одной из основных причин такого положения нам видится в том, что ни Министерство просвещения, ни Министерство образования и науки не проявляют интереса к научным разработкам, отраженным в диссертационных исследованиях, не имеют структур, ведущих банк инновационных технологий и методик, полученных учеными, не проверяют валидность разработок и не тиражируют в образовательную практику. В результате методы обучения практически не меняются, более того, можно констатировать, что человечество, в целом, в определенной степени потеряло контроль над последствиями собственной деятельности, связанной с научными разработками. Понимание сложности ситуации было отмечено на встрече с молодыми учеными Министра образования и науки В.Н. Филькова, которая состоялась 23 июля 2020 года, Валерий Николаевич, при ответе на вопрос одного из участников, признал необходимость разработки и запуска Платформы коллективного пользования с банком разработок ученых, полученных в диссертационных исследованиях по разным направлениям [5].

В современных условиях нет оснований полагать, что ситуация с качеством практических разработок и их теоретическим обоснованием в области педагогического знания, а также широким внедрением в сферу образования, изменится. Об этом свидетельствует общая тенденция во-первых – на сокращение численности диссертационных советов в рамках оптимизации, во-вторых – вводимые чиновниками ужесточительные нормы, отражаемые в положении «Положения о совете по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук». Так за период с 2015 по 2019гг. число защит снизилось более чем в 2 раза, а значительное сокращение числа диссертационных советов приведет к существенному ограничению возможности где-либо защититься. Все это, естественно, приведет к падению интереса к научным исследованиям в области педагогики и не повысит качества диссертационных работ.

Среда обитания современного человека изменилась. Она расширила свои границы за счет технологий, реализуемых с помощью сети интернет. Так в России к апрелю 2020 года пользователей интернет насчитывалось более 80%. Можно предположить, что к июлю этого года их стало больше, по меньшей мере на 10%.

По мнению аналитиков в области Digital, среднестатистический пользователь проводит в интернете около 7 часов [9], по сути целый рабочий день, а на общение в социальных сетях у россиянина в среднем уходит около 2,5 часов в день.

Обучая студентов, мы наблюдаем, что у них изменилось отношение к восприятию учебного материала. Современные молодые люди изменили парадигму отношения к учению. Если раньше учение было ориентировано на «обучение впрок», исходя из того, что необходимые компетенции и профессионально-значимые качества тоже динамично меняются. Условия труда, инструменты труда, среда профессионального функционирования не изменялись на протяжении многих лет, то сегодня среда обитания человека стала существенно иной. Стремительные внедрения технологий и трансформации условий труда выдвигают на первый план ориентиры на быстрые, по сути, мгновенные бонусы от обучения, которые, в сложившихся условиях, носят практикоориентированный характер. Студент хочет знать «как?» и в меньшей степени «почему?». Очень часто можно услышать от современных учащихся «А зачем мне это нужно?». Знаниевый подход к обучению отходит на задний план, во главу угла становится не знание ответов на поставленные вопросы, а умение быстро отыскать готовые решения в сети интернет, адаптировать их под поставленную задачу и красиво презентовать. В этих условиях у студента формируется устойчивое представление, что знания, по сути, ему не так уж и нужны, у него сформирована одна из ключевых компетенций цифровой экономики – компетенция управления информацией и данными, которая предполагает способность человека искать нужные источники информации и данные [11].

Интерес представляет также тот факт, что только для 83% выпускников школ высшее образование является привлекательным. Причем эта цифра не меняется с 2010 года.

Современный человек функционирует в нескольких пространствах: социальном, профессиональном, виртуальном – сетевом. Все в большей степени первые два реализуются в третьем. Именно в сети, все в большей мере, осуществляется и социальное общение, и профессиональная деятельность.

Образовательная деятельность также активно переходит в сетевые формы.

В условиях сетевого пространства появилось новое терминологическое образование – сетевая личность. Семантическое содержание этого понятия еще не закреплено в словарной форме, но в научном сообществе активно дискусируются вопросы смыслового наполнения анонсированного феномена.

На протяжении трех последних лет вопросы, связанные с сетевой личностью, обсуждаются на Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности», которая проводится под эгидой Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена [7].

Основная миссия конференции привлечь внимание теоретиков и практиков в области педагогического образования к новым реалиям организации образования на всех уровнях, трансформация которого обуславливается Глобальными Сетевыми процессами.

Один из активных исследователей феномена сетевой личности в сфере образования А.А. Ахаян, отмечает, что для сетевой личности характерным становится такое качество как практически немедленное удовлетворение возникшей познавательной потребности, при этом сетевая личность обладает умением быстро находить ответ на возникающие вопросы, что является существенным мотиватором стимулирования интереса к решаемой проблеме, повышает познавательную активность и, в конечном счете, приводит к высокой результативности учения [1].

При этом для сетевой личности становится значимым не только содержательный аспект информации, которую она потребляет, но и то, насколько дружелюбным является интерфейс сайта, насколько удобно осуществлять линкование, насколько свободно она может, согласно своим интересам, расширять границы познания и вширь, и вглубь. Естественным следствием функционирования в сетевом образовательном пространстве становится повышение уровня субъектности обучающегося, его ответственности за результаты обучения.

Для сетевой личности становятся некомфортными условия дедлайна, диктующие срок выполнения задания; ее не устраивают границы обязательного материала, который предлагает преподаватель или содержание, которое преподаватель извлек из сети и транслирует в текстовом или аудиовизуальном формате.

Сетевая личность сама «режиссирует» свое нахождение в виртуальной образовательной среде [1], выбирает адекватную скорость усвоения учебного материала, определяется с последовательностью и объемом прохождения курса. У него всегда есть возможность обратиться к просмотренному материалу вновь и определиться с необходимостью поиска дополнительных источников для более глубокого осмысления вопроса или понять, что тема изучения ему мало интересна и достаточно минимума усилий, чтобы получить положительную оценку по результатам контроля.

Интересную характеристику сетевой личности приводит А.А. Орлов, он говорит о так называемом «эффекте Google», который ориентирует пользователя на то, что при работе с учебной информацией она не столько присваивается обучающимся, т.е. становится его знанием, а усваиваются пути быстрого отыскания вариантов готовых ответов на типовые учебные вопросы [8]. Выбатывается устойчивый навык, позволяющий студенту в считанные секунды дать адекватный ответ преподавателю, главным становится знание: «Где и Как» искать то, что хочет услышать задающий вопрос.

Можно предположить, что тут срабатывают «охранительные» механизмы, которые в условиях постоянно увеличивающегося объема информации оберегают мозг от запоминания ненужной и неактуальной на данный момент времени информации, той информации, которая не представляет интереса для учащегося ни в краткосрочной, ни в отсроченной перспективе. При этом освобождается интеллектуальный ресурс для творческой деятельности по интересам.

Классический процесс обучения в вузе ориентирован на обучение впрок, по сути

программы по предметам, особенно естественнонаучного направления, не изменялись с пятидесятих годов прошлого века. Значительный процент материала, который предлагается изучать студентам, устарел. Появились новые инструменты и технологии, используемые в профессиональной деятельности, а они не включаются в содержание образования.

В таких условиях становится вполне объяснимым отсутствие мотивации у студентов к изучению такого материала, формальное отношение к процедурам оценки качества усвоения, которое выражается в использовании «несанкционированных» средств на контрольных процедурах.

Для поколений Z и iDen работа «руками» становится анахронизмом: зачем писать, когда можно набрать на смартфоне или на клавиатуре ноутбука, или записать с голоса; зачем читать длинный текст, когда можно представить его в виде инфографики; зачем проводить практику на устаревшем оборудовании, когда можно ее организовать на цифровых имитационных моделях. При этом у этих поколений по сравнению с предыдущими наблюдается резкое сокращение времени концентрации внимания. По данным Национального центра биотехнологической информации, время «концентрации внимания» имеет тенденцию к снижению, так среднее время концентрации внимания человека при обращении его к информации, представленной на экране девайса, составляла 8,25 сек в 2015 году, в то время как в 2000 году это время составляло 12 сек.

Интересный вывод сделал французский художник Лео Кайяр наблюдая за посетителями Лувра. Оказалось, что пяти секунд достаточно для того, чтобы экскурсант адекватно воспринял художественный образ и получил полное удовлетворение от увиденного. Именно столько времени тратит человек потребляющий информацию визуального характера с экрана своего девайса. Студенты ориентированы на экономию своего времени, стремятся использовать его эффективно и, в то же время, информативно. Биологи утверждают, что у современного человека под влиянием «экранного эффекта» изменяется моторика взгляда, он становится «скачущим» – не задерживается на одном объекте.

Таким образом, у сетевой личности кроме сокращения продолжительности концентрации внимания на фоне гиперактивности формируется так называемое «клиповое мышление», ориентированное на порционное, фрагментарное, нелинейное и ускоренное потребление большого объема информации.

Еще одним характерным качеством сетевой личности становится многозадачность. Разом, обращаясь к нескольким делам она, как правило, делает их недостаточно качественно.

Одновременно функционируя на разных страницах сети «интернет абориген» находится в многомерном информационном пространстве, что, в свою очередь, формирует у него новую модель мышления – сетевую.

Современные молодые люди осуществляют свою деятельность в двух параллельных пространствах: реальном и виртуальном. В этой ситуации они достаточно часто выступают в разных социальных ролях [14]. Для сетевой личности становится характерным явление, называемое «иллюзией цифровой компетентности». Это явление выражается в том, что человек, проявляющий большую активность в социальных сетях снимает с себя социальные ограничения, подвергаясь рискам, связанным с мошенническими действиями определенной категории пользователей интернета [13].

Современные студенты в большей мере ориентированы на такое обучение, которое учитывает их индивидуальные особенности и предпочтения.

Однако, как можно судить по государственным регламентам последних лет оба министерства, курирующие образовательную деятельность в России на разных его уровнях, ориентированы на парадигму стандартизации.

Справедливости ради заметим, что в настоящее время все чаще можно услышать критические отзывы относительно такого подхода к устройству образования, который приводит к тому, что научные достижения прогрессивной современной педагогики, ориентированной на личностное развитие человека, уходят на периферию приоритетов государственной политики в сфере образования.

Сетевая личность – новое проявление человека в цифровом мире с ориентацией на вариативность, индивидуализацию и персонализацию. При этом архиважной становится

деятельность педагогов, ориентированная на формирование этической составляющей поведения личности в сетевом информационном пространстве, разнообразие применяемых методик, ориентированных на «формирование у обучающихся гибких навыков и способности учиться всю жизнь в новых ситуациях».

Литература:

1. Ахаян А.А. Сетевая личность и образовательное пространство / Образовательная динамика сетевой личности: Сб. статей II Международной научно-практической конференции / Под ред. А.А. Ахаяна, Е.В. Пискуновой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена - 2019. – С. 9-15
2. Вовк Е.В. Организация взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников средствами информационно-коммуникационных технологий // Проблемы современного педагогического образования – 2020. - №66-1. – С. 47-49.
3. Встреча министра Валерия Фалькова с молодыми учеными 22 июля 2020 года [Электронный ресурс] // URL: <http://www.youtube.com/watch?v=atrD0krc5WI> (дата обращения: 14.08.2020).
4. Гордиенко Т.П., Орлова Ю.А. Возможности применения информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности будущего учителя музыки // Проблемы современного педагогического образования – 2020. - №66-1. – С. 61-64.
5. Донина И.А., Виноградова Ю.А. Виртуальная реальность как фактор повышения мотивации школьников к обучению // Педагогический вестник – 2020. - №12. – С. 19-21.
6. Косарецкий С. «Новый учебный год не будет обычным [Электронный ресурс] / URL:https://vogazeta.ru/articles/2020/7/7/edpolitics/13783-povu_u_uchebnyu_god_ne_budet_obychnym (дата обращения: 14.08.2020).
7. Образовательная динамика сетевой личности: Сборник Образовательная динамика сетевой личности: Сб. статей II Международной научно-практической конференции / Под ред. А.А. Ахаяна, Е.В. Пискуновой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 228 с.
8. Орлов А.А. Образовательная динамика «сетевой личности» в контексте теории поколений / Образовательная динамика сетевой личности: Сб. статей II Международной научно-практической конференции / Под ред. А.А. Ахаяна, Е.В. Пискуновой. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2019. – 228 с.
9. Паюсов П. Вся статистика интернета на 2020 год — цифры и тренды в мире и в России времени [Электронный ресурс] / URL: <https://zen.yandex.ru/media/id/5d5d45710ce57b00aeb7070c/vsia-statistika-interneta-na-2020-god--cifry-i-trendy-v-mire-i-v-rossii-5e8a4d2b9858d7030b845ee4> (дата обращения: 14.08.2020).
10. Петрищев И.О. Значение цифровой педагогики в условиях информатизации образования // Педагогический вестник – 2020. - №12. – С. 39-40.
11. Приказ Минэкономразвития России от 24.01.2020 N 41 "Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта "Кадры для цифровой экономики" национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации"
12. Путин В.В. Стенограмма заседания Совета по стратегическому развитию и национальным проектам. [Электронный ресурс] / URL: <http://prezident.org/tekst/stenogramma-zasedaniya-soveta-po-strategicheskomu-razvitiyu-i-nacionalnym-proektam-13-07-2020.html> (дата обращения: 14.08.2020).
13. Солдатова Г.У. «Обратная сторона» цифровой компетентности российских подростков: иллюзия компетентности и рискованное поведение онлайн / Вопросы психологии. 2017. №3. С. 3-15
14. Солдатова Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Социальная психология и общество. 2018. Т. 9. № 3. С. 71-80.
15. Чем отличаются между собой ментор, коуч, консультант, тренер, преподаватель, эксперт? [Электронный ресурс] / URL: <https://mangogames.ru/blog/chem-otlichayutsya-mezhdu-soboj-mentor-kouch-konsultant-trener/> (дата обращения: 14.08.2020).

ГЛАВА 17. КОНКУРСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА – ГОТОВИМ ПОБЕДИТЕЛЕЙ?!

Новик Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент

Институт психологии и образования Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

Башинова Светлана Николаевна

кандидат психологических наук, доцент

Институт психологии и образования Федерального государственного
автономного образовательного учреждения высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань)

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблемы подготовки и участия воспитателей детских садов в конкурсах профессионального мастерства. В работе представлен анализ и актуализируется необходимость пересмотра дисциплин учебного плана по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профилю «Дошкольное образование» (уровень бакалавриата) и по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование «Управление дошкольным образованием» (уровень магистратуры), в направлении формирования педагогического такта будущих педагогов в процессе их мы выделили компетенции и дисциплины, на которых данные компетенции формируются, и, как следствие, возможности данных дисциплин в формировании и развитии необходимых личностных качеств для будущих конкурсантов. В статье представлен анализ опроса студентов, которые уже попробовали свои силы в конкурсе «Воспитатель года» и их мнение, что не хватило им для побед, а также мнение молодых специалистов в области дошкольного образования, которым еще предстоит принять участие в данном конкурсе.

Ключевые слова: педагог, воспитатель, студенты, дошкольная образовательная организация, конкурс, педагогическое мастерство, участие.

Annotation. The study is on the training and participation of preschool teachers in professional skill competitions. The authors present an analysis and highlight the necessity to change subjects of education plan on the field of study 44.03.01 "Teacher Education", area "Preschool Education" (Bachelor's programme) and on the study "Teacher Education", area "Preschool Education Management" (Master's programme). We distinguished skills set and disciplines that formulate pedagogical diplomacy in the future teachers and for the future contestants. The article presents a survey analysis of the students who took part in the competition "Preschool Teacher of the Year" and their comments on the failure in the competition, and the opinion of young preschool teachers who will take part in the competition.

Keywords: teacher, tutor, students, preschool educational organization, contest, pedagogical skills, participation.

Современное дошкольное образование как никогда в нынешних социальных условиях нуждается в профессионалах, обладающих высоким уровнем педагогического мастерства. Оценить этот уровень можно несколькими способами. Это и аттестация, и популяризация педагогами своего опыта в научных периодических изданиях, и выступления с мастер-классами, не только очно на семинарах и практикумах, но и в социальных сетях, и повышение квалификации, в том числе в онлайн-режиме, а также оценка уровня квалификации педагога по результатам участия в различных конкурсах и успехам воспитанников, по итогам мониторинга образовательного процесса в детском саду и др. Необходимо отметить, что ни в вузах, ни в самих дошкольных организациях нет специальной подготовки педагогов к профессиональным конкурсам. Это происходит обычно на голом энтузиазме самих конкурсантов. Да и выбор участника конкурса из дошкольной организации подчас происходит так: на конкурс выдвигают молодого педагога, возможно, студента заочного отделения вуза, активного, перспективного, еще не профессионально деформированного, ожидания которого от профессии еще романтизированы.

Данная проблема появилась в зоне нашего внимания после того, как к нам, преподавателям, очень часто стали обращаться наши студенты – и бакалавры и магистры, – у которых еще небогатый опыт в профессии и которые не знают всех тонкостей конкурсных соревнований.

Несколько слов о таком явлении, как конкурс профессионального мастерства.

Решение об учреждении профессионального конкурса конкретно для педагогов дошкольных образовательных организаций было принято к началу 2009 года. На тот момент уже проходили несколько лет конкурсы «Учитель года», а для воспитателей такого конкурса не было. Министерство просвещения Российской Федерации и Общероссийский профсоюз образования стали учредителями Всероссийского конкурса работников системы дошкольного образования, а помогли в организации и проведении данного соревнования Министерство образования Московской области. Впервые профессиональный конкурс среди педагогов детских садов прошел в 2010 году. Очевидно, что для данного значимого конкурса нужна была эмблема. Ее создали воспитанники детских садов № 25 и 27 города Московский. Ребята из старшей и подготовительной групп предложили логотипом выбрать жемчужину – символ чистоты и совершенства, зарождающейся жизни, защищенной, как в раковине, теплотой и заботой воспитателя.

В 2019 году профессиональный конкурс отметил десятилетие своего существования, и за главный приз конкурса – «Хрустальную жемчужину» – соревновались 79 работников дошкольных образовательных организаций (в 2010 году представители 64 регионов РФ). На главный приз конкурса претендовали: 58 воспитателей, 8 музыкальных руководителей, 8 учителей-логопедов, 2 учителя-дефектолога, 1 инструктор по физической культуре, 1 социальный педагог и 1 педагог дополнительного образования. Средний возраст конкурсантов составил 35 лет (самой молодой участнице – 22 года, самой взрослой – 52). Общий педагогический стаж конкурсантов – 912 лет. Средний педагогический стаж – 11 лет. Самый непродолжительный педагогический стаж – 2 года. Самый продолжительный – 27 лет. Среди финалистов конкурса высшее профильное образование имел 51 участник, высшее образование – 19, среднее специальное образование – 9.

Чтобы понять, из каких регионов «выходят в победители», представим в виде таблицы данные конкурсантов-победителей (год, регион, должность) (см. табл. 1).

Список победителей всероссийского профессионального конкурса

Год	Ф.И.О. победителя конкурса	Регион РФ	Должность
2010	Маляшок Юлия	Мурманская область	Воспитатель
2011	Помпеева Наталья	г.п. Новооганск Ханты-Мансийский автономный округ – Югра	Учитель - логопед
2012	Афонский Аркадий	Республика Саха (Якутия)	Воспитатель
	Терезанова Ольга	Комсомольск-на-Амуре	Воспитатель
2013	Скотников Олег	Свердловская область	Воспитатель
2014	Загорская Юлия Николаевна	Ленинградская область	Музыкальный руководитель
2015	Одинцова Наталья Николаевна	Санкт-Петербург	Воспитатель
2016	Смалева Екатерина Николаевна	Рязанская область	Воспитатель
2017	Курасова Дарья Сергеевна	Орловская область	Педагог дополнительного образования
2018	Шлемко Анастасия Ивановна	Московская область	Воспитатель
2019	Пепеляев Евгений Владимирович	Пермский край	Воспитатель

Последние несколько лет конкурсанты из Татарстана входят в «пятнашку» лауреатов Всероссийского уровня. Но каких трудов им это стоит!

Как только определяется победитель на региональном этапе, он начинает готовиться ко всероссийскому конкурсу. Много времени и сил занимает подготовка сайта, его насыщенность, посещаемость, интересный дизайн и актуальные материалы. Коллеги, много ли среди воспитателей тех, кто профессионально владеет компьютерными технологиями, чтобы самостоятельно справиться с этой проблемой? Требования к сайту растут: там нужно разместить свою визитку, свой методический опыт, поделиться своей инновацией. Подготовка к эссе – еще одна проблема, ведь важно и тему раскрыть, и избежать орфографических ошибок, особенно это сложно тем педагогам, которые владеют родным и русским языком. Подготовка к мастер-классу занимает много времени, поскольку это единственное мероприятие, которое можно отточить до совершенства в домашних условиях. А вот подготовиться к проведению открытого занятия, попробовав продемонстрировать в нем свою инновацию, задача наисложнейшая. Может оказаться так, что методика или прием, который подготовил участник конкурса, дети не смогут осилить или он окажется не интересным для них.

На протяжении последних лет задания конкурса менялись. Разработчики исходили из тех компетенций, которые становились важными для работы воспитателя. Было время, когда ценилась монологическая речь воспитателя, и одним из конкурсных испытаний была лекция. Сейчас важны другие компетенции, и в лауреаты выходят те воспитатели, что смогли продемонстрировать высокий уровень диалоговой речи, умение увидеть индивидуальность каждого ребенка и увлечь детей своей технологией.

Проанализировав научно-методические исследования в данной области, мы выделили работы В.А. Дубровской, Л.П. Дугановой, Н.В. Немовой, Е.М. Пахомовой, в которых авторы рассматривают организационно-педагогические условия проведения конкурсов профессионального мастерства как средства повышения квалификации его участников. Анализ форм конкурсных испытаний и типов конкурсных заданий посвящены работы Е.И. Власовой, К.А. Митрофанова, С.В. Старобинского. Возможности конкурсного

движения в профессиональной адаптации молодого специалиста рассмотрены в работах Н.В. Немовой и З.Ю. Смирновой. Проблемы подготовки педагогов к профессиональным конкурсам в центрах повышения квалификации получили свое освещение в работах Г.И. Зиминной, Т.А. Соколовой. Однако проблема профессиональной подготовки воспитателей к участию в конкурсах не нашла монографического изучения.

Чтобы узнать мнение воспитателей и студентов заочного обучения (работающих в детских садах) о профессиональных конкурсах, мы провели опрос педагогов дошкольных образовательных организаций г.Казани и Республики Татарстан. Опросник был составлен с целью определения оптимальной формулы возраста, образования, семейного положения и личностных качеств будущего конкурсанта-победителя.

Опросник состоял из следующих вопросов:

1. Возраст.
2. Стаж работы.
3. Образование.
4. Семейное положение.
5. Дети.
6. Знаете ли вы о конкурсах для воспитателей?
7. Участвовали ли в подобных конкурсах педагоги из вашего детского сада?
8. Как вы считаете, кто должен там участвовать?
9. Какими качествами должен обладать педагог-участник конкурса?
10. А вы достойны представлять свой детский сад на конкурсе?
11. Вам есть чем поделиться с другими педагогами в профессиональном плане?

В опросе приняли участие как студенты заочного отделения (бакалавры и магистры), так и практические работники дошкольного образования, а также бывшие конкурсанты разного уровня участия (от районного до республиканского) и победители.

Ответы на вопросы позволили нам вывести формулу оптимального возраста, педагогического стажа и личностных качеств, которые смогли бы помочь руководителям дошкольных образовательных организаций (ДОО) спрогнозировать победу в конкурсе их участника.

Итак, в опросе участвовали 50 педагогов в возрасте от 22 лет до 68 лет. Средний возраст опрошиваемых 36,5 лет.

От 22 до 25 лет – 9 человек.

От 26 до 30 лет – 4 педагога.

От 31 года до 35 лет – 18 воспитателей.

От 36 до 40 лет – 5 респондентов.

От 41 года до 45 лет – 3 опрошенных.

От 46 до 50 лет – 4 педагога.

От 51 года до 55 лет – 3 воспитателя.

От 56 лет и выше – 4 педагога.

Таким образом, среди опрошенных большинство педагогов входят в возрастную группу от 31 года до 35 лет. На втором месте (возрастная группа до 25 лет) – наши бывшие выпускники, которые работают по специальности и обучаются в данный момент в магистратуре. Остальные возрастные группы представлены примерно в равном количестве.

Второй вопрос касался стажа опрошиваемых. До 3 лет имеют стаж 15 педагогов (большую часть составляют студенты-магистры); от 4 до 10 лет – 15 воспитателей; от 11 до 15 лет – 6 человек; от 16 до 20 лет – 2 респондента; от 21 года до 25 лет – 2 опрошенных; от 26 до 30 лет – 3 педагога; свыше 30 лет стажа – 7 воспитателей. Таким образом, большинство опрошенных педагогов имеют стаж до 10 лет.

Образование опрошенные имеют следующее: высшее образование (профильное) у 39 педагогов; высшее образование (переподготовка) – у 3 человек; средне-специальное образование – у 8 воспитателей.

Семейное положение и наличие детей (4 и 5 вопросы) нас интересовали с целью выяснения у опрошенных, как они успевают совмещать домашние дела, воспитание собственных детей и профессиональную деятельность. Оказалось, что замужем 35 воспитателя; не замужем 10 педагогов, 2 вдовы, разведены 3 педагога. При этом нет

детей у 8 педагогов; 1 ребенок в семье у 9 педагогов; двух детей воспитывают 27 воспитателей; 3 ребенка – у 5 педагогов; 4 ребенка – у 1 педагога.

Шестой и седьмой вопросы об осведомленности опрашиваемых о профессиональных конкурсах и участии коллег в них показали, что все 50 респондентов знают о конкурсах. Были такие ответы: «знаю, но не участвовала», «некоторые знаю, но хочется больше конкурсов республиканских», «знаем, участвуем». По поводу участия в подобных конкурсах коллег ответы в основном были «да» – 42 педагога, отрицательно ответили два воспитателя и 6 респондентов оставили данный вопрос без ответа. Таким образом, ответы на данные вопросы показывают, что с педагогами ведется информационная работа по привлечению воспитателей и созданию у них мотивации для участия в профессиональных конкурсах.

Восьмой вопрос «Как вы считаете, кто должен там участвовать?» дал нам такие ответы (ответы мы представляем в авторской редакции и расположили их в порядке убывания по количеству повторяющихся вариантов ответов). Варианты ответов касались имеющегося опыта и желания: «педагог, у которого есть опыт и желание» – 6, «любой желающий педагог» – 5, «педагоги с большим опытом работы» – 2 ответа. Единичные варианты: «воспитатель, который сам созрел и желает участвовать», «по желанию», «педагог с большим пед.опытом, разносторонне развитый, стрессоустойчивый».

Определяя оптимальный стаж участника, респонденты указали следующее: «те воспитатели, чей педагогический стаж более 5 лет» – 4 ответа, «воспитатели с опытом от 3 лет с различными достижениями», «воспитатели со стажем более 1 года».

Заключительную группу ответов составили варианты, касающиеся должности педагога, его квалификационной категории: «воспитатели» – 10 ответов, «старший воспитатель» – 2 ответа. Иные ответы: «педагог с высшей категорией», «достойные педагоги», «все воспитатели и педагоги ДО», «все», «все педагоги должны попробовать», «человек, которого выбрал коллектив детсада».

Широкий спектр личностных качеств педагогов, планирующих участвовать в профессиональных конкурсах, представлен в ответах на вопрос о личностных качествах конкурсанта, претендующего на победу (ответы мы представляем в авторской редакции): «личностными, профессиональными» – 4 ответа, «методическими» – 2 ответа, «профессионализм» – 2 ответа, «креативность, толерантность, ответственность, трудолюбие», «инициативные, перспективные педагоги», «успешные педагоги в использовании актуальной педагогической технологии», «активные и любящие свое дело воспитатели», «человек, у которого есть желание, творческий, целеустремленный», «творческий», «активный, позитивный, с хорошей дикцией, обаятельный», «молодая, креативная, красивая», «инициативный, фанатично любящий профессию», «воспитатель, любящий свою работу и который может предложить инновацию», «разносторонне развитым, талантливым». «дисциплинированность, усердие, доскональное понимание темы работы», «иметь к этому желание», «ответственность, организованность, уметь ставить цель и достигать пути достижения», «компетентные, умеющие мыслить не по шаблону», «целеустремленность, инициативность», «стрессоустойчивость, креативность, ответственность», «профессионализм, стойкий характер, любовь к детям», «воспитатель должен прекрасно знать и понимать программу, по которой работает ДОО. Должен с уважением относиться к личности ребенка, тонко чувствовать и взаимодействовать с ним. Уметь общаться с родителями», «всеми по чуть-чуть», «должны любить детей, ответственная», «усердие, трудолюбие, творчество, желание учиться и развиваться», «креативный, обладающий хорошей правильной речью, уверенный в себе, ответственный, творческий, позитивный, общительный», «профессиональными, эмоциональными, благородным», «энергичный, молодой, эмоциональный», «профессиональный, творческий, компанейский, эмоциональный», «активным, позитивным, добросовестным, профи в своем деле, с большим багажом», «соответствовать требованиям ФГОС», «уметь ориентироваться в любой ситуации, знать методические техники», «настойчивость, ответственность, дисциплинированность, обязательно любовь к своей работе», «профессиональным самоопределением, саморазвитием», «грамотный, креативный, активный, всегда стремящийся к новизне и саморазвитию, и самообразованию», «артистизм, профессионализм», «любовь к детям, творческий подход к работе, самоуверенность», «интеллектуальным,

коммуникабельным», «педагог, умеющий реализовывать свои знания в жизнь», «систематическое и планомерное повышение своего уровня, настойчивость, организованность, работоспособность», «креативность, умение красиво говорить и подавать себя», «доброжелательный, открытый, обладающий профессиональным опытом, любящий детей», «общительный, грамотный, активный, саморазвивающийся, ответственный, современный», «любить детей, не боящийся выступлений на публику», «яркий, с любовью в сердце к детям, стрессоустойчивость», «артистизм, ораторство, профессионализм, ответственность», «артистизм, профессионализм в своем деле», «профессиональными, личностными, методическими», «специалист, не боящийся предложить инновации», «интеллектуальный, разносторонне развитый, энергичный, талантливый, не боящийся трудностей», «педагог должен создавать благоприятные отношения в учебно-воспитательном процессе, должен быть находчивый, тактичный, самое главное любить детей».

Вопрос «Достойны ли вы представлять свой детский сад на конкурсе?» заставил респондентов задуматься, но ответили «да» – 19 педагогов, «нет» (без объяснения) – 11 воспитателей, были и такие ответы: «пока нет, не достаточен опыт и багаж знаний в данной сфере» – 2 ответа, «я вышла на работу после декретного отпуска, у меня нет достаточного материала», «нет, не достаточно опыта», «в силу своего возраста – нет», «уступаю дорогу молодым», «не тяготею к данному конкурсу», «поучаствовать можно, в детсаду есть и достойнее», «возможно, но не сейчас (мало опыта)», «нет, мало опыта работы, но в дальнейшем возможно», «нет желания, хочу посвящать время работе с детьми, а не возиться с бумагами для конкурса», «возможно, через несколько лет», «пока нет, т.к. маленький опыт работы», «я уже старая».

И, наконец, вопрос «Вам есть чем поделиться с другими педагогами в профессиональном плане?» позволил нам выявить готовность у 29 воспитателей, не готовы 9 педагогов. Были и такие ответы: «могу поделиться всем тем, что есть в моей педагогической методической копилке», «своим опытом работы делюсь на портале ns.portal.ru», «есть чем поделиться», «возможно, есть», «да, я работаю с детьми на развитие межполушарных взаимодействий, ментальной арифметикой», «есть, только если с молодыми специалистами», «пока нет, надо набраться опыта», «есть, но в нашем саду есть тьюторство, и я лучше дождусь возможности стать тьютором, чем буду участвовать в конкурсе», «не особо», «на сегодняшний день набираюсь опыта», «по написанию конспекта», «своими идеями», «если только позитивом».

Также нами были опрошены конкурсанты, вошедшие в десятку лучших на конкурсе «Воспитатель года» на всероссийском уровне разных лет. В опросе участвовали 5 педагогов.

Помимо возраста, стажа работы, образования, семейного положения, наличия детей, нас интересовали и такие вопросы:

1. Кто предложил участвовать?
2. Ваша реакция на это предложение?
3. Сколько времени у вас заняла подготовка к конкурсу?
4. Обращались ли вы за помощью к кому-то?
5. Кто оказал Вам значительную помощь при подготовке к конкурсу?
6. В чем выражалась помощь?
7. Удовлетворены ли вы результатом своего участия в конкурсе?
8. С какими трудностями вы столкнулись при подготовке и в процессе конкурса?
9. Опишите негативные моменты в процессе участия в конкурсе?
10. Что дал Вам этот конкурс?

Результаты опроса дали нам такую информацию: возраст участников опроса от 27 лет до 57 лет, стаж работы от 3 лет до 37 лет, все с высшим образованием, трое из пяти замужем, у четырех их пяти конкурсантов по двое детей.

Ответы на первый вопрос о том, кто предложил участвовать в профессиональном конкурсе: троим педагогам предложила участие заведующая детским садом, трем предложила старший воспитатель. Это говорит о том, что руководители дошкольной организации внимательно присматриваются к своему педагогическому составу, отмечая перспективных в профессиональном плане педагогов.

Ответы на вопрос о реакции воспитателей на предложение об участии в конкурсе были следующими: «неожиданно», «интерес», «страх», «участвовала с большим желанием».

О времени на подготовку к конкурсу педагоги ответили так: «2 недели», «месяц», «2 месяца» – 2 ответа, «6 месяцев».

На вопрос «Обращались ли Вы за помощью к кому-то?» по два респондента ответили «да» и «к коллегам», один из педагогов ответил отрицательно.

Ответы на вопрос: кто оказал значительную помощь при подготовке к участию в конкурсе, анкетированных были следующие: «коллеги, семья, преподаватели вуза», «администрация, коллеги» – 2 ответа, «администрация детского сада», «коллеги».

Их помощь выражалась в: «обмене информации», «подготовка атрибутики, презентации, идеи», «помощь в составлении конкурсных испытаний», «помогли с написанием конспекта», «советами».

Все воспитатели ответили, что удовлетворены результатами своего участия в конкурсе.

Вопрос о трудностях, с которыми столкнулись участники профессионального конкурса, выявил следующее: «нехватка времени / совмещать работу», «сжатые временные рамки», «финансирование», «безразличие руководства своего детского сада», «волнение».

По поводу негативных моментов, возникших в процессе участия в конкурсах, был всего один ответ – «недосып, стресс».

Ответы на вопрос «Что вам дал этот конкурс?» были подробнее, педагоги поделились: «в личностном – уметь подать себя; в профессиональном – обмен опытом», «в методическом – умение правильно выстраивать занятие; в личностном – уверенность, знакомства; в профессиональном – умение работать, соблюдая требования ФГОС», «рост во всех областях», «в профессиональном плане – развитие».

Итак, по результатам опроса мы можем констатировать, что идеальным конкурсантом будет педагог в возрасте 30-37 лет, с педагогическим стажем 10-12 лет, с высшим образованием, семейный, имеющий одного ребенка или больше, постоянно занимающийся саморазвитием, активный, желающий пробовать свои силы в профессиональных конкурсах, креативный, любящий свою работу и детей, стрессоустойчивый, обладающий артистическими способностями, талантливый, у которого уже есть некоторые методические инновационные материалы, и он этими материалами готов поделиться с коллегами.

Каким образом мы как преподаватели можем помочь подготовиться нашим студентам к профессиональным конкурсам? В личных беседах с респондентами мы узнали, что для дальнейшего продвижения по конкурсной сетке, для выхода на новый уровень им не хватало таких навыков, как способность к публичным выступлениям, мотивация, желание конкурировать и многих других.

По результатам опроса и анализа программы вузовской подготовки специалистов для ДОО мы составили перечень навыков, которые будут в тренде в ближайшие два-три года у педагогов, куда вошли следующие: аналитическое и инновационное мышление, восприимчивость к новому и легкая обучаемость, креативность, оригинальность и инициативность, способности в дизайне и программировании, критическое мышление и анализ, способность к комплексному решению проблем, лидерство и социальное влияние, эмоциональный интеллект, рассудительность, системный анализ.

Проанализировав учебные планы основной профессиональной образовательной программы 2019 г. по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профилю «Дошкольное образование» (уровень бакалавриата) и по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование «Управление дошкольным образованием» (уровень магистратуры), мы выделили компетенции и дисциплины, на которых данные компетенции формируются, и, как следствие, возможности данных дисциплин в формировании и развитии необходимых личностных качеств для будущих конкурсантов (в данной таблице не приведены практики и ГИА, что само собой уж подразумевает формирование личностных качеств и их проверку). Мы составили таблицы отдельно для бакалавров и магистров. Результаты представлены в таблицах 2 и 3.

Компетенции и дисциплины, на которых возможно развитие необходимых личностных качеств (бакалавров) для будущих конкурсантов

Код и наименование компетенции	Дисциплины, на которых данная компетенция реализуется	Личностные качества, формируемые на данных предметах, полезные при участии в конкурсах
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач.	Информационные технологии в образовании. Основы математической обработки информации. Технологии психолого-педагогической диагностики и педагогических измерений. Технические средства в профессиональной деятельности. Теория и практика психолого-педагогического исследования. Концепции современного естествознания.	Аналитическое и инновационное мышление, системный анализ.
УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений.	Образовательное право. Общие основы педагогики. Дидактика. Педагогическая психология. Технические средства в профессиональной деятельности. Проектирование индивидуального образовательного маршрута детей с ограниченными возможностями здоровья. Основы проектной деятельности педагога. Основы предпринимательства. Основы правоповедения и противодействия коррупции.	Планирование и распределение сил.
УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде.	Возрастная психология. Дошкольная педагогика. Конфликтология. Теория и методика воспитания. Педагогика раннего возраста. Организация взаимодействия педагога с родителями.	Лидерство и социальное влияние.
УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах).	Иностранный язык. Русский язык и культура речи. Практикум по выразительному чтению.	Коммуникация в устной и письменной форме, социализация.

УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах.	Театральная педагогика Музыкальная педагогика. Философия. История (история России, всеобщая история). Социология образования. Культурология. Детская литература. Литературное образование дошкольников. Поликультурное образование.	Восприимчивость к новому и легкая обучаемость.
УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни.	Экономика образования. Педагогическое мастерство.	Способность к комплексному решению проблем и тайм менеджменту, критичность, дальновидность.
ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.	Экономика образования. Образовательное право. Безопасность жизнедеятельности. Дидактика. Возрастная анатомия и физиология. Введение в педагогическую деятельность. Дошкольная педагогика. Педагогическое мастерство. Педагогика раннего возраста.	Этичность и уважение к личности других субъектов образования
ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание воспитанников на основе базовых национальных ценностей.	Введение в педагогическую деятельность. История педагогики и образования. Современные технологии воспитания. Литературное образование дошкольников. Теория и методика развития речи детей. Теория и методика воспитания, Возрастная психология. Основы психологической безопасности субъектов образования.	Толерантность, внимательность, тактичность, рассудительность.
ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными	Теории и технологии профессиональной деятельности. Современные технологии воспитания. Общая психология. Коррекционная психология и педагогика. Педагогическая психология. Детская психология. Педагогическая практика. Технологии инклюзивного дошкольного образования. Здоровьесберегающие технологии в дошкольной организации. Социализация детей дошкольного	Поликультурные навыки, восприимчивость к новому и легкая обучаемость.

потребностями.	<p>возраста.</p> <p>Педагогическое мастерство.</p> <p>Проектирование индивидуального образовательного маршрута детей с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников.</p> <p>Проектирование индивидуального образовательного маршрута детей с ограниченными возможностями здоровья.</p>	
ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.	<p>Общие основы педагогики.</p> <p>Общая психология.</p> <p>Теория и методика воспитания.</p> <p>Возрастная психология.</p> <p>Педагогическая психология.</p> <p>Поликультурное образование.</p> <p>Организация и проектирование образовательного процесса в дошкольном учреждении.</p> <p>Педагогическая практика.</p> <p>Технологии психолого-педагогической диагностики и педагогических измерений.</p> <p>Психолого-педагогический практикум.</p> <p>Основы психологической безопасности субъектов образования.</p>	Внимательность, сопереживаемость, эмпатийность, способность к комплексному решению проблем.
ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.	<p>Социология образования.</p> <p>Основы педиатрии и гигиены детей.</p> <p>Введение в педагогическую деятельность.</p> <p>Теория и практика психолого-педагогического исследования.</p>	Креативность, оригинальность и инициативность.
ПК-1. Способен проектировать и организовывать процесс обучения и воспитания детей раннего и дошкольного возраста в соответствии с образовательной программой.	<p>Теория и методика развития речи детей.</p> <p>Теория и методика физического воспитания и развития ребенка.</p> <p>Теория и методика развития игры.</p> <p>Теория и методика конструктивной деятельности дошкольников.</p> <p>Теория и методика развития математических представлений дошкольников.</p> <p>Теория и методика развития детского изобразительного творчества.</p> <p>Теория и методика музыкального воспитания дошкольников.</p> <p>Теория и методика экологического образования дошкольников.</p> <p>Театральная педагогика.</p> <p>Музыкальная педагогика.</p>	Планирование и распределение сил.
ПК-2. Способен проектировать и организовывать образовательную деятельность с учетом	<p>Теория и методика развития речи детей.</p> <p>Теория и методика физического воспитания и развития ребенка.</p> <p>Теория и методика развития игры.</p>	Внимательность, сопереживаемость, эмпатийность, способность к комплексному

особенностей социальной ситуации развития обучающихся (включая разработку индивидуальной программы развития и индивидуальной образовательной траектории).	<p>Теория и методика конструктивной деятельности дошкольников.</p> <p>Теория и методика развития математических представлений дошкольников.</p> <p>Теория и методика развития детского изобразительного творчества.</p> <p>Теория и методика музыкального воспитания дошкольников.</p> <p>Теория и методика экологического образования дошкольников.</p> <p>социально-коммуникативное развитие дошкольников.</p> <p>Адаптационные информационные технологии.</p> <p>Актуальные проблемы методики дошкольного образования.</p> <p>Современные подходы к методике дошкольного образования.</p> <p>Развитие графических навыков у дошкольников.</p> <p>Педагогическая готовность ребенка к школе.</p>	решению проблем.
ПК-3. Способен формировать мотивацию, познавательные интересы и способности к обучению.	<p>Основы педагогического мастерства.</p> <p>Дошкольная педагогика.</p> <p>Теория и методика развития речи детей.</p> <p>Психолого-педагогическая практика.</p> <p>Введение в педагогическую деятельность.</p> <p>Основы математической обработки информации.</p> <p>Возрастная и педагогическая психология.</p> <p>Общие основы педагогики.</p> <p>Информационные технологии в образовании.</p> <p>Общая психология.</p> <p>Литературное образование детей дошкольного возраста.</p> <p>Развитие речи детей с практикумом.</p> <p>Детская психология.</p> <p>Коррекционная психология и педагогика.</p> <p>Педагогическая психология.</p> <p>Психология личной эффективности.</p> <p>Возрастная психология.</p> <p>Методика развития речи детей.</p> <p>Этнопедагогика.</p> <p>Педагогическое мастерство.</p> <p>Психология индивидуальности.</p> <p>Теория и практика психолого-педагогического исследования.</p> <p>Основы информационной культуры.</p> <p>Аудиовизуальные технологии в образовании.</p> <p>Методика математического</p>	Аналитическое и инновационное мышление, критическое мышление.

	<p>образования детей дошкольного возраста.</p> <p>Игровые информационные технологии.</p> <p>Технологии развития одаренного ребенка.</p> <p>Образовательные программы развития детей.</p> <p>Экологическое воспитание детей.</p> <p>Психолого-педагогическая диагностика и сопровождение детей группы риска.</p> <p>Теории и технологии профессиональной деятельности.</p> <p>Технологии психолого-педагогической диагностики и педагогических измерений.</p> <p>Методическая работа в детском саду.</p> <p>Психолого-педагогический практикум.</p> <p>Теория и практика психолого-педагогического исследования.</p>	
<p>ПК-4. Способен осуществлять педагогическое сопровождение позитивной социализации и индивидуализации обучающихся.</p>	<p>Технологии развития одаренных детей.</p> <p>Вариативные формы дошкольного образования.</p>	<p>Общительность, лидерство и социальное влияние.</p>
<p>ПК-5. Способен участвовать в создании безопасной и психологически комфортной образовательной среды.</p>	<p>Теории и технологии профессиональной деятельности.</p> <p>Современные технологии воспитания.</p> <p>Общая психология.</p> <p>Коррекционная психология и педагогика.</p> <p>Педагогическая психология.</p> <p>Детская психология.</p> <p>Педагогическая практика.</p> <p>Проектирование индивидуального образовательного маршрута детей с ограниченными возможностями здоровья.</p> <p>Технологии инклюзивного дошкольного образования.</p> <p>Здоровьесберегающие технологии в дошкольной организации.</p> <p>Социализация детей дошкольного возраста.</p> <p>Педагогическая практика.</p> <p>Педагогическое мастерство.</p> <p>Семейная педагогика и домашнее воспитание дошкольников.</p>	<p>Методичность, точность, пунктуальность, ответственность, лидерство и социальное влияние, эмоциональный интеллект, рассудительность.</p>
<p>ПК-6. Способен решать задачи воспитания на основе духовно-нравственных и социокультурных ценностей и принятых</p>	<p>Театральная педагогика.</p> <p>Музыкальная педагогика.</p>	<p>Любознательность, инициативность, креативность, оригинальность</p>

в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества		
ПК-7. Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (в том числе с использованием ИКТ).	<p>Теория и методика развития речи детей.</p> <p>Теория и методика физического воспитания и развития ребенка.</p> <p>Теория и методика развития игры.</p> <p>Теория и методика конструктивной деятельности дошкольников.</p> <p>Теория и методика развития математических представлений дошкольников.</p> <p>Теория и методика развития детского изобразительного творчества.</p> <p>Теория и методика музыкального воспитания дошкольников.</p> <p>Теория и методика экологического образования дошкольников.</p> <p>Социально-коммуникативное развитие дошкольников.</p> <p>Адаптационные информационные технологии.</p> <p>Актуальные проблемы методики дошкольного образования.</p> <p>Современные подходы к методике дошкольного образования.</p> <p>Развитие графических навыков у дошкольников.</p> <p>Педагогическая готовность ребенка к школе.</p>	Творчество, фантазия, оригинальность и инициативность, способности в дизайне и программировании.
ПК-8. Способен использовать систематизированные теоретические и практические знания для решения исследовательских задач в области образования.	<p>Актуальные проблемы методики дошкольного образования.</p> <p>Современные подходы к методике дошкольного образования.</p>	Аналитическое и инновационное мышление, восприимчивость к новому и легкая обучаемость.
ПК-9. Способен к взаимодействию со специалистами и родителями (законными представителями) по вопросам образования и охраны здоровья детей, в том числе инклюзивного образования.	<p>Организация взаимодействия педагога с родителями.</p> <p>Методическая работа в детском саду.</p>	Активность, инициативность, критичность, дальновидность.

Компетенции и дисциплины, на которых возможно развитие необходимых личностных качеств (магистров) для будущих конкурсантов

Компетенции	Дисциплины, на которых данная компетенция реализуется	Личностные качества, формируемые на данных предметах, полезные при участии в конкурсах
УК-1. Способен осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий.	Технология разработки образовательной программы дошкольной организации. Управление дошкольной организацией в условиях инклюзии. Технологии специального дошкольного образования. Антология программ дошкольного образования. Методология и методы научного исследования. Менеджмент в образовании. Педагогическая деятельность в интерактивной образовательной среде. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями. Организация воспитательного пространства в мультикультурной образовательной среде.	Аналитическое и инновационное мышление, системный анализ.
УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла.	Теоретико-методологические основы педагогического проектирования. Нормативно-правовое обеспечение развития дошкольного образования. Проектирование образовательных программ. Документооборот дошкольной организации. Проектирование программы развития дошкольной организации.	Планирование и распределение сил, лидерство и социальное влияние.
УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (ых) языке (ах), для академического и профессионального взаимодействия.	Академическая коммуникация. Зарубежные модели и технологии управления дошкольным образованием. Информационные технологии в профессиональной деятельности. Дизайн и сопровождение научно-публикационной деятельности.	Восприимчивость к новому и легкая обучаемость, коммуникация в устной и письменной форме, социализация.
УК-6. Способен	Современные проблемы и	Способность к

определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки.	инновации в образовании. Методология и методы научного исследования. Психология управления. Медиация в дошкольном образовании. Управленческая деятельность руководителя дошкольной организации. Образовательный маркетинг в дошкольной организации. Проектирование портфолио педагога дошкольной организации.	комплексному решению проблем и тайм менеджменту.
ОПК-1. Способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.	Современные проблемы и инновации в образовании.	Эмоциональный интеллект, рассудительность этичность и уважение к личности других субъектов образования.
ОПК-2. Способен проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации.	Теоретико-методологические основы педагогического проектирования. Проектирование образовательных программ.	Проектирование, способности в дизайне и программировании.
ОПК-3. Способен проектировать организацию совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями.	Теоретико-методологические основы индивидуализации образования. Организация воспитательного пространства в мультикультурной образовательной среде. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями.	Толерантность, внимательность, тактичность, рассудительность.
ОПК-4. Способен создавать и реализовывать условия и принципы духовно-нравственного воспитания обучающихся на основе базовых национальных ценностей.	Организация воспитательного пространства в мультикультурной образовательной среде.	Поликультурные навыки, восприимчивость к новому и легкая обучаемость.

ОПК-5. Способен разрабатывать программы мониторинга результатов образования обучающихся, разрабатывать и реализовывать программы преодоления трудностей в обучении.	Мониторинг качества образования.	Критичность, дальновидность, креативность, оригинальность и инициативность.
ОПК-6. Способен проектировать и использовать эффективные психолого-педагогические, в том числе инклюзивные, технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания обучающихся с особыми образовательными потребностями.	Теоретико-методологические основы индивидуализации образования. Психолого-педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями.	Внимательность, сопереживаемость, эмпатийность, способность к комплексному решению проблем.
ОПК-7. Способен планировать и организовывать взаимодействия участников образовательных отношений.	Педагогическая деятельность в интерактивной образовательной среде. Академическая коммуникация. Ознакомительная практика. Менеджмент в образовании.	Общительность, лидерство и социальное влияние.
ОПК-8. Способен проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований.	Методология и методы научного исследования. Математическая статистика в педагогических исследованиях. Теоретико-методологические основы педагогического проектирования. Педагогическая деятельность в интерактивной образовательной среде. Информационные технологии в профессиональной деятельности.	Любознательность, инициативность, креативность, оригинальность.
ПК-2. Способен проектировать развивающую среду, обеспечивая профессиональный рост и самореализацию субъектов образовательной деятельности.	Теоретические основы управления дошкольной образовательной организацией. Нормативно-правовое обеспечение развития дошкольного образования. Проектирование портфолио педагога дошкольной организации. Управление дошкольной организацией в условиях инклюзии. Антология программ дошкольного образования. Контроль сфер деятельности руководителя дошкольной	Аналитическое и инновационное мышление, восприимчивость к новому и легкая обучаемость.

		организации. Образовательный маркетинг в дошкольной организации. Взаимодействие руководителя дошкольной организации с родителями.	
ПК-3.	Способен разрабатывать и осуществлять методическое сопровождение образовательного процесса.	Управление сетевым взаимодействием детского сада и школы. Методическое сопровождение образовательного процесса. Педагогический мониторинг в дошкольном образовании. Проектирование программы развития дошкольной организации. Аттестация и аккредитация в дошкольной организации. Взаимодействие руководителя дошкольной организации с родителями.	Методичность, точность, пунктуальность, ответственность, лидерство и социальное влияние, эмоциональный интеллект, рассудительность.
ПК-5	Способен осуществлять научно-исследовательскую деятельность в рамках выбранной проблематики.	Зарубежные модели и технологии управления дошкольным образованием. Методика и презентация научных исследований в области дошкольного образования. Исследования в области цифровизации дошкольного образования. Дизайн и сопровождение научно-публикационной деятельности.	Аналитическое и инновационное мышление, критическое мышление.
ПК-6	Способен проектировать и формировать образовательную среду в соответствии с направленностью образовательной программы.	Современные системы и технологии дошкольного образования. Технология разработки образовательной программы дошкольной организации. Управление коллективом в практике дошкольной образовательной организации. Технологии специального дошкольного образования. Проектирование программы развития дошкольной организации. Теория и практика поликультурного образования.	Активность, инициативность, творчество, фантазия, оригинальность и инициативность, способности в дизайне и программировании.

Мы предполагаем в перспективе, что в нашем институте для будущих воспитателей будет дисциплина по подготовке наших студентов к участию в профессиональных конкурсах, на которой бакалаврам/магистрам будет предложен не только теоретический материал, но в большей степени сделан акцент на практических занятиях, в рамках которых предусмотрены и тренинги, и отработка практических навыков, необходимых для участия в профессиональных конкурсах. Тем более организаторы всероссийского конкурса заранее представляют на своем официальном сайте те критерии, по которым будет проводиться отбор победителей. Например, по таким критериям и показателям будут оценивать педагогов в профессиональном конкурсе «Воспитатель года 2020»: содержательность и практическая значимость материалов, информативность; методическая грамотность, информационная и языковая грамотность, оригинальность и

творческий подход; реализация содержания образовательной программы дошкольного образования, методические приемы решения педагогических задач; организационная культура, речевая, коммуникативная культура, личностные качества; рефлексивная культура; актуальность и методическая обоснованность представленного опыта; образовательный потенциал; информационная культура; ценностные ориентиры профессиональной деятельности.

И если на личностные качества претендента мы еще можем повлиять (он может заняться самообразованием, самоорганизоваться, мобилизуя внутренние ресурсы или развить самостоятельно необходимые для конкурса качества), то что касается методической стороны – здесь уже нужно надежное плечо старшего воспитателя, которое будет подставлено вовремя при подготовке к конкурсным испытаниям, ведь как раз об этой стороне нам рассказали респонденты, прошедшие опрос – им не хватало методического руководства их деятельностью, чтобы пройти дальше по конкурсным испытаниям, и поддержки со стороны администрации дошкольной организации.

Личность педагога реализуется в четырех направлениях: научном, педагогическом, воспитательном и методическом. Проводя параллели с преподавательской деятельностью и взяв за основу структуру педагогической деятельности преподавателя вуза, предложенную Ф.К. Зиннуровым и О.Н. Хрустальной, мы можем представить структуру педагогической деятельности педагога дошкольной образовательной организации. Она так же состоит из трех составляющих: научная (направлена на получение и применение новых знаний), педагогическая (изучение отношений в педагогической сфере и передача духовно-практического опыта) и методическая (организация методической работы, а также содействие профессионально-личностного роста воспитателя).

Участие в профессиональных конкурсах является выражением методической составляющей, и способствует не только непрерывному образованию воспитателей, но и профессиональному самообразованию и саморазвитию.

Руководители дошкольных образовательных организаций замечают, что педагоги его детского сада копируют модель поведения (что является своеобразным проявлением профессиональной деформации) своих воспитанников в ситуациях межличностного общения, поэтому соревновательный момент должен присутствовать в педагогическом коллективе. Кроме того, профессиональная конкуренция помогает поддерживать развитие коллектива, помогает избежать стагнации в коллективе. Соревнование может быть полезным для всех. Это может подтолкнуть сотрудников к успеху и помочь им продолжать двигаться вперед. А вот нездоровая конкуренция может привести к стрессу воспитателей и вызвать у них беспокойство. Воспитатели – это особенно энергичные педагоги, поэтому некоторым может быть неприятно, когда коллега достигает цели, которой он еще не достиг. Некоторые аспекты работы в дошкольных организациях могут усугубить нездоровую конкуренцию. Как мы можем помочь педагогам контролировать свою активность и использовать ее в интересах дошкольной образовательной организации, чтобы воспитатели активнее проявляли желание к участию в профессиональных конкурсах?

Умелое руководство методической службой старшим воспитателем может многое изменить, может повлиять на результаты работы воспитателей, вместо того чтобы втягиваться в несправедливые сравнения.

Руководство детского сада должно проявлять осторожность при проведении сравнений или публичном указании, по каким критериям отдельные воспитатели «не дотягивают». Чтобы не доводить до конфликтных ситуаций, педагогов можно научить конкурировать с самим собой. Для этого воспитатели, устанавливая свои личные цели, могут развиваться, расти в профессиональном плане без стресса конкуренции. Нужно помочь педагогам оценить свою собственную производительность и решить, какой они хотят видеть свою карьеру. Выработка личных целей и ориентиров может помочь воспитателям в большей степени сосредоточиться на собственной производительности и меньше на том, что делают другие.

Порой руководство детским садом, чтобы как-то стимулировать педагогов к участию в различных конкурсах, материально мотивируют своих педагогов, и это приводит к конкуренции внутри детского сада. Не секрет, что руководители это делают не только для того чтобы повысить профессиональный уровень коллектива, а чтобы занять более

высокое место в рейтинге детских садов. Однако администрации ДОО необходимо помнить, что эффект от конкуренции и материального стимулирования не длится долго и не могут повлиять на поведенческие изменения. Команда профессионалов превращается в токсичный коллектив, который наносит вред не только себе, но и своим воспитанникам. Педагоги перестают чувствовать поддержку, отказываются помогать друг другу или сотрудничать. Они ревностно охраняют свои лучшие мероприятия и стратегии, будучи убеждены, что их коллеги не заслуживают того, чтобы с ними поделились имеющимся опытом. Педагоги начинают страдать от отсутствия поддержки друг друга, теряют уважение к руководителям детского сада. Такие педагоги разочаровывают родителей и членов сообщества, которые ожидают профессионализма от воспитателей своих детей.

В Республике Татарстан проводятся профессиональные конкурсы в очном формате для педагогов дошкольных организаций как районного, городского, так и республиканского уровня. Причем, если конкурсы для детей, то педагогов тоже поощряют грамотами и дипломами, если их воспитанник станет победителем, поскольку педагог готовит своего воспитанника-участника к данному конкурсу. Некоторые конкурсы, прежде чем достичь республиканского уровня обязательно проходит стадии отбора в районе и городе. Приведем примеры всевозможных конкурсов для воспитателей как ежегодных, так и организованные впервые в этом году (здесь не указываем конкурс «Воспитатель года», который проходит обязательно все уровни – районный, городской и республиканский), доступные в нашей республике:

Районный уровень: конкурс детских мини-театров дошкольных учреждений по сказкам братьев Гримм, «Творческий педагог», Спартакиада «Старты надежд – звездный марафон», «По страницам живой классики», конкурс спортивных танцев среди дошколят, конкурс оркестров, фестиваль детского творчества «Росинка» и другие.

Городской уровень: конкурс для инструкторов по физическому воспитанию дошкольников; конкурс для педагогических работников – педагогическая игра «Творчество без границ», конкурс театральных постановок среди педагогических коллективов в образовательных учреждениях, конкурс «На лучшее изделие народно-прикладного искусства в разных техниках», конкурс среди педагогических работников по танцам; «Управленческая лаборатория старшего воспитателя»; для музыкальных работников – конкурс юных вокалистов, «Звездный билет» в рамках национальной программы развития чтения, «Музыкальный ринг», «Музыкальный дуэт», «Апрельские проталинки», фестиваль детского творчества «Балачак иле»; конкурс для логопедов «Вектор успеха», конкурс для психологов «Психологическая служба образовательной организации» и «Лучший кабинет психолога»; для дефектологов «Лучший дефектолог»; конкурс буктрейлеров «Книга в кадре!»; конкурс социальных проектов по здоровому образу жизни «Планета молодых»; конкурс среди воспитанников ДОО «Юный экскурсовод» (виртуальные экскурсии по достопримечательностям Казани); городской фестиваль творчества детей с ограниченными возможностями здоровья «Весенняя капель»; конкурс «Поэтическая весна» среди воспитанников логопедических групп дошкольных образовательных учреждений, конкурс поэзии, посвященный Г. Тукаю, «Татар кызчыгы, татар малае», конкурс видеороликов к 75-летию Победы или 100-летию ТАССР и многие другие.

Республиканский уровень: конкурс русскоговорящих воспитателей «Я разговариваю и работаю на татарском языке», «Зеленый огонек», «Лучший билингвальный детский сад», конкурс среди ОУ «Время кукол», «Джалиловские чтения», конкурс детского рисунка «Я Татарстанец», конкурс театральных постановок «Яшь артист», ежегодный международный конкурс инновационных идей для системы дошкольного образования, «Туган телем – Тукай теле», конкурс «Я говорю по-татарски», «Радуга талантов», «Лучший участок», «Лучшая группа (оформление среды группы)», смотр-конкурс среди воспитателей ДОО на лучший Лэпбук по обучению дошкольников навыкам безопасного поведения на дорогах «Шкатулка безопасности», всероссийский творческий конкурс для дошкольников и педагогов «Он сказал: «Поехали», ежегодный международный конкурс для дошкольников «Я талантлив» и другие.

Несмотря на то, что такое многообразие региональных конкурсов, безусловно, повышает профессионализм и мастерство педагогов, но участие в некоторых конкурсах, к сожалению, не по желанию, а обязательно, поскольку участие в них дает дополнительные

баллы для рейтинга дошкольной организации. В связи с этим педагоги выражают озабоченность: для них участие в таких конкурсах значимо, но это сказывается на том, что на работу с детьми остается меньше времени.

Таким образом, умелое руководство педагогами дошкольной организации, грамотное управление конкурсным движением способны сделать работу воспитателей ДОО вдохновляющей для других педагогов, для занятий самообразованием, для формирования желания участвовать в профессиональных конкурсах и занимать призовые места.

Литература:

1. Власова, Е.И. Конкурс «Учитель года» шоу или демонстрация педагогического творчества? [Текст] / Е.И. Власова, К.А. Митрофанов, С.В. Старобинский // Директор школы. – 2000. – № 1. – С. 16-20.
2. Дубровская, В.А. Влияние конкурсов педагогического мастерства на развитие профессионализма педагогов [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.А. Дубровская. - Кемерово, 2007. – 192 с.
3. Зими́на, Г.И. Методическое обеспечение профессионального конкурса «Учитель года Москвы» на уровне учебного округа [Текст] / Г.И. Зими́на // Методист. – 2004. – № 10. – С. 46-52.
4. Зиннуров, Ф.К. Проблемы изучения и реализации инновационного опыта профессионального обучения в ведомственном вузе [Текст]: учебное пособие / Ф.К. Зиннуров, О.Н. Хрусталева. – Казань: КЮИ МВД России, 2019. – 100 с.
5. Конкурс профессиональных достижений как средство повышения профессионализма педагогов [Текст] // Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции «Петербургская школа: уважая прошлое, живем в настоящем, предвосхищаем будущее...», под общей редакцией О.Б. Даутовой, В.М. Шутовой. – СПб.: Издательство Александра Сазанова, 2013. – 222 с.
6. Михайлов, А.Ю. Развитие творческого потенциала будущего педагога в образовательном процессе вуза [Текст]: дисс. .канд. пед. наук : 13.00.08. Волгоград: РГБ, 2006. - 170 с.
7. Пахомова, Е.М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.М. Пахомова. М., 2003. – 156 с.
8. Пахомова, Е.М. Всероссийский конкурс «Учитель года России»: учебно-методическое пособие [Текст] / Е.М. Пахомова, Л.П. Дуганова. М., 2000. – 145 с.
9. Порядок проведения заключительного этапа Всероссийского профессионального конкурса «Воспитатель года России» в 2020 году / Приложение к Протоколу № ИБ-16/03 пр от 25 февраля 2020 г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/2159/perm-primet-xi-vserossiyskiy-konkurs-vospitatel-goda-rossii-2020/> (дата обращения 12.05.2020)
10. Привалова, Г.Ф. Конкурс профессионального мастерства как средство развития творческого потенциала педагога [Текст]: автореф. дисс. . канд. пед. наук: 13.00.08 / Г.Ф. Привалова. Екатеринбург, 2008. – 221 с.
11. Профессиональное развитие личности: межпредметный подход [Текст] // Сборник статей магистрантов МП «Управление образованием», НИУ ВШЭ, выпуск первый. – СПб.: НИУ ВШЭ, 2012. – 84 с.
12. Региональные конкурсы профессионального мастерства педагогов Кузбасса [Текст]: научно-методическое пособие / авт.- сост. И.А. Свиридова, Т.Н. Семенкова, Н.А. Заруба, Е.Т. Руднева, В.А. Дубровская. Кемерово: Изд-во КРИПКиПРО, 2005. – 155 с.
13. Соколова, Т.А. Конкурс «Учитель года» как фактор стимулирования педагогического творчества [Текст] / Т.А. Соколова. Псков: Изд-во ПОИПКРО, 1996. – 119 с.

ГЛАВА 18. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ МЕДИАДИАКТИКИ ДЛЯ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ (НА ПРИМЕРЕ КОНСТРУИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ КОММУНИКАТИВНОГО ХАРАКТЕРА)

Пасечкина Татьяна Николаевна
старший преподаватель кафедры профессиональных коммуникаций
ФГБОУ ВО Сибирская пожарно-спасательная академия
ГПС МЧС России (г. Железногорск)

Аннотация. Автор статьи обращает внимание на то, что в настоящее время все более востребованными на рынке труда становятся специалисты, обладающие «soft skills». Именно эти навыки помогают людям находить оптимальные решения в разнообразных профессиональных ситуациях, часто являющихся нестандартными. Одними из самых необходимых для специалистов разных сфер, являются умения в области коммуникации реальной и виртуальной. Правильно организованное формирование этих умений на этапе профессиональной подготовки в вузе способствует повышению самоэффективности будущих специалистов, в том числе коммуникативной. В этой связи автор предлагает системно использовать профессионально ориентированные задания коммуникативного характера с опорой на медиатехнологии. Представлены некоторые аспекты конструирования профессионально ориентированных заданий в контексте формирования коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности будущих специалистов.

Ключевые слова: коммуникативная самоэффективность, коммуникативная компетентность, профессионально ориентированные задания коммуникативного характера, медиадиактика.

Annotation. The author of the article draws attention to the fact that at present specialists with “soft skills” are becoming more and more popular in the labor market. These are the skills that help people find optimal solutions in a variety of professional situations, often non-standard. One of the most necessary for specialists in various fields are skills of real and virtual communication. Properly organized formation of these skills at the stage of professional training at a university helps to increase the self-efficacy of future specialists, including communicative self-efficacy. In this regard, the author proposes a systematic use of professionally oriented tasks of a communicative nature based on media technologies. Some aspects of constructing professionally oriented tasks in the context of the formation of communicative competence and communicative self-efficacy of future specialists are presented.

Keywords: communicative self-efficacy, communicative competence, professionally oriented tasks of a communicative nature, media didactics.

Современный мир многие исследователи называют нестабильным, неопределенным, сложным, неоднозначным. Человечеству приходится решать новые, более сложные задачи [1, с. 39]. Как следствие, меняются цели и задачи высшего образования. Можно констатировать, что в ответ на рост роботизации, цифровизации и перехода значимой части общения в виртуальную среду с одной стороны, усиливается потребность в человеческом контакте, во взаимодействии с другим человеком [1, с. 58-59], с другой стороны, усиливается необходимость грамотного использования медиатехнологий для организации учебной коммуникации и коммуникативного развития обучающихся. Ведь виртуализация процесса коммуникации вносит свои коррективы: расширяется диапазон учебного общения, увеличиваются способы и источники получения информации, наблюдается упрощенность, многозначность, в некоторых случаях эмоциональная бедность языка общения, появляются риски в интерпретации смыслов, оценке обсуждаемых ситуаций, принятии решений, увеличивается коммуникативная дистанция между обучающимися и преподавателями.

Не вызывает сомнения тот факт, что коммуникативная составляющая является одной из важнейших в системе профессиональной подготовки будущих специалистов.

Очевидно, что для разных профессий существует свой «набор» коммуникативных умений, формированию которых следует обращать особое внимание на этапе

профессиональной подготовки. Однако ключевым в понимании коммуникативной компетентности относительно любой профессиональной сферы является умение активно слушать (то есть понимать, что хочет сказать собеседник) и ассертивно говорить (то есть говорить уверенно, убедительно, в дружелюбной и прямой манере). При этом главными для специалиста становятся такие качества как профессионализм, порядочность, этичность, коммуникабельность и другие.

Многие отечественные и зарубежные исследователи (А. Бандура, Т.И. Васильева, М.И. Гайдар, Дж. Капрара, Р.Л. Кричевский, Е.В. Селезнева, Д. Сервон, В.А. Толочек) считают, что поведение человека, особенно в трудных ситуациях, в ситуациях неопределенности детерминируются не столько его умениями, личностными качествами и способностями, сколько представлениями о собственной компетентности, то есть «самоэффективностью». Самоэффективность заключается в том, насколько компетентным чувствует себя человек, осуществляя какую-либо деятельность. Отсутствие этой уверенности у человека нивелирует его готовность действовать, особенно в ситуациях неопределенности. Именно готовность к неопределенности, выбору, готовность к событию, по мнению ученых (А. Бадью, В.П. Зинченко, Д.А. Леонтьев, В.А. Лефевр и другие) является важной стратегией поведения современного человека.

Самоэффективность влияет на настойчивость в достижении целей. Так, А. Бандура отмечал, что люди, которые считают себя не способными добиваться успеха, чаще представляют себе неудачный результат и не стараются его достигать, избегают решения сложных задач из-за боязни не справиться с ними, сосредотачиваются на собственных недостатках и прошлых неудачах. В отличие от них люди, уверенные в своей эффективности, всегда стремятся к решению сложных жизненных проблем, проявляют глубокий интерес к деятельности, которой занимаются, быстрее справляются с неудачами. Люди, обладающие высоким уровнем самоэффективности, ставят перед собой адекватные цели умеренного уровня сложности, в то время как люди с таким же уровнем способностей, но с низким уровнем самоэффективности, как правило, выбирают более легкие цели.

Обучающийся с высоким уровнем самоэффективности стремится исполнять поставленные перед ним задачи наилучшим образом, хотя изначально они казались невыполнимыми. При этом он будет концентрироваться на действиях, способах решения поставленных задач, а не на преодолении каких-либо препятствий, неуверенности, отрицательных эмоций. Самоэффективность позволяет обучающемуся максимально раскрыть свои личностные возможности, самореализоваться в определенном виде деятельности, так как она связана с его позитивным отношением к этой деятельности, ожиданием положительного результата, который будет признан другими людьми. Низкая самоэффективность, напротив, связана с ожиданием неудачи, провала, неверием в собственные возможности, с негативными эмоциями, что часто приводит к пассивному копированию действий других людей или отказу от действий в ситуациях неопределенности.

В этой связи особую актуальность приобретает специально организованная работа по формированию не только коммуникативной компетентности, но и коммуникативной самоэффективности обучающихся.

Коммуникативная самоэффективность обучающихся - будущих специалистов понимается как их представления о собственных силах, возможностях; уверенность в способности результативно действовать в ситуациях неопределенности, выбирать эффективные стратегии делового общения; а также успешную демонстрацию собственной коммуникативной компетентности в данных ситуациях, и стремление развивать (совершенствовать) эту компетентность. Таким образом, коммуникативная самоэффективность рассматривается как самооценка коммуникативной готовности, осознание человеком того факта, что он обладает потенциалом, опытом, который позволит ему быть компетентным в общении, уверенным в том, что он сможет выбрать адекватные для ситуации коммуникативные стратегии и тактики [8]. Важным является и утверждение Д.А. Леонтьева о том, что коммуникативная самоэффективность – это некий феномен самосознания, позволяющий человеку постоянно рефлексировать, обдумывать

прежний опыт осуществления коммуникации для повышения своей коммуникативной компетентности.

Основным источником формирования коммуникативной самоэффективности является личный опыт достижений – переживание собственных успехов, особенно от самостоятельного выполнения сложных задач, требующих преодоления коммуникативных трудностей, а также косвенный опыт – наблюдение за коммуникативным поведением других. Поэтому одним из важных педагогических средств формирования коммуникативной самоэффективности, наряду с организацией совместной деятельности обучающихся и преподавателя (работа в группе, дискуссия, игровые и проектные формы деятельности), является использование профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера.

Понятие профессионально ориентированного задания. Это задания, связанные с формированием практических навыков обучающихся, необходимых им как в будущей профессиональной деятельности, так и в повседневной жизни. В литературе встречаются также и такие термины как «практико-ориентированные задачи», «компетентностно-ориентированные задания», «профессионально ориентированные задачи» [2, 3, 4, 5]. Анализ работ различных авторов (Бородина И.И., Гордиенко О.В., Дульцева Е.Г., Ефремова Н.Ф., Калугина И.Ю., Кулаева Г.М., Полисадов С.С., Селькина Л.В., Чекалева Н.В. и других) указывает на отсутствие единого научного подхода к формулированию определения, что объясняется сложностью понятия, различием взглядов на проблему. Однако, нужно отметить, что такого рода задания основаны на идеях системно-деятельностного подхода к обучению. Основная их задача – не столько получение ответа, сколько присвоение нового знания: метода, способа решения, приема, с возможным переносом в другие аналогичные ситуации, в формировании личностных качеств, необходимых высокопрофессиональному конкурентоспособному специалисту.

Исследователи отмечают, что профессионально ориентированные задания могут использоваться, с одной стороны, как способ формирования необходимых компетенций обучающихся, а с другой стороны, в качестве оценочных средств для проверки сформированности этих компетенций [2].

Компетенции формируются и проявляются обучающимися исключительно в процессе деятельности. Поэтому, несмотря на то, что рациональное знание и рациональный опыт профессиональной деятельности конструируется самими обучающимися, процессы такого рода необходимо планировать и организовывать в учебной деятельности, а не полагаться на естественное их развертывание [6].

Особенности профессионально ориентированных заданий. Цель использования профессиональноориентированных заданий – формирование умений действовать в профессионально-значимой ситуации. Такие задания базируются на знаниях и умениях, однако требуют способности применять накопленные знания в практической деятельности, в процессе своей профессиональной жизнедеятельности [5, с. 59]. Главное – организовать деятельность обучающегося, а не просто учить воспроизводить информацию или выполнять отдельные действия [4]. Назначение профессионально ориентированных заданий- «окунуть» обучающихся в решение «жизненной» задачи.

В такого рода заданиях воссоздается некая ситуация, которая может возникнуть в профессиональной деятельности будущего специалиста; в них всегда имеются неизвестные параметры, которые нужно исследовать или создать в процессе выполнения нечто новое. Профессионально ориентированные задания способствуют прочному усвоению знаний, приемов, методов, поскольку «проживаются» обучающимися. Часто такие задания реализуют межпредметные связи, способствуют повышению мотивации достижений у обучающихся.

Важнейшими отличительными особенностями профессионально ориентированных заданий от стандартных учебных (предметных) являются:

- значимость получаемого результата, требующего применения накопленных знаний и умений в практической деятельности (в т.ч. коммуникативной) для решения конкретной учебной (квазипрофессиональной) проблемы;
- условие задания сформулировано как сюжет, ситуация или проблема, для разрешения которой необходимо использовать знания из разных разделов учебного

предмета, из другого предмета или из жизни, на которые нет явного указания в тексте задания;

- информация и данные в задании могут быть представлены в различной форме (рисунок, таблица, схема, диаграмма и т.д.), что потребует поиска решения, поиска информации в дополнительных источниках и представления материала в требуемом виде;

- указание (явное или неявное) на область применения в профессиональной деятельности результата, полученного при решении задания;

- строится на актуальном для обучающихся материале, имеет специфическую структуру.

Разработка и использование профессионально ориентированных заданий требует от преподавателя выполнения новых функций: организатора и конструктора учебного процесса, разработчика заданий, консультанта, тьютора, сопровождающего самостоятельную деятельность обучающегося по формированию и развитию его компетенций [4, с. 11].

Структура профессионально ориентированных заданий. Основные компоненты профессиональноориентированного задания, направленного на формирование коммуникативной самоэффективности обучающихся в сфере устной и письменной коммуникации:

1. Краткое описание ситуации для погружения обучающегося в контекст задания и мотивацию его выполнения (стимул).

2. Описание этапов выполнения данного задания, то есть алгоритм необходимой деятельности (задачная формулировка).

3. Предоставление источников информации, как необходимого ресурса для деятельности обучающегося по выполнению задания (источник информации).

4. Бланки для выполнения задания, которые определяют формат предъявления обучающимися результатов своей деятельности по выполнению задания.

5. Инструмент проверки (предъявляется после выполнения конкретного этапа задания) для объективного самооценивания и взаимооценивания проявления коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности на разных этапах выполнения задания.

Кроме того, в такого рода заданиях необходимо внести дополнительную информацию для преподавателя:

- цель, задачи, ожидаемые результаты, особенности работы с заданием;
- инструмент проверки выполнения задания – определяет количество баллов за каждый этап деятельности и общий итог в зависимости от сложности учебного материала, дополнительных видов деятельности: ключи (для тестов закрытого типа), модельный ответ (для заданий открытого типа с кратким ответом), аналитическая шкала (для открытых заданий с развернутым ответом, предлагаются критерии выставления баллов);

- возможно использование бланка наблюдений за групповой работой.

При проектировании профессионально ориентированных заданий важным является использование задач, отражающих разные уровни овладения обучающимися теми или иными компетенциями. Ученые (И.Я. Лернер, В.В. Гузеев, В.П. Беспалько, Б. Блум и др.) по-разному называют данные уровни, однако все они имеют общий смысл и могут быть охарактеризованы как: воспроизведение, восприятие, применение, творчество. Каждый из уровней определяется системой действий обучающихся разной степени сложности. Так, уровень воспроизведения предполагает знание материала, терминов, фактов. Уровень восприятия характеризуется пониманием, способностью объяснить, интерпретировать. Применение - способность анализировать, обосновывать, сравнивать, классифицировать, презентовать, выполнять по плану. Уровень творчества связывают с планированием и созданием новых продуктов, разработкой новых способов, а также со способностью к оценке, умением определять критерии оценивания.

Для формулирования задач разной степени сложности можно воспользоваться конструктором задач, предложенным Л.С. Ильюшиным на основе таксономии Б. Блума (табл. 1).

Конструктор задач Л.С. Ильюшина

Ознакомление	Понимание	Применение	Анализ	Синтез	Оценка
Назовите основные части...	Объясните причины того, что...	Изобразите информацию графически	Раскройте особенности ...	Предложите новый (иной) вариант...	Ранжируйте ...и обоснуйте...
Сгруппируйте вместе все...	Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для...	Предложите способ, позволяющий ...	Проанализируйте структуру... с точки зрения...	Разработайте план, позволяющий/(препятствующий)...	Определите, какое из решений является оптимальным для...
Составьте список понятий, касающихся...	Покажите связи, которые, на ваш взгляд, существуют между...	Сделайте эскиз рисунка (схемы), который показывает...	Составьте перечень основных свойств..., характеризующих... с точки зрения...	Найдите необычный способ, позволяющий...	Оцените значимость ... для...
Расположите в определённом порядке...	Постройте прогноз развития...	Сравните... и..., а затем обоснуйте...	Постройте классификацию... на основании...	Придумайте игру, которая...	Определите возможные критерии оценки...
Изложите в форме текста...	Прокомментируйте положение о том, что...	Проведите (разработайте) эксперимент, подтверждающий, что...	Найдите в тексте (модели, схеме и т.п.) то, что...	Предложите новую (свою) классификацию...	Выскажите критические суждения о...
Вспомните и напишите...	Изложите иначе (переформулируйте) идею о том, что...	Проведите презентацию ...	Сравните точки зрения... и ... на...	Напишите возможный (наиболее вероятный) сценарий развития...	Оцените возможности ... для...
Прочитайте самостоятельно ...	Приведите пример того, что (как, где)...	Рассчитайте на основании данных о...	Выявите принципы, лежащие в основе...	Изложите в форме... своё мнение (понимание) ...	Проведите экспертизу состояния...

Акцентируя внимание на формировании коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности обучающихся, работу в рамках профессионально ориентированного задания коммуникативного характера можно представить следующим образом (табл. 2).

Особенности формулирования задач разной степени сложности при формировании коммуникативной компетентности и самооффективности

Уровни овладения компетенцией	Действия обучающегося	Действия педагога	Формулировки для задач
Ознакомление Воспроизводство или определение местонахождения конкретных элементов информации.	Отвечает, воспринимает, запоминает, распознаёт, излагает, характеризует, описывает.	Руководит, управляет, направляет, рассказывает, сообщает, показывает, проверяет.	Сделайте сообщение, перечислите, опишите, воспроизведите, установите, что это, где это и т.п., сформулируйте, узнайте, запомните, расскажите, изложите факты, повторите.
Понимание Усвоение смысла изложенного материала.	Объясняет, истолковывает, интерпретирует. доказывает, раскрывает, отождествляет.	Доказывает, слушает, спрашивает, сравнивает, сопоставляет, опрашивает, проверяет.	Переформулируйте, опишите, объясните, сделайте обзор, расскажите, суммируйте, свяжите воедино, разъясните, сделайте заключение, вывод, изложите основную идею.
Применение Использование правил, концепций, принципов, теорий, идей в новых ситуациях, «перенос».	Решает новые проблемы, доказывает, отбирает, организует, иницирует, вырабатывает, конструирует.	Показывает, оказывает, содействует, поддерживает, наблюдает, критикует, обсуждает.	Употребите, докажите, проиллюстрируйте, сделайте отчёт.
Анализ Расчленение информации на составные части, выявление взаимосвязей.	Обсуждает, раскрывает, перечисляет, анализирует, разделяет на части, разбирает критически.	Исследует, руководит, стимулирует, наблюдает. предоставляет ресурсы.	Проанализируйте, разделите на части, разыщите, найдите, определите, различите, проверьте, сравните, классифицируйте, опровергните.
Синтез Создание из различных идей нового или уникального продукта, или плана.	Обсуждает, обобщает, связывает, сопоставляет, резюмирует, суммирует.	Организует обратную связь (рефлексию), оценивает, развивает идею, дискутирует.	Создайте, изобретите, предскажите, сконструируйте, оформите, измените, вообразите, улучшите, предложите.
Оценка Оценивание значения материала или идей на основе определённых критериев или стандартов.	Судит, оценивает, обсуждает, подвергает сомнению, высказывает своё мнение.	Принимает, допускает, соглашается, признаёт, раскрывает критерии. Гармонизирует, согласовывает.	Составьте мнение, придите к выводу, отберите, оцените, разберите, обсудите, проверьте, аргументируйте, рекомендуйте, определите, оправдайте, убедите.

При проектировании профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера важно учитывать, что:

- каждая составляющая задания должна быть подчинена тому, что это задание должно организовать деятельность обучающегося, а не воспроизведение им информации или отдельных действий;
- постоянная рефлексия в ходе выполнения задания позволяет проводить групповое обсуждение результатов деятельности, обучающиеся могут осмыслить свои

коммуникативные возможности, сравнить, наблюдая за другими, вступить в диалог, тактично и аргументировано доказывая свою точку зрения; имеют возможность высказаться о том, что можно было бы улучшить и что делать в похожей ситуации в будущем, преобразовывая полученный опыт в новые действия, тем самым повышая собственный уровень проявления коммуникативной самоэффективности;

- вопросы и проблемы профессионально ориентированного задания должны затрагивать не только когнитивную сферу, но и аффективную область, обуславливающую эмоционально-личностное отношение обучающихся к изучаемому;

- постоянно увеличивается доля дистанционного образования, предполагающего виртуальную коммуникацию, организуемую на основе медиатехнологий. Важно уметь отобрать ресурсы для он-лайн коммуникации, которые, с одной стороны, позволяют организовать учебное взаимодействие, а с другой стороны, способствуют формированию коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности обучающихся (табл. 3).

Таблица 3

Примеры ресурсов для учебной он-лайн коммуникации, используемых при конструировании профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера

Название, адрес ресурса	Назначение
Коммуникация как передача информации	
Блог (blogger.com)	Сетевой журнал/дневник позволяет обмениваться своими идеями, информацией в различно формате. Автор дневника управляет доступом к своим записям: делает их открытыми для конкретных пользователей. Есть возможность объединяться в сообщества, организовывать обсуждения. Удобен для организации дискуссий, проектов.
Интерактивные публикации (ru.calameo.com)	Создание журналов, брошюр, каталогов, отчетов, презентаций. Публикации можно перелистывать, отмечать интересные места, добавлять музыкальное сопровождение, обсуждать и оценивать размещенные материалы
Виртуальная доска (realtimeboard.com/ru/, rizzoma.com/index-rus.html, twiddla.com)	Доска с размещенными на ней заметками, картинками, видео доступна группе пользователей. В чате в режиме реального времени возможно обсуждать этапы работы над общим заданием, проектом.+
Видеоинструкции (screencast-o-matic.com)	Создание, редактирование качественных обучающих видеороликов, которые потом можно распространять, передавать обучающимся.
Коммуникация как интеракция	
Коллективный мозговой штурм (mindmeister.com/ru)	Организация обсуждения заданий, проектов, идей в режиме реального времени. Участники группируются и дают друг другу задания. Управляющие группы видят все задания, а исполнители – только те задания, которые касаются непосредственно их. Есть возможность писать комментарии, прикреплять файлы, отслеживать сроки выполнения заданий, общаться посредством e-mail.
Онлайн-опрос (b.socrative.com, google forms, banktestov.ru, anketolog.ru, simpoll.ru)	Создание веб-опросников разного вида. Результаты опроса можно оформить в виде таблицы или графика. Ссылку на опросник можно отправить с помощью любого мессенджера, а также пригласить респондентов к участию через электронную почту.
Мессенджеры (What'sApp, Viber и др.) Платформы для проведения онлайн занятий (Zoom, Skype и др.).	Общение в режиме реального времени, передача текстовых, видео и аудио сообщений, возможность организовать видеоконференции.

Коммуникация как мотивация	
Интеллект-карта (mindmap.com/, mindomo.com/ru/, popplet.com, bubbl.us)	Структурирование и обработка большого количества учебной информации в виде блок-схем, наглядно представляющая главную мысль, её основные элементы и взаимосвязи между ними. Оформляется с помощью текста, изображений, ссылок, видео. Возможно поделиться в социальных сетях, сохранить с помощью PDF. Виртуальные интеллектуальные карты позволяют находить общие решения, выяснять причины затруднений в работе и т.д.
Инфографика (easel.ly, magic.piktochart.com)	Графическое изображение информации, позволяющее быстрее усвоить сложный или объемный материал. С помощью схем, диаграмм, карт, иллюстративных инструкций, пиктограмм можно доступно и наглядно представлять результаты совместной учебной деятельности.
Интерактивные презентации (prezi.com, powtoon.com, knovio.com, emaze.com/ru/)	Коллективная работа на презентацией (одновременно, в режиме реального времени). Имеется возможность включать графические объекты, текстовые документы, видеоролики, графики.
Фотоотчет (google.com/photos, mycollages.ru)	Оформление фотоальбомов. Возможно редактировать, комментировать, создавать коллажи и фоторамки.
Обратная связь (reformal.ru; simpoll.ru)	Создание опросов любой сложности: анкетирование, голосование, тестирование. Участники могут голосовать, обсуждать, оставлять свои комментарии и отзывы.

Содержание профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера. Преподаватель должен организовать образовательный процесс так, чтобы он стал познавательным, творческим процессом, в котором коммуникативная деятельность будущего специалиста становится успешной, а полученные знания востребованными. Направленность обучающихся на конкретную коммуникативную цель мобилизует их интеллектуальные силы, направляет мыслительную деятельность, придавая ей определенный смысл.

Профессионально ориентированные задания коммуникативного характера направлены, прежде всего, на осмысление своего коммуникативного поведения, развитие умений правильно представить себя, структурировать информацию, аргументированно отвечать на вопросы, держаться перед аудиторией, слушать, находить необходимые для конкретной ситуации вербальные и невербальные средства, преодолевать коммуникативные барьеры, устанавливать и поддерживать эмоциональный контакт. Вместе с тем такие задания позволяют решать практические задачи учебной дисциплины.

В современных условиях для специалистов разных областей важным является готовность к сотрудничеству, взаимопониманию, умение грамотно общаться, находить точки соприкосновения. Тем не менее, со стороны преподавателя важен глубокий анализ всего многообразия деловых взаимоотношений и специфики профессиональной деятельности будущих специалистов. Именно такой подход позволит организовать профессионально ориентированное обучение с четкими целями и видимыми результатами. Обучающиеся не стесняются задавать вопрос «А зачем мне это нужно?» и ждут на него от преподавателя обоснованного ответа. Они хотят получать только ту информацию, от которой будет очевидна практическая польза. Поэтому тщательно проведенная в этом направлении работа позволит выделить особенности коммуникации (как реальной, так и виртуальной) и определить содержание профессионально ориентированных заданий, расставить акценты в работе с обучающимися по формированию у них коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности.

В качестве примера приведем результаты анализа коммуникативной составляющей профессиональной деятельности будущих специалистов пожарно-спасательных служб (табл. 4).

Основные акценты в работе с обучающимися по формированию у них коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности

Сферы делового общения	Варианты коммуникативных ситуаций	Необходимые коммуникативные умения
Повседневное несение службы	<ul style="list-style-type: none"> общение с руководящим составом; коммуникативный аспект взаимодействия с подчиненным личным составом (обучение, воспитание, мотивация и убеждение для выполнения служебных задач); организация и осуществление совместной деятельности: ведение переговоров с представителями органов власти, органов местного самоуправления, организаций, должностными лицами; взаимодействие с представителями СМИ; выступления на совещаниях, заседаниях, конференциях, выставках, требующие владения ораторским искусством; ведение деловой документации; необходимость выстраивать коммуникацию таким образом, чтобы поддерживался высокий позитивный имидж сотрудника МЧС. 	<ul style="list-style-type: none"> знание способов обращения и передачи информации по закреплённой форме (специальных команд и форм доклада); умение грамотно, логически связно излагать свои мысли; донесение информации с минимальными потерями во времени и в полном объеме; умение выходить из ситуации коммуникативного затруднения в экстремальной ситуации; умение говорить уверенно, но не агрессивно, обладание выдержкой, бесконфликтностью; умение грамотно составлять деловые бумаги, владеть специальной терминологией; умение слушать и слышать друг друга; умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли, учитывая определенные ситуации; способность найти нужный тон, целесообразную форму общения в зависимости от психологического состояния и индивидуальных особенностей собеседника; умение убеждать, делать умозаключения (индуктивное и по аналогии) и выводы на основе аргументации;
Несение службы в условиях чрезвычайной ситуации	<ul style="list-style-type: none"> установление контакта, ведение диалога и грамотное завершение контакта в ограниченном промежутке времени при неблагоприятных для коммуникации условиях (пожар, чрезвычайная ситуация); работа с пострадавшими, их родственниками, свидетелями (в том числе с иностранными гражданами), находящимися в нестабильном психоэмоциональном состоянии (шок, горе, алкогольное опьянение, стрессовые реакции). 	<ul style="list-style-type: none"> готовность слушать собеседника и вести диалог; готовность адекватно реагировать на нужды других; готовность к обсуждению различных точек зрения и выработке общей позиции в сотрудничестве; способность брать на себя инициативу в организации совместного действия; умение разрешать конфликтную ситуацию; стремление устанавливать доверительные отношения взаимопонимания, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером; способность к эмпатии; умение осуществлять коммуникативную рефлексию как осознание собственных действий и

		действий партнера; • владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка; • готовность выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением.
--	--	---

В заключение еще раз отметим, что использование профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера повышает интерес и активизирует обучающихся, представляет возможность самостоятельного решения нестандартных задач, творческого подхода к их выполнению. Рассмотрение реализации задания в виде последовательных этапов, предъявление образцов удачного и неудачного выполнения задания, постоянная коммуникация в процессе выполнения, возможность публичного представления и обсуждения результатов собственной деятельности, предъявление четких критериев оценки, рефлексия по поводу собственных коммуникативных действий – все это направлено на формирование коммуникативной самоэффективности обучающихся. Обязательным условием для использования профессионально ориентированных заданий является создание положительного эмоционального фона, отсутствие неконструктивной критики, ощущение чувства успеха (в той или иной степени) у каждого участника, обеспечение педагогической поддержки. На наш взгляд, актуальным является вопрос о системном использовании профессионально ориентированных заданий коммуникативного характера в практике преподавания различных дисциплин. Очевидно, что в эпоху виртуализации общения, с ее достоинствами и рисками, проблема формирования коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности приобретает особое значение. Большая роль принадлежит педагогу, способному грамотно организовать этот процесс с опорой на ресурсы медиадидактики.

Литература:

1. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего: что нужно знать и уметь в новом сложном мире. М. Global Education Future, Future Skills, WorldSkills Russia, 2017. 92 с.
2. Гордиенко О.В. Компетентностно-ориентированные задания как средство диагностики сформированности профессиональных компетенций студентов // Педагогическое образование в России. - 2015. - №5. - С. 93-98.
3. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования: учеб. пособие / А.А. Шехонин, В.А. Тарлыков, И.В. Клещева и др. – СПб: НИУ ИТМО. - 2014. - 98 с.
4. Компетентностно-ориентированные задания. Конструирование и применение в учебном процессе: учебно-методическое пособие / под ред. Н.Ф. Ефремовой. - М.: Издательство «Национальное образование» - 2013. – 208 с.
5. Течиева В.З. Реализация практико-ориентированного обучения в условиях педагогического вуза // Вестник СОГУ. - Владикавказ. - 2013. - №2. - С. 120-124.
6. Олейникова О.Н. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях: учеб. пособие. - М. - 2015. – 160 с.
7. Игнатова В.В., Пасечкина Т.Н. Профессионально ориентированные задания в процессе формирования коммуникативной самоэффективности будущих инженеров пожарной безопасности // Alma mater вестник высшей школы. - 2018. - № 6. - С. 76-79.
8. Пасечкина Т.Н. Формирование коммуникативной компетентности и коммуникативной самоэффективности как «soft skills» будущих специалистов // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева – 2019. - №2 (48) - С. 178-188.

ГЛАВА 19. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИАРЕСУРСОВ В ПРЕПОДАВАНИИ РКИ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ (НА ПРИМЕРЕ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ)

Петрова Лиллия Геннадиевна

кандидат педагогических наук, доцент

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород);

Сун Чжихао

магистрант

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (г. Москва)

Аннотация. Данное исследование посвящено изучению проблем адаптации методики преподавания РКИ к обстоятельствам, сложившимся в результате пандемии коронавирусной инфекции. В работе рассматриваются вопросы, связанные с возможностью вовлечения медиаресурсов в учебный процесс с целью выстроить общение между студентами и педагогами во время проведения дистанционного обучения. Выявляются основные сложности, возникающие у китайских обучающихся при изучении русского языка в этот период, в частности, его фонетического аспекта, рекомендуются некоторые способы их решения в онлайн формате.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские студенты, фонетика, адаптация, медиаплатформа.

Annotation. This study is devoted to the revealing of the problems of adapting the teaching methods of Russian as a foreign language to the circumstances that have developed as a result of the coronavirus infection pandemic. The paper considers issues related to the feasibility of involving media resources in the educational process in order to build communication between students and teachers during distance learning. The main difficulties encountered by Chinese students in learning Russian, in particular, its phonetic aspect, are identified, and possible ways to solve them in an online format are recommended.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese students, phonetics, adaptation, media platform.

Сегодня все мы стали свидетелями серьёзного мирового кризиса, связанного с распространением коронавирусной инфекции. В этих эпидемиологических обстоятельствах вузы России были вынуждены перевести учебный процесс в онлайн формат, опираясь на уже имеющиеся дистанционные технологии. К счастью, к этому моменту в разных областях производства появились и на фоне пандемии совершенствуются технические разработки, которые уже оказали и ещё смогут оказать значительное влияние на образовательный процесс, в частности, на методику преподавания русского языка как иностранного.

Опрос иностранных обучающихся показал, что в сложившихся условиях они вынуждены сидеть почти всё время дома, используя онлайн платформы для выполнения индивидуальных учебных планов, и это нередко вызывает у них недовольство. С другой стороны, в этих условиях, у студентов высвобождается большое количество времени, которое ранее им приходилось тратить на то, чтобы привести себя в порядок, собраться в университет и добраться до места учёбы, на общение с товарищами культурные мероприятия, и пр.

Что касается преподавателей, то многие из них отмечают, что у них исчезла необходимость читать курсы лекций перед большой аудиторией. Зато появилось больше возможностей заниматься со студентами в индивидуальной форме, учитывая их настоящие потребности.

В связи с этим, нам кажется целесообразным и актуальным использовать многообразные медиаплатформы для обучения, к примеру, фонетике и грамматике русского языка. Дело в том, что иностранные студенты, обучающиеся очно, из-за эпидемиологических обстоятельств лишены возможности посещать занятия в

университете. Им приходится прилагать много собственных усилий, чтобы сохранить возможность совершенствовать свой русский язык и не растерять ранее приобретённые навыки аудирования, говорения, чтения и письма, одним словом, много работать самостоятельно, используя современные медиа при дистанционном обучении.

Существует мнение, что подобный вид работы – ничто иное, как обычная самостоятельная работа студентов, однако мы не разделяем этой точки зрения. Вслед за Пидкасистым, мы считаем, что самостоятельная работа студентов – это их «деятельность в процессе обучения, выполняемая по заданию преподавателя во внеаудиторное время, под его руководством, но без его непосредственного участия» (Пидкасистый 1995).

Мы разделяем точку зрения, по которой считается, что «исходными положениями в самостоятельной деятельности являются следующие:

- 1) «самостоятельная деятельность – это следствие правильно организованной аудиторной работы, что мотивирует самостоятельное её расширение, углубление и продолжение в свободное время и в удобном темпе;

- 2) самостоятельная работа – это параллельно существующая занятость студента по выбранной им траектории;

- 3) самостоятельная работа – это «высшая форма учебной деятельности субъекта обучения, форма самообразования» (Зимняя, 1999).

Специфическими особенностями подлинно самостоятельной работы иностранных студентов являются следующие:

- 1) самостоятельная деятельность всегда осуществляется на новом для студента материале в процессе решения новых познавательных задач;

- 2) увлекательным является сам процесс овладения новым материалом, а не только форма организации;

- 3) самостоятельная работа – это преимущественно индивидуальный вид деятельности студента» [2, С. 63-64].

В нашем же случае, существенна роль именно преподавателя, так как в случае необходимости студент всегда может проконсультироваться с преподавателем, получить от него рекомендации на предмет того, как справляться с возникающими проблемами.

Когда курс в университете ведётся «вживую» в формате «один преподаватель – много студентов», которые являются представителями одной или нескольких учебных групп, то в онлайн форме такая количественная «диспропорция» часто отсутствует. На наш взгляд, дистанция в нынешней ситуации представляет собой естественный барьер, своего рода препятствие в плане обмена мнениями между студентами. Возможностей переговариваться с соседями, как в оффлайн форме, стало гораздо меньше. Таким образом, у многих студентов появилось ощущение, что читающий курс преподаватель становится как бы репетитором, которому под силу регулировать учебный план в соответствии с индивидуальными потребностями каждого из них. Более того, встречается немало студентов, которые стесняются общаться со своим преподавателем вживую в присутствии одноклассников, опасаясь, что они будут насмехаться над заданным якобы «глупым» вопросом.

Далее остановимся на проблемах и трудностях, которые могут встречаться в этом случае при изучении русского языка китайскими обучающимися. Их можно разделить на три группы. Критерием деления является то, какую долю должна занимать теоретическая и практическая подготовка, и, соответственно, какую долю должны занимать упражнения и тренировка в практическом контексте.

Во-первых, теоретические сложности. Они вытекают из самой языковой системой русского языка, которая характеризуется сложностью и разветвлённостью. Отдельно следует отметить, что возникновение сложностей может быть связано именно с особенностями родного языка обучающихся, а также со степенью схожести/несхожести между родным китайским и изучаемым русским языком. Следовательно, к этой группе можно отнести уровень теоретико-лингвистической подготовки студента по русскому языку, т.е. насколько хорошо/плохо усвоен теоретический материал по грамматике: морфологии, синтаксису, фонетике и т.д.

Во-вторых, теоретико-практические проблемы. Чтобы достичь высокой степени владения умениями и навыками, необходимо уделять больше внимания и времени на практику. Отметим, что проблемы данной группы решаются по схеме «теория –

практика», т.е. чистого рода практическая деятельность без предварительного введения теоретического материала не плодотворна и малопригодна для овладения языковыми навыками и их совершенствования. Так, в случае с работой над чтением и фонетикой, к этой группе относятся, например, вопросы, возникающие в самом процессе подготовки текста к озвучиванию.

В-третьих, практические трудности. Вопросы, относящиеся к этой группе, можно решить только путём долгой тренировки. Мы относим сюда, в основном, фонетические проблемы, которых у кого-то больше, а у кого-то меньше. Это зависит от того, насколько правильно и качественно обучающийся на начальном этапе овладел фонетическими навыками и справился с артикуляционными проблемами. Желательно, чтобы с самого начала не пожалели усилий и времени на правильную постановку фонетики, ибо переучивание ещё более сложный и трудоёмкий процесс.

Итак, в нашем исследовании внимание сконцентрировано на преодолении сложностей, относящихся к последним двум группам.

Остановимся на вопросе о том, с какими конкретными теоретико-практическими и практическими проблемами чаще всего сталкиваются китайские учащиеся. Как правило, при подготовке текста к озвучиванию необходимо произвести паузирование, интонирование текста и постановку логического ударения. Под паузацией принято понимать «членение звучащей фразы на более мелкие речевые части (синтагмы), которые являются минимальной единицей содержания» [3, С. 445]. Следует отметить, что различное деление одной и той же фразы на синтагмы может привести к разной интерпретации смысла предложения, например, в предложении: «Мы должны учиться работать и отдыхать» при паузировании возможны два варианта: 1) Мы должны учиться/работать/и отдыхать; 2) Мы должны учиться работать/и отдыхать. Несложно заметить, что в первом варианте действий оказалось три, а во втором варианте их только два.

Коль скоро в простом предложении студентам относительно легко понять разницу, которая ощущается при разном паузировании, то, когда речь идет о сложноструктурированном предложении, проблем становится больше. В основном, с помощью используемых знаков препинания студентам нетрудно понять правила паузирования, но когда в длинном и сложном предложении эти знаки отсутствуют, ошибок бывает много. К примеру, возьмём предложение: «По мере усиления кризиса в социалистическом содружестве Соединенные Штаты и их ближайшие союзники начали через цепочку прецедентов утверждать эти правила в международных отношениях» [4: 22]. Как правильно в нём сделать паузы? Следует иметь в виду, что паузирование в случаях отсутствия знаков препинания осуществляется между группой подлежащего и группой сказуемого, после обстоятельственных слов (обычно со значением места, времени и причины), после дополнений, стоящих в начале предложения, а также перед союзом «и» при трёх или более однородных членах, когда им объединяется два последних. Исходя из этого, это предложение следует паузировать так: «По мере усиления кризиса в социалистическом содружестве/Соединенные Штаты и их ближайшие союзники/начали через цепочку прецедентов утверждать эти правила в международных отношениях//». Отметим, поскольку «по мере усиления кризиса» и «в социалистическом содружестве» являются неразделяемыми единицами и относятся к одной синтагме, постановка паузы после слова «кризиса» считается ошибкой, часто совершаемой учащимися. К тому же, словосочетание «эти правила» является прямым дополнением в этом предложении, но так как оно не стоит в начале предложения, между словосочетаниями «эти правила» и «в международных отношениях» также не должно быть паузы.

Что касается интонирования, в русском языке различаются два основных типа интонации: нисходящая (с понижением тона) и восходящая (с повышением тона) [3, С. 448]. Попросту говоря, нисходящая интонация используется тогда, когда встречаются знаки препинания, такие как точка, многоточие, запятая, точка с запятой и двоеточие, и, самое главное, смысл предложения или части предложения завершен. Соответственно, восходящая интонация требуется при использовании восклицательного, вопросительного знаков, запятой и тире в сложном предложении, притом смысл предложения или части предложения не завершен. Не стоит забывать, что при отсутствии

знака препинания возникает пауза, а на границах речевых отрезков необходима восходящая интонация.

Кроме того, целесообразно довести до сведения обучающихся информацию об интонационном рисунке повествовательного и вопросительного предложений, ибо эти два типа предложений встречаются гораздо чаще, и сфера их использования широка. А неправильное их воспроизведение может вызвать серьезное недопонимание.

Далее, когда речь идет о практических вопросах, т.е. о фонетике как таковой, то нельзя не согласиться с тем, что одним из основных препятствий к усвоению иностранного языка и, в том числе, формированию фонетических умений и навыков, является родной язык учащихся. Контактируя с китайскими студентами из разных вузов, обучающихся по разным направлениям подготовки, мы наблюдаем у них определённые отклонения от произносительных норм русского языка. На наш взгляд, эти специфические отклонения предопределены и объяснимы, поскольку они являются результатами взаимодействия русского и китайского языков, своеобразного наложения одного на другой. Такого рода взаимодействие между языками оказываются непреложными законами в ходе изучения русского языка китайскими студентами независимо от того, учатся ли они под руководством преподавателя или самостоятельно, потому что на начальном этапе без вспомогательного участия китайского языка в процессе обучения обойтись невозможно. Под его влиянием носители китайского языка, у которых «прокитайски настроенная» артикуляционная система сформировалась еще в детстве, стремятся сравнить новые, незнакомые, иногда «странные» звуки русского языка с вполне привычными, ежедневно произносимыми, хорошо усвоенными звуками в родном языке.

Для наглядного выявления фонетических ошибок, часто совершаемых китайскими учащимися при изучении русского языка, мы с помощью рисунков произвели сравнение положений языка при произношении звуков в русском и китайском языках. Анализ произношения звуков китайского языка осуществлялся на основании романизированной системы, т.е. системы «пиньинь».

Объекты сравнения разделены нами на три группы по степени их схожести. Заметим, что мы берём для сравнения путунхуа, а не многочисленные китайские диалекты.

К первой группе можно отнести те звуки, которые по артикуляционному и фонетическому критериям являются почти одинаковыми. Сюда мы отнесли следующие пары звуков: «Аа – а», «Ии – і», «Кк – к», «Лл – л», «Мм – м», «Нн – н», «Оо – о», «Пп – р», «Сс – с», «Тт – т», «Уу – у», «Фф – ф», «Хх – х» и «Цц – с». Приведем несколько примеров, взятых из учебников [5], [6].



При произношении этой пары звуков проблемы наблюдаются редко. Оба звука произносятся широко открытым ртом, язык находится в естественном положении, особой разницы в артикуляции нет.



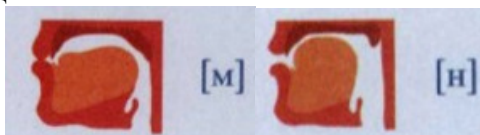
По рисункам несложно заметить, что при произношении звуков «Ии» и «і» требуется, чтобы губы находились в плоском положении, кончик язык одновременно контактировал с задней стороной нижних резцов, а спинка языка приближалась к небу. Явных фонетических ошибок при произнесении этих звуков наблюдается мало.



«Кк – к»: Звуки этой пары схожи, они являются заднеязычными и смычными (взрывными) звуками. В процессе произношения задняя часть поверхности языка противостоит мягкому небу, а задняя часть мягкого неба поднимается, блокируя проход к полости носа. Голосовые связки не вибрируют, созданный блок разрушается слабым потоком воздуха, производится звук. Ошибки не встречаются.



«Лл – л»: Аналогично и «Лл», и «л» являются переднеязычными звуками по месту образования и боковыми смычно-проходными звуками по способу образования. Артикуляционные процессы одни и те же: кончик языка противостоит верхним деснам, мягкое небо поднимается и блокирует проход к полости носа, затем при помощи воздушного потока, проходящего по одну или обе стороны языка, происходит вибрация голосовых связок. Ошибки также малочисленны.



«Мм – m» и «Нн – n» В русском языке «Мм» и «Нн» относятся к группе носовых смычно-проходных звуков по способу образования. В китайском языке лишь они принадлежат к носовым звукам. Студентам не трудно уловить данную артикуляционную особенность, и они редко совершают ошибки при их произнесении.

Особенности звуков остальных пар, таких как: «Оо – o», «Пп – p», «Сс – s», «Тт – t», «Уу – u», «Фф – f», «Хх – h» и «Цц – c» не нуждаются в подробном анализе, так как по месту и способу произнесения они обладают высокой схожестью, и особой разницы между ними нет. Китайским студентам эти звуки даются, в основном, без труда.

Характерные черты второй группы звуков заключаются в том, что парные звуки, входящие в эту группу, с точки зрения фонетических особенностей являются схожими. Однако в их произношении существует множество нюансов, с которыми китайским учащимся разбираться не очень просто. К этой группе относятся следующие пары звуков: «Бб – b», «Гг – g», «Дд – d», «Ее – e», «Ёё – ia», «Ээ – ai», «Юю – iu», «Яя – ia», «Чч – q», «Шш – sh», «Жж – r» и «Щщ – x». Для того чтобы более чётко определить их особенности и указать причины возникновения сложностей в артикуляционных процессах у китайских обучающихся, целесообразно, на наш взгляд, классифицировать эти пары и разделить их на три подгруппы. Первая подгруппа включает в себя «Бб – b», «Гг – g» и «Дд – d». Во вторую подгруппу входят «Ее – ie», «Ёё – ia», «Юю – iu» и «Яя – ia». К третьей подгруппе отнесём такие пары, как «Ээ – ai», «Жж – r», «Шш – sh», «Чч – q», «Щщ – x».

Все звуки перечисленных пар первой подгруппы являются согласными. Как правило, по утверждению китайских ученых Хун и Ляо, под механизмом артикуляции гласных звуков понимается совокупность способов задержания воздушного потока, положения голосовых связок, носовой полости и полости рта [3]. При произношении китайских «b», «g» и «d» необходимо, чтобы мягкое небо поднималось, блокируя проход полости носа, голосовые связки не вибрировали бы, а слабый воздушный поток прорвал плотно сжатые губы и разорвался в звук. Что касается русскоязычных звуков «Бб», «Гг» и «Дд», они по способу образования также относятся к числу смычных (взрывных) звуков, так что они в этом плане аналогичны отмеченным звукам китайского языка. Тем не менее, главное отличие между ними заключается в том, что правильное произношение данных русских звуков опирается на вибрацию голосовых связок. Часто китайские обучающиеся не

ощущают эту разницу, что чревато перепутыванием звонких «Бб», «Гг» и «Дд» с глухими «Пп», «Кк» и «Тт».

Звуки русского языка во второй подгруппе – мягкие звуки. В связи с тем, что в фонетической системе китайского языка отсутствует понятие «твердость/мягкость звуков», эти мягкие звуки предстают для китайских учащихся как новые, абсолютно неизвестные. Прежде, чем разбирать сами эти звуки, на наш взгляд, важно проанализировать уникальный звук в русском языке [j] (пишется как «Йй») через сравнение с [и].

Повторяем, что при произношении звука «Ии» требуется, чтобы губы были в плоском положении, одновременно кончик языка контактировал с задней стороной нижних резцов и язык приближался к небу. Попросту говоря, процессы артикуляции являются схожими с теми, которые происходят при озвучении «Ии» и «Йй».



Но нельзя не обратить внимания на то, что, как показано на рисунке, звук [j] произносится с более близко приближающейся к нёбу средней частью языка и более напряженными язычными мускулами. Кроме того, в произношении звука [j] требуется более сильный выдох, нежели, чем при артикуляции [и]. Далее, мы считаем, что буква «Яя» произносится на сопряжении звуков [j] и [а]. Соответственно, получаются такие аналоги, как «Ее» = [jэ], «Ёё» = [jo], «Юю» = [ju]. Таким образом, несложно отметить, что основной сложностью для произношения этих звуков является правильное произношение [j].

Далее рассмотрим третью подгруппу. Отмеченные звуки русского языка в этой подгруппе отличаются от схожих звуков китайского языка своей артикуляцией. В произношении звуков «Шш», «Жж», «Чч» и «Щщ» присутствует лабиализация, тогда как в артикуляции при произнесении соответствующих звуков «sh», «t», «q» и «x» в китайском языке подобная характеристика отсутствует. Под лабиализацией понимается округление вытянутых вперед губ при артикуляции звуков речи (как гласных, так и согласных) [1]. Когда речь идет о произношении «Ээ» и «аі», то важно отметить, прежде всего, что, в отличие от «Ээ», «аі» является дифтонгом, тогда как «Ээ» – монофтонгом. Следовательно, при произношении звука «аі» поочередно произносятся «а» и «і» (аналогами являются вышеупомянутые «іе» и «іи»). Иными словами, когда произносятся подобные дифтонги (и полифтонги), положение языка и губ быстро меняется. Артикуляция также соответствует отдельным составляющим звуков, но ощутимы явные различия в долготе.

К третьей группе следует отнести звуки «Вв», «Зз», «Рр» и «ы». Они, как мы полагаем, не должны вызывать трудностей для китайских учащихся, ибо схожие звуки отсутствуют в путунхуа, так что в этом плане родной язык не может оказывать интерферирующего влияния. Это значит, что, если сразу обратить на эти звуки внимание, потратить достаточное количество времени на их презентацию, отработку и закрепление, можно добиться хороших успехов в корректной постановке данных звуков, так как правильное произношение закладывается с самого начала. Тем не менее, одновременно возникают вопросы касательно доведения правильной информации по артикуляции этих звуков до учащихся. Это особенно актуально при постановке звуков «Рр» и «ы». При произношении «Рр» поднимается передняя часть языка. Вибрирование происходит за счёт выдоха. Научиться этому необходимо сразу же после презентации данного звука, так как китайские студенты, которые испытывают с произнесением данного звука затруднения, предпочитают заменять звук «Рр» звуком «Лл». С одной стороны, этот выбор понятен и для них целесообразен, поскольку временная замена не вредит передаче смысла и значения слова или предложения. С другой стороны, коль скоро студенты привыкли к такой неправильной артикуляции, им потребуется длительное переучивание, которое, мягко говоря, не всегда приносит хорошие результаты. На произношение звука «ы», пожалуй, большее влияние оказывает не китайский, а английский язык, точнее, речь идет о воздействии «Аа [ei]». При произношении «ы» требуется, чтобы средняя часть и

вся спинка языка поднималась к нёбу, рот был растянут, язык оставался напряженным без движения.

Приведённый выше анализ позволил нам более чётко осмыслить круг проблем, с которыми китайские студенты сталкиваются при освоении русской фонетики, а также спрогнозировать возможные варианты их решения, используя те или иные средства медиа/онлайн платформы.

Сегодня различные онлайн платформы, будь то специальные приложения, созданные для онлайн конференций, такие, как Zoom, Microsoft Teams и Webinar, или традиционные приложения для обмена мгновенными сообщениями, оборудованные функциями для проведения видеозвонков и голосовых сообщений, такие, как ВКонтакте, WhatsApp и WeChat, играют важную роль в осуществлении учебного процесса в условиях пандемии коронавирусной инфекции. Они характеризуются тремя видами преимуществ.

Во-первых, своевременность. Недаром они называются средствами обмена мгновенными сообщениями. По сравнению с перепиской по почте, они позволяют значительно ускорить процесс общения между обучающимися и преподавателями: можно быстро задать вопрос и сразу же получить на него ответ от преподавателя и наоборот, так как исключаются действия, направленные на включение компьютера, ожидание загрузки системы, открывание почты и непосредственно набор текста. Вопросно-ответный процесс общения по почте иногда может затянуться на несколько часов, а то и дней. Это, разумеется, тормозит учебный процесс.

Во-вторых, удобство. Речь идёт о том, что для использования этих приложений необходимы лишь телефон и интернет. Общение происходит более оперативно и не требует дополнительных условий. А это значит, что переписываться, разговаривать, задавать и отвечать на вопросы, делать уточнения и комментарии, преподаватели и студенты могут в любое удобное время и практически в любом месте.

В-третьих, конфиденциальность. Благодаря политике конфиденциальности каждая компания обязана сохранять тайну переписки и переговоров. Это даёт возможность каждому студенту задавать преподавателю любые вопросы, умные или глупые, которые они стесняются озвучивать в присутствии многочисленной аудитории.

Таким образом, с помощью медиа приложений предоставляется шанс оптимально выстроить взаимодействие между преподавателями и студентами с целью решить все теоретические вопросы. Проще говоря, данный процесс может быть реализован в три этапа: отбор материала – определение объёма ежедневных занятий – изучение материала.

Далее раскроем особенности каждого этапа и выделим моменты, на которые стоит обратить внимание:

1. На первом этапе студентам предоставляется возможность самостоятельно, по собственным интересам выбирать русскоязычные материалы (тексты). Преподаватель может посоветовать, помочь с выбором текста согласно специализации студента, но настаивать на выборе не следует, так как, на наш взгляд, в ходе изучения иностранного языка на начальном этапе качество и информативность текста не настолько важны, как на последующих этапах обучения.

2. После того, как студенты выберут интересующие их материалы, необходимо определиться с объёмом ежедневной работы. Учитывая то, насколько хорошо студенты уже владеют основными языковыми навыками, читают, пишут и говорят по-русски, преподаватели могут в индивидуальном порядке рекомендовать им объём материала для усвоения. Как правило, объём должен быть таким, чтобы студенты, в среднем, тратили около полутора часов на его тщательное изучение.

3. В процессе изучения текста студенты должны внимательно разбирать каждое слово и предложение. Желательно, чтобы по изучаемому тексту обязательно составлялся глоссарий. В связи с тем, что одно слово может иметь несколько значений, студенты должны по контексту определить его точное значение. Если студент затрудняется определить значение слова самостоятельно, он может оперативно попросить разъяснений у преподавателя с помощью используемого приложения, прикрепив к сообщению нужное предложение, в котором данное слово употребляется. Соответственно, преподаватель может дать необходимые пояснения доступным для понимания языком, а также предоставить свои примеры. Таким образом, обучающийся не остается наедине со своими трудностями, и в этом усматривается ещё одно преимущество выбранной

технологии. Если после проделанной работы студенты могут самостоятельно привести ещё 1-2 примера, то это значит, что данное значение хорошо усвоено, и они могут им оперировать.

4. Если студентам сложно понять смысл сложного предложения с разными грамматическими структурами (различные придаточные предложения, причастия, деепричастия и т.д.), советуем им найти либо спрягаемые глаголы, либо те, которые в силу разных причин остаются инфинитивами (в этой ситуации часто встречаются и слова категории состояния – нужно, надо, необходимо, нельзя и т.д.). Затем – найти подлежащее, которое обычно стоит в именительном падеже, а остальная часть предложения носит определительный характер. Прodelывая такую работу, студенты могут также понять логику и правила паузирования, что пригодится при чтении предложения.

Что касается грамматики, мы полагаем уместным в ходе объяснения грамматических правил русского языка в дистанционном режиме обучения использование учебного пособия, в нашем случае, на китайском языке. Если такая возможность отсутствует, то можно также использовать записанные курсы по грамматике русского языка, доступные на ряде сайтов онлайн курсов, например, <https://www.icourse163.org/> (MOOK китайских вузов).

5. Что касается фонетики, то здесь дело обстоит сложнее. Необходима совместная работа студента и преподавателя, к примеру, с использованием функции видеозвонка с тем, чтобы стала возможна прямая передача информации о том, как осуществляются артикуляционные процессы при произношении каждого звуков. Упор должен быть сделан на отличие правильного произношения от ошибочного, как нами было указано выше. При необходимости также можно прибегнуть к объяснению на китайском языке.

6. Когда речь идет о паузировании, интонировании и постановке логического ударения, то целесообразно использовать звукозапись. Преподаватели должны сначала медленно и четко читать выбранное предложение, обращая внимание на все паузы и различия в интонации, а затем поэтапно ускорять темп речи до нормального. Обучающиеся должны стараться подражать, различая варианты. Затем от них требуется многократное повторение для того, чтобы на выходе обучающиеся могли читать предложение в темпе, заданном преподавателем.

В заключение нам хотелось бы отметить, что использование онлайн платформ в образовательном процессе не лишено некоторых недостатков. Они, в основном, обусловлены дистанцией между учащимися и педагогами, а также отсутствием живого, лицом к лицу общения между ними, что может влиять на качество и эффективность занятий.

Тем не менее, вовлечение онлайн ресурсов в учебно-методический процесс представляет собой ценный образовательный ресурс в условиях неожиданной пандемии. Успешная адаптация методики и дидактики к возникшим обстоятельствам, на наш взгляд, окажется полезной для развития педагогической науки и откроет новые горизонты для дальнейших исследований.

Литература:

1. Большая российская энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://bigenc.ru/>

2. О.А. Моисеенко, Л.Г. Петрова, Сунь Дамань. Технология модульного обучения китайских студентов целенаправленно в процессе формирования грамматической стороны речи на русском языке: опыт и перспективы. Монография – Белгород: ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2020. – 100 с.

3. Розенталь, Д.Э. Справочник по русскому языку: правописание, произношение, литературное редактирование / Д.Э. Розенталь [и др.] – 12-е изд. – М.: ФЕЙРЕС-пресс, 2018. – 491 с.

4. Фененко, А.В. Современная история международных отношений: 1991 – 2016: Учеб. пособие / А.В. Фененко. – 2-е изд, перераб. и доп. – М.: Издательство «Аспект пресс», 2017. – 432 с.

5. 黄伯荣, 廖序东现代汉语 (上) Хуан, Б. Современный китайский язык. В 2 тт. Т. 1. / Б. Хуан, С. Ляо. – Пекин: Изд-во высшего образования, 2017. – 273 с.

6. 史铁强, 张金兰大学俄语 (一). Ши, Т. Русский язык для университетов. В 8 тт. Т. 1. / Т. Ши, Ц. Чжан. – Пекин: Изд-во общества изучения и исследования иностранных языков, 2008. – 252 с.

ГЛАВА 20. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ В ГУМАНИТАРНЫХ ВУЗАХ

кандидат психологических наук, профессор Пономарёва Елена Юрьевна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. В статье рассматриваются сущность и специфика медиаобразования, его составных сегментов и гуманитарных связей между ними. Определяется роль профессионально-ориентированного медиаобразования в условиях стремительно меняющейся системы высшего профессионального гуманитарного образования. Определяются медиадидактические и медиаобразовательные проблемы, составляющие спектр актуальных педагогических вопросов, требующих незамедлительного решения. Актуализируется роль технологий профессионально-ориентированного обучения, их применения в рамках современного развития медиаобразования в гуманитарном вузе. Приводится краткий анализ мнений различных исследователей касаясь современного состояния этого феномена в гуманитарных вузах.

Ключевые слова: современная педагогика, медиаобразование, медиaprостранство, медиасреда, медиapedaгoгика, терминология медиаобразования, медиаграмотность, медиадидактика, профессионально-ориентированное медиаобразование.

Annotation. The article examines the essence and specificity of media education, its constituent segments and humanitarian ties between them. The role of professionally oriented media education in the conditions of a rapidly changing system of higher professional humanitarian education is determined. The media-didactic and media educational problems are determined, which constitute a range of topical pedagogical issues that require immediate solutions. The role of vocational education technologies and their application within the framework of the modern development of media education in a humanitarian university is being updated. A brief analysis of the opinions of various researchers regarding the current state of this phenomenon in humanitarian universities is presented.

Keywords: modern pedagogy, media education, media space, media environment, media pedagogy, terminology of media education, media literacy, media didactics, professionally oriented media education.

В ходе развития различных социальных и экономических преобразований в XX веке произошла так называемая технологическая революция или информационный взрыв, которые характеризовались возникновением в социокультурном пространстве новейших мировых информационно-коммуникативных структур, которые оказали активное влияние на различные сферы человеческой деятельности и социальные институты, их элементы и отдельные ответвления. В ходе информационного взрыва возникли новейшие средства массовой коммуникации, которые также оказали значительное влияние, в особенности на систему образования, которая по своей структуре и специфике является крайне гибкой и готовой к преобразованиям различного типа.

Новейшая медиакультура позволила соотносить, взаимосвязывать, взаимно дополнять и взаимно исключать различные виды человеческой деятельности, а также значительной степени обновила коммуникативную базу, существующую на тот момент в обществе. Вследствие этого социальное единство, отдельные социальные группы весь социум в целом претерпели изменения в области совершенствования, прогресса, формирование новейших видов культур и универсальных связей, как внутренних, так и внешних. Сегодня, в XXI веке, такое описание возникновения средств массовой информации и меди культуры в целом можно посчитать достаточно ярким и несколько непривычным

современному субъекту социокультурного пространства [2]. Дело в том, что информационный взрыв повлек за собой не только качественные сущностные изменения в социальных структурах, но и обеспечил эти структуры новейшей информацией, которая сегодня обрела такие мощные коммуникативные потоки, что в сущности невозможно отследить появление и пропажу той или иной информации. Современные люди постоянно участвуют в процессе взаимной коммуникации, поскольку ежедневно сталкиваются с огромным глобальным потоком информации, объём которой регулярно и интенсивно увеличивается [4].

Медиапространство сегодня проникло во все сферы человеческой деятельности базовой частью жизни каждого человека. В связи с этим справедливым было бы отметить значение медиаобразования в рамках высшей профессиональной школы, ориентирующей на формирование социальной, профессиональной, медиа культур, направленных на формирование профессионального потенциала будущего специалиста любого направления подготовки. Здесь важно отметить значение именно коммуникации, поскольку она лежит в основе всех социально-психологических явлений и особенно сильно проявляется в гуманитарных дисциплинах, гуманитарных направлениях подготовки, гуманитарных вузах.

В связи с этим мы хотели бы обратиться к исследованию теоретических основ современного состояния медиаобразования в гуманитарных вузах посредством исследования различных подходов к медиаобразованию в целом. К рассмотрению теоретических и практических аспектов, связанных с медиаобразовательной деятельностью в современном гуманитарном вузе, его развитием в современной образовательной системе, дефинитивными элементами, которые составляют основу этого понятия обращается ряд таких отечественных и зарубежных ученых, как Г.П. Максимова, А.А. Немерич, И.А. Фатеева, И.В. Чичерина, Ю.С. Пивоваров, А.В. Федоров, И.В. Чельшева, Г.В. Михалева, М. Маклюэн, К.Э. Разлогов, И.В. Жилавская и другие.

В целом под медиаобразованием сегодня часто понимают определенную область образовательной деятельности, которая создает условия для реализации влияния информационных коммуникативных средств как с точки зрения профессиональной подготовки специалистов медиа области, так и с точки зрения медиа грамотных специалистов всех других профессиональных областей [6; 7].

И.В. Чичерина считает, что медиаграмотность – основа медиа компетентности и медиаобразования соответственно. При этом она является комплексом навыков, умения и способности, которые позволяют субъектам и социокультурного пространства осуществляется аналитическую, оценочную деятельность, а также создавать сообщения в различных видах, жанрах и формах медиа [9].

Исходя из этих определений, можно отметить многоуровневую структуру медиаобразовательной деятельности, которая обладает рядом специфических характеристик и потенциально возможных противоречий. Современная медиакультура также обладает определённым спектром проблем, относящихся как к восприятию, так и к воздействию медиа на окружающую действительность. Таким образом, медиа, с одной стороны, можно воспринимать как важный и крайне актуальный источник новых знаний, а с другой – фактор, оказывающий негативное влияние на всестороннее развитие медиапользователей. Такое положение дел характеризует медиаобразование как дуалистичную, двойственную структуру, обладающую наряду с ярко выраженными преимуществами столь же ярко выраженные недостатки. средства массовой коммуникации в образовательной деятельности и их изучение способным как оказывать позитивное влияние на получателя медиа информации, так и негативно влиять на его систему восприятия, мировоззрение, мироощущения, что может привести к индивидуальному личностному кризису эстетического, нравственного и духовного планов [1].

Перед современными педагогами стоит новая задача, возникшая с появлением медиакультуры и медиаресурсов. Она заставляет их обращать особенное внимание на воспитание как ключевую позицию современного высшего образования в гуманитарном ВУЗе. Гуманитарное образование гораздо более восприимчива к воспитательной деятельности, нежели техническое. В связи с этим педагогом важно осуществлять образовательно-воспитательную деятельность с точки зрения упора на воспитание. при

этом нужно активно использовать материалы медиа, которые способны оказать положительное воздействие на систему развития художественного восприятия, познавательных интересов и творческих способностей обучающихся различных направлений подготовки и различных уровней.

Несмотря на это, медиакommunikации, принимающие участие в процессе образовательной деятельности в гуманитарном ВУЗе, воспринимаются сегодня всеми членами общества, скорее, как естественные элементы социальной жизни, нежели какие-то особенно влиятельные факторы. Иными словами, люди не воспринимают значение влияния медиа образовательных элементов на сознание, разум и системы восприятия. Тем не менее, информационное поле, фокусирующееся вокруг социума сегодня, является главным источником формирования социальных, моральных, художественных, интеллектуальных, духовных ценностей и интересов каждого современного человека, так или иначе причастного к медиакультуре.

Высшее профессиональное гуманитарное образование основывается на передовых принципах личностно-ориентированного обучения, который диктует современному педагогу-гуманитарию и обучающимся определенный вектор, в соответствии с которым выстраивается качественно новая система социально-образовательных взаимоотношений субъектов образовательного процесса. Личностно-ориентированное обучение – ключевая методика педагогической науки, в соответствии с которой в центр образовательного процесса становится обучающийся, его способности, механизмы взаимодействия с окружающим миром, его интересы и личностное развитие во всех сферах жизнедеятельности. Педагог же при этом представляется неким спутником и помощником в совершенствовании системы навыков, впоследствии преобразующихся ресурсы для самореализации обучающегося гуманитарного вуза [5].

В связи с этим отметим особое значение подобных систем в рамках высшего профессионального гуманитарного образования, главной целью которого всеми современными исследователями обозначилось формирование и развитие специалиста принципиально многоуровневого профиля, конкурентоспособного, ориентированного на профессиональное, личностное, творческое становление посредством выполнения социального заказа различными средствами, приобретенными в процессе профессиональной подготовки в вузе.

С другой стороны, личностно-ориентированное образование в гуманитарном вузе базируется скорее на требованиях современного рынка труда, которые во многом диктуются медиаресурсами, являющимися гуманитарными элементами социокультурного пространства. На сегодняшний день медиаобразование на современном этапе нуждается в профессионально-ориентированном профиле гуманитарного знания. Профессиональная подготовка будущих специалистов включает применение медиаобразовательных стратегии, необходимые для формирования медиаобразовательной культуры, как важной составляющей профессиональной культуры. Подобная концепция, проявляясь в контексте образовательного процесса современного гуманитарного вуза, обуславливает внедрение медиаобразования в систему общего (глобального) высшего профессионального образования и профессиональной подготовки посредством интегрирования и расширения функциональной значимости медиаобразовательных технологий в собственно систему подготовки [8].

Медиаобразование, помимо всего прочего, лежит в основе профессиональной культуры – основы профессионализма личности. Именно в связи с этим нам представляется особенно важным исследование современного развития медиадидактики высшей гуманитарной школы и профессионально-ориентированного медиаобразования с точки зрения их функций и технологий, проявляемых в процессе становления профессиональной культуры будущих специалистов-гуманитариев.

Педагогическая интерактивная, способная расширять свои границы и включать в свой состав новые элементы – результатов социальных преобразований, – наука настоящего столетия несколько отличается от традиционной концепции педагогики и ориентируются на формирование новых условий для развития будущих специалистов посредством внедрения и интеграции в образовательный процесс интерактивных, цифровых, дистанционных, медиатехнологий, а также новейших концепций педагогического воздействия на студентов гуманитарных вузов.

Медиаобразовательная деятельность зачастую опирается на строгий теоретический фундамент, являющий собой комплекс концепций медиаобразования. Современная высшая школа (не только гуманитарная, но и техническая) направлена на развитие определенных умений у выпускников, ключевым из которых нам кажется развитие критического мышления и построение системы критической оценки медиаресурсов, попадающих в поле зрения студентов.

Таким образом, наиболее интересной для нас является теория развития критического мышления средствами медиаобразования. Здесь важно отметить, что формирование устойчивой системы критического мышления у студента-гуманитария на сегодняшний день – ключевая область воздействия педагога, которая подвергается постоянной деформации и развитию в соответствии с полученными ранее знаниями и навыками аналитического, оценочного, рефлексивного характера [2].

Именно критическое мышление составляет основной интеллектуальный потенциал каждого субъекта медиа образовательной деятельности. Главной целью медиаобразования в данной области принято считать формирование у аудитории обучающихся гуманитарного вуза навыков к анализу и выявлению манипулятивных воздействий медиа ресурсов на их систему ценностей и мировоззрение. Кроме того, важно понимать, что критическое мышление позволяет еще и развить навыки ориентирования и навигации в рамках глобального информационного потока социокультурного пространства, который направлен на трансформацию личностной позиции и навязывание внешних стимулов к совершению каких-либо действий и к изменению мнение о чём-либо.

Медиаресурсы оказывают активное влияние на ценностную и мировоззренческую структуру каждого человека, подвергшегося уловкам медиа. Важно настолько четко и однозначно подходить к интерпретации медиатекстов, чтобы не создавалось возможности попасть в проблемную ситуацию из-за допущенных заблуждений.

Главной целью такого обучения можно считать формирование способности к самостоятельному и аргументированному критическому суждению касаясь медиатекстов. Особое внимание следует уделить дефиниции «аргументированный», которая в настоящем случае представляет собой наибольший интерес для рассмотрения данной теории. Именно аргументированность определяет степень развития критического мышления, поскольку она представляет собой интеллектуальное подспорье в процессе реализации мыслительных процессов. Именно аргументированность определяет авторитетность источников, суждений, высказываний и фактов. в связи с этим перед современными педагогами стоит важная задача по формированию системы аргументированного взаимодействия обучающихся с какими-либо элементами медиатекстов.

Важным здесь было бы отметить особое значение, которое во всех вышеуказанных процессах играет медиаграмотность, формирующая компетентного специалиста-гуманитария, способного следовать и придерживаться прогрессивного направления, диктуемого тенденциями в различных областях деятельности [3]. Медиадидактика, рассматриваемая нами ранее, способна сконцентрировать медиазнания педагога и перенести их в теоретический и практический базис обучающегося в наиболее удобной и целесообразной форме, посредством чего происходит наилучшее усваивание материала и передача опыта от педагога к обучающемуся. Эти основополагающие постулаты лежат в основе современного этапа развития медиаобразования в гуманитарных вузах.

В заключении необходимо отметить, что медиаобразовательная деятельность в современных реалиях невозможна без реализации педагогического воздействия на систему критического восприятия студентами-гуманитариями получаемой ими из медиасреды информации. На наш взгляд, критическое мышление обеспечивает специалистов гуманитарного профиля той необходимой логической компонентой, которая свойственна, скорее, специалистам технического профиля. Гуманитарное образование особенно нуждается в дополнении теоретического базиса педагогических средств и механизмов воздействия на обучающихся. В связи с этим развитие критического мышления представляется нам ключевым направлением медиаобразовательной деятельности в условиях подготовки специалистов гуманитарного профиля.

Кроме того, высшее гуманитарное образование должно ориентироваться на более активное внедрение в свой состав технологий профессионально-ориентированного медиаобразования, которое доказывает свою эффективность регулярно, с появлением и адаптацией медиареалий в структуре образовательных систем. Именно в связи с этим все чаще молодыми специалистами-гуманитариями достигаются значительные успехи в области применения средств масс-медиа в собственной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Жилавская И.В. Медиаобразование молодежной аудитории. Томск: ТИИТ, 2009. 322 с.
2. Маклюэн, М. «Понимание медиа: внешние расширения человека» / англ. Understanding Media: The Extensions of Man. М.: Кучково поле, 2007. 464 с.
3. Максимова Г.П. Медиapedagogika как одно из направлений современного образования // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2005. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediapedagogika-kak-odno-iz-napravleniy-sovremenno-obrazovaniya> (дата обращения: 23.08.2020).
4. Разлогов К.Э. Что такое медиаобразование? // Медиаобразование. 2005. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chto-takoe-mediaobrazovanie> (дата обращения: 23.08.2020).
5. Розин В.М. Основания теории коммуникаций // Культура культуры. 2015. №2 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovaniya-teorii-kommunikatsiy> (дата обращения: 23.08.2020).
6. Фёдоров А.В. Медиаобразование // Большая российская энциклопедия. Т. 17. М.: Большая российская энциклопедия, 2012. С. 480.
7. Фёдоров, Александр Викторович. Медиаобразование и медиаграмотность. М.: Директ-медиа, 2013. 343 с.
8. Философия техники: история и современность. Монография. Институт философии Российской академии наук. Отв. ред.: В.М. Розин. М., 1997. [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3369/3374> (дата обращения: 23.08.2020).
9. Чичерина Н.В. Медиатекст как средство формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов. М., 2008.

ГЛАВА 21. ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ: ВЫЗОВЫ, ПРОБЛЕМЫ, НАХОДКИ

Романова Галина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное образовательное учреждение
высшего образования Московской области «Государственный
гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево),
Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Академия социального управления» (г. Москва);

Штанько Ирина Вениаминовна

кандидат педагогических наук, доцент

Государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования Московской области
«Академия социального управления» (г. Москва)

Аннотация. Материалы посвящены вопросам использования медиатехнологий в образовательной практике учреждений дополнительного образования. Рассмотрены ресурсы данных технологий в формировании образовательных результатов обучающихся. Определены проблемы, снижающие эффективность использования средств медиадидактики. Особое внимание обращено на необходимость формирования медиакомпетенций педагогов.

Ключевые слова: медиатехнологии; дополнительное образование детей; медиадидактика; воспитательная среда образовательных учреждений; социализация личности; цифровые технологии; медиакомпетентность педагогов.

Annotation. The materials are devoted to the use of media technologies in the educational practice of institutions of additional education. The resources of these technologies in the formation of students' educational results are considered. The problems that reduce the effectiveness of using media didactics tools are identified. Special attention is paid to the need to form media competence of teachers.

Keywords: media technologies; additional education of children; media didactics; educational environment of educational institutions; socialization of the individual; digital technologies; media competence of teachers.

Процесс внедрения в нашу жизнь цифровых технологий меняет не только социальное, экономическое пространство, но и оказывает серьезное воздействие на изменение всей сложившейся образовательной системы.

Сегодня использование современных информационных технологий во всех сферах деятельности учреждения дополнительного образования уже не новость. В организации административно-управленческой и методической работы руководители широко используют возможности системы электронного документооборота (СЭД), Google documents, удаленных методических консультаций, вебинаров, видеоконференций, веб-форумов, дистанционных опросов и т.д.

Сложнее применение цифровых инструментов входит в практику работы педагогов дополнительного образования (ДО) с детьми. Сегодня основными средствами ИКТ являются ЭВМ, ПЭВМ, комплекты терминального оборудования ЭВМ, вычислительные сети локального характера, устройства вывода и ввода информации, средства ввода и работы с текстовой и графической информацией, средства хранения больших объемов информации и другое периферийное оборудование современных ЭВМ; технические устройства для преобразования данных из графической или звуковой формы реализации данных в цифровую форму и обратно; технические средства и устройства манипулирования аудиовизуальной информацией (на основе мультимедийных технологий и виртуальной реальности); также системы искусственного интеллекта; системы машинной графики, программные составляющие: различные языки программирования, трансляторы, компиляторы, операционные системы, прикладные программы и тому подобное; современные коммуникационные связи, которые обеспечивают информационное взаимодействие как на уровне локальном: в пределах одной аудитории/организации или в пределах нескольких организаций, так и на глобальном уровне: в рамках мировой информационной системы [9].

Одной из разновидностей цифровых технологий являются модульные цифровые образовательные среды. Некоторые образовательные организации создают свои собственные цифровые среды. Например, PIES (personalized integrated educational system), подразумевает обеспечение полной функциональности для обучающихся, их родителей, преподавателей и других заинтересованных сторон. В данной системе роль учителя будет смещаться к роли посредника или наставника, тьютора. Педагог будет подбирать и конструировать учебные материалы и средства для обучающихся в вышеупомянутых модульных системах. Данная модульная система выполняет четыре основные функции: ведение учета, планирование, инструкции и инструменты для оценки обучающихся, а также вторичные функции (инструменты, которые необходимы для поддержки взаимодействия учителя с обучающимися, а также с другими преподавателями). Система PIES способна отслеживать отчетность о показателях динамики индивидуальных образовательных компетенций обучающихся. Она предоставляет сведения об эффективности образовательного процесса для каждого обучающегося, содержит инструкции для их дальнейшего развития, включает индивидуальные планы и программы обучения [4].

Примером модульной образовательной среды обучения также является NGDLE (next generation digital learning environment). Данная технология основана на модульном подходе, похожим на Lego. Основными характеристиками данной среды являются: возможность взаимодействия между пользователями, персонализация,

автоматизированная аналитика успеваемости, консультирование и оценка обучения. Данная модульная среда позволяет создавать условия обучения с учетом персональных потребностей и особенностей обучающихся. Однако в данной системе так же необходим преподаватель, который сможет выстраивать персональную траекторию совместно с обучающимся и наблюдать за динамикой его результатов [4].

В целом, процесс обучения является передачей информации обучающемуся, следовательно, если обратить внимание на определение «цифровых технологий» Б.А. Бента (цифровые технологии – это процессы, связанные с переработкой информации), становится ясно, что информационные технологии использовались в обучении всегда, но они не были цифровыми, то есть все технические средства, которые сейчас нами успешно осваиваются и используются, были не всегда. В связи с появлением компьютеров (а сейчас уже и других цифровых атрибутов: планшетов, телефонов, интерактивных досок и т.д.) появился и новый термин «новая цифровая технология обучения» [2].

Говорить о понятии новой цифровой технологии обучения можно лишь в том случае, если:

1. С помощью нее удовлетворяются основные принципы педагогической системы.
2. Она решает задачи, которые в дидактике не были ранее решены в теории или на практике (т.е. привносит что-то абсолютно новое в процесс обучения).

При этом передача информации обучающимся выполняется с помощью цифровых технологий, то есть последние являются основными средствами работы с учениками. Например, компьютера, телефона, планшета, нетбука, проектора и других технических атрибутов.

Современный процесс обучения должен быть информационно обеспечен целостно, системно включать все необходимые компоненты; на каждом его этапе, в каждом фрагменте должны оперативно и оптимально решаться планируемые дидактические задачи с использованием медиатехнологий [5].

Возможности применения ПК очень широки: от справочной системы до виртуальной реальности. Выполнение функций обучения – основная и важнейшая характеристика использования ПК в обучении. Применение компьютера в обучении предполагает решение следующих задач:

1. Обеспечивает обратную связь в процессе обучения.
2. Обеспечивает индивидуализацию учебного процесса.
3. Повышает наглядность в процессе обучения.
4. Позволяет осуществлять поиск информации в различных источниках.
5. Позволяет создавать модели или процессы изучаемых явлений.

Важнейшими задачами педагогов системы дополнительного образования детей является создание условий для выявления и развития способностей каждого обучающегося, организация разнообразных видов развивающей деятельности, отвечающей потребностям детей, их актуальным и потенциальным – генерируемым – возможностям. Использование медиатехнологий в образовательном процессе стоит рассматривать как важное средство достижения поставленных образовательных целей, однако при этом возникают и определенные затруднения. Для исследования данной проблемы был проведен опрос педагогов дополнительного образования (ДО) из разных территорий Московской области, в результате которого были названы причины, провоцирующие трудности у педагогов в области использования медиатехнологий. Таковыми причинами являются:

- недостаточное оснащение учреждений дополнительного образования современной медиа-техникой, особенно сельских;
- наличие устаревшей компьютерной техники;
- низкая осведомленность педагогов о возможностях использования медиа-технологий в реализации учебно-воспитательного процесса;
- слабая мотивация педагогов ДО к использованию медиа-технологий в педагогическом процессе;
- неподготовленность к использованию современных цифровых инструментов в практике дополнительного образования.

Хочется отметить, что, не смотря даже на «продвинутость» некоторых территорий Московской области в использовании средств медиадидактики, были выявлены следующие проблемы:

- разноразностность владения педагогами навыками работы со средствами мультимедиа;
- отсутствие проработанных методик использования цифровых технологий в учебно-воспитательном процессе дополнительного образования;
- недостаточное владение технологией разработки и использования дистанционных индивидуальных образовательных маршрутов для обучения детей с ОВЗ;
- недостаточное внедрение дистанционных дополнительных общеразвивающих программ по разным направленностям дополнительного образования детей.

Данные трудности и проблемы отражают противоречие между современными требованиями профессионального стандарта к педагогу дополнительного образования и вызовами современной социально-образовательной среды.

В связи с этим проблема формирования информационно-коммуникационной культуры педагога становится актуальной, а навыки использования цифровой среды, медийных средств профессионально необходимыми.

М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петрова, Полат Е.С. выделяют следующие формы использования средств медиа, рекомендуя их использовать в образовательном процессе:

- компьютерные учебники;
- предметно-ориентировочные среды (микромир, моделирующие программы, учебные пакеты);
- лабораторные практикумы;
- программы-тренажеры;
- контролирующие программы;
- аудио-, видео- технологии и др. [12].

Кроме того, на современном этапе создаются коллекции образовательных ресурсов по различным образовательным областям. Примером может являться «Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов», в которой представлен широкий спектр справочного и видео материала, виртуальных экскурсий, обучающих мастер классов [3].

Большое количество методических указаний по применению цифровых технологий на уроках изложено в различных руководствах и методических пособиях для учителей. Однако количество и сроки использования данного вида педагогических технологий определяется учителем непосредственно при подготовке к урокам. Вся информатизация педагогического процесса подразумевает, что учитель при планировании своей деятельности опирается на закономерности, принципы обучения и рекомендации программных обеспечений и выбирает сам для себя оптимальный вариант ее использования [8].

Сегодня в среде интернета можно найти большое количество мастер-классов, учебных вебинаров, научно-популярных видеофильмов по различным направленностям дополнительного образования детей. Педагог должен уметь разобраться в этом материале, отобрать необходимый контент, адаптировать его и сделать инструментом для обучения. Анализ практики использования медиатехнологий в учреждениях дополнительного образования позволяет говорить не только об эффективности данных технологий в достижении образовательных результатов, но и проблемах, затрудняющих успешную реализацию данного образовательного ресурса. Проблемы использования дидактических медиаинструментов, на наш взгляд, можно отнести к нескольким группам: проблемы, связанные с низким уровнем компетентности педагогов в сфере использования инструментов медиадидактики; проблемы, связанные с неготовностью обучающихся работать в данном образовательном формате; проблемы, связанные с неготовностью образовательной организации в целом к эффективному внедрению средств медиадидактики.

Рассматривая современные тенденции развития педагогических медиатехнологий, важно учитывать психологические характеристики современного поколения обучающихся, так как это является одним из факторов выбора оптимальных методов,

форм, приемов обучения. Следует также признать, что особенности нового поколения обучаемых и обучающихся отражаются на специфике использования отдельных принципов обучения. Например, принцип индивидуализации сейчас является одним из ведущих. Зная это, мы можем использовать медиатехнологии адресно, в соответствии с потребностями и возможностями обучаемых, с учетом развития познавательной сферы и уровня овладения медийными инструментами.

Знание особенностей поколения, с которым непосредственно ведется работа, значительно увеличивает шансы на повышение эффективности обучения и успешность использования средств медиадидактики.

В 2020 году более половины трудоспособного населения составляет поколение Y ((поколение миллениума 1985-2003 года рождения) – поколение, попадающее под развитие информационных технологий, мобильного телефона, интернета. Основными характеристиками представителей этого поколения являются гражданский долг и мораль, ответственность, скептицизм, неумение подчиняться, ожидание немедленного вознаграждения, а к 2030 данное количество увеличится до $\frac{3}{4}$ населения. Поколение, рожденное после 2004 года, относится к поколению Z, или, как их еще называют постмиллениалами или лингстерами (это название связано непосредственно со связью данного поколения с технологиями и всемирными сетями), готовится войти во взрослую жизнь. В 2020-м году представители данного поколения составляют около трети населения земного шара, поэтому уже сейчас необходимо задуматься, чего они хотят от жизни и чем отличаются от предшествующих поколений [11].

В зависимости от поведенческих привычек современного поколения детей к образовательному процессу могут предъявляться следующие значительные требования: если дети лучше воспринимают наглядную информацию, то обучение по старой схеме с использованием только одного УМК и объяснения педагога явно недостаточно. Печатный текст лучше заменять яркими иллюстрациями, видео- и аудио-файлами. Так как концентрация внимания довольно низкая, нужно уметь оперировать различными методами и средствами работы с детьми. Также речь идет и о том, что у обучающегося нового поколения нет безусловного авторитета в лице взрослого, поэтому педагогам необходимо научиться выстраивать отношения на равных с ребенком, подростком и следить за тем, чтобы это не выглядело наигранно и снисходительно, что предусматривает наличие у педагога определенных психолого-педагогических навыков [8].

Использование инструментов медиадидактики позволяет реализовать в учебном процессе классические принципы дидактики, обеспечивающие достижение планируемого уровня образовательных результатов. Однако отметим, что педагоги учреждений ДО, деятельность которых весьма специфична в соответствии с целевыми ориентирами и задачами данного уровня образования, нередко не имеют базового педагогического образования, в рамках которого у студентов уже в условиях вуза формировались необходимые компетенции по использованию технических средств обучения, в том числе и различных инструментов медиадидактики. Профессиональная переподготовка специалистов учреждений ДО, конечно, обеспечивает необходимый минимум профессиональных компетенций для работы с обучающимися, но в плане обеспечения готовности к использованию медиасредств, на наш взгляд, педагогу дополнительного образования требуется особая помощь и поддержка. Содержание педагогического образования не успевает за быстрыми изменениями реальной педагогической действительности, существует определенный разрыв между актуальными потребностями учреждений ДО и качеством подготовки педагогов. Не в полной мере обеспечивается и адресность дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогов. Нередко они не отличаются вариативностью, не в достаточной мере отвечает интересам, потребностям обучающегося контингента, не рассчитаны на удовлетворение его возможных (потенциальных) специфических профессиональных интересов [6: 14; 18; 19].

В связи с этим задачи методической службы учреждений ДО должны быть связаны с формированием особой медиаориентированной образовательной среды не только для обучающихся, но и, в первую очередь, для самих педагогов.

Развитие воспитательной среды образовательных учреждений любого уровня и направленности является сегодня первоочередной задачей [10]. Содержание и технологии реализации образовательного контента направлены на формирование условий гармоничного развития личности в соответствии с индивидуальными потребностями и возможностями, обеспечение успешной социализации детей и молодежи в поликультурной образовательной среде [7; 13]. С этой целью необходимо в учреждении дополнительного образования создать такое образовательное пространство, в котором будут взаимодействовать очные и дистанционные формы обучения [1; 6; 17] с встраиванием цифровых инструментов, реализуя их воспитывающую функцию [16] и позволяющих максимально успешно решать следующие педагогические задачи:

- индивидуализации и дифференциации процесса обучения;
- осуществление контроля с обратной связью;
- тренаж в процессе усвоения учебного материала и самоподготовки учащихся;
- компьютерной визуализации учебной информации;
- моделирование и имитация изучаемых или исследуемых объектов, процессов или явлений;
- создание и использование информационных баз данных, необходимых в учебной деятельности, и обеспечение доступа к сети информации;
- усиление мотивации обучения (например, за счет изобразительных средств программы или обучающих игр);
- формирование информационной культуры обучаемого и обучающего.

Мы рассмотрим лишь некоторые инструменты, которые педагоги дополнительного образования могут использовать при подготовке и проведении учебных занятий, организации проектной и досуговой деятельности, виртуальных экскурсий, практических занятий и т.д.

Учитывая особенности методики проведения занятий в дополнительном образовании, которые должны отличаться высоким уровнем положительной мотивации, быть практико-ориентированными, интегрировать различные образовательные области и давать возможность формировать у обучающихся личностные и метапредметные компетенции, мы представляем некоторые формы проведения учебных занятий с использованием медиа-технологий: конкурсы, игры, форумы, учебные вебинары, виртуальные экскурсии, виртуальные путешествия, моделирование, мастерские, проектная деятельность, олимпиады, праздники, шоу и т.д.

Данные формы имеют свою специфику построения с включением в них инструментов мультимедиа. Мы рассмотрим лишь некоторые, так как многие из перечисленных уже давно вошли в практику педагогов, успешно реализующих их воспитывающий потенциал [16].

Проведение учебного занятия в форме вебинара является одной из доминирующих, включающих в себя целый комплекс различных медиа-инструментов и требующих особой подготовки, поэтому рассмотрим его более подробно. Вебинар является интерактивной технологией, т.к. включает в себя групповое взаимодействие с обучающимися и педагогом или группой педагогов.

Педагогу, выстраивая сценарий учебного занятия в формате «вебинар», необходимо учитывать, что данное занятие проходит дистанционно и способы концентрирования внимания отличаются от «живых» занятий. Поэтому необходимо продумать специфические возможности включения мотивации обучающихся, а также поддержку внимания и обратной связи на протяжении всего вебинара, используя:

- проблемные вопросы;
- демонстрацию коротких 2-3-х минутных видео-материалов;
- показ слайдов, таблиц, рисунков;
- средства мультипликации в виде скрайбинга;
- демонстрации на «белой доске» необходимых рисунков и материалов;
- проведение опросов.

Обратная связь с участниками вебинара осуществляется через чат (текстовое общение), опросы либо подключение их через видео-окно. Вебинары как учебные занятия в зависимости от цели проведения могут быть информационными, обучающими,

практическими, сопровождающими самостоятельную деятельность. С целью технического обеспечения необходимо иметь: микрофон, наушники, веб-камеру.

Кроме того, необходимо учитывать и некоторые методические рекомендации к проведению вебинара.

1. Подготовительный период, заключается в продумывании сценария учебного занятия, включение в него форм мотивирования, наглядных материалов, опросов, заданий и т.д. в зависимости от типа вебинара, о чем мы упоминали ранее. Далее, перед самым проведением надо проверить функционирование всех инструментов (микрофон, видео, презентации, видеоролики, опросы и т.д.).

2. Проведение вебинара. В самом начале, пока не все присоединились, можно включить музыку или подвесить на доску интерактивный музыкальный слайд. Начинать работу необходимо после того, как присоединилось более 50% участников. После этого необходимо представить план проведения занятия и кратко сообщить содержание каждой части, заинтересовывая обучающихся в том, что их ожидает.

В процессе проведения занятия в данном формате необходимо помнить, что через каждые 7-10 минут изложения надо задавать проблемные вопросы или давать задания на активизацию мыследеятельности.

Нельзя использовать пассивные слайды, в которых много текста, следует чаще включать опросы, беседу в чате, видеоматериалы и вопросы к ним.

3. Заключительная часть вебинара зависит от формы учебного занятия (обучающее, практическое, сопровождающее и т.д.) и может содержать дебрифинг, направленный на подведение итогов, который станет мостиком для следующего занятия.

4. На учебном занятии в форме вебинара в качестве визуализации материала можно использовать постер или интерактивный инструктивно-методический плакат, в котором будет систематизирован изучаемый материал, и он будет являться схемой – опорой для разворачивания объяснения материала, здесь уместно применение инфографики. Материал на постере не может быть статичным, он должен помочь взаимодействовать с обучающимся через различные интерактивные инструменты: анимацию, кнопки перехода по ссылкам, возможность текстового или цифрового ввода и т.д. Главные принципы разработки постера – больше наглядности, интерактивности и вовлечения обучающихся в познавательную деятельность. Интерактивные плакаты можно использовать в процессе самостоятельной работы и самообучения.

Хочется остановиться еще на одной технологии – технологии проведения виртуальной экскурсии. Педагог дополнительного образования, разрабатывая дополнительную общеразвивающую программу, может воспользоваться материалами различных видов виртуальных экскурсий: краеведческой, культурно-художественной, исторической, обзорной, биографической и т.д. Сегодня практически каждый музей разработал подобные экскурсии и предоставляет возможность любому желающему ими воспользоваться [15]. С этой целью педагог дополнительного образования в зависимости от направленности может включать образовательный контент подобных экскурсий в реализацию программы. Главная задача педагога - это просмотреть материал и выделить те объекты, которые необходимы для изучения по программе.

Кроме этого, педагог может сам разработать виртуальную экскурсию, используя знакомые ему медиа-инструменты, например, озвученную презентацию, видеоролик, графическую карту со ссылками или интеллект – карту.

Немаловажной составляющей является звуковое закадровое сопровождение экскурсии. В зависимости от цели, педагог должен уметь разрабатывать тексты, а затем обучать этому детей. Для этого необходимо освоить самому педагогу различные жанры повествования: искусствоведческого рассказа, библиографического описания, исторической справки, а также использовать в текстах цитирование, вопросы – обращения к слушателям; применять дидактическую виртуальную игру. Виртуальная экскурсия — это отличная возможность посетить музей в любой точке мира, познакомиться с изучаемыми материалами и объектами, побывать в различных странах, научиться искать, изучать и систематизировать различную информацию, расширяя познавательные горизонты учащихся.

Еще одним инструментом, который может решать задачи обучения, тренинга, стимуляции и воссоздания действий или закрепления пройденного материала – это

дидактические компьютерные игры. На сегодняшний день геймификация становится универсальным инструментом развития познавательного интереса и вовлечения обучающихся в образовательный процесс. Встраивая в образовательный процесс элементы компьютерной игры, которая будет являться некой игровой оболочкой, педагог закладывает дидактические задачи, решая которые, ребята переходят на следующую ступень освоения учебного материала. Используя данный инструмент, педагог должен помнить, что в приоритете будут образовательные задачи, а игровые формы будут поддерживать познавательный интерес и мотивацию обучающихся. Очень важно, что, включаясь в игровой сюжет, обучающийся остается самим собой, а сама геймификация — это лишь использование игровых элементов или принципов игры в учебных ситуациях.

Еще одна из форм, которую могут использовать педагоги дополнительного образования — это участие детей в различных дистанционных соревнованиях.

Дистанционные олимпиады, соревнования или конкурсы отличаются от очных форм и имеют свои преимущества. Одно из первых преимуществ — это возможность большого охвата участников, для которых не нужны специальные условия — залы, кабинеты, оборудование и т.д. Следующее преимущество — это возможность выбора удобного времени, сроков проведения, доступность и оперативность в подведении итогов.

Уникальность дистанционных конкурсов, олимпиад, соревнований в том, что они имеют возможность объединять большое количество ребят из разных регионов и стран, тем самым дают возможность испытать свои силы, а через чаты, форумы в сетях найти своих единомышленников и установить виртуальные долгосрочные дружеские взаимоотношения.

Для успешного использования медиа-технологий не только в учебно-воспитательном процессе, но и для организации учебно-методического обеспечения данного процесса, а также для встраивания и продвижения педагога в современную образовательную среду, ему необходимо овладеть медиа-компетенциями.

В цифровую эпоху у педагога появляются новые функции — он становится аналитиком и экспертом информации, конструктором модулей, учебных занятий и курсов в цифровой среде, тьютором, сопровождающим обучающихся в созданной им или самими обучающимися образовательной среде.

При формировании медийной образовательной среды важно учитывать возможность возникновения следующих проблем:

- низкий уровень мотивации участников к использованию данных технологий в условиях дополнительного образования;
- стереотипы педагогов учреждений дополнительного образования в осуществлении учебно-воспитательного процесса;
- использование в условиях неэффективных педагогических технологий;
- нивелирование значимости медиа-технологий в формировании личностных результатов всех субъектов образовательного процесса;
- формальный подход к определению готовности образовательной среды учреждения к реализации медиа-технологий для выполнения социально-значимых задач;
- попытка неоправданной фасилитации социально-образовательного пространства учреждений дополнительного образования при применении дистанционных форм обучения субъектов с особыми возможностями здоровья и членов их семей.

Как и любая система, образовательная среда учреждения дополнительного образования является динамичной и непрерывно развивающейся, она требует постоянной модификации с учетом возникающих проблемных ситуаций и меняющихся запросов, потребностей, инноваций.

В образовательной организации в соответствии с законодательными нормами может работать только специалист, обладающий определенными профессиональными компетенциями, что подтверждается уровнем его базового педагогического образования и профессиональной переподготовки. Уровень компетенций педагога соответствует занимаемой им должности (что подтверждается процедурой аттестации).

В данном контексте компетенция на элементарном уровне может быть представлена как совокупность знаний, умений педагога в сфере использования инструментов медиадидактики в условиях дополнительного образования. Она отражает степень

владения данными образовательными технологиями с учетом специфики этой деятельности, включает психологическую готовность, мотивацию и т.д.

Одной из задач в данном контексте становится диагностика мотивации участников образовательных отношений к использованию инструментов медиадидактики в условиях ДО. Необходимо определить также уровень готовности и способности субъектов к эффективному взаимодействию в особых условиях медийной среды с помощью различных инструментов. Опираясь на ведущие положения синергетического подхода – многовариантность и альтернативность развития образовательных систем – необходимо обозначить принципы проектирования медиасреды, способной функционировать и развиваться.). В этом случае обеспечиваются условия личностной и профессиональной самореализации всех ее субъектов.

Литература:

1. Аристова, М.П. Актуальность проблемы формирования ИКТ компетенций педагога ДОУ и НОО / М.П. Аристова, Н.В. Ильина, М.Ю. Штина // Молодой ученый. 2015. № 23 (103). - С. 923-926.
2. Бент, Б.А. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс / Б.А. Бент. – М.: Обучение-Сервис, 2007.
3. Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов - <http://school-collection.edu.ru/catalog/>
4. Калимуллина, О.В., Троценко, И.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций / О.В. Калимуллина, И.В. Троценко // Открытое образование. – 2018. – № 22. – С. 61-73.
5. Климов, В.Г. Психолого-педагогические проблемы эффективности использования информационных и коммуникационных технологий обучения / В.Г. Климов // Среднее профессиональное образование. – 2004. – № 6. – С. 14.
6. Колычева, Г.Ю., Романова, Г.А. Повышение квалификации педагогических кадров: актуальные проблемы теории и практики / Г.Ю. Колычева, Г.А. Романова // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта: РИО ГПА, 2019. - Вып. 64. Ч. IV. - С. 106-108.
7. Лопачева, К.М. Индивидуальная траектория развития как фактор социализации личности в условиях инклюзивного дополнительного образования / К.М. Лопачева, Г.А. Романова, И.В. Штанько // Проблемы современного педагогического образования. - Ялта: РИО ГПА, 2017. - Вып. 54 Ч. VI. - С. 146- 152.
8. Мантуленко, В.В. Электронные медиа как средство развития познавательного интереса учащихся / В.В. Мантуленко. – М.: УРАО, 2006.
9. Михеева, Е.В. Информационные технологии в профессиональной деятельности / Е.В. Михеева. – М: Издательский центр «Академия», 2005.
10. Нечаев, М.П. Развитие воспитательной среды в условиях стандартизации образования: монография / М.П. Нечаев, С.Л. Фролова, Г.А. Романова. - М.: АСОУ, 2019.
11. Ожиганова, Е.М. Теория поколений Н. Хоуа и В. Штрауса. Возможности практического применения / Е.М. Ожиганова // Бизнес-образование в экономике знаний. - 2015. №. 1. С. 94-97.
12. Полат, Е.С., Бухаркина, М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. - М.: Академия, 2007.
13. Романова, Г.А. Актуальные проблемы модернизации педагогического образования Московской области / Г.А. Романова // «Вестник МГОИ», вып. 2. Серия «Педагогика и психология», 2013. С. 51-55.
14. Романова, Г.А. Развитие социокультурной компетентности личности в условиях образовательной инклюзии / Г.А. Романова // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 41-44.
15. Романова, Г.А., Рыбальченко, Л.А. Музейная педагогика и возможности дополнительного образования в развитии социокультурной компетентности обучающихся / Г.А. Романова, Л.А. Рыбальченко // Конференциум АСОУ: сборник

научных трудов и материалов научно-практических конференций. 2020. № 2-1. С. 127-133.

16. Романова, Г.А., Сорокина, С.М. Воспитывающая функция электронных образовательных ресурсов в условиях инклюзии / Г.А. Романова, С.М. Сорокина // Обучение истории и обществознанию детей с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Международной научно-практической конференции. - 2017. Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2017. С. 93-99.

17. Штанько, И.В. Виртуальная сетевая лаборатория педагогов дополнительного образования художественного профиля как ресурс непрерывного профессионального роста / И.В. Штанько // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 3. – часть 1. Москва: АСОУ, 2019. С. 299-304.

18. Штанько, И.В. Новый формат программ повышения квалификации педагогов дополнительного образования художественного профиля / И.В. Штанько // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Вып. 3. Часть 2. Москва: АСОУ, 2018. С. 369-374.

19. Штанько, И.В. Модель индивидуальной образовательной траектории профессионального совершенствования педагога дополнительного образования / И.В. Штанько // Человеческий капитал. 2012. № 4. - 160 с.

ГЛАВА 22. ДОШКОЛЬНАЯ ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ МЕДИАПЕДАГОГИКА: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Третьяков Андрей Леонидович

старший преподаватель кафедры дошкольного образования

Государственное образовательное учреждение высшего образования

Московской области

Московский государственный областной университет (г. Мытищи)

Аннотация. Данная глава посвящена теоретическим и практическим аспектам анализа зарождающегося в современной педагогической теории и образовательно-воспитательной практике – экологической дошкольной медиапедагогике. Приведён анализ отечественных и зарубежных исследований по рассматриваемой в данной главе проблематике. Освещены авторские исследования, направленные на выявление наукометрического медиаэкологического ландшафта в дошкольном детстве. Раскрыты сущностные характеристики взаимосвязи информационно-коммуникационных технологий и «зелёных» технологий в дошкольной образовательной организации цифрового тысячелетия. Исследователем подтверждено, что целью образования на современном этапе развития детей дошкольного возраста в сфере окружающей среды является создания эффективных специально организованных педагогических условий экологизации детства, которые в себя включают в том числе и знания о мире природы, о взаимообусловленных связях в ней, а также уникальных способах сохранения и приумножения природного мира, что в последнее время носит название феномена «устойчивого развития». В заключении обозначено, что гуманное отношение к природе характеризуется не просто системой конкретных представлений об окружающем как экосистеме, но и продуктивной, общественно-значимой деятельностью детей в природной среде, активной и заинтересованной заботой о растениях и животных, а также наличием чувственных впечатлений, рождающих личностные переживания, преобразующиеся в дальнейшем в отношении в контексте цифровизации дошкольного детства.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация, дошкольная экологическая медиапедагогика, организационно-педагогические условия, феномен дошкольного детства.

Annotation. This chapter is devoted to the theoretical and practical aspects of the analysis emerging in modern pedagogical theory and educational practice - environmental preschool media education. The analysis of domestic and foreign studies on the problems considered in this chapter is given. The author's research aimed at identifying the scientometric media-

ecological landscape in preschool childhood is highlighted. The essential characteristics of the relationship between information and communication technologies and «green» technologies in the preschool educational organization of the digital millennium are revealed. The researcher confirmed that the goal of education at the present stage of development of preschool children in the field of the environment is to create effective specially organized pedagogical conditions for the ecologization of childhood, which include, among other things, knowledge about the natural world, about interdependent connections in it, as well as unique ways preservation and enhancement of the natural world, which has recently been called the phenomenon of «sustainable development». In the conclusion, it is indicated that a humane attitude towards nature is characterized not only by a system of specific ideas about the environment as an ecosystem, but also by the productive, socially significant activity of children in the natural environment, active and interested caring for plants and animals, as well as by the presence of sensory impressions that give rise to personal experiences that are further transformed into an attitude in the context of digitalization of preschool childhood.

Keywords: preschool children, preschool educational organization, preschool environmental media pedagogy, organizational and pedagogical conditions, the phenomenon of preschool childhood.

Экологическая педагогика и медиапедагогика, экологическое образование и медиаобразование практически одновременно зародились более полувека назад под эгидой ЮНЕСКО и ряда других профильных организаций семьи ООН, европейских и ряда других национальных институтов. Данные институциональные платформы представляют собой сплав нескольких отраслей научных знаний на стыке естественных и гуманитарных наук, просвещения и коммуникативистики, но также они системно и комплементарно ориентированы на формирование экологической и медийной культуры личности и общества. Их значение критично возрастает в условиях информационного общества, обществ знаний, а также нарастающих экологических проблем.

В нормативной документации ЮНЕСКО медиаобразование рекомендуется к внедрению в национальные учебные планы всех государств, в систему дошкольного, дополнительного, неформального и «пожизненного» образования, что вполне пересекается с положениями Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013-2020 годы», как в части медиаобразования в связи с необходимостью внедрения в общественную жизнедеятельность информационно-телекоммуникационных технологий, так и в связи с необходимостью развития в России не только формального, но также неформального и неформального образования, являющегося по сути медиаобразованием.

По мнению авторитетного российского учёного И.В. Вагнер, развитие экологической культуры детей и молодёжи в информационном обществе, а также интенсивность информатизации многократно усиливает влияние масс-медиа на процессы воспитания, социализации, развития личности [5]. Ускорение формирования у детей специфической коммуникативной культуры, других личностных характеристик, социокультурного опыта, способствует формированию принципиально нового поколения — медиа-поколения. Размытие границ образовательной системы под влиянием масс-медиа может привести в скором времени, а в ряде вопросов и уже приводит к превосходству масс-медиа во влиянии на развитие личности, включая её когнитивную сферу, над образованием, соответственно — к изменению сущности и структуры образования. Обеспечить позитивный характер этого процесса возможно лишь путём опережающего развития информационного пространства детства, ориентированного на экологические ценности, создания условий для развития информационно-экологической культуры личности, которая, будучи внутренним регулятором действий субъекта, способна стать самым надёжным гарантом экологической и информационной безопасности, гармонизации взаимоотношений человека и природы.

И.В. Вагнер заложила качественный фундамент как для научного, так и для прикладного осмысления развития и внедрения тематики экологического воспитания и образования детей в условиях информационного общества.

Теоретические основы медиаобразования и использование форм и методов медиаобразования в воспитании детей в учреждениях общего, дошкольного и дополнительного образования детей, а также подготовки специалистов педагогического профиля, были глубоко и качественно проработаны в трудах научного руководителя отечественной школы медиаобразования А.В. Федорова [32], развиты в трудах Н.П. Рыжих, а также других авторов отечественной и зарубежной школы медиапедагогики, кинообразования и коммуникативистики [29].

Двойственность экологического образования и медиаобразования усиливается в условиях цифровой экономики, так как именно с использованием средств и методов медиаобразования будут формироваться установки и культура обращения с новыми технологиями, функционирующими в формате развития искусственного интеллекта, робототехники, интернета вещей и умного дома, начиная с осознания и понимания эффективности энергосбережения, энергобезопасности и энергоэффективности, этических и правовых аспектов экологии с выходом на философию экологии общества и отношений, следующих на смену демократии и толерантности [1].

Национальная политика в рассматриваемых областях получила новый импульс с подписанием Указа «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Указ, 2018] и развивающих его национальных проектов.

Фактически экологическое образование и медиаобразование могут и должны стать связующим звеном и создать синергетический эффект, который должен связать воедино основные элементы конструкции национальных проектов «Здравоохранение», «Образование», «Демография», «Культура», «Жильё и городская среда», «Экология» и «Цифровая экономика» в формате образования для всех на протяжении всей жизни, начиная с дошкольного возраста.

Знаковым вектором реализации Указа № 204 является то, что до 2024 года необходимо создать возможности для саморазвития и отражения таланта, одарённости каждого человека, начиная с периода дошкольного детства. Общеизвестно, что, инвестиции в детство в 5-6 раз превышают эффективность инвестиций в обучение и воспитание детей в общеобразовательных организациях и образовательных организациях высшего образования.

В рамках данной статьи мы исследуем феномен экологического образования детей дошкольного возраста (3-7 лет), так как именно он, по мнению российских исследователей дошкольного образования (Т.С. Комарова, С.Н. Николаева, Н.А. Рыжова, Н.Н. Кондратьева и др.), является наиболее сензитивным для выстраивания фундамента непрерывного экологического образования индивида, в том числе основанного на развитии чувств гражданственности и патриотизма, ориентации на уважении к природе малой Родины, отражённой в родной речи, песням и музыке, поэзии и прозе, анимации, кино и телевидении [Комарова, 2018].

В этой связи, актуализируется проблематика всестороннего гармонического развития личности дошкольного возраста сквозь призму экологического образования детей.

В сложившихся условиях всё более очевидной актуализируется необходимость системно-деятельностной связи декларативных, государственно-общественных и процедурных знаний детей дошкольного возраста о себе и окружающем мире, которые могут быть реализованы на основе практической самореализации повседневной жизни детей, что обеспечивает социально-профессиональное становление подрастающего поколения в условиях цифровых и медиареалий. Подобная полная связь реализуется в различных видах детской деятельности в сфере экологии, обуславливающая включение различных институций в решении актуальных экологических задач, стоящих перед современным дошкольным образованием.

На наш взгляд, проблема экологического образования именно детей дошкольного возраста представляется наиболее актуальным ландшафтом исследования специалистов различных сфер – педагогов, психологов, биологов, экологов, географов, химиков, социологов и проч. Система экологического образования обладает уникальными ресурсами, применение которых в педагогическом процессе воспитателями дошкольных образовательных организаций раскрывает талантливо-креативную личность каждого ребёнка.

Экологическое образование дошкольников — это не просто дань «модному» направлению в педагогике. Экологическое образование детей дошкольного возраста – это воспитание в детях способности понимать и любить окружающий мир и бережно относиться к нему. При ознакомлении детей с природой открываются возможности для эстетического, патриотического, нравственного воспитания. Общение с природой обогащает духовную сферу человека, способствует формированию положительных моральных качеств. Ознакомление дошкольников с природой является важным средством воспитания экологической культуры дошкольников. Без знания природы, и без любви к ней невозможно человеческое существование. Важно закладывать основы экологического воспитания с раннего детства, так как, основные черты личности, закладываются в дошкольном возрасте.

Проблема экологического воспитания дошкольника относится к числу коренных проблем теории воспитания и имеет первостепенное значение для воспитательной работы. Все выдающиеся мыслители и педагоги прошлого придавали большое значение природе как средству воспитания детей: Я.А. Коменский видел в природе источник знаний, средство для развития ума, чувств и воли. К.Д. Ушинский был за то, чтобы «вести детей в природу», чтобы сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития. Идеи ознакомления дошкольников с природой получили дальнейшее развитие в теории и практике советского дошкольного воспитания. Известный специалист в области экологического образования И.Д. Зверев предлагает рассматривать экологическое образование как непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы знаний и умений, ценностных ориентаций, нравственно-этических и эстетических отношений, обеспечивающих экологическую ответственность личности за состояние и улучшение социоприродной среды. Г.А. Ягодин неоднократно указывал на мировоззренческий характер экологического воспитания. Он подчёркивал, что экологическое воспитание — это образование человека, гражданина Вселенной, способного жить безопасно и счастливо в будущем мире, не подрывая при этом основ развития и жизни следующих поколений людей. С.Н. Николаева считает, что формирование начал экологической культуры — это становление осознанно-правильного отношения к природе во всём её многообразии, к людям, охраняющим и созидаящим её на основе её богатства материальные и духовные ценности.

С конца XX века в России наблюдается активизация практики дошкольного образования, в которых экологическому воспитанию уделяется должное внимание. Разрабатывались и стали востребованными парциальные программы экологического образования («Мы – земляне» А. Вересовой, «Я – человек» С.А. Козловой, «Наш дом – природа» Н.А. Рыжовой, «Юный эколог» С.Н. Николаевой и др.) Параллельно в регионах России ведущие специалисты дошкольного образования разработали региональные программно-методические материалы, провели конференции по экологическому образованию. Детский сад предложено рассматривать как «эталон экологической культуры» (Т.В. Потапова). В ходе проведённых исследований было выявлено противоречие между многообразием поиска исследователей и практиков в области экологического образования детей и отсутствием обобщающих методологических работ, систематизирующих отечественный и зарубежный опыт.

Первым зарубежным педагогом, внёсшим значительный и системный вклад в развитие экологического образования детей, был Я.А. Коменский. Он жил в период становления опытных наук и искренне приветствовал проникновение человека в тайны природы, которая, по его мнению, являет собой отражение самого бога. Коменский, глубоко изучая природу, предпринял попытки создать «Пансофию» – энциклопедию знаний о природе и обществе, фактически заложившую основу для развития зарубежного и отечественного экологического образования. По его мнению, основой экологического образования ребёнка должна быть материнская школа – воспитание чувства любви к природе в семье. Экологическое воспитание детей в семье и обществе рассматривали в своих трудах Ж.-Ж. Руссо и И.Г. Песталоцци.

Современные подходы развития экологического образования детей нашли отражение в трудах и системе М. Монтесори. Развитие ребёнка, по мнению У. Бронфенбреннера, рассматривается как процесс, происходящий в активном взаимодействии с окружающей

его средой. Экологические аспекты психосоциального развития ребёнка были представлены также в концепции Э. Эриксона.

Зарубежные исследователи экологического образования в современной медиасреде отмечают, что именно экологическое образование выступает гарантом гармонизации успешной жизнедеятельности личности. Так, профессор австралийского Университета Дикина Л. Барраза убеждена, что дошкольная организация играет важную роль в формировании позитивного отношения к окружающей среде у маленьких детей [34]. Культура и позитивный дух детского сада выступают факторами позитивного бережного отношения детьми к окружающей среде, которые влияют на формирование экологических знаний и экологической культуры. Исследователь приводит в своей работе результаты, которые показали, что образовательные организации дошкольного образования с сильной ориентацией на экологические исследования передают экологическую информацию более эффективно, чем дошкольные организации без экологической политики. Таким образом, необходимо, по словам Л. Барразы, разработать эффективный экологический инструментарий в медиaprостранстве дошкольной организации, чтобы повысить экологическую сознательность среди всех участников образовательно-воспитательных отношений.

Кроме того, А. Плешакова, рассматривая бинарную образовательную систему Германии, сочетающую медиаресурсы и практические аспекты обучения и воспитания субъектов образования, отмечает эффективность подобного обучения [39]. Неоспоримые преимущества данного подхода включают способность быстро реагировать на вызовы глобализации и трансформации в цифровом мире. В связи с этим, на взгляд исследователя, очень важно внедрять социокультурные и исторические практики формирования дуальной системы, в том числе и для сферы дошкольного образования с целью её успешного современного функционирования.

В свою очередь, А. Захарова, Е. Вехтер и А. Шкляр особое место отводят в своих исследованиях образовательной визуализации. Учёные считают, что на этапе проектирования образовательной среды, в том числе и для системы дошкольного образования одной из наиболее важных проблем является создание эффективных инструментов визуализации для сбора, организации и анализа образовательной информации [40]. На взгляд исследователей, необходимо создать условия использования инструментов визуализации для оценки проектирования образовательных сред, что позволит в дальнейшем разрабатывать необходимые инструменты для задач с большим объемом образовательной информации, а также в случае их изменения или накопления. Целенаправленное использование возможностей визуального восприятия к организации образовательной деятельности создают перспективы для средств визуализации при работе с большими объемами информации (большие данные). Одним из механизмов решения данного вопроса может выступать медиаобразование.

Исследовательский коллектив Л. Быкасовой, Н. Вовченко и М. Кревсоуна считает необходимым освещения феномена медиаобразования как правильно сформированной, качественно новой парадигмы национального образования [35]. Современное медиаобразование в России является важнейшей платформой культурного, экономического, социального, этноконфессионального развития личности, поэтому важно его развитие в современной педагогической науке и практике. Цифровые технологии являются механизмами для создания дисциплинарной матрицы, служащей основой для обучения, воспитания и воспитания людей нового типа, отвечающих требованиям современного общества. Применение передовых технологий в обучении, усиление восприимчивости субъекта, актуализация практико-ориентированного характера образования, изменение индивидуального эпистемологического потенциала, создание механизмов диверсификации и модернизации современного медиаобразования, определяющих степень влияния опосредованного продукта на реализацию образовательной стратегии выступают отправными точками развития новой образовательной парадигмы России, в том числе и для системы дошкольного детства.

С. Крюксэй отмечает, что в настоящее время существуют многочисленные законы медиаобразования. Так, например, в Австралии законная деятельность в сфере медиаобразования прописана в соответствующем нормативном правовом документе, который вписывается в педагогический контекст. Основная отличительная особенность

данного законного акта – это эмансипация, то есть доминирование освобождающей концепции образования, которая обязана идеям просвещения. Медиаобразование используется в целостном смысле, охватывая как так называемые традиционные СМИ, так и новые медиа, включая Интернет. Здесь важны критическое отражение и творческий потенциал, индивидуальная и социальная ответственность. Конечная цель применения возможностей медиаобразования – это формирование универсальных компетенций гражданина мультимедиа [37].

М. Имеридж считает, что медиаобразование представляет собой сложную профессиональную конструкцию, обеспечивающую понимание социокультурных, экономических и политических особенностей функционирования средств массовой коммуникации, отражающих их желание и способность быть носителями медиастандартов в образовательных средах различного уровня. Автор обосновывает модель медиакомпетентности в рамках образовательного процесса, направленного на развитие культуры социальных медиа, подготовку человека к безопасному и эффективному взаимодействию с современными средствами массовой информации, в том числе традиционные (печатные, радио, кино, телевидение) и инновационные (компьютерно-опосредованная связь, Интернет, мобильная телефония) форм с развитием информационных и коммуникационных технологий; понимание типов СМИ и их влияние на людей и общество.

В современном мире, по мнению исследователей из Университета де-Хаэн, необходима разработка методологии для содействия развитию медиакомпетентности средств массовой информации у педагогической общественности, которая должна выполнять требования к обучению и воспитанию детей [38].

Специалисты из Университета Овьедо (Испания) и Технологического института Мексики утверждают, что в современном глобализированном медиаобществе с беспрецедентным технологическим развитием образования необходимо адаптировать свои учебные модели и программы подготовки педагогических кадров и воспитания детей и молодёжи. Формирование и развитие медиакомпетентности необходимо осуществлять посредством трансверсальной тренировки и моделей развития экосистемы всех образовательных организаций.

Столкнувшись с обществом, которое ежеминутно использует средства массовой информации, необходимо определить взаимосвязь между пользователями и средствами массовой информации. На основании исследования, осуществлённого также испанскими учёными, взаимосвязь теории и практики медиаобразования и новых форм развития образования неразрывна. Кроме того, необходимо выстраивать новые форматы коммуникации в различных образовательных плоскостях, в том числе и через призму экологического образования.

Исследовательский коллектив из Китая полагает, что развитие и формирование нового функционального инструментария медиаобразования необходимо в условиях нарастающей информатизации современного общества, необходимостью формирования единого информационного пространства, появлением новых компетенций, которыми должен овладеть современный человек, повышения требований к квалификации и профессиональной деятельности информационного гражданина; необходимость установить стратегическую цель превращения страны в мировое интеллектуальное государство с преобладающим развитием разрозненных интеллектуальных и основанных на знаниях материальных отраслей.

Образцом внедрения представленных теоретических моделей в российской практике дошкольного и последующего образования может стать опыт Центра культурных инициатив «Сретение» по созданию культурно-просветительского мультимедийного проекта «Времена года» (Круг лета Господня), содержащего 700 стихотворений 94 авторов XVII-XX веков, от Симеона Полоцкого до Иосифа Бродского, которые представлены в поэтической форме и описывают состояние отечественной природы, флоры и фауны в разбивке по временам года. Стихи из антологии читают известные артисты: М. Аверин, С. Безруков, Е. Бероев, Е. Васильева, И. Костолевский, В. Лановой и многие другие. На сайте antologia.xhc.ru размещены также сотни картин русской пейзажной и миниатюры духовной живописи. Также в ресурсе представлены десятки оригинальных анимационных фильмов, созданных режиссером И. Комладзе. Для

музыкального сопровождения стихотворений отобранны «Времена года» П. Чайковского в исполнении известного российского пианиста А. Гиндина и традиционные песнопения в исполнении Патриаршего хора храма Христа Спасителя. Оригинальную музыку для проекта написал композитор А. Висков.

В дошкольном возрасте экологическое образование только начинается, крупницы экологических знаний, полученные в детстве, помогут ребёнку ориентироваться в окружающей действительности, правильно понимать её, бережно к ней относиться, в том числе и посредством возможностей медиаобразования.

В связи с тем, что данная статья акцентирует внимание педагогической общественности на раскрытии феномена экологического образования детей дошкольного возраста, в том числе с точки зрения наукометрии, то стоит обратиться к краткому обзору существующих направлений в наукометрическом ландшафте.

Профессиональная педагогическая общественность, судя по выступлениям на таких международных научно-практических конференциях, как: «Воспитание и обучение детей младшего возраста», «Научная школа управления образовательными системами Т.И. Шамовой», «Педагогическая наука и современное образование» и проч., нуждается в качественных наукометрических исследованиях педагогической направленности, информационного прогнозирования посредством наукометрического анализа работ российских и зарубежных учёных и проч.

В настоящее время в педагогической теории и образовательной практике накоплен значительный массив исследований, теорий, систем, моделей развития и организации экологического образования детей дошкольного возраста. Однако, на наш взгляд, любая социокультурная реальность и информационная действительность нуждается в новом осмыслении и функциональном раскрытии экологоориентированной деятельности современных дошкольных образовательных организаций (ДОО).

Обратимся к результатам исследований, которые занимаются вопросами развития личности в новой реальности. Так, Е.В. Бахтина [2, 13], Т.Н. Богуславская [3, 4], Е.В. Везетиу [6, 30], И.В. Володина [7, 8], В.П. Голованов [9, 10], О.В. Кобелева [11, 12], И.И. Комарова [14, 15], Т.С. Комарова [16, 17], Е.М. Корж [18, 33], Н.С. Крамаренко [19, 20], Т.Н. Мельников [21, 36], А.К. Миляева [22, 23], С.Н. Николаева [24], Г.П. Новикова [25, 26], В.А. Плешаков [27, 28] и др. акцентируют внимание в своих статьях и работах на новые направления развития личности в меняющейся действительности. Особого внимания заслуживает сетевая парадигма развития личности ребёнка-дошкольника, так как именно в условиях строительства цифровой экономики, общества знаний все участники образовательно-воспитательных отношений нуждаются в поиске новых форм и методов социально-экологической системы педагогической деятельности ДОО.

Содержательные основы экологического образования детей дошкольного возраста, как правило, должны строиться на нормативных правовых документах как федерального уровня (Конституция Российской Федерации; федеральные законы: Об охране окружающей среды, Об образовании в Российской Федерации; Государственной программы «Развитие образования» (2018-2025 гг.); Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [31] и вытекающих из него национальных и федеральных программ; ФГОС ДО и ДОД, а также многие другие. Ряд подобных документов можно продолжать. Но главная их задача – это строительство целостного непрерывного экологического образования личности XXI века.

Важным фактором является адресованный Минприроды России п. 7 перечня поручения Председателя Правительства Российской Федерации по итогам прошедшего в апреле 2019 г. форума «Национальные проекты – этап “реализация”», предполагающий подготовку совместно с Мин просвещения России, Минобрнауки России и губернатором Нижегородской области Г.С. Никитиным (руководителем рабочей группы Государственного совета Российской Федерации по направлению «Экология и природные ресурсы») предложения по формированию экологической культуры у населения, повышению уровня экологического образования граждан, в том числе имея в виду необходимость реализации соответствующих дополнительных образовательных программ в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных

организациях, профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования рассматривается феномен экологического образования через экспериментаторскую и исследовательскую деятельность детей. Так, для детей дошкольного возраста (3-8 лет) – это ряд видов деятельности, таких как игровая, включая сюжетно-ролевую игру, игру с правилами и другие виды игры, коммуникативная (общение и взаимодействие со взрослыми и сверстниками), познавательно-исследовательская (исследования объектов окружающего мира и экспериментирования с ними), а также восприятие художественной литературы и фольклора, самообслуживание и элементарный бытовой труд (в помещении и на улице), конструирование из разного материала, включая конструкторы, модули, бумагу, природный и иной материал, изобразительная (рисование, лепка, аппликация), музыкальная (восприятие и понимание смысла музыкальных произведений, пение, музыкально-ритмические движения, игры на детских музыкальных инструментах) и двигательная (овладение основными движениями) формы активности ребёнка.

Структура детского экспериментирования состоит из следующих элементов: постановка проблемы, которую нужно решать; целеполагание (что нужно сделать для решения проблемы); выдвижение гипотез (поиск возможных путей решения); проверка гипотез (сбор данных реализация в действиях); анализ полученного результата (подтвердилось или нет); формулирование выводов.

Итак, в исследованиях современных учёных и нормативных правовых документах транслируется необходимость создания нового типа взаимодействия социально значимых систем, развития теории и практики устойчивого развития на основе мультимодального интегрированного подхода окружающей социоприродной среды в диалектическом пространстве.

Таким образом, наукометрический анализ проблемы экологического образования детей дошкольного возраста является важным направлением развития педагогической теории и воспитательной практики в дискурсе медиаобразования.

ФГОС ДО ориентирует участников образовательно-воспитательных отношений на необходимость формирования и расширения опыта позитивного взаимодействия детей дошкольного возраста с окружающим миром, приобретения опыта экологонаправленной деятельности, формирования основ экологической культуры.

Медиаобразование в настоящее время целесообразно разделить на следующие основные направления, учитывая специфику дошкольного образования:

1) медиаобразование будущих и действующих профессионалов – журналистов (пресса, радио, телевидение, Интернет), кинематографистов, редакторов, продюсеров и др.;

2) медиаобразование будущих и действующих педагогов и воспитателей в университетах, педагогических институтах, педагогических колледжах, вузах и ссузах сферы культуры (в первую очередь при подготовке специалистов библиотечного профиля для работы в детских библиотеках) в процессе повышения квалификации преподавателей вузов, сузов и школ на курсах по медиакультуре, экологической культуре, кино- и медиаобразованию;

3) медиаобразование как часть общего образования школьников и студентов, обучающихся в школах, ссузах и вузах, которое, в свою очередь, может быть интегрированным с традиционными дисциплинами или автономным (специальным, факультативным, кружковым и т.д.) дисциплинами;

4) медиаобразование в организациях дополнительного образования детей и досуговых центрах (домах творчества юных, научно-технического творчества детей и молодежи, центрах внешкольной работы, школах искусств, центрах эстетического и художественного воспитания, в клубах по месту жительства, спортивных школах и т.д.);

5) дистанционное медиаобразование дошкольников и родителей, школьников, студентов и взрослых, всех участников образовательного процесса детей, с помощью телевидения, радио, системы Интернет (здесь огромную роль играет медиакритика) – фактически это информальное образование;

б) самостоятельное/непрерывное медиаобразование на протяжении всей жизни – фактически это неформальное образование [Демидов, 2016].

На основании результатов наукометрического исследования, нами было установлено, что активное развитие в начале XXI века высоких информационных технологий и их влияние на социум и личность породили множество новых вопросов, связанных с рядом явлений, феноменов, исследование которых лишь в рамках существующих методологических позиций невозможно (например, выбор в качестве «жизненных сред» самореализации Интернет-среды со всеми ее особенностями и в различных ее проявлениях). Одним из новых направлений развития постнеклассической науки, могущей дать новые методологические опоры в решении этой проблемы, является разработка сетевой парадигмы.

Говоря о ее сути, отметим, что само понятие «сеть» интерпретируется по-разному. Однако, несмотря на разнообразие трактовок, в определении ее сущности исследователи сходятся в следующем. Сеть обладает разветвленной структурой, имеющей множество взаимосвязанных и равнозначных путей, и охватывает все сферы жизнедеятельности общества. Как отмечает Т.А. Кравченко, в настоящее время активно развиваются сетевые технологии, которые характеризуются рядом особенностей: в основе сетей лежит коммуникация индивидов; сеть существует как определенная среда, в которой взаимодействуют участники; в сети возникает нечто новое, которое является продуктом ее функционирования (это основное онтологическое свойство сети); продукты, порождаемые сетью, виртуальны и могут существовать относительно самостоятельно; сеть неиерархична, имеет разветвленную структуру и более похожа на ризому. (Ж. Делёз и Ф. Гваттари под сетью понимают ризомное образование, не имеющее центрального стержня, но имеющее разветвленную структуру. С точки зрения авторов, в широком смысле понятие «ризомы» может быть применено к описанию современного мира, который характеризуется отсутствием централизации, упорядоченности и симметрии). Кроме того, эти особенности сетей проявляются во всех сферах человеческой деятельности (образование, экономика, политическая и духовная сфера) [Крамаренко, 2011].

Социально-экономические преобразования всех жизнедеятельностных сфер Российской Федерации, являющиеся неотъемлемым элементом эффективной реализации Указа Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» от 07.05.2018 г. № 204, создали условия для будущего образовательного развития подрастающего поколения. В частности, отмечено, что Правительству Российской Федерации при разработке национального проекта в сфере образования необходимо исходить из того, что к 2024 году необходимо обеспечить: «... создание условий для развития детей в возрасте от 0 до 7 лет, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование с ориентацией на ресурсы медиа и средства массовой коммуникации» [31].

Медиаобразование как направление теории и практики образования стало развиваться с 1960-х гг. В то время под медиаобразованием понимался целенаправленный психолого-педагогический процесс развития личности с помощью средств массовой коммуникации.

Целью образования на современном этапе развития детей дошкольного возраста в сфере окружающей среды является создания эффективных специально организованных педагогических условий экологизации детства, которые в себя включают в том числе и знания о мире природы, о взаимообусловленных связях в ней, а также уникальных способах сохранения и приумножения природного мира, что в последнее время носит название феномена «устойчивого развития».

Формирование эстетическо-этических чувств у детей дошкольного возраста через освоение природных ценностных ориентаций восходит к учениям Аристотеля и Сократа, что ещё более актуализирует проблематику экологического образования и создания инновационной системы экологизации детства в третьем тысячелетии. Активная человеческая деятельность по сохранению природных условий, привитие дошкольникам навыков культурных поведенческих основ в социоприродной среде приводит к необходимости развития данной проблемы на совершенно ином витке развития дошкольной педагогической теории и образовательной практики.

Существенные изменения социально-экономических условий, происходящие в последнее время в обществе, оказывают значительное влияние на процессы, происходящие в образовательной сфере. Система дошкольного образования на современном этапе активно внедряет и реализует новые образовательные стандарты. Внедрение образовательных стандартов вносит изменения в структуру, наполнении и ресурсном обеспечении образовательной деятельности, в системе оценки полученных образовательных результатов, а также требования к профессиональным компетенциям управленцев и исполнение ФГОС ДО в организации обеспечивается наличием основной образовательной программы, разрабатываемой самой дошкольной организацией, включая, в том числе и векторы экологического развития всех субъектов образовательно-воспитательных отношений.

К.Д. Ушинский отмечал, что природа является важнейшим воспитательным фактором детского развития. По его мнению, в детском разуме нужно разбудить живость природы, которая воспитывает душу каждого ребёнка. До настоящего времени мысли великого педагога являются актуальными и приобретают новый проектно-исследовательский окрас.

Обострение экологических проблем как в нашей стране, так и во всем мире влечёт за собой интенсивную просветительскую работу по формированию у населения экологического сознания, культуры рационального использования природных ресурсов. Эта работа должна начинаться ещё в дошкольной образовательной организации, которая является первым звеном в системе непрерывного экологического образования. Трудно переоценить роль дошкольного экологического воспитания в решении проблемы экологизации общества.

Введённый в 1866 году термин «экология» немецким исследователем Э. Геккелем первоначально обозначал «отношения организмом с окружающей средой». Далее, со временем, эволюция термина претерпела многочисленные изменения и в современных условиях экологическое образование обозначается как вектор национальной безопасности и условие устойчивого развития России и всего мира.

История устойчивого развития начинается в 1992 году, когда в Рио-де-Жанейро прошла Конференция ООН по окружающей среде и развитию. Данный год ведущими экспертами этой сферы принято называть отправной точкой рассматриваемого феномена. Затем, в 2002 году в Йоханнесбурге прошёл Всемирный саммит по устойчивому развитию.

В 2003 году (Марракеш), 2005 году (Коста-Рика), 2007 году (Стокгольм) в рамках Международных встреч экспертов – осуществлялся переход от консультаций к внедрению и формированию консультационного комитета устойчивого развития.

2011 год стал знаковым, так как именно в этом году в Нью-Йорке прошла XIX встреча комиссии по устойчивому развитию и была принята 10-летняя рамочная программа действий в интересах устойчивого развития всех стран мира.

В следующем, 2012 году, Рио-де-Жанейро вновь стал центральным местом Конференции ООН по устойчивому развитию, на которой обсуждались основные темы: «зелёная» экономика в контексте устойчивого развития и сокращения бедности; институциональные рамки устойчивого развития; устойчивое производство и потребление и проч.

В 2015 году были приняты:

- Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года (Цели устойчивого развития);

- Парижское соглашение в рамках Рамочной конвенции ООН об изменении климата.

Вышеперечисленные научно-практические мероприятия ориентируют образовательную сферу на решение вопросов развития личности каждого гражданина и создают платформу для социально важных векторов формирования экологической культуры юных граждан и ИКТ-компетентности педагогов.

Анализ теории и практики дошкольного образования позволил нам выявить противоречие между: социальной потребностью формирования инновационной системы экологического образования через различные виды детской деятельности с учетом недостаточной ИКТ-компетентности педагогов и низким качеством научно-практических

рекомендаций использования медиаобразования в образовательно-воспитательной экологической практике педагогов дошкольного образования.

Российская Федерация на современном этапе своего развития активно использует различные варианты медиаобразования на основе использования обширного спектра возможностей Интернет-среды, средств массовой коммуникации и проч. Однако, как говорится в исследованиях современных теоретиков и практиков педагогической науки, наша страна еще не достигла того уровня взаимосвязи и взаимопроникновения образовательной, культурной, коммуникационной, духовно-нравственной, этико-правовой, гражданской, патриотической и туристско-краеведческой тематики с использованием средств медиа и информационно-коммуникационных технологий, как в США.

В настоящее время гуманизация общества возможна лишь посредством гуманизации. Проанализировав Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, можно с уверенностью сказать, что дети дошкольного возраста получают элементарные представления об окружающем мире природы в рамках образовательной области «Познавательное развитие», где предполагается решение следующих задач:

- создание педагогических условий формирования элементарных представлений у ребёнка-дошкольника о мире живой и неживой природы;
- эффективная воспитательная практика гуманного, эмоционально-чувственного, бережно-заботливого отношения в окружающей социоприродной среде и проч.

Результаты современных педагогических исследований гласят, что развитие экологического образования должно зиждется на системноориентированном подходе, который знакомит детей с элементарными началами природы и природоохранной деятельности. До настоящего времени не создана инновационная система эффективного экологического образования не только дошкольников, но и всех участников образовательно-воспитательных отношений, то есть в том числе и весь педагогический корпус дошкольной организации, и родители каждого ребёнка. Очень важно, чтобы была сохранена преемственность между экологическим образованием дошкольной и общеобразовательной организаций.

Экологическое образование дошкольников выступает важнейшим направлением развития теории и практики обучения и воспитания детей младшего возраста. Классически, экологическое образование детей дошкольного возраста всегда рассматривалось как ознакомление с миром природы, то есть посредством сенсорно-чувственных ориентиров детей.

Использование экологического потенциала игровых технологий в образовательно-воспитательном процессе дошкольной образовательной организации позволяет взрослому создать доброжелательную, радостную обстановку, способствующую развитию фантазии ребёнка и активизации его психолого-педагогических процессов, в том числе и предпосылок к одарённости и талантливости. Только в данном случае, на наш взгляд, позитивная сторона экологических игр будет способствовать сотворчеству триумvirата «ребёнок-родитель-воспитатель» [36].

Благоприятное отношение ребёнка к миру природы должно носить гуманный характер, в основе которого должны лежать нравственные ценности и акмеологическая система личностных установок ко всей окружающей действительности.

Среди методов экологического образования детей дошкольного возраста в ракурсе экспериментаторской деятельности, на наш взгляд, целесообразно отнести следующие:

- метод непосредственных наблюдений;
- метод приучения;
- метод побуждения к эмпатии, упражнения в эмоционально-позитивной сочувственности к миру природы;
- метод практических действий;
- метод убеждения;
- метод поисковых и проблемных ситуаций и проч.

Подчеркнём, что важно понимать полиаспектную, полисферную акмеологическую значимость природы. Ребёнок дошкольного возраста принимает мир природы как фундамент для будущего развития своих материально-духовных сил. Понимая и

осознавая реальный мир в единении с духовно-нравственными ориентациями, дети дошкольного возраста выстраивают своё собственное отношение к миру природы.

По утверждению О.В. Дыбиной, в экспериментах и опытах проявляется и в дальнейшем находит свое развитие детское творчество, у дошкольников формируется способность самостоятельного поиска причин и способов действий.

Метод экспериментирования необычайно интересен для детей, что можно объяснить тем, что в дошкольном возрасте у ребенка преобладает наглядно-действенное и наглядно-образное мышление.

Окружающая среда постоянно меняется и с ростом числа стихийных бедствий, периодами колебаний потепления и похолодания, различными видами погодных условий и многим другим, люди должны быть осведомлены о том, с какими видами экологических проблем наша планета ежеминутно сталкивается. Некоторые из них невелики и затрагивают только отдельные экосистемы, другие резко меняют ландшафт Земли.

Дети дошкольного возраста не имеют навыков психологической адаптации к экологическим кризисам и проблемам. Когда они сталкиваются с ними, то испытывают грусть, страх и беспомощность. В наших силах помочь им преодолеть негативные эмоции, направив их в русло деятельности по познанию и сохранению окружающего мира, используя «зеленые» и медиаобразовательные технологии.

Настоящее исследование было посвящено актуальной проблеме современного образования – развитию гуманного отношения к природе у детей дошкольного возраста и определению взаимосвязи ИКТ-компетентности педагогов, которые выступают форватерами в мир природы.

Иными словами, предпринята попытка осмыслить феномен экологической медиапедагогике в современном дискурсе инновационного образовательного ландшафта дошкольного детства.

Гуманное отношение к природе характеризуется не просто системой конкретных представлений об окружающем как экосистеме, но и продуктивной, общественно-значимой деятельностью детей в природной среде, активной и заинтересованной заботой о растениях и животных, а также наличием чувственных впечатлений, рождающих личностные переживания, преобразующиеся в дальнейшем в отношение.

Экспериментальная деятельность является универсальным механизмом реализации основных задач экологического воспитания с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка.

В рамках проведенной опытно-экспериментальной работы мы убедились, что как и любая деятельность, детское экспериментирование предполагает комплексное руководство со стороны педагога, который, непосредственно, привлекает детей к экспериментальной деятельности, приобщая каждого ребенка к миру природы; вовлекает родителей в процесс экологического воспитания детей, выстраивая активное взаимодействие с ними; обогащает предметно-развивающую среду в целях осуществления гуманистически направленной экспериментальной деятельности детей в природном окружении среде.

Считаем, что необходимо разработать план экспериментальной детской деятельности в природе, основанный на инновационных педагогических принципах, речь о которых пойдет в следующих работах автора.

В заключении отметим, что процесс формирования экологического образования детей дошкольного возраста и ИКТ-компетентности педагога носит развивающий и непрерывный характер. В итоге, педагог должен обладать образовательно-педагогической ИКТ-компетентностью с ориентацией на экологическую направленность, то есть уметь осваивать специализированные технологии и ресурсы экологического назначения, разработанные в соответствии с требованиями к содержанию той или иной образовательной области, а также формировать готовность к их эффективному внедрению в образовательно-воспитательную экологическую деятельность современной дошкольной организации.

Литература:

1. Балабас Н.Н. Виртуальная экскурсия как инновационный метод обучения иностранным языкам // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 5-2. С. 162-164.
2. Бахтина Е.В. Вклад ленинградской библиотечной школы в теорию и практику открытого доступа // Библиотечное дело-2012: библиотечно-информационная деятельность в пространстве науки, культуры и образования: Сковорцовские чтения: матер. семнадцатой Междунар. науч. конф. Москва, 2012. С. 183-186.
3. Богуславская Т.Н. Проектирование образовательного пространства современной дошкольной образовательной организации на основе ФГОС ДО // Современные тенденции управления образовательными системами с учетом социально-экономического развития общества. Санкт-Петербург, 2014. С. 171-186.
4. Богуславская Т.Н. Проблемы и перспективы модернизации муниципального управления дошкольным образованием // Социально-экономические и политические процессы в современной России: анализ, прогноз. Оренбург, 2011. С. 180-182.
5. Вагнер И.В. Воспитание в контексте глобализации: европейские приоритеты (на примере Германии): монография. Saarbrücken: Lap Lambert, 2012. 93 с.
6. Везетиу Е.В. Формирование социальной компетентности дошкольников как психолого-педагогическая проблема // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2. С. 180.
7. Вологодина И.В. Игра как эффективный педагогический инструмент всестороннего развития детей дошкольного возраста // Академия профессионального образования. 2020. № 1. С. 24-30.
8. Вологодина И.В. Использование современных информационно-коммуникационных технологий в дошкольной организации // Академия профессионального образования. 2019. № 10. С. 37-45.
9. Голованов В.П. Современное дополнительное образование детей как личное образовательное пространство детства // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 160-165.
10. Голованов В.П. Современное дополнительное образование детей – территория перспективного и безопасного детства // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2012. Т. 18. № 1-2. С. 138-144.
11. Калаков Н.И., Кобелева О.В. Проблема адаптации человека в современных условиях // Теория и практика социальной работы: опыт и перспективы: сб. тр. участников 1-й Междунар. конф. Ульяновск, 1999. С. 39-40.
12. Кобелева О.В. К вопросу о формировании жизненных ценностей у молодежи // Национально-региональный компонент образования в условиях его стандартизации: сб. матер. Всерос. науч.-практ. конф. Бирск, 1997. С. 24-27.
13. Колесникова М.Н., Бахтина Е.В. Архитектура и дизайн библиотек: учеб. пособие. Санкт-Петербург: СПбГИК, 2016. 128 с.
14. Комарова И.И. К истории экологических общественных объединений России // Теория и практика экономического регулирования природопользования и охраны окружающей среды: матер. XIII Междунар. науч.-практ. конф. Российского общества экологической экономики RSEE-2015/РОЭЭ-2015. Казань, 2015. С. 196-210.
15. Комарова И.И., Шишмакова Е.В. Чтение – капитал воспитания // Воспитательная работа в школе. 2008. № 6. С. 111-123.
16. Комарова Т.С. Интеграция в эстетическом воспитании детей // Детский сад от А до Я. 2004. № 6. С. 14-24.
17. Комарова Т.С. О взаимосвязи искусств в эстетическом воспитании детей // Дошкольное воспитание. 1995. № 5. С. 47-49.
18. Корж Е.М., Новикова С.А. Взаимосвязь коммуникативных способностей и самооценки старших дошкольников // Актуальные проблемы социализации и профессионализации личности в современных условиях: матер. межвузов. науч.-практ. конф. Москва, 2018. С. 22-24.

19. Крамаренко Н.С. Исследование субъектной позиции подростков в процессе самоосуществления в Интернет-среде // Вестник Университета Российской академии образования. 2013. № 5. С. 64-68.
20. Крамаренко Н.С. Цифровые дети, сетевое общество и компетенции будущего: психологические аспекты // Прикладная психология: современное состояние, эффективность исследований, перспективы развития: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф.: XII Левитовские чтения. Москва, 2017. С. 90-93.
21. Мельников Т.Н., Москвина А.С., Третьяков А.Л. Музейная педагогика как инновационная технология организации экологического образования детей дошкольного возраста // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2019. № 3. С. 23-29.
22. Миляева А.К. Информатизация общества и профессиональная идентичность педагога // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: матер. Междунар. науч.-практ. конф., посвящённой 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко. Москва, 2018. С. 58-61.
23. Миляева А.К. Педагогическое проектирование в дошкольной образовательной организации // Европа и Современная Россия. Интегративная функция педагогической науки в едином образовательном пространстве: матер. XIV Междунар. науч. конф. Париж, 2018. С. 154-158.
24. Николаева С.Н. Приобщение дошкольников к природе в детском саду и дома: учеб. пособие. Москва: Мозаика-Синтез, 2013. 120 с.
25. Новикова Г.П. Народное искусство в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста как педагогическая проблема // Народная художественная культура: вызовы XXI века: сб. матер. науч.-практ. конф. с Междунар. участием. Москва, 2014. С. 236-243.
26. Новикова Г.П. Формирование готовности педагога к обеспечению преемственности дошкольного и начального школьного образования // Педагогическое образование и наука. 2009. № 6. С. 4-10.
27. Печерская Э.П., Звоновский В.Б., Меркулова Д.Ю., Плешаков В.А., Мацкевич М.Г. Опыт сетевого поведения дошкольников // Вестник Самарского государственного экономического университета. 2013. № 9. С. 143-146.
28. Печерская Э.П., Звоновский В.Б., Меркулова Д.Ю., Мацкевич М.Г., Плешаков В.А. Первые шаги детей в Интернете // Социологические исследования. 2014. № 12. С. 74-80.
29. Рыжих Н.П. Медиаобразование в свете диалога культур // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2006. № 2. С. 136-139.
30. Современные тенденции дошкольного и начального образования: коллективная монография / Л.И. Аббасова [и др.]. Ялта: Изд-во Гуманитарно-педагогической академии (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», 2016. 276 с.
31. Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <https://rg.ru/2018/05/08/president-ukaz204-site-dok.html>.
32. Федоров А.В. Развитие медиаобразования на современном этапе // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 40-51.
33. Чужинова О.А., Корж Е.М. Взаимосвязь сформированности игровых навыков и социальной готовности к школе детей старшего дошкольного возраста // Актуальные направления социально-психологических исследований личности в онтогенезе: сб. матер. межвузов. науч.-практ. конф. Москва, 2019. С. 144-147.
34. Barraza L. Environmental Education: A comparison between English and Mexican children // Environmental Education Research. 2012. № 8. Pp. 171-186.
35. Bykasova L.V., Vovchenko N.G., Krewsoun M.V. Modern transmedia products architecture // Media Education. 2019. № 2. Pp. 216-223.
36. Demidov A.A., Melnikov T.N., Moskvina A.S., Tretyakov A.L. The organization of ecological education of per-school children by means of media literacy education: theory, national policy, scientometrics and vectors of development // Media Education. 2019. T. 59. № 4. Pp. 470-481.

37. Krucsay S. Media education in Austria: competence, communication, autonomy // Comunicar. 2017. № 28. Pp. 111-120.
38. Ortega-Tudela J.M., Camara-Estrella A.M., Diaz-Pareja E.M. Service learning as a tool to enhance future teachers' media competence // Cultura y educacion. 2015. № 2. Vol. 27. Pp. 440-455.
39. Pleshakova A.Yu. Germany's dual education system: the assessment by its subjects // Education and science. 2019. T. 21. № 5. Pp. 130-156.
40. Zakharova A.A., Vekhter E.V., Shklyar A.V. The applicability of visualization tools in the meta-design of an educational environment // European journal of contemporary education. 2019. № 8. Pp. 43-51.

ГЛАВА 23. ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Уфимцева Ольга Витальевна

кандидат педагогических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение высшего образования

«Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);

Иваненко Марина Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент

Федеральное государственное бюджетное

образовательное учреждение высшего образования

«Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

Аннотация. Статья посвящена использованию инновационных технологий в процессе обучения иностранным языкам. Инновационная деятельность в образовании характеризуется как минимум разработкой и внедрением принципиально нового содержания и технологий обучения, а также наличием квалифицированных преподавателей, способных обеспечивать и осуществлять данную деятельность. Рассматривая инновационные технологии обучения иностранного языка в вузе авторы выделяют личностно-ориентированные технологии, профессионально-ориентированные технологии, информационно-коммуникационные и компьютерные технологии, включающие определенные методы и приемы. Инновационное направление в развитии учебного процесса предполагает перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на самостоятельную продуктивную учебную работу студента.

Ключевые слова: учебный процесс, инновационные технологии, цифровые технологии, самостоятельная учебная деятельность, иностранный язык.

Annotation. The article is devoted to using innovative technologies in the process of teaching foreign language. Innovative activity in education is characterized, at least, developing and installation, principally, new content and technologies, as well as presence of qualified and skilled teachers who are able to realize this activity. Considering innovative technologies for teaching a foreign language at a higher school, the authors distinguish personal-oriented technologies, vocational-oriented technologies, information and communication technologies and computer technologies that include certain methods and techniques. The innovative direction in development of the educational process involves a shift of emphasis from teaching activity of a teacher to the independent productive educational work of a student.

Keywords: educational process, innovative technologies, digital technologies, independent educational activities, foreign language.

В условиях процесса глобализации и интернационализации научных знаний, особое значение приобретает хорошо организованная система международной информации, функционирование которой неосуществимо без специалистов, реально владеющих иностранными языками, способных быстро извлекать информацию из иностранных

источников, излагать ее на родном языке и применять ее в профессиональной деятельности.

В этих обстоятельствах иностранный язык является не только учебным предметом, но и средством профессионального становления личности.

В современных условиях потенциал иностранного языка расширяется, превращая его в средство образования и всестороннего развития личности; средство доступа к иноязычной информации; в средство осуществления межкультурного общения в контексте профессиональной деятельности будущих специалистов.

Существующие требования в системе образования и развитие научно-технического прогресса вызывают проблемы классического образования и определяют необходимость развития и трансформации существующих форм и методов, а также внедрения новых инновационных технологий, в том числе цифровых технологий в процесс обучения иностранным языкам.

Главной задачей высшего учебного заведения является формирование качественно нового специалиста, способного ориентироваться в информационном пространстве, обладающего готовностью к непрерывному профессиональному саморазвитию.

Сегодня преподаватель должен не просто дать определенный объем знаний студенту по дисциплине, но также должен сформировать у него информационные умения. Информационно-коммуникационные технологии не только выступают средством развития интеллектуальных и творческих способностей студентов, но также являются одним из инструментов мотивации в получении новых знаний и развития личности в целом.

Медиадидактика рассматривается как область дидактики, которая изучает возможности применения медиа как одного из средств в проведении учебных занятий в образовательной организации, в частности – в вузе.

Необходимо отметить, что конструирование вузовской учебной дисциплины сегодня должно строиться с учетом нескольких аспектов.

Первый аспект связан с пониманием, что же такое «компетенция» и что входит в содержание той или иной компетенции. Данный аспект напрямую связан с содержанием преподаваемой дисциплины и результатом изучения дисциплины на выходе.

Второй аспект связан с пониманием психолого-педагогической характеристики современных студентов, которые больше ориентированы на визуальные образы, т.к. они являются детьми «цифрового поколения». Для большинства студентов, к сожалению, вербальная информация и письменная речь (освоение текстов учебников) представляют собой сложную задачу. Какие характерные черты присущи современному студенту вуза? Для него характерны «поверхностность» знаний, низкая удовлетворенность умственным трудом в выполнении того или иного учебного задания, а также амбициозность и завышенная самооценка относительно как своих способностей, так и результатов своей деятельности.

Если говорить об умении работать с информацией, то приходится признать, что у современных студентов значительно снижена способность к обработке информации, ее систематизации и анализу, выстраиванию логических связей, а это, в свою очередь, приводит к некритичному восприятию чужой точки зрения и бездумному следованию ей. В процессе преподавания своей дисциплины преподаватель вуза должен учитывать и этот аспект.

Мы согласны с точкой зрения, что обучение это процесс активного взаимодействия между педагогом и обучаемым, в результате которого у обучаемого на основе его собственной активности формируются определенные знания и умения. Педагог не только создает условия для освоения дисциплины, но и направляет и контролирует активность обучаемого, предоставляет ему нужные средства и информацию для освоения материала [10].

Изучая цифровые технологии нам необходимо получить ответы на следующие вопросы: Почему необходимо внедрение цифровых технологий в процесс обучения иностранному языку? Какие группы инновационных технологий используются при овладении иностранным языком? Что такое продуктивное образование? Как цифровые технологии способствуют развитию самостоятельной учебной деятельности студентов?

Целью данного исследования является изучение цифровых технологий в процессе обучения иностранному языку и их влияние на развитие самостоятельной учебной деятельности.

В настоящее время в процессе интеграции России в единое образовательное пространство особое значение отводится англоязычной подготовке студентов. Основной задачей является развитие компетенций в межкультурном общении в контексте своей профессиональной и научной деятельности. Несомненно, что англоязычная составляющая программы подготовки специалиста, способного самостоятельно осуществлять поиск и анализировать аутентичную информацию в сфере профессионального общения, играет значительную роль.

В связи с этим возникла необходимость модернизации методик и принципов преподавания иностранных языков и внедрения новых инновационных технологий. Инновационность в образовании – это внедрение передовых научных разработок в учебный процесс, что позволяет готовить специалистов, готовых к образованию в течение всей своей научной и практической карьеры.

В статье мы рассмотрим несколько инновационных технологий, которые применяются на занятиях по иностранному языку у студентов по направлению подготовки «41.03.05 – Международные отношения» в Уральском государственном педагогическом университете.

И.Н. Айнутдинова утверждает, что «для современного языкового образования необходимы междисциплинарная интеграция, многоуровненность, вариативность, ориентация на межкультурный аспект овладения языком» [1]. Автор отмечает что «новые задачи предполагают изменения в требованиях к уровню владения иностранным языком, к определению новых подходов к отбору содержания и организации материала, к использованию адекватных форм и видов контроля».

Т.В. Жавнер, В.В. Воног, В.А. Адольф определяют инновационную деятельность как целенаправленное включение нововведение в образовательные системы разного уровня с целью повышения качества образования [5].

Рассматривая инновационные технологии при обучении иностранным языкам в вузе мы, в след за И.Н. Айнутдиновой мы выделяем:

1. *Личностно-ориентированные технологии*, при котором студент становится активным участником образовательного процесса, а сам процесс обучения иностранным языкам основывается на организации сотрудничестве обучающегося и педагога, на создании благоприятных условий для развития у студентов способностей к самообразованию, самоопределению, самостоятельности.

2. *Профессионально-ориентированные технологии*, позволяющие организовать процесс обучения иностранным языкам с учетом профессиональной направленности обучения и ориентацией на личность обучающегося, его личными и профессиональными интересами, принимая во внимание его склонности и способности.

3. *Информационно-коммуникационные и компьютерные технологии*, способствующие интенсификации учебного процесса по освоению иностранного языка; представляющие возможности применения компьютерных технологий для проведения тестирования, тренировки грамматических навыков, навыков правописания, чтения, перевода и работы с текстом; превращающие изучение иностранного языка в высоко - продуктивный, релевантный, мотивированный и инновационный процесс; предоставляющие не только возможность отрабатывать основные языковые навыки, но и изучать культуру и традиции страны изучаемого языка, завязывать дружеские контакты с носителями языка, работать над совместными проектами, принимать участие в дискуссиях со студентами вузов других стран.

Каждая группа технологий, по мнению Н.В. Жиленко [6], И.Н. Айнутдиновой [1], включает в себя определенные субтехнологии, включающие в себя определенные методы и приемы (см. табл. 1).

Технологии обучения иностранному языку

Личностно-ориентированные технологии	Профессионально-ориентированные технологии	Информационные и компьютерные технологии
Технологии обучения в сотрудничестве (Е.С. Полат, Ф.Ю. Уваров и др.).	Технология контекстного обучения (А.А. Вербицкий).	Интернет-технологии (М. Варшауэр, Х. Схецер, К. Мелони).
Технология модульного обучения (П.А. Юцевичене, М.О. Чошанов и др.).	Перевод профессионально-ориентированных текстов (В.Н. Коммисаров, Б.Н. Климзо).	Мультимедийные технологии (М.С. Афонина, И.Л. Бим, А.О. Воротникова, И.А. Зимняя и др.).
Технология развития критического мышления через обучение чтению и письму (И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек и др.).	Игровые технологии (Л.С. Выготский, Б.П. Никитина, Д.Б. Эльконин, С.А. Шмаков).	Информационно-коммуникационные технологии (М.З. Биболетова, М.А. Бовтенко, Е.Д. Нелунов, Е.С. Полат, Р.К. Потапова, Т.П. Сарана и др.).
Проектная технология (И.А. Зимняя, Е.С. Полат, Т.Е. Сахарова и др.).	CASE-STUDY (Stephen D. Krashen).	Дистанционное обучение (М.Н. Бухаркина, Е.С. Полат, B. Loveless, Gui Ying и др.).
Технология мастерских (И.А. Мухина, А.А. Окунев и др.).	Языковой портфель (European Language Portfolio).	E-learning (М.В. Голышева, А.В. Диденко, М.В. Власова, Г. Кранц, Д. Мунен и др.).
Технология проблемно-диалогового обучения (А.М. Матюшкин, Е.Л. Мельникова).	Просмотр кинофильмов с последующим обсуждением и разработкой предположений о дальнейшем развитии событий.	Life-long learning (непрерывное образование) (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, A. Armitage, J. Evershed и др.).

Одним из наиболее важных аспектов личностно-ориентированной образовательной парадигмы становится продуктивная учебная деятельность обучающегося.

Продуктивное образование в узком понимании – практико-ориентированное обучение, которое основывается на овладении предметным знанием в процессе практической деятельности.

Ориентация на личность студента определяет концепцию языкового образования. Одной из приоритетных задач продуктивного образования — развитие самостоятельности и креативности студента в процессе овладения языком и культурой, что способствует развитию готовности личности к непрерывному языковому образованию и самообразованию в целях межкультурного взаимодействия в различных сферах повседневной и профессиональной деятельности.

Как более широкое понятие продуктивное образование связано с самовыражением, самореализацией и саморазвитием личности студента.

Эффективное владение иностранным языком предполагает, прежде всего, умение самостоятельно работать над изучением языка, поддерживать и постоянно пополнять свои знания, совершенствовать умения, развивать коммуникативную и информационную культуру. В связи с этим самостоятельная учебная деятельность учащегося как основа продуктивного языкового образования становится важнейшим компонентом учебного процесса.

Это инновационное направление в развитии учебного процесса предполагает, прежде всего, перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на самостоятельную продуктивную учебную работу студента. Учебный процесс должен быть направлен на самоопределение и самореализацию обучающегося, а не только на транслирование информации и приобретение знаний студентами.

В рамках продуктивного обучения личностно-ориентируемые технологии обеспечивают познавательную деятельность студентов, их самоопределение и самореализацию. Продуктивная учебная деятельность направлена на создание «личностно-ориентированного продукта как результата использования знаний и умений» [8].

Учитывая факт, что целью обучения иностранному языку студентов является достижение уровня владения иностранным языком, достаточного для практического использования знаний и умений в будущей профессиональной деятельности.

Профессионально-ориентированное обучение предполагает профессиональную направленность учебных материалов и организацию деятельности, формирующей профессиональные умения в различных ситуациях профессионального общения.

Не смотря на то, что обучение иностранному языку происходит в искусственной языковой среде, профессионально-ориентированное обучение должно быть коммуникативно направленным и может происходить в официальной и неофициальной обстановке. Рекомендуются использовать беседы на профессиональные темы, обсуждение профессиональных проблем, публичные выступления, встречи с зарубежными профессионалами – носителями языка, написание деловых писем и e-mail.

Необходимо отметить, что интерес студентов изучению иностранного языка повышается, если студенты четко представляют перспективы использования полученных знаний и умений в профессиональной деятельности. Профессиональная направленность обучения иностранным языкам требует его интеграции с профильными дисциплинами, а содержание учебных материалов должны быть ориентировано на формирование и развитие профессиональной компетенции.

Учитывая факт, что в современных условиях требуется практическое овладение иностранным языком, а объем информации постоянно растет, требуется знание способов ее передачи, хранения и обработки. Это требование современности требует овладение информационными и компьютерными технологиями. И.Н. Айнутдинова отмечает, что использование информационных технологий раскрывает огромные возможности компьютера как средства обучения. А с появлением и развитием сети Интернет возможности применения компьютеров в обучении иностранному языку необычайно расширились [1].

Интеграция информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс изменяет роль преподавателя в этом процессе. Преподаватель не только транслирует знания и формирует языковые умения и навыки, его главной задачей становится мотивирование студентов к овладению иностранным языком, стимулирование интереса к преподаваемому предмету, а также развитие самостоятельности студентов в овладении иностранным языком и применении информационно-коммуникационных и компьютерных технологий.

Главное преимущество использование информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения иностранному языку – это возможность создания учебной языковой среды, максимально приближенной к реальной коммуникации.

Процесс обучения иностранным языкам приобретает индивидуализированный характер. Информационно-коммуникационная среда направлена на «личностную ориентированность, технологичность, коммуникативность» [13].

По мнению И.А. Айнутдиновой информационно-коммуникационная среда должна включать в себя следующие компоненты:

1. Многоязычное общение (различного рода информационные-справочные блоки);
2. Постоянная поддержка изучения языков (различные лексические и грамматические упражнения; самостоятельные блоки изучения языка, доступ к мультимедийной базе учебных материалов);
3. Анализ и диагностика (анализ потребностей и определение профилей обучающихся, диагностика уровня владения языком, оценка прогресса и др.);
4. Обработка и адаптация мультимедийных учебных (текстовых, аудио, видео) материалов в соответствии с учебными целями (по темам, по структурам, по степени сложности) [1].

Информационно-коммуникационная среда представляет преподавателям доступ к Интернет сайтам, содержащим новейшие материалы как в текстовом и иллюстративном формате, так и в формате мультимедийных программ, словарям, справочникам.

Преподаватели могут не только пользоваться уже имеющимися учебными сайтами, но и создавать собственные, адаптируя полученные материалы к потребностям и уровню владения языком студентов.

Находясь в виртуальной языковой среде, студенты получают доступ к постоянно обновляющимся аутентичным материалам, которые позволяют студентам читать слышать образцы современной аутентичной речи и «употреблять их для порождения собственных высказываний» [2].

Использование Интернет сайтов способствует развитию основных речевых навыков студентов в основных видах речевой деятельности:

1. Письма (официальная и неофициальная переписка по электронной почте и в блогах).
2. Чтения (изучение содержания текстовых сайтов, чтения e-mail сообщений и т.д.).
3. Аудирования (прослушивание и просмотр аудио и видеоматериалов, прослушивание речи on-line собеседника).
4. Говорения (общение через программу Skype, продуцирование на занятиях «вторичных» текстов студентов, основанных на информации из сети Интернет).

Интернет технологии, такие как электронная почта, общение в блогах, Skype-общение, Интернет-конференции, телемосты предлагают широкие возможности для международной и межкультурной коммуникации.

Виртуальное общение студентов на иностранном языке не только снимает языковые барьеры и позволяет применять полученные знания, умения и навыки в практической деятельности, но и помогает студентам преодолеть социокультурные стереотипы, лучше понять менталитет людей стран изучаемого языка и развитию толерантности.

Кроме того, цифровое обучение превращает процесс обучения более комфортным и неформальным, Д. Лойерчер подчеркивает, что многие студенты признают возможность быть «невидимым», что их не будут оценивать по их характерным чертам, национальности, размеру тела или физическим недостаткам. Благодаря этому они чувствуют себя в равных условиях со всеми людьми. Преподаватели также осознают что цифровое обучение позволяет им получить обратную связь от каждого студента, а не только от тех, кто в очной аудитории добровольно вызвался ответить. Хотя они должны пересматривать свои занятия каждый семестр, многое из того, что они подготовили для одного курса, будет перенесено в следующий.

Недостатком для студентов является то, что в абсолютной онлайн-среде они не встречаются ни с учителем, ни с одноклассниками лично. Все контакты в онлайн, электронная почта, сообщения в систему управления курсами или на электронный форум. У студентов часто отсутствует чувство общности, а если и есть, то им приходится создавать виртуальное сообщество через социальные сети. Во многих ситуациях учащиеся могут не иметь адекватного персонального компьютерного оборудования, программного обеспечения или достаточно быстрого подключения к интернету. Кроме того, если у них мало вычислительных навыков, они могут не иметь достаточной подготовки для выполнения своих заданий [15].

Исследуя онлайн-обучение и традиционное обучение, доктор Н. Пармар отмечает, что интеграция мобильных технологий в учебном процессе больше не является просто инновационным вариантом в обучении. Сегодня он стал частью образовательного процесса для поколения 21 века, где выбор устройства также больше не является

предметом обсуждения. Независимо от того, приняло ли учреждение высшего образования одну из популярных онлайн-платформ для совместной работы, будь то Google, Windows или Apple, первостепенное значение имеет и всегда будет иметь то, как преподаватели интегрируют технологию в свою учебную практику и какие результаты обучения демонстрируют студенты.

Введение предметных образовательных приложений было изначально и до сих пор является наиболее распространенным использованием EdTech в учебных заведениях. Образовательные приложения были освоены, для того, чтобы добавить разнообразие в преподавание и обучение. В аудиторных занятиях преподаватели используют их для расширения и обогащения своих занятий в специальных областях. Действительно, у автора есть полная таблица приложений, связанных с предметами, для достижения целей учебной программы. Но мы также должны быть осторожны, так как образовательные приложения могут также использоваться как игровой инструмент обучения, имеющий мало или вообще не имеющий педагогических инструкций, что приводит к ограничению воздействия на пользователя [16].

Эффективное использование технологий в образовании изменило лицо образования и создало больше возможностей для получения образования. Как учителя, так и студенты извлекли пользу из различных образовательных технологий, учителя научились интегрировать технологии в своих классах, и студенты становятся все более заинтересованными в обучении с помощью технологий. Использование технологий в образовании сняло образовательные границы, и студенты, и преподаватели могут сотрудничать в режиме реального времени, используя передовые образовательные технологии, такие как цифровые технологии [17].

В настоящее время преподаватели имеют большой выбор учебников и учебных пособий в формате Premium Pack. Такие курсы сочетают печатные и цифровые компоненты, что позволяет преподавателю уделять больше времени на занятиях живому общению. Такой учебно-методический комплекс позволяет освоить не только языковые умения и навыки, но и развивать общекультурные компетенции, которые помогут студенту осознать свое место в современном обществе, справляться с трудностями в учебе, решать профессиональные задачи.

Каждый курс разбит на отдельные разделы и виды деятельности, образующие четкую структуру. Задания имеют интерактивный характер, включают в себя голосовой чат, форумы, организацию языковых и профессиональных сообществ. В таких курсах используется широкий спектр мультимедиа, презентации, аудиофайлы и видео. Учебный курс формата Premium Pack содержит:

- Учебник для студентов (Students' Resource Centre), в который входят аудио и видеоматериалы курса, аутентичные тексты, дополнительные задания по лексике и грамматике, списки лексики, онлайн тетрадь.

- Рубрику Life Skills, содержащую упражнения, тексты, аудиоматериал, что позволяет повторять изученный языковой материал и осваивать навыки межличностного общения.

- Книгу для учителя (Teacher's Resource Centre) – интернет-ресурс для преподавателей, который содержит задания по говорению, проектные работы и Presentation Kit, который является цифровой версией учебника для студентов со встроенными аудио- и видео материалами и набором инструментов для работы на интерактивной доске.

- Онлайн тетрадь (Online work book) – возможность создания виртуального класса для мониторинга самостоятельной работы студентов.

Этот курс развивает осведомленность участников учебного процесса о различных видах использования инновационных технологий в языковом образовании, о принципах языкового образования, о способах применения этих принципах в профессиональном контексте.

Данный курс направлен на развитие самостоятельной учебной деятельности. И.А. Гиниатуллин считает, что «самостоятельная учебная деятельность характеризуется полной познавательной самостоятельностью при отсутствии внешнего педагогического воздействия. При этом отношения между обучающимся и преподавателем могут быть охарактеризованы как отношения сотрудничества» [3].

Проведенная диагностика определения уровня развития самостоятельной учебной деятельности студентов направления «Международные отношения» показала, что использование инновационных и цифровых технологий повышает уровень владения самостоятельной учебной деятельности. Выводы сделаны в соответствии с самооценкой студентов и результатами наблюдения преподавателей (см. рис. 1).

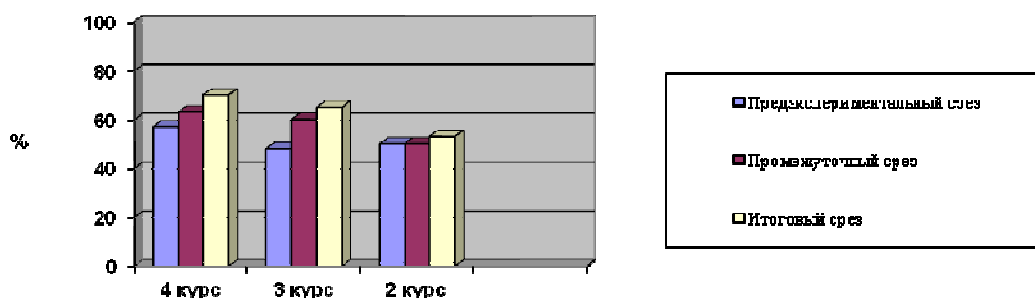


Рисунок 1. Уровень развития самостоятельной учебной деятельности студентов

Цифровое обучение считается прогрессивной формой обучения. Но в настоящее время они вызывают целый ряд психолого-педагогических проблем, которые должны решаться преподавателями и студентами:

- трудности установления межличностных контактов участников образовательного процесса;
- проблемы организации эффективной работы малых учебных групп при обучении в кооперации;
- оценка индивидуальных особенностей восприятия информации студентами и их стилей обучения для лучшей организации учебного процесса;
- актуализация и поддержание мотивации студентов к изучению предмета;
- достаточность и способность преподавателя к избранным методам и приемам цифрового обучения.

Работая в цифровой среде, преподаватель выполняет следующие функции (см. рис. 2):

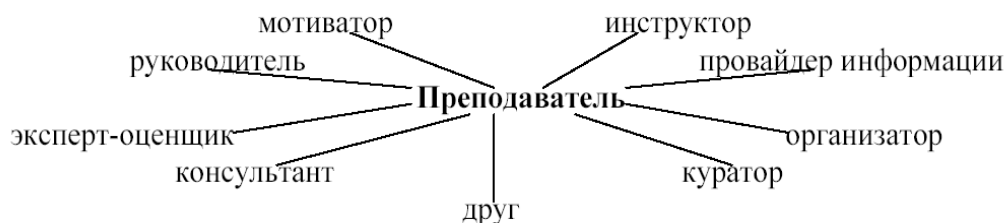


Рисунок 2. Роль преподавателя в цифровом обучении

В ходе изучения учебных дисциплин педагог не только использует пособия, схемы, таблицы и т.д., но использует и показ художественных кинофильмов. Показ художественных кинофильмов позволяет активизировать деятельность студентов, качественно изменить их отношение к обучению в вузе, приблизить их реальности происходящих событий через визуальный образ. Поэтому мы хотели бы рассмотреть такое методическое средство в педагогической практике вуза как кинофильм.

Показ кинофильма на лекции или практическом занятии применяется с целью: 1) изложения нового материала, либо 2) углубления и закрепления имеющихся у студентов актуальных знаний относительно профессиональной направленности. Просмотр кинофильма можно также использовать и на заключительных этапах изучаемой темы.

Применение педагогом кинофильма в процессе изучения дисциплины позволяет не только обобщить и систематизировать изученный материал; поставить проблемные вопросы перед студентами до начала показа и обсуждение вариантов решения проблемы после просмотра; но также позволяет сформировать у студентов наглядные представления о событиях и явлениях; развивать профессионально значимые качества личности как будущего профессионала.

Просмотр кинофильма формирует умение у студента определять собственную позицию; высказывать и отстаивать собственную точку зрения; развивает навыки работы в команде. Использование кинофильма в процессе изучения дисциплины способствует развитию таких личностных свойств и качеств, как самостоятельность, креативность, целеполагание, самопознание; позволяет изменять отношение студентов к выбранной будущей профессиональной деятельности; позволяет им более осознанно изучать дисциплины учебного плана по направлению подготовки.

Мы согласны с мнением О.М. Кирилловой, которая отмечает, что результат применения кино на учебном занятии в вузе зависит от множества факторов. Хотелось бы выделить два, которые по нашему мнению, являются основными: 1) качество кинопособия, характеризующееся воспринимаемостью предъявляемого фильмом учебного материала; 2) условия введения фильма в учебный процесс, а именно: выбор сюжета и момента, места, меры использования кино и др. В конечном счете, именно эти факторы определяют характер и активность познавательной деятельности студентами вуза в ходе кинодемонстрации, а, следовательно, уровень восприятия и усвоения ими учебного материала [7].

К преподавателю вуза в процессе применения кинофильма на дисциплине предъявляются ряд требований:

- преподаватель для начала должен сам очень внимательно просмотреть кинофильм, чтобы правильно определить его особенности и структурные элементы;
- преподаватель должен найти точное место кинофильму в системе занятий по дисциплине;
- преподаватель должен определить перечень вопросов для обсуждения увиденного;
- преподаватель должен определить учебный материал, который будет закреплен после просмотра.

При показе кинофильма студентам на учебной дисциплине, преподаватель должен:

- 1) четко рассматривать и определять профессиональную направленность студентов по освоению учебной программы в целом;
- 2) соблюдать принцип единства теории и практики;
- 3) устанавливать междисциплинарные связи, которые позволяют расширять знания студентов о своей будущей профессии;
- 4) ставить дискуссионные вопросы для дальнейшего обсуждения, которые позволяют формировать критическое мышление у студентов.

При показе кинофильма на учебном занятии выделяют ряд этапов:

- установление связи изучаемой темы с содержанием фильма;
- работа с фильмом в процессе показа;
- работа с фильмом после его показа.

К дидактическим возможностям кинофильма мы относим следующее:

- выделение главного;
- управление процессами: наблюдения, анализа и сопоставления;
- восприятие разных позиций героев на одну и ту же проблему;
- актуализация и обоснование своей точки зрения относительно увиденного;
- определение ошибок в работе специалиста и их обсуждение.

Необходимо отметить функции при изучении учебной дисциплины через показ кинофильма: связь с жизнью; определение ошибок в работе конкретного специалиста; установление межпредметных связей; определение круга проблем у героев кинофильма и пути их решения; выделение главной идеи кинофильма. А также необходимо отметить рефлекссию, которая позволяет не только определить происходящее с героем, но позволяет и определить свое собственное отношение к происходящему на экране.

Методическими приемами работы с кинофильмом на учебном занятии являются: вступительная беседа, задания в виде вопросов перед началом просмотра; беседа после его просмотра; подведение итогов [11].

Таким образом, преподаватели и студенты должны приобрести цифровую культуру и цифровую грамотность, потому что школы и университеты внедряют цифровые технологии во все сегменты своей работы – от онлайн-уроков и загрузки домашних заданий до студенческих чатов и форумов и цифрового администрирования. В настоящее время студенты учатся в виртуальных классах, преподаватели размещают домашние задания на сайтах и в портале, уроки наполнены видео и демонстрациями из онлайн-источников. Файлы студентов и преподавателей хранятся и поддерживаются в электронном виде, а также их профили, оценки, рейтинги.

Информационно-коммуникационные и цифровые технологии являются эффективным средством обучения иностранному языку, поскольку они способствуют формированию и развитию навыка самостоятельного овладения изучаемым иностранным языком, «что приводит к сокращению времени на выполнение стандартных заданий и позволяет увеличить время на выполнение работ творческого характера [12].

В прагматическом смысле, внедрение в учебный процесс компьютерных классов, мультимедийных пособий, интерактивных досок и других мультимедийных средств позволяет «сократить потребность в печатных изданиях и дополнительных расходных материалах» [4].

Использование мультимедийных инструментов способствует оптимизации системы контроля и самоконтроля, что в свою очередь развивает самостоятельность в изучении иностранного языка.

В заключении необходимо отметить, что все информационно-коммуникационные и цифровые технологии направлены на формирование инновационной личности, конкурентно-способной на современном рынке труда, на обновление и интенсификацию учебного процесса и обновление его содержания, методов и форм обучения и воспитания. Инновационные педагогические и цифровых технологии позволяют организовать совместную учебную деятельность преподавателя и студентов, воспитывать ответственность студентов, повышать уровень владения иностранным языком. Цифровизация образования – это внедрение передовых научных разработок в учебный процесс, что позволяет готовить специалистов, готовых к образованию в течение всей своей научной и практической карьере.

Литература:

1. Айнутдинова И.Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста (зарубежный и российский опыт) / Настольная книга педагога-новатора. – Казань: Издательство Казанского университета, 2011 – 456 с.
2. Воевода Е.В. Интернет технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. – ФГБОУ ВО Московский политехнический университет. – 2009. – № 3. – С. 110-114.
3. Гиниатуллин И.А. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 1990. – №1. – С. 74-79.
4. Еременко Е.В., Пашукевич Ю.С. Использование мультимедийных технологий в преподавании иностранного языка // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. – ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет». – 2010. – № 2. – С. 36-40.
5. Жавнер Т.В., Воног В.В., Адольф В.А. Роль инновационных технологий в формировании профессиональной иноязычной компетентности будущих инженеров // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – № 2. – С. 245-249.
6. Жиленко Н.В. Личностно-ориентированные технологии в обучении иностранному языку // Lingua Mobilis. – Центр интеллектуальных услуг «Энциклопедия». – 2011. – № 6. – С. 119-124.
7. Кириллова Л.М. Педагогические аспекты эффективности учебного фильма: дисс. ... канд. пед. наук. – Л., 1984. – 199 с.

8. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. — 192 с.
9. Кучерявая Т.Л. Проблемы профессионально-ориентированного обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей // Теория и практика образования в современном мире: материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, февраль 2012 г.) – СПб.: Реноме, 2012. – С. 336-337. – <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1783> (дата обращения: 01.11.2019).
10. Теория обучения: учеб. пособие для студентов педагогических специальностей. – Майкоп, 2004. – 78 с.
11. Технические средства обучения в средней школе / под ред. Л.П. Прессмана. – М.: Педагогика, 1972. – 304 с.
12. Тимофеева Е.В., Кайль Ю.А. Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении иностранному языку // Барнаул Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – № 2 (82). – Т. 1. – С. 71-80.
13. Ферзилаева М.М. Инновационные технологии обучения иностранным языкам как орудие формирования поликультурной личности // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск № 15. – ART 75219. – 0,3 п.л. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75219.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
14. Уфимцева О.В., Иваненко М.А. Развитие цифровой культуры студентов высшего учебного заведения // Proceedings of the International Scientific and Practical Conference on Digital Economy (ISCDE 2019). <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iscde-19>.
15. D.V. Loertscher, B Woolls Information Literacy Interconnections Using a Virtual Learning environment <http://conference.ifla.org/ifla78> 2012.
16. Y.N. Palmer, Digital teaching and learning <https://education.viewsonic.com/digital-teaching-and-learning/> (published) 2016.
17. K. Ramey The use of technologies - in education and teaching process <https://www.useoftechnology.com/the-use-of-technology-in-education/>, 2013 (published).

ГЛАВА 24. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОЛУЧЕННЫХ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ В ШКОЛАХ

кандидат педагогических наук Харабаджах Мелия Наримановна
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)
Федерального государственного автономного
образовательного учреждения высшего образования
«Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Ялта)

Аннотация. В статье рассматривается сущность и специфика медиаобразования как ключевого сегмента современной системы педагогического профессионального образования. Анализируется роль медиаобразовательной деятельности в теории и практике педагогики, а также выявляется специфика взаимодействия такой деятельности с иными видами профессионального взаимодействия педагогов с образовательной и медиа системами. Кратко рассматривается перечень медиаобразовательных знаний, исследуется степень их проявления в системе педагогической практики будущих педагогов.

Ключевые слова: современная педагогическая наука, педагогическое знание, медиапедагогика, медиаобразование, медиаграмотность, профессиональные знания педагога, медиаобразовательная деятельность современного педагога, медиаобразовательные знания и умения, педагогическая практика студентов.

Annotation. The article examines the essence and specificity of media education as a key segment of the modern system of pedagogical professional education. The role of media educational activity in the theory and practice of pedagogy is analyzed, as well as the specifics of the interaction of such activity with other types of professional interaction of teachers with educational and media systems. The list of media educational knowledge is briefly considered,

the degree of their manifestation in the system of pedagogical practice of future teachers is investigated.

Keywords: modern pedagogical science, pedagogical knowledge, media pedagogy, media education, media literacy, professional knowledge of a teacher, media educational activity of a modern teacher, media educational knowledge and skills, pedagogical practice of students.

Профессиональная подготовка специалиста любого профиля начинается с получения и усвоения теоретического материала основного учебного курса в рамках общей системы высшего образования, а продолжается применением этого материала в преобразованном и адаптированном виде на практике. Как известно, профессиональное становление любого специалиста включает как теоретическую, так и практическую составляющую, которые, взаимодействуя и работая в комплексе, составляют основной потенциал любого специалиста любого уровня и категории. Это относится и к педагогической деятельности, направленной на осуществление педагогического образовательно-воспитательного воздействия на обучающихся, тем самым активно участвуя в процессе формирования будущих специалистов и профессионалов. Исходя из этого мы можем заключить, что современный педагог должен обладать целым спектром знаний и навыков не только фундаментального, но и прикладного характера. Особенно хотелось бы отметить значение медиаобразовательные компетенции, которые на сегодняшний день занимают лидирующую позицию в современной педагогической науке совместно с цифровыми, информационными, коммуникационными и другими компетенциями.

К исследованию теоретических и практических вопросов, связанных с медиапространством, его развитием в современном мире, дефинитивными элементами, которые составляют основу этого понятия, а также к истории формирования и становления медиаобразования в России обращается множество отечественных и зарубежных ученых, таких как Егоров В.В., Коновалова Н.А., Короченский А.П., Онкович А.В., Подлинцев О.Л., Миндеева С.В., Стечкин И.В., Олеринская Д.А., Федоров А.В. и другие.

Современный медиаграмотный педагог, следующий ключевым педагогическим тенденциям, преобладающим в мировой педагогической практике, способен ориентироваться в них, подстраиваться под современные реалии, участвовать в процессе формирования новейших концепций взаимодействия педагога и обучающегося, в результате чего достигает наибольшего успеха в сфере личностной и профессиональной самореализации. Такой специалист или будущий специалист, ориентированный на становление в выбранной им области, в обязательном порядке ориентируется на выполнение таким первостепенных задач медиаобразования, которые, в свою очередь, лежат в основе формирования концепции медиаобразовательных профессионально-ориентированных знаний и умений, необходимых для осуществления медиаобразовательной деятельности и организации медиаобразовательного процесса:

- активное стимулирование обучающихся задавать объективные проблемные вопросы, которые тем или иным образом связаны с медиапространством, медиаресурсами, медиаконтентом, поддающиеся критике, аналитике, рефлексии, за счет чего формируется критическое мышление как у обучающихся, так и у педагога. Здесь будущему педагогу, осуществляющему педагогическую практику в школе, необходимо помнить основы психологии и социализации детей школьного возраста, что особенно актуально в связи со стимулированием интереса к какой-либо заданной обсуждаемой теме;

- применение в педагогической деятельности научно-исследовательских методик, в контексте которых обучающиеся способны осуществлять самостоятельную деятельность по поиску, навигации и обработке медиаинформации, медиаконтента для решения проблемных вопросов, возникших ранее, а также для применения этих знаний, полученных в ходе профессиональной подготовки, в различных условиях и различных сферах жизнедеятельности. Это же относится и к студенту-практиканту, который должен рассмотреть взаимосвязи и специфику этих методик как с точки зрения обучающегося, так и специалиста, поскольку он находится в усредненном положении, позволяющем ему ориентироваться на обеих позициях;

- помощь обучающимся в процессе развития способностей целесообразного применения и обработки различных авторитетных источников информации, необходимых для научного исследования проблемы со всех сторон, выявления объективной реальности, посредством чего потом возможно сделать наиболее логический и обобщенный вывод в отношении тех или иных процессов и медиаструктур, медиаприемов и технологий;

- развитие дискуссионной культуры у обучающихся в ходе образовательной деятельности, которая предполагает включение дискуссий и открытых обсуждений в отношении каких-либо медиаресурсов, медиатехнологий, медиатекстов, в рамках которых происходит становление толерантности и активного формирования собственного мнения, позиции, элементов критического мышления. Выполнение этой задачи должно ориентироваться на существующих у студента знаниях практического характера в области речевой деятельности, ораторского искусства, которое относится к теории медиаобразования. Важно осознавать значимость медиаструктур, применяемых в рамках обмена информацией с обучающимися школ, поскольку их система взаимодействия с медиакультурой может отличаться от подобного взаимодействия студента-педагога;

- становление культуры медиадетельности и медийных опытов обучающимися в рамках образовательного учреждения или за его пределами, которые могут обладать творческим уклоном и относиться непосредственно к профессиональной деятельности будущих специалистов. Для этого студенту важно самому обладать сформированной культурой медиавзаимодействия с субъектами медиапространства и медиадетельности [9].

Рассмотрев вышеуказанные задачи и их специфические отличительные особенности, можно отметить, что перечень обязательных медиазнаний и умений, необходимых для реализации наиболее грамотной организации и осуществления эффективного взаимодействия в рамках образовательного процесса в медиаобразовательной деятельности современным студентом высшего педагогического профессионального учебного заведения, представляет собой одновременно и перечень требований к современному медиапедагогу, которые проявляются в указанном перечне необходимых навыков и умений, участвующих в процессе реализации задач [5].

При подготовке будущих специалистов педагогического направления медиаобразовательного профиля важно учитывать не только показатели медиаграмотности, медиакомпетентности и «медиаосознанности» педагога, его развитие в рамках медиакультуры и медиапространства, но и показатели необходимых фундаментальных профессиональных знаний, прикладных умений, которые составляют базовый профессиональный потенциал специалиста вне медиаобразовательной деятельности.

Как отмечает А.В. Федоров, на основании обобщения классификации уровней профессиональной готовности будущих специалистов в сфере педагогики (в том числе в контексте школьного образования) к осуществлению медиаобразовательной деятельности принято рассматривать определенный типологический список показателей развития педагогических профессиональных знаний и умений, которые необходимы современным специалистам этой области [2].

К таким ключевым показателям исследователь относит:

- методический показатель, который базируется на умениях методического характера, а также определенном уровне педагогического артистизма, относящихся к современным условиям медиаобразовательной деятельности;

- мотивационный показатель, который базируется на эмоциональных, гносеологических, нравственных и других мотивах медиаобразовательной деятельности, а также на стремлении к самосовершенствованию в рамках собственной системы знаний и умений в условиях медиаобразования;

- деятельностный показатель, который в большинстве своём характеризуется качеством медиаобразовательной деятельности в процессе организации и проведения образовательной практики различных типов;

- информационный показатель, который в свою очередь ориентируется на информированность и теоретико-педагогические знания в области медиаобразования;

– креативный показатель, ориентирующий на развитие творческого потенциала в медиаобразовательной деятельности, креативной составляющей и самостоятельного творческого развития участников этой деятельности [9].

Система вышеуказанных показателей представляет собой скорее перечень требований, в то же время отражая степень готовности будущих специалистов к осуществлению медиаобразовательной деятельности в условиях современного образования и применения умений и навыков медиаобразовательного характера в практической деятельности в школе. Работа с детьми требует не просто комплексного подхода к исследованию и овладению этими умениями и навыками, но и психологической готовности будущего педагога к медиадеятельности. Важно комплексно оценивать собственную подготовку в сфере медиаобразования, исходя из чего выстраивать образовательные концепции и маршруты, направленные на формирование у школьников таких же систем медиаобразовательных знаний и умений.

Готовность же к осуществлению такой деятельности также является психологическим компонентом педагогической деятельности, поскольку включает множество мыслительных процессов, происходящих в рамках осуществления профессиональной деятельности.

Кроме того, заметим, что существует большое количество самых разнообразных классификаций, относящихся к раскрытию подробному описанию ключевых положений уровней всех вышеуказанных показателей, которые более подробно и отчётливо характеризуют медиаобразовательную деятельность современных педагогов. Такие классификации дополняются по мере развития медиапедагогики и медиаобразования, их теории и практики, а также обладают достаточно гибкой структурой, за счет чего подвержены частичному изменению в ходе реализации медиаобразовательной деятельности педагогами различных направлений подготовки. По этой причине нам представляется нерациональным рассмотрение каждой из этих классификаций, поскольку все они так или иначе сводятся к вышеуказанным задачам, одновременно являющимся критериями профессионализма педагога в рамках медиаобразования, отражая их сущность и целостность. Сделать исключение стоит, по нашему мнению, исключительно в нескольких случаях, которые описаны ниже, поскольку именно они представляют для научного исследования настоящей темы наибольший интерес в связи с распространенностью и функциональностью. Также они особенно применительны современными начинающими педагогами, характеризуют их с разных сторон [7].

Ключевое место в многоступенчатой иерархии медиаобразовательных подходов отводится мотивационной составляющей. Мотивация, как известно, лежит в основе достижения положительных результатов образовательной деятельности как потенциальным, так и практикующим педагогом в рамках системы медиаобразования. Такой компонент должен состоять не столько из «гарантий» обеспечения успешной педагогической деятельности, сколько из элементов положительного воздействия на специалиста посредством внешних стимулов. Именно этот компонент является системообразующим и представляет собой важное звено всех показателей ранее упомянутых классификаций, поскольку все они (деятельностный, креативный, методический и т.д.) развиваются на его основе [3]. Мотивация оказывает влияние не только на школьников, которые подвергаются воздействию со стороны студента-практиканта, но и на самого практиканта, который преследует различные цели. Здесь важно правильно и целесообразно расставить приоритеты медиаобразовательной деятельности, выявить сильные и слабые стороны студента, сориентировать его в нужном направлении. Его умения в этом случае должны проявляться в различных областях мотивации и стимулирования обучающихся, исходя, в определенные моменты, из собственных предположений и желаний.

Студент, проходящий педагогическую практику, зачастую находится на распутье и является, с одной стороны, молодым человеком, не так давно закончившим обучение в школе, а с другой – состоявшимся начинающим специалистом, планирующим продолжать профессиональную деятельность в выбранном ранее направлении. Из-за этого во многом может возникнуть противоречие в области применения тех или иных медиаобразовательных технологий.

Особенное внимание, по нашему мнению, необходимо уделить и многоуровневой классификации методического показателя медиаобразовательных профессиональных знаний и умений, необходимых будущим педагогам для осуществления наиболее эффективной медиаобразовательной деятельности в рамках педагогической практики в школе.

Этот показатель особенно интересен с точки зрения расширения фундаментального и прикладного базиса студента, будущего специалиста в области педагогики, поскольку включает три основных уровня:

- высокий уровень методического показателя, который характеризуется крайне высоким развитием методических умений в сфере медиаобразования, включающие рациональные, теоретические, формообразующие умения концептуального характера, ярко выраженные не только в непосредственно практической деятельности в школе, но и в педагогическом артистизме, состоящем из основ общей педагогической культуры, самопрезентации, самоконтроля, различных внешних показателей и т. д. Будущему педагогу важно не просто ориентироваться на вышеуказанные уровневые характеристики, но и следовать поэтапному развитию собственной методической культуры и медиаобразовательных умений;

- средний уровень, базирующийся на удовлетворительном уровне методических умений в сфере медиаобразования, педагогического артистизма, которые свойственны скорее практикующим педагогам, осуществляющим свою деятельность сравнительно недавно, в то время как высший уровень свойственен состоявшимся профессионалам педагогической деятельности, обладающим четкой системой и выработанным алгоритмом взаимодействия с обучающимися в рамках медиаобразования и обширным профессиональным опытом. Будущий педагог нередко находится на этом уровне, поскольку получает часть умений в ходе профессиональной подготовки в университете, а еще часть непосредственно в ходе школьной практики. Однако зачастую начинающие студенты находятся на низком уровне, несмотря даже на достаточно развитую систему медиаобразовательных навыков;

- низкий уровень, основанный на частичном наличии методическими умениями, отсутствием педагогического артистизма, недостаточно широкой базой общих профессиональных знаний и умений, недостаточным практическим опытом, что свойственно в основном студентам педагогических вузов, которые начали осуществлять свою деятельность без необходимой подготовки и без необходимого запаса знаний и умений в области медиаобразования [9].

В заключении настоящей статьи нам представляется необходимым отметить высокое значение медиаобразовательных умений и навыков для студентов-практикантов, осуществляющих свою профессиональную деятельность в ходе практики в школе, поскольку система таких умений является системообразующим фактором, который во многом определяет вектор развития профессионализма будущего специалиста, его профильную принадлежность, степень развития медиакультуры и т.д. Все эти факторы в совокупности определяют его как высококомпетентного и развитого специалиста, способного передать подрастающему поколению важных медиаобразовательных знаний, навыков и умений, которые лягут в основу личностной культуры обучающегося.

Литература:

1. Егоров В.В. На пути к информационному обществу. М.: Институт повышения квалификации работников телевидения и радиовещания, 2006. 189 с.
2. Интернет и интерактивные электронные медиа: исследования. 2008. Ч. I. Сборник кафедры новых медиа и теории коммуникации. М., 2008.
3. Коновалова Н.А. Развитие медиакультуры студентов педагогического вуза. Дис. ... канд. пед. наук. Вологда, 2004.
4. Короченский А.П. Журналистика и медиаобразование в XXI веке: Ж 92 сб. научных трудов Междунар. науч.-практ. конф. Белгород: Изд-во БелГУ. 368 с. 2006.
5. Онкович А.В. Магистратура: профессионально ориентированное медиаобразование в области медиа (опыт Украины) // Медиаобразование. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/magistratura-professionalno-orientirovannoe-mediaobrazovanie-v-oblasti-media-opyt-ukrainy> (дата обращения: 26.08.2020).

6. Подлиняев О.Л., Миндеева С.В. Интегрированное медиаобразование как условие становления медиакомпетентности на примере дисциплины «Математика» // Медиаобразование, 2016. № 3. С. 7-15.

7. Познин В.Ф., Ключев Ю.В. Использование технологий медиаобразования при подготовке будущих радиожурналистов // Медиаобразование. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-tehnologiy-mediaobrazovaniya-pri-podgotovke-buduschih-radiozhurnalistov> (дата обращения: 25.08.2020).

8. Стечкин И.В., Олеринская Д.А. Новые информационно-коммуникационные технологии в школьном медиаобразовании // Вестник Московского университета. Серия 10. Журналистика. 2010. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-shkolnom-mediaobrazovanii> (дата обращения: 25.08.2020).

9. Федоров А.В. Классификация показателей развития профессиональных знаний и умений, необходимых педагогам для медиаобразовательной деятельности / А.В. Федоров // Инновационные образовательные технологии. – 2006. – № 4 (8). С. 44-50.

ГЛАВА 25. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ РЕГИОНА В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Шерайзина Роза Моисеевна

доктор педагогических наук, профессор

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина Екатерина Евгеньевна

аспирант кафедры начального, дошкольного образования и социального управления

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород);

Донина Ирина Александровна

доктор педагогических наук, профессор

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого» (г. Великий Новгород)

Аннотация. В работе рассматриваются педагогические возможности информационно-образовательной среды региона в совершенствовании управленческой культуры будущих педагогов. На основе педагогических исследований авторы анализируют понятия «образовательное пространство», «образовательная среда», «информационная среда», «информационно-образовательная среда». Представлена научно обоснованная модель информационно-образовательной среды региона, способствующая совершенствованию управленческой культуры будущих педагогов, методологическую основу которой составили аксиологический, компетентностный и средовой подходы.

Ключевые слова: образовательное пространство, образовательная среда, информационная среда, информационно-образовательная среда, будущие педагоги, модель информационно-образовательной среды региона, способствующая совершенствованию управленческой культуры будущих педагогов.

Annotation. The work examines the pedagogical possibilities of the information and educational environment of the region in improving the managerial culture of future teachers. On the basis of pedagogical research, the author analyzes the concepts of "educational space", "educational environment", "information environment", "information and educational environment". A scientifically grounded model of the information and educational environment of the region is presented, contributing to the improvement of the managerial culture of future

teachers, the methodological basis of which was formed by the axiological, competence-based and environmental approaches.

Keywords: educational space, educational environment, information environment, information and educational environment, future teachers, model of information and educational environment of the region, contributing to the improvement of the managerial culture of future teachers.

Важными компетенциями современного педагога являются знания в области менеджмента и маркетинга в образовательной деятельности, умение привлекать к управлению образовательным процессом других участников образовательных отношений (педагогов, родителей, представителей общественных организаций); знание законодательства, регламентирующего образовательную деятельность в Российской Федерации, владение ИКТ-технологиями и др.

В связи с этим, одной из целей профессиональной подготовки будущих педагогов в системе высшего образования является формирование у них управленческой культуры. В контексте нашей работы под управленческой культурой будущего педагога мы понимаем интегративную динамическую личностную характеристику, включающую общекультурные, профессиональные и специальные знания и умения, личностные качества и ценностные ориентации, обеспечивающие готовность к управленческой деятельности на уровнях самоуправления, управления и соуправления.

Различные аспекты управленческой культуры специалистов в области образования исследовались в работах Л.А. Азаровой, Л.Д. Андреевой, Т.М. Горюновой, А.П. Позднякова, Н.В. Тамарской и др.

В психолого-педагогических исследованиях представлены несколько подходов к определению составляющих управленческой культуры. В контексте нашей работы в структуре управленческой культуры будущего педагога мы выделяем следующие компоненты: организационная культура, правовая культура, информационно-технологическая культура и коммуникативная культура. Остановимся на них более подробно.

Организационная культура будущих педагогов включает осознание личностью культуры своей организации, ее элементов, принятие совокупности ценностных ориентаций организации в качестве ориентира профессиональной педагогической деятельности.

Правовая культура будущих педагогов представляет собой не только понимание принципов права в рамках осуществляемой образовательной деятельности, но и уважительное отношение к правовым ценностям включая ценности образовательного права, а также навыки осуществления правового регулирования профессиональных отношений. Правовая культура является способом обеспечить правомерное профессиональное поведение специалиста в области управления образовательной деятельностью [5].

Информационно-технологическая культура будущих педагогов включает «технологические знания, умения и навыки, профессионально значимые личностные качества, позволяющие личности адаптироваться в существующем информационном и технологически насыщенном мире» [4]. Владение информационно-технологической культурой предполагает ориентацию в организационной среде, основанной на базе современных информационно-коммуникационных технологий, а также умение обрабатывать информацию с применением информационно-коммуникационных технологий.

Коммуникативная культура будущих педагогов включает систему психологических знаний о себе как субъекте профессиональной деятельности и других как ее участниках, умения и навыки в коммуникативной сфере, разработку и контроль стратегий поведения в различных социальных ситуациях, которые дают возможность реализовать межличностное общение в соответствии с его целями в определенных ситуацией условиях.

Сформированность управленческой культуры позволяет специалисту эффективно выстраивать образовательную деятельность, применяя современные образовательные и ИКТ технологии, привлекать к управленческим процессам участников образовательных

отношений (обучающихся, родителей, педагогов), успешно преодолевать производственные кризисы.

Одним из педагогических условий совершенствования управленческой культуры будущих педагогов, на наш взгляд, является информационно-образовательная среда региона, которую мы рассматриваем как элемент единого информационного образовательного пространства России.

Понятия «пространство» и «среда» широко употребляются в различных областях знаний. Устоявшимися выражениями являются «политическое пространство», «экономическая среда» или «экономическое пространство», «культурная среда», «единое мировое информационное пространство» и др.

В системе образования также присутствует некое пространство, обладающее качественными и территориальными характеристиками, которое мы можем классифицировать как «образовательное пространство». Данный вид пространства обладает развитой инфраструктурой, возможностью средовой интеграции, в его рамках возможно предоставление услуг участникам образовательных отношений.

Рассмотрим термины «образовательное пространство», «образовательная среда», «информационная среда» и их место в современном образовании.

Термин «образовательное пространство» в педагогическую науку вошел во второй половине 80-х годов. В 1992 г. данное понятие нашло отражение в Федеральном законе РФ «Об образовании».

В тезаурусе «Новые ценности образования» к характеристикам образовательного пространства можно отнести территориальную принадлежность, субъективность отношений и связей, альтернативность правовых форм (государственная, общественная, смешанная), направленность на развитие и социализацию индивида [10].

В.А. Козырев рассматривает образовательное пространство как систему педагогических условий, оказывающих влияние на образование субъекта. При этом, как указывает автор, образовательное пространство не подразумевает включенность в него субъекта, т.е. обучающегося, существует вне зависимости от него.

Понятия «образовательная среда» и «образовательное пространство» являются близкими, но не тождественными.

В педагогических исследованиях понятие «образовательная среда» как в широком смысле, связанным с общими задачами развития образовательной системы, так и в узком - в связи с решением специфических задач обучения, изучали В.В. Авдеев, И.В. Богданов, Дж. Гибсон, Г.А. Ковалев, Б. Краус, Н.Б. Крылова, Д.Ж. Маркович и др.

В исследованиях И.А. Баевой, Ю.С. Песоцкого, Е.В. Лобановой, И.В. Крупиной и др. образовательная среда рассматривается как объект образовательной системы; средство воспитания и обучения; ресурс личностного развития; высокотехнологичный элемент образовательной деятельности; фактор психологической безопасности.

Тезаурус «Новые ценности образования» определяет образовательную среду как часть социокультурного пространства, где взаимодействуют как субъекты образовательных отношений, так и образовательные системы [10].

Инновационные процессы происходящие в современном мире, быстрый рост количества информации, изменения в социально-экономической и политической сферах накладывают отпечаток на современное образовательное пространство, образовательную среду, которая должна удовлетворять условиям инновационности и высокотехнологичности.

В связи с этим становится актуальной идея реализации в образовательном пространстве информационной образовательной среды, которая с одной стороны интегрирует инновационные технологии, а с другой - реализует социально-коммуникативные процессы.

Рассмотрим понятие «информационно-образовательная среда» в педагогических исследованиях.

По мнению А.А. Андреева информационно-образовательная среда представляет из себя информационное пространство, в котором объединяются следующие компоненты: записанная на физических или электронных носителях информация, технологии взаимодействия и учебно-методические комплексы, основанные на компьютерно-телекоммуникационных технологиях, а также педагогическая система, которая

обеспечивает как материально-техническое и финансово-экономическое сопровождение, так и нормативно-правовые установки [1].

О.А. Ильченко рассматривает информационно-образовательную среду в виде совокупности нескольких системообразующих компонентов: учебно-методического, информационного и собственно технического. По мнению автора среда неразрывно связана с субъектами образования [7].

Б.С. Ахметов и Е. Бидайбеков считают, что информационно-образовательная среда реализует такую функциональность образовательной деятельности организации как информатизация и автоматизация. В ее состав входят образовательные ресурсы и технологии [3].

По мнению И.Г. Захаровой информационно-образовательная среда представляет собой открытую систему, которая объединяет совокупность ресурсов, для реализации образовательной деятельности. К ним относятся как интеллектуальные, культурные и организационные, так и материально-технические, программно-методические и иные ресурсы [6].

И.Д. Лушников характеризует информационно-образовательную среду как разнородный комплекс, включающий в себя множество компонент. К данным компонентам исследователь относит: единую базу данных, системы информационной и телекоммуникации, которые обеспечивают взаимодействие акторов образовательного процесса, в том числе административного персонала, родителей и социальных партнеров, а также технологии сопровождения и реализации данных информационно-коммуникативных процессов [9].

Анализ позиций исследователей показывает, что информационно-образовательная среда представляет собой сложную многокомпонентную структуру, включающую информационные, материально-технические и педагогические ресурсы и выполняющую коммуникативную функцию между субъектами образовательных отношений.

Системный характер информационно-образовательной среды законодательно закреплён в Федеральном государственном образовательном стандарте. Согласно Стандарту информационно-образовательная среда образовательного учреждения представляет собой систему, состоящую из такой комбинации информационно-образовательных ресурсов и инструментов, которая сможет обеспечить соответствующие условия для успешной реализации основной образовательной программы в рамках учебного заведения. В состав информационно-образовательной среды включает комплекс информационных образовательных ресурсов, в том числе цифровые образовательные ресурсы (ЦОР); совокупность технологических средств информационных и коммуникационных технологий (компьютеры, ИКТ-оборудование, коммуникационные каналы); система современных педагогических технологий, обеспечивающих обучение в современной информационно-образовательной среде [13].

В 2013 году принята Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации, направленная на обеспечение доступности качественного образования вне зависимости от различных условий (места проживания обучающихся, социального и материального положения семей обучающихся, самих обучающихся и состояния их здоровья, и т.д.). Назначением Концепции является обеспечение единого подхода к функционированию, созданию и развитию информационных образовательных сред и систем, их обеспечивающих, в процессе образования, а также устранение препятствий эффективной реализации образовательных программ и услуг с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий в порядке, установленном федеральным органом исполнительной власти, осуществляющим функции по выработке государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере образования.

Таким образом информационно-образовательная среда не замыкается в системе образовательной организации, а является многоуровневой системой:

- 1 уровень - информационно-образовательная среда Российской Федерации;
- 2 уровень - информационно-образовательная среда региона;
- 3 уровень - информационно-образовательная среда муниципалитета;
- 4 уровень - информационно-образовательная среда образовательной организации.

Несмотря на то, что информационном поле присутствует большое количество федеральных информационных порталов говорить о централизованном государственном регулировании единой информационной образовательной среды еще рано. Вместе с тем активно развиваются региональные модели информационно-образовательных пространств (сред) [8].

Внедрение региональных информационно-образовательных сред эффективно для решения ряда проблем в сфере образования. Во-первых, локальная информационно-образовательная среда позволяет повысить мобильность в сфере образования с помощью организации сетевого взаимодействия образовательных учреждений и органов управления образованием (региональных, муниципальных). Таким образом становится возможным более совершенный информационный обмен и распространение лучших образовательных практик и решений. Во-вторых, региональные информационно-образовательные среды позволяют реализовать единую независимую систему оценки качества образования, которая приведет к фактическому повышению его качества и улучшению доступности образовательных технологий, а также позволит реализовать эффективное управление информационно-методическими ресурсами, совместимости стандартов обмена информацией, документооборота, принципов защиты информации. Также локальные информационно-образовательные среды ведут к росту эффективности управленческих процессов, поскольку позволяют унифицировать вид представления отчетных документов, трансформировать подход к сбору информации на уровне органов управления образованием по средствам реализации оперативного взаимодействия внутри среды как для каждого отдельного учреждения так и внутри всей системы в целом. Определенно интеграция всех информационных потоков, которые образуют как образовательные учреждения, так и органы управления позволит быстрее реагировать и принимать решения, а также контролировать их выполненные на основании актуальной и достоверной информации. Одной из актуальных проблем, которую может решить формирование региональной информационно-образовательной среды является возможность организации качественного и эффективного дистанционного обучения [2].

В контексте нашего исследования информационно-образовательную среду региона мы рассматриваем как потенциал формирования управленческой культуры будущих педагогов, расширяющий возможности для их профессионально-субъектной позиции, готовности к эффективной профессиональной деятельности. При этом информационно-образовательная среда региона должна обладать возможностями организации единого информационного справочно-правового пространства всех участников образовательных отношений, регулируемое органами государственного контроля (надзора) в сфере образования.

В настоящем исследовании предпринята попытка создания модели информационно-образовательной среды региона, способствующей совершенствованию управленческой культуры будущих педагогов.

Понятие «модель» (франц. *modele*) происходит от лат. *modulus* — «мера, аналог, образец». Модель предназначена для хранения и расширения информации (знания) об оригинале, а также конструирования, преобразования или управления оригиналом.

В нашей работе, применительно к педагогическим исследованиям, мы руководствуемся определением понятия «модель» данным Е.В.Романовым. С его точки зрения, *педагогическая модель* представляет из себя некий абстрактно-логический образ соответствующего элемента педагогической системы, который демонстрирует структурно-функциональные связи объекта и дает новое знание о нем [11].

Модель информационно-образовательной среды региона, способствующая совершенствованию управленческой культуры будущих педагогов представлена концептуально-целевым, содержательно-технологическим, оценочно-результативным блоками.

Концептуально-целевой блок состоит из таких компонент как цель, методологические подходы и принципы.

В рамках нашего исследования можно определить *цель* Модели как совершенствование управленческой культуры будущих педагогов.

Теоретико-методологическим основанием модели выступают аксиологический, компетентностный и средовой подходы.

Аксиологический подход (Б.М. Бим-Бад, А.В. Кирьякова, Н.Д. Никандров, В.А. Сластенин и др.) позволяет как проанализировать личность будущего педагога, так и дать оценку его профессиональным качествам, выявив ключевые личностные и профессиональные ценности. По мнению различных исследователей, к таким ценностям можно отнести ценности, напрямую связанные с представлением объекта о его личности и месте в социуме. Зачастую они связаны с категориями взаимодействия и партнерства, а также успеха и потребности (потребителя). Соответственно можно говорить об интериоризации ценностей на основании собственного видения и опыта субъекта в рамках современного образовательного пространства [10].

Компетентностный подход (А.В. Хуторский, А.Г. Каспржак, Л.Ф. Иванова и др.) приоритетным выделяет умения будущего педагога реализовать свои компетенции при помощи реального разрешения возникающих перед ним трудностей в профессиональной сфере как в рамках образовательного процесса, так и в управленческой деятельности. При этом нельзя говорить о возможности использования термина «научить» применительно к компетентностному подходу, поскольку он подразумевает не столько знания как факт информированности субъекта деятельности, как способность применения полученной информации.

Средовой подход (Ю.С. Мануйлов, Е.В. Швачко, Т.А. Калугина, и др.) предполагает формирование специальной среды для управления образовательной деятельностью. Средовой подход базируется на совокупности определенных процедур. К ним относятся: средообразование, наполнение ниш, инверсия среды (она направлена на восстановление понимания среды самим субъектом), осреднение, типизация. Система действий со средой должна превращать её в средство комплексного целенаправленного воздействия субъекта [12].

В контексте нашей работы информационно-образовательную среду региона, включающую единое информационное справочно-правовое поле всех участников образовательных отношений, регулируемое органами государственного контроля (надзора) в сфере образования, мы рассматриваем как потенциал совершенствованию управленческой культуры будущих педагогов.

Аксиологический, компетентностный и средовой подходы реализуются в основных принципах организации информационно-образовательной среды региона способствующей совершенствованию управленческой культуры будущих педагогов.

Принцип информационно-аналитической основы управления, предполагающий приобретение субъектами умения анализировать и оценивать свою деятельности и ее результаты, улучшать ее и профессиональные качества на основании имеющейся у педагога информации о своей работе.

Принцип постоянного роста профессиональной компетентности, согласно которому будущий педагог должен заниматься самообразованием, владеть современными способами информационного общения, методами представления и обработки информации, накапливать опыт социального общения в профессиональной деятельности, вырабатывать навыки самоконтроля и научной организации труда.

Принцип адаптивности, проявляющий себя в умении будущего педагога быстро и грамотно реагировать на изменения в законодательстве Российской Федерации в сфере образования и приводить в соответствие с этими изменениями рабочую документацию.

Принцип рефлексии, осуществляющийся через осмысление результатов и процесса деятельности будущего педагога.

Раскроем *содержательно-технологический блок* модели.

В контексте нашего исследования профессиональную деятельность будущего педагога мы рассматриваем в условиях информационно-образовательной среды региона в основе которой лежит единое информационно-справочное поле, регулируемое органами государственного контроля (надзора) в сфере образования.

Содержательный компонент включает: портал Министерства просвещения РФ, федеральные образовательные порталы РФ, портал государственных услуг РФ, порталы регионального министерства образования и институтов развития образования, порталы органов местного самоуправления в сфере образования, сайты образовательных организаций и др.

Технологический компонент модели включает информационно-коммуникативные технологии, расширяющие возможности для эффективной профессиональной деятельности будущих педагогов в области управления.

В контексте нашей работы мы будем придерживаться классификации информационно-коммуникационных технологий Н.Д. Угриновича, в основе которой лежит критерий решаемых задач:

- технология обработки графической информации;
- технология компьютерных презентаций;
- технология обработки текстовой информации;
- мультимедиа технология;
- технология обработки числовых данных;
- технология хранения, поиска и сортировки информации;
- коммуникационные технологии (сети разных уровней, телекоммуникации, электронная почта, мультимедиа-интернет технологии).

Представленные технологии позволяют будущему педагогу образовательной организации более эффективно организовать свою деятельность в области педагогического управления.

Оценочно-результативный блок модели представлен интегративным критерием и уровневými показателями, позволяющими определить результативность организации информационно-образовательной среды региона способствующей совершенствованию управленческой культуры будущих педагогов.

Интегративным критерием эффективности совершенствования управленческой культуры будущих педагогов мы рассматриваем его готовность к управленческой деятельности.

На основе анализа психолого-педагогической и научно-методической литературы и с учетом изучения деятельности будущих педагогов образовательной организации нами выделены следующие показатели управленческой культуры будущих педагогов: когнитивный, мотивационный, деятельностный и рефлексивный.

Когнитивный показатель включает знания в области образовательного менеджмента и маркетинга, позволяющие осуществлять эффективное управление, и обеспечивающие сотрудничество со всеми участниками образовательных отношений.

Мотивационный показатель отражает систему мотивов и ценностей будущего педагога образовательной организации, которыми он руководствуется при осуществлении управленческой деятельности.

Деятельностный показатель подразумевает умения, навыки и практический опыт самостоятельной деятельности в сфере управления, способность к субъект-субъектному взаимодействию с участниками образовательных отношений.

Рефлексивный показатель характеризуется способностью адекватно оценивать собственный уровень владения управленческой культурой, выявлять причины для преодоления актуальных и возможных трудностей в управленческой деятельности.

Интеграция показателей демонстрирует способность и готовность будущего педагога осуществлять управленческую деятельность в образовательной сфере, владеть средствами деловой коммуникации при взаимодействии с субъектами образовательных отношений.

В соответствии с показателями определены уровни сформированности готовности к управленческой деятельности (низкий, средний, высокий).

Целостность представленной модели обеспечивается научно-методическим, психолого-педагогическим и организационно-управленческим единством. Реализация предложенной модели в практике предоставляет возможность для создания информационно-образовательной среды региона, включающей единое информационное справочно-правовое поле всех участников образовательных отношений, регулируемое органами государственного контроля (надзора) в сфере образования. Содержание деятельности в рамках модели в совокупности с применяемыми педагогическими технологиями обеспечивает эффективность совершенствования управленческой культуры будущих педагогов.

Литература:

1. Андреев А.А. Основы открытого образования: монография // А.А. Андреев, С.Л. Каплан, Г.А. Краснова и др. - М.: НИИЦ РАО, 2002. - 674 с.
2. Асмолов А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие / А.Г. Асмолов, А.Л. Семёнов, А.Ю. Уваров. - М.: Федеральный институт развития образования, 2010. - 72 с.
3. Ахметов Б.С., Бидайбеков Е. Информационная образовательная среда вуза: разработка, внедрение, перспективы: [электронный ресурс] 3-я Всероссийская научно-практическая конференция-выставка. - Омск, 2006. URL: <http://www.omsu.ru/conference/stat.php> (дата обращения 24.07.20)
4. Везетиу Е.В. Технологическая культура учителя в структуре профессионально-педагогической культуры / Е.В. Везетиу // Педагогический вестник. - 2019. - № 6. - С. 11-13.
5. Вовк Е.В. Педагогические условия формирования правовой культуры будущих педагогов / Е.В. Вовк // Педагогический вестник. - 2019. - № 7. - С. 28-29.
6. Захарова И.Г. Формирование информационной образовательной среды высшего учебного заведения: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Захарова Ирина Гелиевна. - Тюмень, 2003. - 46 с.
7. Ильченко О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых курсов в учебном процесс(на примере подготовки специалистов с высшим образованием): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ильченко Ольга Александровна. - М., 2002. - 21 с.
8. Канянина Т.И. Построение информационно-образовательной среды гимназии как необходимое условие реализации ФГОС / Т.И. Канянина, Е.П. Круподерова, М.Л. Бак // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 53-5. - С. 94-100.
9. Лушников И.Д. Цифровая школа как ресурсный центр сетевого взаимодействия / И.Д. Лушников // Справочник заместителя директора школы. - 2013. - №10. - С. 66-88, №11. - С. 82-92.
10. Новые ценности образования: [электронный ресурс]. URL: <http://values-edu.ru/wp-content/> (дата обращения 23.07.20).
11. Романов Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства: монография / Е.В. Романов. – Магнитогорск: МаГУ, 2001. – 245 с.
12. Швачко Е.В., Калугина Т.А. Средовой подход в методологии педагогического исследования: содержательный и функциональный аспекты / Е.В. Швачко, Т.А. Калугина // Педагогическая наука и практика. - 2017. - №3 (17) - С. 21-25.
13. Шевцова Л.А. Электронная форма учебника - новый компонент информационно-образовательной среды современной школы / Л.А. Шевцова, И.Н. Лескина, С.Ю. Степанова // Проблемы современного педагогического образования. - 2016. - № 51-5. - С. 456-464.

ГЛАВА 26. ЭЛЕКТРОННОЕ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ

Шестакова Лидия Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

**Пермский государственный национальный
исследовательский университет (г. Соликамск)**

Аннотация. Целью является выявление особенностей использования электронного портфолио как средства оценивания компетенций. Используемые методы: анализ литературы и интернет ресурсов по заявленной теме; моделирование структуры электронного портфолио студента; анкетирование студентов; анализ полученных данных. Результаты. Выделены особенности использования электронного портфолио студентов для оценки компетенций: изучение раздела по созданию электронного портфолио и работы с ним; в рейтинговую систему оценивания вносится показатель представления

результатов по компетенциям (и индикаторам), закрепленным за дисциплиной (представлен вариант расчета баллов). С помощью анкетирования выявлено, что студенты магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование считают полезным составление электронного портфолио как для осознанного включения в учебный процесс, так и освоения умения работать с портфолио в будущей педагогической деятельности. Полученные результаты могут быть использованы для организации учебного процесса в вузе как на этапе изучения отдельных дисциплин, так и на государственной итоговой аттестации для оценки сформированности компетенций (индикаторов).

Ключевые слова: обучение в вузе; оценивание компетенций; электронное портфолио; педагогическое образование.

Annotation. The aim is to identify the features of using an electronic portfolio as a means of assessing competencies. Methods used: analysis of literature and Internet resources on the stated topic; modeling the structure of a student's electronic portfolio; questioning of students; analysis of the data obtained. Results. The features of using the electronic portfolio of students to assess competencies are highlighted: studying the section on creating an electronic portfolio and working with it; an indicator of the presentation of results by competencies (and indicators) assigned to the discipline is entered into the rating system of assessment (a variant of calculating points is presented). With the help of a questionnaire, it was revealed that Master's students 44.04.01 Pedagogical education consider it useful to compile an electronic portfolio both for conscious inclusion in the educational process and for mastering the ability to work with a portfolio in future teaching activities. The results obtained can be used to organize the educational process at the university both at the stage of studying individual disciplines and at the state final certification to assess the formation of competencies (indicators).

Keywords: training at a university; assessment of competencies; electronic portfolio; Teacher Education.

Введение. Формирование и оценка компетенций студентов является требованием ФГОС ВО. Обучение в вузе предполагает значительный уровень самостоятельности и осознанности студента. Поэтому не приходится говорить о том, что преподаватель (преподаватели) могут эффективно организовать этот процесс без включения в него самих студентов. Самоанализ и самооценивание сформированности компетенций видится одним из средств для такого включения студента в названную работу.

Автор публикации имеет опыт проведения такой работы с использованием специально составленных таблиц для самооценивания и взаимооценивания овладения компетенциями [5, 6]. Здесь делается попытка модернизации этой работы через включение в нее электронного портфолио.

В литературе имеется большое количество публикаций, рассматривающих вопросы электронного портфолио студентов (Мартынова Н.В., Мартынов В.В., Шкерина Л.В., Литвинцева М.В., Поляева А.А., Старобор Н.Ю. и др.). В публикациях описаны структура электронного портфолио на основе видов деятельности, критерии оценивания для рейтинга студента, даны рекомендации студентам по работе с конкретными сервисами, позволяющими оформить портфолио. В интернете можно найти отзывы о работе интернет-ресурсов. На основе проведенного анализа литературы можно говорить, что жесткая привязка структуры портфолио студента к компетенциям не рассматривалась. В основном портфолио выстраивается по видам деятельности.

Цель. Выявить особенности использования электронного портфолио как средства оценивания компетенций.

Задачи.

1. Провести анализ программных средств для составления электронного портфолио.
2. Разработать структуру электронного портфолио, направленного на подтверждение овладения компетенциями.
3. Охарактеризовать особенности использования электронного портфолио для оценивания компетенций.
4. Провести опрос студентов в форме анкетирования по использованию электронного портфолио.

Методы.

– теоретический анализ литературы по заявленной теме;

- анализ интернет ресурсов для заполнения электронного портфолио студента;
- моделирование структуры электронного портфолио студента, направленного на демонстрацию владения компетенциями;
- разработка анкеты и анкетирование студентов;
- анализ полученных данных.

Электронное портфолио было внедрено в СГПИ филиале ПГНИУ в работе с магистрантами направления 44.04.01 Педагогическое образование в 2018–2020 годах.

Предлагаемое портфолио может использоваться в процессе обучения в вузе. Кроме того, студенты в работе с ним будут овладевать приемами составления электронного портфолио, которые востребованы в профессиональной деятельности. Заполненное портфолио студент может представить будущему работодателю, оно может использоваться членами ГЭК на этапе оценивания сформированности компетенций на государственной итоговой аттестации. Выпускники бакалавриата смогут представить портфолио при поступлении в магистратуру, выпускники магистратуры – в аспирантуру.

Анализ программных средств для реализации электронного портфолио.

Для создания электронного портфолио можно воспользоваться разными ресурсами: <https://sites.google.com/>; <https://www.bitrix24.ru/>; <https://ru.wix.com/>; <https://tilda.cc/ru/>; <https://www.weebly.com/>; <http://portfolios.ru/> (Российский бесплатный сайт для создания портфолио); <https://4portfolio.ru/>.

Дадим характеристику перечисленным ресурсам. <https://sites.google.com/> ресурс для создания персональных сайтов. Достаточно удобен в использовании. Доступ бесплатный. Необходимо иметь аккаунт Google. Портфолио, оформленное на его основе, позволяет включить и структурировать текстовую информацию, графические объекты (сканы дипломов, грамот и т.д.), сделать ссылки на доступные источники в сети Интернет, например, статьи в сборниках, электронных журналах, в базе РИНЦ.

Для каждой компетенции можно организовать отдельную страницу и заполнять информацию постепенно, например, с 1 курса по 4. Это позволит оценить динамику и проследить за наполнением портфолио. После того как портфолио заполнено, его можно опубликовать в Интернет, на сайте организации и др. Можно без публикации в Интернет через электронную почту пригласить другого человека (или несколько человек) или просто просмотреть портфолио или дать право его исправлять. Ресурс позволяет организовать оформление портфолио группой (хотя это будет уже несколько другая задача).

С позиции преподавателя видятся положительные моменты в том, что можно создать пример портфолио или его структуру, разослать студентам группы в качестве образца. В образце можно сразу сделать все необходимые страницы, перечислить все компетенции. На основе этого образца каждый делает свое портфолио.

Сервис позволяет быстро создать собственный сайт даже тем, кто не разбирается в веб-дизайне. Просто выбирается макет и добавляется текст, видео, презентации и т.д. Именно этот ресурс выбран в данном проекте для создания электронного портфолио студентов. Думаю, что студентам надо дать право при желании использовать другой ресурс. Ограничения связаны с необходимостью включить все компетенции и дать доступ для его проверки преподавателем и студентами при взаимооценивании.

<http://portfolios.ru/> — Российский бесплатный сайт для создания портфолио. Хотя на сайте имеются и платные аккаунты. Можно загружать фотографии, видео. Можно оформлять отдельные альбомы, например, творческие проекты. Хотя для бесплатной версии есть ограничения по объему загружаемой информации. Отмечается, что больше подходит для фотографов, дизайнеров, оформителей и т.д.

<https://www.bitrix24.ru/> больше подходит для компаний, помогает организовать, например, продажи, найти клиентов. Пробная версия бесплатная для 12 сотрудников. Остальные услуги платные. Оценки в интернете данного ресурса средние.

<https://ru.wix.com/> конструктор сайтов. Бесплатный ресурс (скорее, ознакомительная версия) на русском языке, можно выбрать разные шаблоны. Описание простое и понятное. Можно бесплатно подключить различные гаджеты – подписка на Youtube, VK, поделиться, блог, интернет-магазин и т.д. Имеются платные услуги. Подходит для не больших проектов. В принципе для обучения можно использовать.

<https://4portfolio.ru/> сайт для демонстрации профессиональных и учебных достижений. Отдельно есть специальные вкладки для портфолио профи, педагога, студента и школьника. Ресурс бесплатный. Есть подключение для организаций. Услуга уже платная, предоставляется пробная бесплатная версия на 50 человек на 1 месяц бесплатно. Портфолио уже структурировано по основным разделам. Однако, хоть и на сайте есть тезис о ведении портфолио учеников, школьников и педагогов в соответствии с ФГОС, привязок к ФГОС нет. Все надо заносить самому. На данных курсах я выполняла практическое задание по созданию портфолио с использованием именно этого ресурса. Но с позиции самооценивания студентами компетенций, думается, удобнее взять ресурс <https://sites.google.com/>. На мой взгляд, он кажется проще для работы и студентов и преподавателя. И как отмечалось выше, нет смысла ограничивать студента только одним ресурсом. При желании он может выбрать и любой другой для заполнения портфолио.

Работа по введению электронного портфолио процесс обучения в вузе.

Было выделено три этапа: подготовительный, основной и заключительный. Дадим их характеристику.

Подготовительный этап. Анализ интернет-ресурсов для воплощения описанной идеи. При проведении анализа использовались публикации, материалы сайтов, позволяющими создавать портфолио, отзывы о них, научные публикации.

В литературе имеется большое количество публикаций, рассматривающих вопросы электронного портфолио студентов (Мартынова Н.В., Мартынов В.В., Шкерина Л.В., Литвинцева М.В., Поляева А.А., Старобор Н.Ю. и др.).

Шкерина Л.В., Литвинцева М.В. [7] отмечают, что с позиции компетентностного подхода необходима реализация студентом определенного вида деятельности. Освоение компетенции можно оценить по результатам этой деятельности. Необходим мониторинг развития различных видов деятельности студентов, мониторинг развития компетенций, стимулирование его активности. Предлагают включить в портфолио следующие виды деятельности: учебную и учебно-исследовательскую; проектную; научно-исследовательскую; профессиональную; внеучебную (художественную, спортивную, общественную и др.). Отмечают необходимость внешней оценки портфолио и самооценки.

Мартынова Н.В., Мартынов В.В. [1] говорят о представлении в портфолио достижений по различным видам деятельности, приводят вариант критериев и показателей оценивания внеучебной деятельности, структуру приложения к диплому по внеучебной деятельности.

Поляева А.А. [2] предлагает стандартную структуру электронного портфолио, рассматривает его с точки зрения ФГОС ВО и с позиции полезности для работодателя. Автор дает рекомендации по созданию портфолио.

Старобор Н.Ю. [3] описывает реализацию проекта на базе свободно распространяемой системы Mahara. Дается пошаговое описание студенту работы по заполнению портфолио.

На основе проведенного анализа литературы можно говорить, что жесткая привязка структуры портфолио студента к компетенциям не рассматривалась. В основном портфолио выстраивается по видам деятельности. С одной стороны, это хорошо для работодателя. С другой стороны, с позиции оценки компетенций в вузе портфолио дает достаточно размытый эффект. Студенты не всегда осознают, что конечный результат обучения в вузе – это освоение компетенций, именно это должно оцениваться на государственной итоговой аттестации. Об особенностях оценивания компетенций на ГИА говорят Е.П. Антипова, Т.Н. Шамало, Л.Г. Шестакова и др. Е.П. Антипова, Т.Н. Шамало [1] рассматривают проблему совершенствования ГИА на основе профессиональных стандартов. Пишут о необходимости включать практические задачи для бакалавров педагогических направлений подготовки. Л.Г. Шестакова [5] пишет о необходимости интегрированного подхода к оценке компетенций на ГИА, сочетание оценки комиссией с самооценкой студентов через представление портфолио. Автор представляет в статье методику выставления интегрированной оценки. Привязка структуры портфолио к компетенциям (которые могут быть разнесены по видам профессиональной деятельности, при необходимости) дает возможность активно

включить студента не только в процесс самооценивания, но и планирование своей активности (участия в различных мероприятиях, отбор содержания докладов, тезисов и др.) на основе определенных ФГОС компетенций.

Основной этап. Разработка структуры портфолио с использованием ресурса <https://sites.google.com/>.

Во-первых, студентов знакомим со структурой портфолио и принципом его заполнения. Для удобства структуру портфолио можно представить в таблице 1. В ней же дан и пример заполнения для направления 01.03.02 Прикладная математика и информатика. Для каждой компетенции автор портфолио указывает знания, умения, виды работы (опыт), которыми он в той или иной мере владеет, вставляет подтверждающий документ (например, сертификат, диплом, тезисы, доклад, разработку и др.). Если какой-то компонент компетенции, по мнению студента, еще не формировался, не освоен, то так и пишет. Например, возможны варианты: знания имею, а умениями еще не владею, опыта не имею или вообще по данной компетенции еще нет ничего (ни знаний, ни умений, ни опыта).

Таблица 1

Соотнесение формируемых компетенций, результатов обучения и подтверждающих работ (документов)

Компетенция из ФГОС ВО	Самооценка	Подтверждающая работа и/или документ
<i>Рекомендации студенту по заполнению таблицы</i>		
	Указываются знания, умения, опыт, входящие в состав данной компетенции. Возможно использование глаголов: знаю, умею, способен, участвовал и т.д.	Дается название работы (документа), подтверждающей владение указанным в столбце 2 результатом обучения. Это могут быть статьи, сертификаты, грамоты и т.д.
<i>Пример заполнения</i>		
Способность к разработке алгоритмических и программных решений в области системного и прикладного программирования, математических, информационных и имитационных моделей, созданию информационных ресурсов глобальных сетей, образовательного контента, прикладных баз данных, тестов и средств тестирования систем на соответствие стандартам и исходным требованиям (ОПК-3).	Имею знания: алгоритмического языка, языков программирования. Умею решать задачи, которые бы удовлетворяли заданным условиям по времени исполнения, использования памяти, с использованием различных алгоритмов. Имею опыт решения задач в области программирования, в том числе и через участия в олимпиаде: квалификационный тур четвертьфинала чемпионата мира по программированию по Уральскому региону.	Сертификат участника квалификационного тура четвертьфинала чемпионата мира по программированию по Уральскому региону (Березники, 05.10.2019) <i>Примечание:</i> представляется сертификат.

Во-вторых, изучаем со студентами возможности ресурса для составления портфолио. Даем студенту возможность выбрать другой ресурс (если будет такое желание). Сразу оговариваем условия такой замены. К заполненному электронному портфолио студент дает бесплатный доступ преподавателю для оценивания и другим студентам для взаимооценивания, если такое предусмотрено учебной работой. Выбранный студентом ресурс должен позволять включить все компетенции из образовательной программы и подтверждающие документы.

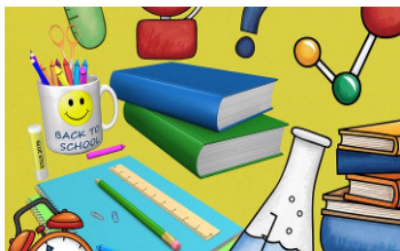
Последовательность заполнения электронного портфолио с использованием ресурса <https://sites.google.com/>.

Необходимо зарегистрироваться на сайте <https://sites.google.com/> с использованием аккаунта Google. Если его нет, то предварительно надо завести. Заполняем всю необходимую информацию. Можно на каждую компетенцию выделить отдельную страницу.

Пример заполнения по одной ОПК представлен на рисунке 1. Если есть необходимость, то в структуре примера уже сделать отдельные страницы для всех компетенций и привести их формулировки или дать студентам электронный документ со всеми компетенциями. Информация, представленная на рис. 1, является обязательным минимумом, который студент представляет. Студент может изменить дизайн страницы, дополнить информацию. Все новые страницы портфолио открываются нажатием на значок «плюс». Можно в конце создать так называемую факультативную страницу, куда войдут все достижения студента, которые он не смог отнести ни к одной компетенции.

Целесообразно начинать заполнять портфолио на первом курсе. Можно даже в начале учебного года. Создание страниц с формулировками компетенций поможет студентам осознать цель обучения в вузе и упорядочить свою работу. Появится естественное желание, чем-то наполнить все страницы. Продолжается заполнение до конца обучения в вузе.

ОПК-1



ОПК-1. Способен осуществлять и оптимизировать профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики

Нажмите, чтобы изменить текст

Активировать
чтобы изменить
раздел

В соответствии с компетенцией **ОПК-1**:

- **Знаю:** (перечисляется, какие имеет знание студент)
- **Умею:** (перечисляется, что студент умеет)
- **Имею опыт (владею):** (перечисляется, какой опыт имеет студент или указывается, что пока опыта не имеет)

Подтверждающие документы:

- Участие в олимпиаде "Учитель-профессионал с точки зрения новых профессиональных стандартов"
- Другие подтверждения, в том числе и могут быть и фотографии с проведенных в период практики мероприятий.



Активировать
чтобы изменить
раздел

Задачи самосовершенствования компетенции ОПК-1 (планы, участие в мероприятиях и др.)

Необходимо овладеть...

Планирую принять участие...

Рисунок 1. Пример заполнения страницы для ОПК-1 для направления магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование

Студент обязательно формулирует задачи самосовершенствования в данной компетенции.

Через определенный преподавателем промежуток времени заполнение портфолио и его оценивание повторяются. Можно вести портфолио постоянно и вносить достижения по мере их получения.

Заключительный этап. Подводятся итоги. При этом оценивается следующее.

- Доля студентов, охваченная заполнением электронного портфолио.
- Доля преподавателей, использующих электронное портфолио студентов в своей работе.
- Отношение студентов и преподавателей, привлеченных к проекту к электронному портфолио.
- Возникшие проблемы использования и оценивания электронного портфолио.

Студентам было предложено ответить на вопросы анкеты.

1. *ФИО, направление подготовки, профиль, курс, группа.*

2. *Использовали ли вы раньше электронное портфолио? (да/нет).*

3. *Что дает использование электронного портфолио? (выберите не более двух вариантов ответа):*

- *лучше осознать цель обучения в магистратуре;*
- *лучше усвоить содержание;*
- *освоить умение составлять и использовать портфолио в своей педагогической работе;*
- *узнать новые интернет-сервисы;*
- *осознанно подойти к освоению компетенций;*
- *написать свой вариант.*

4. *Помогает ли электронное портфолио освоению общепрофессиональных компетенций? (да/нет) Почему?*

5. *С какими проблемами столкнулись при заполнении электронного портфолио? (выберите не более двух вариантов ответа):*

- *не знал(а), что в него вносить;*
- *проблема работы с интернет-сервисом;*
- *требуется много времени на его составление;*
- *требуется анализировать компетенции, иначе может получится где-то много результатов, а где-то ничего нет;*
- *написать свой вариант.*

В работу по заполнению электронного портфолио были включены студенты магистратуры направления 44.04.01 Педагогическое образование. Работа проводилась на базе СГПИ филиала ПГНИУ в 2018-2020 годах. В анкетировании приняло участие 20 студентов магистратуры.

Результаты. В одну из программ дисциплин необходимо ввести раздел по созданию студентами электронного портфолио и работы с ним. Кроме того, необходимо будет учитывать результаты самооценки и взаимооценки электронного портфолио на этапе выставления оценки за дисциплину. В рейтинг по дисциплине вносится показатель представления с помощью электронного портфолио студентом результатов по компетенциям (и индикаторам), закрепленным за дисциплиной. Предварительно можно предложить следующую методику расчета баллов. Если студентом документами (и представленными преподавателю самими работами) подтверждены все компетенции (и индикаторы), то в рейтинг идет Ммакс. Если нет, то балл рассчитывается: Ммакс умножается на долю перекрытых компетенций (и индикаторов).

Преподаватель в программе дисциплины четко прописывает требования к работам студентов, чтобы избежать ситуации, что студент представит кучу слабо подтвержденных сертификатов и дипломов. Это первой.

Второе. Необходимо аккуратно определить Ммакс, чтобы оно не перекрывало результатов по текущей учебной работе, а также не было слишком маленьким (студенты просто не станут что-либо делать).

В конце изучения дисциплин, на которых использовалось электронное портфолио было проведено анкетирование студентов (анкета представлена выше). Результаты анкетирования следующие (табл. 2).

Результаты анкетирования студентов

Вопрос анкеты	Ответы студентов	Доля студентов, выбравших ответ, %
Использовали ли вы раньше электронное портфолио?	Да	50
	Нет	50
Что дает использование электронного портфолио? (выберите не более двух вариантов ответа)	лучше осознать цель обучения в магистратуре;	15
	лучше усвоить содержание;	-
	освоить умение составлять и использовать портфолио в своей педагогической работе;	75
	узнать новые интернет-сервисы;	10
	осознанно подойти к освоению компетенций;	85
	написать свой вариант.	5
Помогает ли электронное портфолио освоению общепрофессиональных компетенций? (да/нет) Почему?	Да	90
	Нет	10
	<i>Ответы студентов:</i> - подбираешь средства подтверждения компетенций;	75
	- обдумываешь компетенции.	15
С какими проблемами столкнулись при заполнении электронного портфолио? (выберите не более двух вариантов ответа)	не знал(а), что в него вносить;	55
	проблема работы с интернет-сервисом;	15
	требуется много времени на его составление;	65
	требуется анализировать компетенции, иначе может получиться где-то много результатов, а где-то ничего нет;	85
	написать свой вариант.	-

Ответы студентов позволяют сделать вывод, что они оценили полезность составления электронного портфолио (90%). 85% студентов отмечают полезность портфолио для осознанного подхода к освоению компетенций; 75% – освоить умение составлять и использовать портфолио в своей педагогической работе. При этом студенты отмечают и проблемы при заполнении электронного портфолио (100%).

Анализ составленных студентами электронных портфолио и ответов анкеты позволил сделать следующие выводы.

Во-первых, студенты оказываются в ситуации, когда им необходимо планировать свою самостоятельную работу таким образом, чтобы максимально продемонстрировать результаты, структурированные по компетенциям ФГОС ВО.

Во-вторых, студенты овладевают приемами оформления электронного портфолио, что будет востребовано в профессиональной педагогической деятельности. Они получают к концу обучения в вузе заполненное электронное портфолио. Параллельно учатся оценивать предлагаемые в интернете платные услуги по публикации, конференциям, конкурсам. Это тоже в современных условиях является значимым.

В-третьих, повышается активность студентов, направленная на освоение компетенций.

В-четвертых, для выпускающей кафедры появляется реальный инструмент осознанного привлечения студентов к формированию и оцениванию своих компетенций.

Кроме того, оформленные документы (портфолио) можно использовать на этапе государственной итоговой аттестации.

Приемы использования предлагаемого электронного портфолио можно охарактеризовать следующим образом.

1. В учебной работе на отдельных дисциплинах и практиках. В начале обучения дисциплины (практики) студент планирует возможную работу, продемонстрировать овладение компетенциями, закрепленными за дисциплиной (практикой). К концу изучения дисциплины заполняется портфолио и представляется доступ преподавателю.

Рекомендуется использовать: интеграцию оценивания результатов преподавателем, самооценивания и взаимооценивания; защиты портфолио по компетенциям, закрепленным за дисциплиной (практикой).

2. В работе в рамках образовательной программы рекомендуется 1 раз в год проводить конкурс портфолио. Разрабатываются показатели и критерии оценивания портфолио. На заключительном этапе конкурса проводится защита портфолио, где студент может аргументировать свою позицию. Конкурс портфолио проводится в рамках факультета, вуза, приглашаются студентов других вузов. На этапе защиты желательно привлекаются представители работодателя.

3. На государственной итоговой аттестации демонстрируется заполненное портфолио и учитывается при выставлении оценки.

Работа посвящена решению проблемы измерения и оценивания качества подготовки студента в условиях компетентного подхода, реализуемого ФГОС ВО. Описаны особенности и приемы использования электронного портфолио студента для оценки сформированности компетенций; его структура. Для работы с портфолио используется интеграция оценивания преподавателем, самооценивания и взаимооценивания студентами.

Полученные результаты могут быть использованы для организации учебного процесса в вузе как на этапе изучения отдельных дисциплин, так и на государственной итоговой аттестации для оценки сформированности компетенций (индикаторов).

Продолжение исследования видится в следующем.

- Анализ структуры электронного портфолио с позиции возможного его пополнения, например, за счет включения факультативного компонента, позволяющего продемонстрировать дополнительные результаты. Например, спортивные достижения, общественные и т.д.

- Разработка критериев и показателей оценивания электронного портфолио через интеграцию оценки преподавателя, самооценки и взаимооценки.

Литература:

1. Антипова Е.П., Шамало Т.Н. Совершенствование государственной итоговой аттестации будущих учителей на основе требований профессионального стандарта // Педагогическое образование в России. 2018. № 12. С. 76-82. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36809165> (дата обращения 23.07.2020).

2. Мартынова Н.В., Мартынов В.В. Электронное портфолио студента как отражение сформированных универсальных компетенций выпускника // Новые идеи нового века: материалы международной научной конференции ФАД ТОГУ. 2015. Т. 2. С. 394-402.

3. Поляева А.А. Формирование электронного портфолио студента // Студенческая наука и XXI век. 2017. № 14. С. 326-327.

4. Старобор Н.Ю. Методика создания и заполнения электронного портфолио студента // Интеллектуальные ресурсы - региональному развитию. 2018. № 1. С. 258-261.

5. Шестакова Л.Г. Интегративный подход к оценке компетенций на ГИА (на примере магистерской программы) // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9. № 2 (31). С. 44-47. DOI: 10.26140/knz4-2020-0902-0018

6. Шестакова Л.Г. Оценка результатов обучения в педагогическом вузе // В мире научных открытий. 2015. № 9-2 (69). С. 726-734.

7. Шкерица Л.В., Литвинцева М.В. Электронный портфолио как средство фиксации образовательных результатов студента и технология оценивания его компетенций // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2011. № 2. С. 123-127.

**Современная медиадидактика:
направления, проблемы, поиски**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

ISBN 978-5-6044840-8-1



Подписано к печати 31.08.2020. Сдано в набор 11.09.2020. Дата выхода 21.09.2020
Формат 210x297. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 23,71.
Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии
Гуманитарно-педагогической академии (г. Ялта)
РИО ГПА ул. Севастопольская, 2 а, г. Ялта