

Е. В. Гнатышина, Н. С. Шкитина, Н. С. Касаткина

ФОРМИРОВАНИЕ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ

Монография

Челябинск

2023

УДК 378.937 : 681.14

ББК 74.480.26 : 32.97

Г56

Рецензенты:

д-р пед. наук, профессор Г. Я. Гревцева;

д-р пед. наук, профессор Е. Б. Быстрой

Гнатышина, Екатерина Викторовна

Г56 Формирование информационной компетентности студентов педагогического вуза в современном образовательном пространстве : монография / Е. В. Гнатышина, Н. С. Шкитина, Н. С. Касаткина ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] Библиотека А. Миллера, 2023. – 284 с. : ил.

ISBN 978-5-93162-436-5

В монографии описан опыт подготовки бакалавров педагогического образования к использованию современных информационных технологий, авторами исследования рассматриваются наиболее популярные информационные ресурсы, позволяющие организовать процесс обучения эффективно. Монография предназначена преподавателям вузов и учителям школ, аспирантам, магистрантам, студентам педагогических вузов.

УДК 378.937 : 681.14

ББК 74.480.26 : 32.97

ISBN 978-5-93162-436-5

© Гнатышина Е. В., Шкитина Н. С.,
Касаткина Н. С., 2023

Содержание

Введение	5
Глава 1. Теоретические основы проблемы формирования информационной компетентности у студентов педагогического вуза	8
1.1 Становление и развитие понятий «информатизация» и «цифровизация	8
1.2 Особенности детей «альфа»-поколения и цифровых аборигенов	45
1.3 Опыт использования Московской Электронной Школы на уроке иностранного языка	58
1.4 Особенности формирования информационной компетентности у студентов педагогического вуза	89
Выводы по главе 1	99
Глава 2. Организация экспериментальной работы по формированию информационной компетентности студентов педагогического вуза	102
2.1 Методологические основания модели формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза	102
2.1.1 Системный подход как общенаучная основа исследования	102
2.1.2 Деятельностный подход как общетеоретическая основа исследования	118
2.1.3 Коммуникативно-партисипативный подход как практико-ориентированная основа исследования	136

2.2 Процессная модель формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза	167
2.3 Условия реализации модели формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза	191
2.4 Цель, задачи и этапы экспериментальной работы студентов по реализации сформированной информационной компетентности в школе	219
Выводы по главе 2	235
Заключение	238
Библиографический список	240
Приложение А «Анализ сайтов EnglishGrammarOnLine.com, EnglishLearner.com	254
Приложение Б «Анализ сайтов FreePrintablesforTeachers, LearnEnglish Kids.	266
Приложение В «Анализ Веб-квеста».....	275

Введение

Концепция модернизации российского образования на период до 2025 года определяет одной из основных задач информатизацию образования и оптимизацию методов обучения, активное использование технологий открытого образования.

Школа не может дать человеку запас знаний на всю жизнь. Но она в состоянии дать обучающемуся базовые ориентиры основных знаний. Школа может и должна развивать познавательные интересы и способности обучающегося, привить ему ключевые компетенции, необходимые для дальнейшего самообразования.

Модернизация содержания образования в России на современном этапе развития общества не в последнюю очередь связана с инновационными процессами в организации обучения. Приоритетным направлением развития современной школы стала гуманистическая направленность обучения, при котором ведущее место занимает личностно ориентированный подход. Он предполагает учет потребностей и интересов обучающегося, реализацию дифференцированного подхода к обучению.

В последние годы все чаще поднимается вопрос о применении новых информационных технологий в школе. Это не только новые технические средства, но и новые формы и методы преподавания, новый подход к процессу обучения. Задача учителя состоит в том, чтобы создать условия для каждого обучающегося, выбрать такие методы обучения, которые позволили бы каждому ученику проявить свою активность, свое творчество. Задача учителя – активизировать познавательную деятельность обучающегося в процессе овладения знаниями, умениями и навыками. Современные педагогические технологии такие, как обуче-

ние в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей учащихся, их уровня обученности.

Возможности использования Интернет-ресурсов трудно переоценить. Глобальная сеть Интернет создаёт условия для получения любой необходимой обучающимся и учителям информации, из любой точки земного шара: страноведческий материал, новости из жизни молодёжи, статьи из газет и журналов и т.д.

Например, на уроках иностранного языка с помощью Интернета можно решать целый ряд дидактических задач: формировать навыки и умения чтения, используя материалы глобальной сети; совершенствовать умения письменной речи обучающихся; пополнять их словарный запас; формировать у обучающихся мотивацию к изучению иностранного языка и т. д. Кроме того, обучение направлено на использование возможностей Интернет-технологий для расширения кругозора обучающихся, организации деловых связей и контактов со своими сверстниками в других странах. Обучающиеся могут принимать участие в тестировании, викторинах, конкурсах, олимпиадах, проводимых по сети Интернет, переписываться со сверстниками, участвовать в чатах, видеоконференциях и т.д.

Цель исследования – создание и апробация модели формирования информационной компетентности у студентов педагогического вуза.

Задачами исследования является:

- 1) изучение теоретических аспектов проблем информатизации и цифровизации;

2) исследование практики внедрения современных информационных технологий в учебный процесс (на примере изучения иностранного языка);

3) создание и апробация модели формирования информационной компетентности у студентов педагогического вуза;

4) выявление и проверка условий эффективного функционирования модели формирования информационной компетентности. Решение поставленной цели и задач потребовало обращение к следующим методам научного исследования:

– изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы по данной проблеме;

– наблюдение за деятельностью учителей и обучающихся в учебном процессе;

– педагогический эксперимент;

– анкетирование и тестирование обучающихся.

База исследования: факультет иностранных языков ЮУрГГПУ, МБОУ «Гимназия №1 г. Челябинска».

В эксперименте приняло участие 80 студентов и 5 преподавателей.

1 Теоретические основы проблемы формирования информационной компетентности у студентов педагогического вуза

1.1 Становление и развитие понятий «информатизация» и «цифровизация»

В современном информационном обществе повышается значение информации как товара. Это является следствием общего роста информационных потребностей и выражением развития отрасли информационных услуг. Очередной революционный этап информатизации общества связан с необыкновенным ростом использования глобальных компьютерных сетей. Информация охватывает все сферы, все отрасли общественной жизни, прочно входит в жизнь каждого человека, воздействует на его образ мышления и поведение. Высокий уровень знаний и практических применений информации, информационных технологий в различных предметных областях и сферах деятельности социума стимулировал формирование представления о переходе промышленно развитых государств в новую форму существования, получившую название «информационное общество».

В нашем современном мире появление цифровизации является закономерным событием. Цифровизация коснулась всех аспектов жизни, и сфера образования не стала исключением. Предпосылки к цифровизации образования стали появляться еще в начале 2000-х, но последние события в мире стали сильнейшим толчком.

Цифровизация образования – это внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах [22].

В некоторых источниках цифровизация образования понимается как комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, технологий.

Однако понимание того, что новые технологические средства неизбежно приводят к изменению традиционных методов работы с информацией и методов обучения, потребовало уточнения термина «цифровизация образования» и акцентирования внимания на ее дидактических целях.

Таким образом, цифровизация образования с точки зрения дидактических целей – это процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспитания.

Построение цифровой экономики и цифрового образования – значимые приоритеты государственной политики Российской Федерации, что зафиксировано в федеральных стратегических документах:

– Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы»;

– Постановление Правительства Российской Федерации от 18.04.2016 г. № 317 «О реализации национальной технологической инициативы»;

– Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.07.2017 № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации» (раздел 2 – «Кадры и образование»);

– Приоритетный проект в сфере «Образование» «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (утверждён

президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам, протокол от 25.10.2016 № 9).

Планируя достижение целей, поставленных в обозначенных документах, необходимо учитывать, что процесс цифровизации образования имеет две стороны:

– во-первых, формирование цифровой образовательной среды, как совокупности цифровых средств обучения, онлайнкурсов, электронных образовательных ресурсов;

– во-вторых, глубокая модернизация образовательного процесса, призванного обеспечить подготовку человека к жизни в условиях цифрового общества и профессиональной деятельности в условиях цифровой экономики.

Таким образом, цифровизация образовательного процесса представляет собой глубинную встречную трансформацию образовательного процесса и его элементов, с одной стороны, и цифровых технологий, и средств, используемых в образовательном процессе, с другой. Цель трансформации образовательного процесса – создание гибкой и адаптивной образовательной системы, отвечающей запросам цифровой экономики и обеспечивающей максимально полное использование дидактического потенциала цифровых технологий [56].

Всемирная компьютерная сеть Internet развивается столь стремительно, что ежегодно число ее подписчиков и объём информационных ресурсов практически утраивается. Отсюда следует, что повышение цифровой грамотности населения и подготовка высококвалифицированных кадров является прерогативой образования.

Аналитический обзор педагогической литературы позволяет утверждать, что проблема внедрения цифровых инноваций в обучение студентов является современным и востребованным направлением.

Последние исследования показали, что из-за ограниченности ресурсов и недостаточной цифровой грамотности работников образования цифровая трансформация затрагивает образовательные организации с опозданием и неравномерно, что реформы образования, проведенные в последние десятилетия, оказались мало результативными.

Современный мир непрерывно изменяется. В различные сферы деятельности человека внедряются инновации, что, с одной стороны, ориентирует людей на постоянное развитие, совершенствование своих знаний, умений, навыков, овладение новыми видами деятельности в смежных отраслях экономики. С другой стороны, работа, не требующая творчества, делегируется машинам, а от человека требуется способность критически оценивать ситуацию. А.С. Карпов отмечает изменение требования к умениям обучающихся, обусловленное необходимостью не только читать, писать и считать, но и умением организовывать ресурсы данных, плодотворно сотрудничать, собирать, оценивать и использовать информацию [41].

Таким образом, мы можем говорить о необходимости наличия у современного человека информационной культуры как элемента культуры общечеловеческой и как обязательного условия комфортного существования в социуме, а ее формирование является одной из важнейших задач системы образования. Для решения этой проблемы требуется адаптация к изменяющимся условиям и требованиям.

С содержательной точки зрения «*информация*» – это сведения о ком-то или о чем-то, а с формальной точки зрения – набор знаков и сиг-

налов. Понятие «информация» тесно связано с такими терминами, как «данные», «сообщения», «сведения» и «знания».

Данные – это формальные факты или идеи, которые можно хранить, обрабатывать и передавать на расстояние. Данные также определяются, как числа, символы или буквы, которые используют при описании личностей, объектов, ситуаций, а также для их анализа, обсуждения или принятия соответствующих решений.

Другой формой представления информации является сообщение. *Сообщение* – это текст, цифровые данные, изображения, звук, графика, таблицы и др. Сообщения содержат информацию тогда, когда могут быть приняты и поняты любым живым существом или приемником информации.

Сведения – практически синоним понятия «Сообщения». Они чаще всего носят бытовой характер. Можно считать, что сведения, сообщения и данные являются составляющими (компонентами) информации, особенно когда они используются в вычислительной технике в виде электронных (машиночитаемых) данных.

Важной составляющей информации являются знания.

Знания – это:

- а) вид информации, отражающий опыт и восприятие человеком окружающего мира;
- б) понимание определённой информации с целью лучшего её использования при решении конкретных задач;
- в) факты и правила, сохраняющиеся в памяти людей и влияющие на их убеждения;
- г) способность получать информацию и отношение к полученным данным и др.

Знание – способность человека получать необходимые ему данные, обдумывать (осмысливать) и преобразовывать их в информацию. Информация не всегда превращается в знания. Она может быть динамична, когда речь идёт о распространении и функционировании знаний потому, что одни и те же данные могут представлять разную информацию.

Получив какие-либо данные, человек усваивает (воспринимает и понимает), а затем превращает их (информационно-когнитивный процесс) в новую (по крайней мере, для себя) информацию. Так происходит воссоздание (обновление) знаний, получение новых личных и общественных знаний. Этот процесс изображён на Рисунке 1.

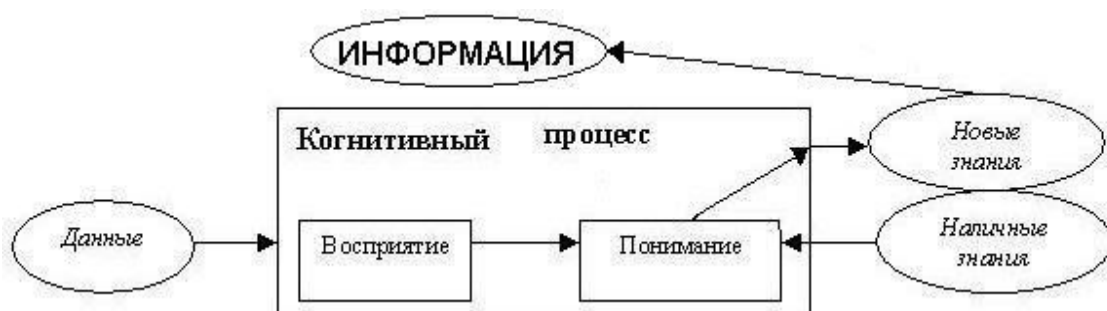


Рисунок 1 – Процесс обновления знаний

Выделяют следующие этапы развития информатизации:

– *технический период* («железный век», аппаратная фаза), в течение которого сложились основные представления о структуре универсальных вычислительных машин (ЭВМ), определилась архитектура и типы устройств. В течение этого периода перестали использоваться АВМ (аналоговые ВМ), машины для открывания и закрывания дверей, шахматные машины и пр. специализированные контроллеры. Данный период можно ограничить 1947–1970 гг., с момента появления первой ЭВМ и до окончательного утверждения современных представлений о составе, принципах функционирования и структурах ЭВМ.

– *программный период* («бронзовый век, программная фаза») характеризуется выработкой современной классификации программных средств, их структур и взаимосвязей, сложились языки программирования, разработаны компиляторы и принципы процедурной обработки, операционные системы, языки управления заданиями. Он ограничен периодом 1954–1970 гг. – начиная с появления первого языка программирования «Fortran» и заканчивая формированием окончательных представлений о функциях операционных систем, систем программирования и прикладных программ (приложений).

– *информационный период* («серебряный век», информационная фаза) – в центре внимания исследователей и разработчиков оказываются структуры данных, языки описания (ЯОД) и манипулирования (ЯМД) данными, непроцедурные подходы к построению систем обработки информации, базы данных, автоматизированные ИПС – с 1970 по 1990 г.г.;

– *гуманитарный период* («золотой век») связан с резким расширением круга пользователей информационных технологий и повышением роли интерфейсных, коммуникационных и навигационных возможностей соответствующих систем – с 1990 г.

– *период нанотехнологий* – начиная с конца XX века [22].

Эти периоды отражены в таблице 1.

Таблица 1 – Этапы развития информации

Этап	Особенности этапа	Носители информации
Речь (2-3 млн. лет назад)	Способ передачи накопленного опыта	Мозг человека
Письменность (30 тыс. лет)	Накопление и распространение знаний	Камень, кость, дерево, глина, папирус, шелк,

назад)		бумага
Книгопечатание (середина XVI века)	Массовая доступность информации	Книга
Средства связи (начало XX ве- ка)	Передача информации на любые расстояния	Электро-магнитные ко- лебания
Персональный компьютер (ко- нец XX века)	Значительное ускорение обработки информации, возможность быстрого поиска	Магнитные диски, оп- тические диски, flashнакопители и др.
Компьютерные сети, сеть INTERNET	Быстрый обмен боль- шими объемами инфор- мации между ее потре- бителями	Сервер

При информатизации общества основное внимание уделяется комплексу мер, направленных на обеспечение полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех видах человеческой деятельности. Именно поэтому, данное понятие является более широким, чем «компьютеризация общества», где основное внимание уделяется развитию и внедрению базы компьютеров, обеспечивающих оперативное получение информации.

Понятие «информатизация», предложенное академиком А.П. Ершовым, представляло собой комплекс мер, направленных на

обеспечение полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех общественно значимых видах человеческой деятельности [36].

А.И. Ракитов определяет информатизацию как процесс постоянно нарастающего использования информационных технологий для производства, переработки, хранения, распространения информации [32] (рисунок 2).



Рисунок 2 – Составляющие понятия «информатизация»

Информатизация охватывает процесс создания, усвоения новой информации, использования её на практике и разработку информационных и информационно-коммуникационных технологий, для последующей передачи усвоенного опыта в той или иной сфере.

Информационная технология представляет собой бинарный информационный ресурс, который несет в себе собственно саму новую информацию, а также информацию о методе, способе ее использования, применения.

В зависимости от развития качественных и количественных характеристик передаваемой информации на каждом этапе истории развивались средства и способы ее передачи – информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Первыми способами передачи информации были жесты, затем появилась речь, письмо, книгопечата-

ние, средства передачи информации на основе электричества (телеграф, телефон, радио, телевидение, компьютеры). Исходя из вышесказанного, некоторые ученые выделяют следующие этапы в развитии способов передачи информации:

- устный;
- письменный;
- книжный;
- компьютерный (электрический).

Изобретение каждого нового способа передачи информации явилось следствием противоречия между возрастающими объемами информации и ограниченными возможностями, то есть способностями, человека в области ее восприятия, обработки и усвоения.

Со времен освоения технологии добычи огня и до современных инновационных изобретений происходил и происходит усвоение и обмен информации и информационных технологий. Данный процесс обуславливает прогресс человеческого сообщества на всех этапах исторического развития на макро и микроуровнях.

Микроуровень характеризуется:

- стремлением отдельных социальных единиц, социальных групп, и социальных объединений к информатизации и, как следствие, увеличение общей информационной базы.
- консолидацией, рационализацией, ассимиляцией информационных ресурсов и информационных технологий в совокупности определяющих прогресс общества.
- формированием новых или укрупнением существующих социальных и социально-правовых образований на базе общего информационного пространства.

Макроуровень при рассмотрении его в исторической перспективе характеризуется тремя взаимозависимыми, циклическими процессами (рисунок 3):

- увеличением объемов информатизации;
- ростом уровня жизни общества – прогрессом;
- укрупнением общего информационного пространства.

На микроуровне начальным этапом является интенция отдельных социальных единиц, социальных групп, и социальных объединений, а на макроуровне работают объективно сформировавшиеся факторы процесса информатизации. Циклическость данных процессов можно проследить в исторической перспективе в отношении каждой из сфер человеческой жизнедеятельности. Современный этап развития общества позволяет констатировать факт выхода из периода циклического развития, на новый уровень информатизации, благодаря достигнутому техническому оснащению в области икт и предельно достижимому на сегодняшний день укрупнению информационного пространства.



Рисунок 3 – Циклические процессы, составляющие макроуровень

В соответствии с современной научной терминологией данное укрупнение информационного пространства мы можем назвать глобализацией.

Благодаря глобализации формируется новый тип общества, характеризующийся всеобъемлющей информатизацией на базе современных ИКТ, именуемый «постиндустриальным» или «информационным обществом».

Обратимся к истории становления термина «информатизация». Понятие «информационное общество» появилось во второй половине 1960-х годов, ввел данный термин в научный дискурс японский профессор Ю. Хаяши, профессор токийского технологического института. Информационное общество определялось им как такое, где процесс компьютеризации даст людям доступ к надежным источникам информации, избавит их от рутинной работы, обеспечит высокий уровень автоматизации производства. При этом изменится и само производство – продукт его станет более «информационно-емким», что означает увеличение доли инноваций, дизайна и маркетинга в его стоимости.

Начиная со второй половины 1960-х годов, в ряде развитых стран стала развиваться концепция «информационного общества» как модификация концепций постиндустриального общества. В 80-х годах исследования проблем информационного общества за рубежом значительно расширились. Наиболее видные представители этого направления – А. Турен, П. Серваншрайбер, М. Понятовский (Франция), Ю. Хабермас, Н. Луман (Германия), М. Маклюэн, Д. Белл, О. Тоффлер, Д.К. Гелбрейт, М. Кастельс (США), И. Масуда (Япония).

В реальной практике развития науки и техники передовых стран в конце XX в. постепенно приобретает зримые очертания созданная теоретиками картина информационного общества. прогнозируется превра-

щение всего мирового пространства в единое компьютеризированное и информационное сообщество людей, проживающих в электронных квартирах и коттеджах. любое жилище оснащено всевозможными электронными приборами и компьютеризированными устройствами. деятельность людей будет сосредоточена главным образом на обработке информации, а материальное производство и производство энергии будет возложено на машины.

Основной смысл концепции информационного общества, сформулированной учеными этого направления, может быть представлен следующими тезисами:

- большая часть населения развитых стран будет занята информационной деятельностью;

- одной из главных социальных ценностей, объединяющих общество, главным продуктом производства и основным товаром становится информация;

- власть в обществе переходит в руки информационной элиты («датократов», «инфократов»);

- классовая структура общества лишается смысла, постепенно нивелируется, уступает место элитарно-массовой структуре;

- исчезает пролетариат, а с ним и все противоречия, появляется «когнитариат» и новое компьютерное поколение свободных людей – «гомо интеллектус».

Глобальный процесс информатизации общества является проявлением общей закономерности развития цивилизации. Сегодня этот процесс приобрел общепланетарный характер и охватывает практически все развитые страны мира. Информатизация общества влечет за собой многие радикальные научно-технические, экономические и социальные перемены, существенным образом изменяет привычные условия

жизни людей, их производственной деятельности, быта и отдыха. Тенденции и темпы развития этих изменений убедительно свидетельствуют о том, что наступивший XXI век будет веком информации.

Ряд ученых рассматривает информатизацию образования в широком смысле как комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологиями; в узком – внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах [36].

Исходя из этих представлений, мы можем говорить о завершении этапа информатизации. Образовательные учреждения всех уровней оснащены компьютерной техникой, педагоги прошли подготовку и переподготовку по использованию информационных технологий (ИТ) в учебном процессе.

В 2016 году стартовал федеральный проект «современная цифровая образовательная среда в российской федерации», утвержденный правительством российской федерации в рамках реализации государственной программы «развитие образования» на 2013–2020 годы. В рамках этого проекта предполагается «модернизировать систему образования и профессиональной подготовки, привести образовательные программы в соответствие с нуждами цифровой экономики, широко внедрить цифровые инструменты учебной деятельности и целостно включить их в информационную среду, обеспечить возможность обучения граждан по индивидуальному учебному плану в течение всей жизни – в любое время и в любом месте» [43].

Система образования должна обеспечивать обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориентированную на рост производитель-

ности, новые типы труда, потребности человека, что возможно посредством включения в образовательный процесс всех слоев населения, выстраивания индивидуальных маршрутов обучения, управления собственными результатами обучения, виртуальную и дополненную реальность.

Цифровые ресурсы, применяемые сегодня в повседневной деятельности человека, позволяют преодолевать барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагога, форм и методов обучения. Современный мир перешел на очередной уровень развития новых технологий.

Первым было создание парового двигателя; вторым – электрификация; третьим – информатизация; четвертым – цифровизация, т.е. эра больших данных и основанных на них технологий. Цифровые технологии, с одной стороны, способствуют дальнейшему повышению объемов и эффективности производства, с другой – позволяют реализовывать индивидуальный подход в различных сферах.

Цифровизация образования вызывает трансформацию рынка труда за счет привития новых навыков и компетенций посредством радикального преобразования образовательного процесса и трансформации роли учителя.

Цифровизация кардинально меняет устаревшую методологическую базу школы, а также дает доступ к информации не только в виде текста, но также в аудиовизуальной форме, что заставляет осуществлять ее перманентный поиск и отбор наиболее адекватного контента и его анализа.

Таким образом, наиболее полно понятие «информатизация» можно определить, как глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере

общественного производства является сбор, накопление, обработка, хранение, передача, использование, продуцирование информации, осуществляемые на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также разнообразных средств информационного взаимодействия и обмена.

До недавнего времени мы говорили об информатизации образования и подразумевали комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, технологий.

Основными направлениями применения ИТ в образовании являются: разработка учебных программных средств различного назначения; разработка web-сайтов образовательного назначения; разработка методических и дидактических материалов; организация и проведение компьютерных экспериментов; осуществление целенаправленного поиска информации.

Система образования призвана обеспечить обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые типы труда, потребности человека, что возможно посредством включения в образовательный процесс всех слоев населения, выстраивания индивидуальных маршрутов обучения, управления собственными результатами обучения, а также виртуальную и дополненную реальность. Цифровые ресурсы, применяемые сегодня в повседневной деятельности человека, позволяют преодолевать барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагога, форм и методов обучения.

Так, используя 3D-печать, можно изготавливать сложные устройства в единичных экземплярах, что было невозможно при традиционном производстве. В образовании цифровизация направлена на обеспе-

чение непрерывности процесса обучения, т. е. life-long-learning – обучение в течении жизни, а также его индивидуализации на основе advanced-learning technologies – технологий продвинутого обучения.

Устоявшегося определения этого термина пока нет, но в него включают использование в обучении больших данных о процессе освоения отдельным обучающимся отдельных дисциплин и во многом автоматической адаптации учебного процесса на их основе; использование виртуализации, дополненной реальности, и облачных вычислений и многие другие современные информационные технологии.

Сам термин «цифровизация» появился в связи с интенсивным развитием информационно-коммуникационных технологий. Несколько десятилетий тому назад Давоссе Клаус Шваб, называя первую цифровую революцию 1960–1980 годов «промышленной», обозначил, что ее катализатором стало развитие полупроводниковых ЭВМ, в 60–70-х – персональных компьютеров, в 90-х – сети Интернет. Автор предопределил приближение четвертой промышленной революции, которая также будет цифровой в связи с «вездесущим» и мобильным Интернетом, миниатюрными устройствами, развитием искусственного интеллекта. С появлением интернета в 1982 году формируется виртуальный мир, наполненный новыми связями, такими, как онлайн игры, социальные сети, соединяющие его с реальным миром.

Их слияние формирует гибридный мир, посредством которого совершаются жизненно необходимые действия реального мира с помощью виртуального. Необходимым условием для этого процесса является эффективность информационно-коммуникационных технологий и доступность цифровой инфраструктуры.

Цифровая революция, охватившая мировую экономику, впечатляет темпами и масштабами. Переход от электронно-вычислительных

машин к персональным компьютерам длился десятилетия, а сейчас подобные глобальные изменения технологий происходят за месяцы. Первоначально цифровизация сводилась к автоматизации технологий, распространению Интернета, мобильной связи, социальных сетей, появлению смартфонов, росту потребителей, применявших новые технологии. Однако очень быстро цифровые технологии становятся частью экономической, политической и культурной жизни и образования.

Ветохина Т.Н. раскрывает содержание понятия «цифровизация» как цифровой способ записи, связи, передачи данных при помощи цифровых устройств [26]. Машурян И.С. рассматривает цифровизацию как изменение парадигмы общения и взаимодействия друг с другом и обществом [59]. Корнеев И.К. уточняют содержание этого понятия: это не только перевод информации в цифровую форму, но и комплексное решение инфраструктурного, управленческого, поведенческого, культурного характера [45].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие интернета и мобильных коммуникаций являются базовыми технологиями цифровизации. В различных областях экономики вводятся понятия «цифровая экосистема», «цифровая среда», «цифровое сообщество», «цифровая экономика», «цифровизация образования». Цифровизация образования ведет к изменениям на рынке труда, в образовательных стандартах, выявлению потребностей в формировании новых компетенций населения и ориентирована на реорганизацию образовательного процесса, переосмысление роли педагога.

С одной стороны, цифровизация подрывает унаследованную из прошлого методическую основу школы, с другой, порождает доступность информации в различных ее формах, не только в текстовой, но и звуковой, визуальной. Доступность информации потребует постоянного

поиска и выбора релевантного и интересного контента, высоких скоростей его обработки. Следовательно, цифровизация образования ведет к его коренной, качественной перестройке. Педагог обязан научиться применять новые технологические инструменты и практически неограниченные информационные ресурсы.

Технологии виртуальной реальности создают возможность применения цифровых тренажеров, не привязанных к одному рабочему месту, что расширяет круг изучаемых технологий. Технологии мобильного обучения позволяют учиться в любое время и в любом месте. Сегодня информация и знания – основа экономического прогресса, к которой неприменимы традиционные понятия и модели.

Т.Н. Шамало подчеркивает, что для цифровой экономики важно, чтобы человек умел использовать цифровые технологии и применял их в своей профессиональной деятельности [102]. К цифровой среде быстро адаптируются дети различного возраста, формируя первоначальные навыки, умения для последующего их развития. Формирование конкретных компетенций происходит на различных уровнях образования, однако, цифровые компетенции формируются в течение всей жизни. Следовательно, цифровизация образования напрямую зависит от уровня владения цифровыми технологиями педагога с целью их продуктивного применения в образовательной деятельности.

Т.Н. Осинина отмечает, что педагогу необходимо уметь находить и использовать информацию, а также современные средства обучения [70].

Информационный формат основан на цифровом представлении информации. В отличие от электронного формата цифровой формат более точно представляет информацию, обеспечивая ее свободную циркуляцию, размещение, обработку, использование в компьютерных сетях.

Система цифрового образования включает в себя информационные ресурсы, телекоммуникации, систему управления (рис. 4).

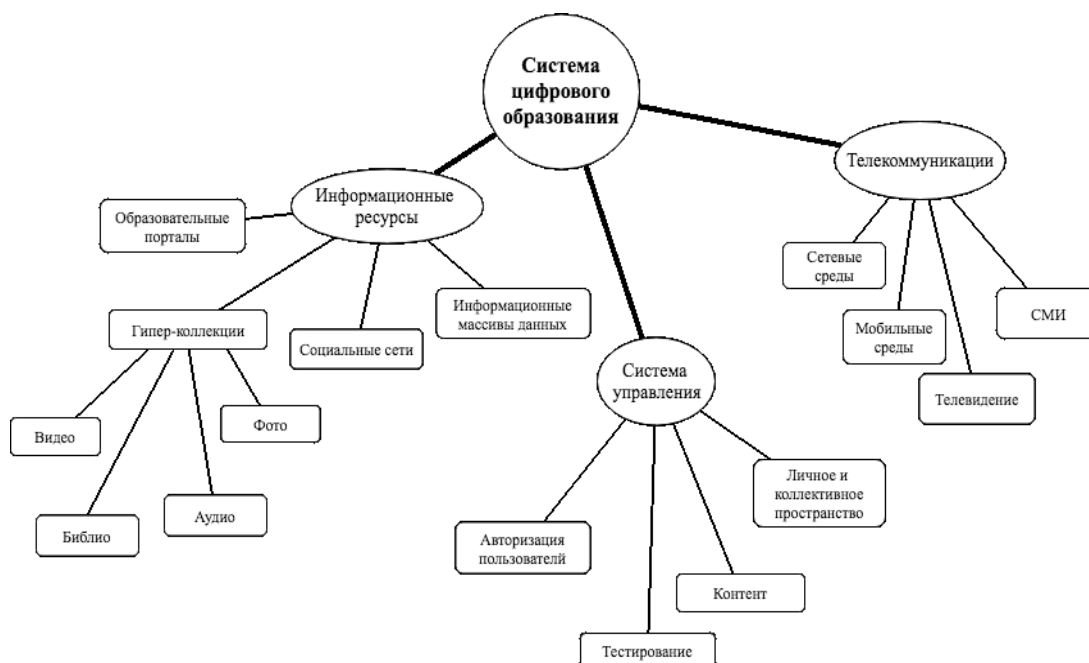


Рисунок 4 – Система цифрового образования

Информационные ресурсы: гиперколлекции (медиа, видео, аудио, библио, фото, графика, анимации), информационные массивы данных, образовательные порталы, интернет-сайты. Телекоммуникации: сетевые и мобильные среды, СМИ, телевидение, телефония, телемосты, хостинг, почтовые сервисы.

Система управления: авторизация пользователей, тестирование, контент, рейтинги, личное и коллективное информационное пространство (сайт, блог, чат, форум, почта, база данных). Правительством РФ утвержден паспорт проекта «Современная цифровая образовательная среда», направленный на создание условий для системного повышения качества, расширения возможностей непрерывного образования.

Проект будет реализован за счет цифрового образовательного пространства, доступности онлайн-обучения и направлен на возможность организации смешанного обучения, выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов обучения, самообразование, семейное

и неформальное образование.

Цифровизация преобразует социальную парадигму жизнедеятельности людей, открывает возможности получения и совершенствования знаний, расширения кругозора. Цифровые технологии в современном мире – это не только инструмент, а среда существования, которая открывает новые возможности: обучение в любое удобное время, непрерывное образование, возможность проектировать индивидуальные образовательные маршруты, из потребителей электронных ресурсов стать создателями.

Таким образом, цифровизация образования предполагает применение обучающимися мобильных и интернет-технологий, расширяя горизонты их познания, делая их безграничными.

Продуктивное применение цифровых технологий, включение обучающихся в самостоятельный поиск, отбор информации, участие в проектной деятельности формирует у них компетенции XXI века. В последнее время активно реализуется процесс создания и применения открытых онлайн ресурсов, начиная от отдельных заданий, тестов до полномасштабных курсов (модулей) по формированию необходимых компетенций. Динамика развития онлайн обучения демонстрируется ростом доступности онлайн курсов.

Объем рынка онлайн образования в России к 2023 году вырастет до 53,3 млрд. руб., что демонстрирует рост более чем в два раза по сравнению с 2016 годом. Дополнительные направления применения цифровизации в образовании – развитие цифровых библиотек и кампусов университетов. Разработка и наполнение онлайн курса осуществляется с применением программных решений, позволяющих осуществить сборку курса из имеющихся информационных ресурсов и в специализи-

рованных программных средах, авторскими системами, автоматизированным проектированием.

Система образования с применением новых технологических инструментов и неограниченных информационных ресурсов должна научиться эффективно их внедрять в образовательный процесс. Практика онлайн курсов и смешанного обучения создает поле безграничных образовательных возможностей, что ориентирует на качество образования для каждого человека, независимо от места проживания, умений, но в соответствии с его интересами и возможностями. Такие изменения требуют от педагога свободного владения цифровой образовательной средой.

Понятия «технология» и «информационная технология»

Процессы преобразования информации связаны с информационными технологиями.

Технология в переводе с греческого – искусство, умение, а это не что иное как процесс [15].

Процесс (от лат. *processus* – продвижение) рассматривается как:

- 1) последовательная смена явлений, состояний в развитии чего-нибудь;
- 2) совокупность последовательных действий для достижения какой-либо цели, результата.

Технология материального производства определяется как совокупность методов обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы сырья, материала или полуфабриката в процессе производства (например, технология металлов, химическая технология, технология строительства и др.).

Цель технологии материального производства – выпуск продукции, удовлетворяющей потребности человека или системы.

Информационная технология – система взаимосвязанных методов и способов сбора, хранения, накопления, поиска, обработки информации на основе применения средств вычислительной техники. Информационная технология – это процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления [1].

Цель информационной технологии – производство информации для ее анализа человеком и принятия на его основе решения по выполнению какого-либо действия.

Внедрение персонального компьютера в информационную сферу и применение телекоммуникационных средств связи определили новый этап развития информационной технологии. Новая информационная технология – это информационная технология с «дружественным» интерфейсом работы пользователя, использующая персональные компьютеры и телекоммуникационные средства. Новая информационная технология базируется на следующих основных принципах: интерактивный (диалоговый) режим работы с компьютером; интегрированность с другими программными продуктами; гибкость процесса изменения данных и постановок задач.

В качестве инструментария информационной технологии используются распространенные виды программных продуктов: текстовые процессоры, издательские системы, электронные таблицы, системы управления базами данных, электронные календари, информационные системы функционального назначения.

К основным видам информационных технологий относятся следующие:

1. Информационная технология обработки данных предназначена для решения хорошо структурированных задач, алгоритмы решения ко-

торых известны и для решения которых имеются все необходимые входные данные. Эта технология применяется на уровне исполнительской деятельности персонала невысокой квалификации в целях автоматизации некоторых рутинных, постоянно повторяющихся операций управленческого труда.

2. Информационная технология управления предназначена для информационного обслуживания всех работников предприятий, связанных с принятием управленческих решений. Здесь информация обычно представляется в виде регулярных или специальных управленческих отчетов и содержит сведения о прошлом, настоящем и возможном будущем предприятия.

3. Информационная технология автоматизированного офиса призвана дополнить существующую систему связи персонала предприятия. Автоматизация офиса предполагает организацию и поддержку коммуникационных процессов как внутри фирмы, так и с внешней средой на базе компьютерных сетей и других современных средств передачи и работы с информацией.

4. Информационная технология поддержки принятия решений предназначена для выработки управленческого решения, происходящей в результате итерационного процесса, в котором участвуют система поддержки принятия решений (вычислительное звено и объект управления) и человек (управляющее звено, задающее входные данные и оценивающее полученный результат).

5. Информационная технология экспертных систем основана на использовании искусственного интеллекта. Экспертные системы дают возможность менеджерам получать консультации экспертов по любым проблемам, о которых в этих системах накоплены знания [14].

Все из перечисленных технологий могут быть использованы в образовательном процессе.

Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс меняет традиционный взгляд на образование. Использование мультимедийных средств позволяет разгрузить учителя, увеличить заинтересованность обучающихся в предмете, дает возможность более наглядной подачи материала за счет анимации, различных тренажеров, интерактивных объектов. Благодаря усилению эмоциональной составляющей увеличивается темп урока.

Организация учебного процесса посредством информационных образовательных технологий направлена на решение разнообразных задач учебного процесса:

- помощь учителю при подготовке к уроку;
- компоновка и моделирование урока из отдельных цифровых объектов;
- предоставление большого количества дополнительной и справочной информации для углубления знаний о предмете;
- подготовка контрольных и самостоятельных работ (возможно, по вариантам);
- подготовка творческих заданий;
- подготовка поурочных планов, связанных с цифровыми объектами;
- обмен результатами деятельности с другими учителями через Интернет и переносимую внешнюю память;
- демонстрация подготовленных цифровых объектов через мультимедийный проектор;
- использование виртуальных лабораторий и интерактивных моделей набора в режиме фронтальных лабораторных работ;

- компьютерное тестирование обучающихся и помощь в оценивании знаний;
- помощь обучающимся при подготовке домашних заданий;
- активизация познавательного интереса обучающихся за счет новой формы представления материала;
- автоматизированный самоконтроль обучающихся в любое удобное время;
- большая база объектов для подготовки выступлений, докладов, рефератов, презентаций и т.п.;
- возможность оперативного получения дополнительной информации энциклопедического характера;
- развитие творческого потенциала обучающихся в предметной виртуальной среде и др.

Составляющей новых образовательных информационных технологий являются информационные образовательные ресурсы. Это свободно доступные тексты с открытой лицензией, медиа и другие цифровые активы, которые полезны для обучения и оценки, а также для исследовательских целей. Развитие и продвижение информационных образовательных ресурсов часто мотивируется желанием обеспечить альтернативную или расширенную образовательную парадигму.

Один из самых известных информационных ресурсов является Википедия. В 2003 году был создан Фонд Википедия, некоммерческая благотворительная организация с целью сбора и развития бесплатного образовательного контента и его эффективного распространения по всему миру. Википедия является одним из десяти самых посещаемых сайтов в мире с 2007 года.

На этапе развития образования имеется много определений информационных образовательных ресурсов. Этот термин впервые был

введен в 2002 году на форуме ЮНЕСКО по программам обучения, открытым и относящимся к материалам исследований на любом носителе, цифровом или ином, находящемся в открытом доступе или опубликованном по открытой лицензии. Доступ к этим ресурсам, их использование, адаптация и перераспределение другими сторонами должны быть свободными от ограничений.

Открытое лицензирование основано на существующих правах интеллектуальной собственности, определенных в соответствующих международных конвенциях. Другими словами, они являются образовательными и исследовательскими ресурсами, которые являются общественным достоянием или были выданы на основании лицензии на интеллектуальную собственность, позволяющей их свободное использование и повторное использование другими лицами.

Динамические информационные технологии обеспечивают новые традиционные средства обучения, которые многие преподаватели все чаще готовы включать в свою методическую систему. Использование центров обработки данных является ключевой возможностью для повышения эффективности учебного процесса. Центр является быстрым инструментом для обучения, помощником в развитии практических умений обучающихся, в организации и проведении опроса и контроля обучения, а также контроля и оценки домашних заданий, схем, таблиц, графиков, символов и т.д., в редактировании текстов и исправлении ошибок в творческих работах обучающихся.

Особенностью программируемого обучения является поэтапная самостоятельная деятельность обучающихся, которая способствует активизации учебного процесса, а также наличие оперативной обратной связи, на основе которой возможно индивидуализировать и дифференцировать обучение.

Использование информационных ресурсов в учебных заведениях позволяет преподавателям качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения. Совершенствуются образовательные инструменты, повышается качество и эффективность преподавания.

Целью информационных образовательных ресурсов является повышение интеллектуального потенциала обучающихся в информационном обществе, а также повышение качества образования на всех уровнях системы образования.

Следующие образовательные цели, ведущие к использованию информационных образовательных ресурсов:

- интенсификация всех уровней образовательного процесса и образования с помощью современных информационных технологий (повышение эффективности и качества учебного процесса; улучшение взаимоотношений между учителем и обучающимися; увеличение объема и оптимизация поиска необходимой информации; повышение познавательной активности);

- развитие личности обучающегося, подготовка индивида к комфортной жизни в условиях информационного общества (развитие различных видов мышления); развитие коммуникативных навыков; эстетическое воспитание за счет использования компьютерной графики, технологии мультимедиа; формирование информационной культуры.

На этапах урока, когда основное воздействие и управление обучением переносятся на компьютер, учитель имеет возможность наблюдать, фиксировать проявление таких качеств у обучающихся, как осознание цели поиска, активное воспроизведение ранее изученных знаний, заинтересованность в восполнении недостающих знаний из завершенных источников, самостоятельный поиск. Это позволит учителю проектировать собственную деятельность по управлению и постепен-

ному развитию творческого отношения обучающихся к учению. Презентация ориентиров для проверки действия инструкции (руководства обучением, компьютерные программы), предоставление анализа причин ошибок позволяют постепенно осваивать обучающимися самоконтроль и самокоррекцию учебно-методической деятельности и когнитивной функции, которые должны присутствовать на каждом уроке.

В соответствии с целями внедрения в образовательный процесс и их возможностями различаются следующие виды информационных образовательных ресурсов:

– Электронная библиотека – распределенная информационная система, позволяющая безопасно хранить и использовать разнородные коллекции электронных документов (электронные издания, содержащие литературные произведения, учебные пособия и др.).

– Библиотека электронных визуальных средств – руководство, которое передается через набор мультимедийных компонентов, показывающих объекты, процессы, явления в данной области.

– Электронная энциклопедия – руководство, которое содержит большое количество информации о различных областях, охватывающих определенные области знаний.

– Репетиторы, тренажеры, мастер-классы – учебно-методические комплексы, позволяющие самостоятельно готовиться к занятиям, экзаменам, объективно оценивать свои знания.

– Мультимедийные учебники – набор программ и методов, которые позволяют преподавателю учиться на учебном курсе или на большом его участке, независимо от того, является ли он компьютером.

– Виртуальные лаборатории – образовательный комплекс, который позволяет проводить содержательные эксперименты, требующие дополнительного оборудования [22] (рисунок 5).



Рисунок 5 – Виды информационных ресурсов

Информационные ресурсы в образовательной системе значительно расширяют возможности обучения и могут быть использованы для реализации мотивационных, информационных, контрольных и корректирующих задач.

Использование информационных образовательных ресурсов на уроках отражено в таблице 2.

Таблица 2 – Виды и описание информационных образовательных ресурсов на уроке

Вид	Описание
1	2

Обучающие	Удовлетворяют потребности системы обучения в формировании знаний, умений, навыков учебной или практической деятельности, обеспечении необходимого уровня усвоения учебного материала
Тренажеры (репетиторы)	Удовлетворяют потребности системы обучения в отработке разного рода умений и навыков, повторении или закреплении пройденного материала
Контролирующие	Служат для измерения, контроля или самоконтроля уровня овладения учебным материалом
Информационно-поисковые, информационно-справочные	Используются для сообщения сведений, формирования умений и навыков систематизации информации
Демонстрационные(слайд- и видеофильмы, модели)	Используются для наглядного представления, визуализации изучаемых объектов, явлений, процессов
Имитационные	Используются для представления определенных аспектов реальности
Лабораторные	Используются для проведения удаленных экспериментов на реальном оборудовании

Моделирующие	Используются для моделирования объектов, явлений, процессов с целью их исследования и изучения
Расчетные	Для автоматизации различных расчетов и других рутинных операций
Учебно-игровые	Используются для создания учебных ситуаций, деятельность обучающихся в которых реализуется в игровой форме
Игровые	Используются для организации досуга обучающихся, развития у них памяти, внимания, мышления, воображения
Коммуникационные	Удовлетворяют потребности системы обучения в организации общения педагогов, администрации, обучающихся, родителей, специалистов, общественности; доступа педагогов и обучающихся к требуемым информационным ресурсам
Интегрированные	Сочетают в себе комплекс средств, удовлетворяющих широкому спектру потребностей системы обучения

Как и другие, эта классификация информационных образовательных ресурсов условна, поскольку в одной и той же программе могут присутствовать контроль и обучение, демонстрация и моделирование,

обучение и тренаж и т. д. Тип программы указывает лишь на то, какой функции уделяется главная роль.

Классификация позволяет выбирать информационные образовательные ресурсы, которые будут подходить для организации обучения в зависимости от целей учебного занятия, вида обучения, формы его организации, системы обучения, методики обучения и т.д. Знание и правильное использование классификации информационных электронных образовательных ресурсов дает возможность более эффективно применять эти ресурсы в процессе обучения, а следовательно, интенсифицировать его и получить более высокие результаты обучения.

На сегодняшний день множество учебно-методических комплектов неспособны удовлетворять современные требования. Использовать на уроке только учебник, методическое пособие и рабочую тетрадь, недостаточно, следовательно, необходим переход к реализации системно-деятельностного подхода. Появляется множество специальных элементов, которые позволяют отрабатывать важнейшие практические навыки. Примеры информационных образовательных технологий можно увидеть на рисунке 6.



Рисунок 6 – Примеры информационных образовательных технологий, применяемых в обучении

Таким образом, использование современных информационных технологий в образовании позволяет:

- организовать одновременно обучающихся, обладающих различными возможностями и способностями;
- активизировать познавательную деятельность;
- индивидуально подойти к обучающемуся, применяя разноуровневые задания;
- повысить качество усвоения материала;
- осуществить дифференцированный подход к учащимся с разным уровнем готовности к обучению;
- проводить уроки на высоком эстетическом уровне (музыка, анимация);
- развивать умение обучающихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира;
- овладевать практическими способами работы с информацией.

Современный преподаватель должен быть «ИКТ» – компетентен, то есть владеть основными инструментами пользователя компьютера, мультимедийными информационными источниками, инструментами коммуникации [20].

В наше время важной проблемой современного общества является проблема модернизации школы, так как внедряются процессы информатизации образования. На сегодняшний день важным вопросом является повышение качества образовательного процесса, при помощи которого создается единая информационная среда, который выполняет образовательные функции. Здесь главную роль играет учитель, который

сможет выбрать для себя то, что может дать надлежащий эффект в обучении.

Способность грамотно работать с информацией – это важное требование подготовки обучающихся. Модернизация образования имеет требования не только к обучающимся, но и к педагогическим работникам. Они должны обладать знаниями при работе с ИКТ, чтобы могли дать необходимые знания. Повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических работников включает в себя освоение новых методов работы в преподавании учебных предметов при помощи ИКТ. Каждый метод должен носить в себе практический характер, который направлен, в первую очередь, на использование практического применения информационных технологий.

Повышение квалификации и профессиональная переподготовка педагогических работников при реализации ФГОС должны включать не только обучение работе с компьютером, но и освоение новых методов работы в преподавании учебных предметов с использованием ИКТ-технологии, в том числе, освоение проектного метода. Формы и методы работы должны носить практический характер, направленный на использование опыта практического применения информационных и телекоммуникационных технологий, а также проектирования школьной информационной образовательной среды.

Исходя из требований ФГОС, а также учитывая тенденции развития ИКТ можно выделить следующие электронные образовательные ресурсы нового поколения:

- использование традиционных образовательных ресурсов в цифровом виде;
- включение программно-технических инструментов и приложений для решения задач и создания продуктов;

- использование интерактивных технологий для взаимодействия всех участников образовательного процесса;

- возможность формирования собственного образовательного пространства [26].

В федеральном государственном стандарте предложена современная структура разработки урока, в нее входит подготовка урока с использованием ИКТ, но это предполагает наиболее серьезную подготовку педагога к уроку. В свете новых требований ФГОС, учитель должен проводить урок с помощью всевозможных информационных технологий, в том числе ИКТ, соответственно, он должен уметь всем этим пользоваться:

- управлять учебным процессом;

- создавать и редактировать тексты, электронные таблицы и презентации;

- индивидуально и коллективно создавать, редактировать интерактивные учебные материалы, образовательные ресурсы, творческие работы со статистическими и динамическими графическими и текстовыми объектами; – описывать исторические данные;

- работать с геоинформационными системами, картографической информацией, планами объектов и местности;

- размещать, систематизировать и накапливать материалы учебного процесса;

- проводить мониторинг и фиксировать ход учебного процесса и результаты освоения основной образовательной программы общего образования;

- использовать различные виды и формы контроля знаний, умений и навыков, осуществлять адаптивную подготовку к государственной аттестации;

– осуществлять взаимодействие между участниками учебного процесса, в том числе дистанционное использование данных, которые формируются в процессе обучения для решения задач управления образовательной деятельностью.

Работая с информационными образовательными технологиями, у педагога появляется намного больше возможностей в сфере электронного пространства, что помогает ему максимально эффективно организовать работу обучающихся. Наблюдается существенная экономия времени, это способствует творческой мыслительной активности, при этом в учебный процесс включены все обучающиеся. Урок, на котором используется Интернет, имеет особую структуру.

В ходе такого урока учитель выступает в качестве консультанта и эксперта, который направляет весь учебный процесс. Центром самостоятельного учения становятся обучающиеся, развивающие в себе навыки информационной грамотности, в этом ему помогает формальная и неформальная практика с поставленными задачами, которые требуют от него поиска и подбора информации из предоставленных ему ресурсов. В первую очередь это активизирует интерес обучающихся, они могут проявить свои различные индивидуальные способности [13].

При постоянном использовании информационных ресурсов обучающиеся формируют в себе способность работать самостоятельно. В процессе выявляются их способности к освоению и приобретению новых навыков в сфере информационно-поисковой деятельности.

Современные требования в образовании заключаются в том, что учитель должен создавать и развивать в обучающихся способность спокойно себя чувствовать в информационно-образовательной сфере, что позволяет им модернизировать свой технологический базис. Педагоги считают, что традиционные учебные материалы должны следовать

наряду с электронными ресурсами, гармонично дополняя друг друга. С помощью информационных технологий возможно решить те педагогические задачи, которые невозможно или очень сложно разрешить традиционными методами.

Применяя ИКТ-технологии в образовательном процессе, открывается возможность для формирования ИКТ-компетенции обучающегося на разных ступенях образования. В единой информационной образовательной среде ступени общей ИКТ-компетенции будут сочетаться с предметными.

ИКТ-компетенциями и со специфическими формами обучения.

1.2 Особенности детей альфа-поколения и цифровых аборигенов

Теория поколений была научно оформлена и описана в 1991 году американскими учеными Нейлом Хоувом и Вильямом Штраусом. Причем свою теорию они обосновывали, используя знания из разных наук. Нейл Хоув был экономистом и специалистом в области демографии, а Вильям Штраус – историком, писателем и драматургом. Они одновременно и независимо друг от друга решили подробно изучить такое понятие как «поколение». Их внимание привлек известный «конфликт поколений», который не связан с возрастными противоречиями. Ведь, если бы было иначе, люди, достигая определенного возраста, приобретали возрастные ценности, характерные для этого периода. Но этого не происходит, и дети, достигая возраста своих родителей, не становятся такими же, как они, их отношение к жизни все равно другое.

Нейл Хоув и Вильям Штраус научно обосновали, что примерно каждые 20–25 лет появляется новое поколение, ценности и поведение

которого отличаются от их предшественников. В каждой стране, так называемые, временные периоды – разные. Это объясняется тем, что везде отличаются экономические процессы. Если посмотреть историю за последние сто лет, можно заметить, что всегда, где-то был кризис, а где-то экономический прирост. При этом решающее влияние на ценности каждого поколения оказывают условия воспитания в семье, а также макроэкономические и политические события, которые произошли с ними до 11-12 лет. Именно эти ценности оказывают влияние на модель поведения человека в течение всей его жизни – на его отношение к работе, взгляды на мир, потребительское поведение и прочее. Однако, большую часть людей из одного поколения связывают некоторые фундаментальные события [34].

Общие ценности образуются за счет существенных происшествий в мире или стране. Показателем являются люди, рожденные до войны (1941 год), – они доедают пищу, пока не опустеет тарелка, не выкидывают сломанные вещи, а чинят их и всегда имеют резервы на черный день, в виде: финансов и продуктов. Их принципы формировались в обстоятельствах, тяжелых для нашего понимания: дефицит еды, тепла и даже жилья. С тех пор прошло почти 80 лет, но нынешняя роскошь и переизбыток всего, вышеперечисленного, никак не влияют на их сложившееся мировоззрение. Поскольку ключевые ценности почти не изменены. Они вырабатываются примерно до 20–25 лет и сохраняются на всю жизнь. Это и является фундаментом, определяющим сознание человека.

Также серьезное влияние на общество оказывают СМИ, которые внушают различные продукты, в виде социальных и морально-общественных норм.

Еще одним значительным фактором различия в современном мире, среди поколений людей: X, Y, Z, является развитие науки, техники и способов передачи информации. Шаг за шагом стирается разница между материальным и виртуальным миром. Следовательно, постоянные изменения в жизнедеятельности социума неизбежны.

При этом можно выделить два интересных момента:

– цикличность поколений – каждое пятое поколение имеет схожие ценности (следовательно, поколение «Альфа» имеет черты, схожие с «Молчаливым поколением», а поколение «Миллениумов» имеет черты, схожие с поколением GI»);

– кроме того, есть так называемые «пограничники» (люди, родившиеся в период плюс – минус три года от границ вышеуказанных периодов), которые имеют большую гибкость и приспособляемость, т.к. имеют ценности, близкие к двум соседним поколениям.

В XX–XXI веках, согласно теории Хоува и Штрауса можно выделить несколько поколений [34]:

- величайшее поколение (1901–1925);
- молчаливое поколение (1925–1944);
- поколение бэби-бумеров (1944–1967);
- поколение X (1967–1984);
- поколение Y – миллениалы (1984–2000);
- поколение Z (2000–2011);
- поколение альфа (с 2011).

Поколение GI (величайшее поколение), представителей которого практически уже нет в живых, стало свидетелем таких исторических событий, как Первая и Вторая Мировые войны, подростками они встречали Великую Октябрьскую революцию 1917 года. Так же, как и поколение «Миллениалов», они жили на стыке веков, когда происходили ко-

ренные изменения в мире и в стране. Это поколение формировалось в тот период, когда происходил слом привычных социальных парадигм, когда «невозможное становилось возможным». Среди ценностей преобладала, с одной стороны, вера в себя, в свои возможности, с другой, поиск своего «Я» и предназначения.

«Молчаливое поколение» (1925–1944 г.г. рождения) пережило сталинские репрессии, Вторую Мировую войну, восстановление разрушенной страны. Основными ценностями стали: преданность, соблюдение правил, законов, уважение к должности и статусу, честь, терпение.

Поколение «Беби-бумеров» (1944–1967 г.г. рождения) стало свидетелями побед Советского Союза: покорение космоса и другие достижения СССР, что привело к формированию психологи победителя. Поэтому их основные ценности, на которые не повлияли даже мрачные девяностые: оптимизм, заинтересованность в личностном росте и вознаграждении, коллективизм и командный дух, культ молодости.

Поколение «Х» (1967-1984 г.г. рождения) пережило продолжение «холодной войны», войну в Афганистане, перестройку, появление СПИДа, распространение наркотиков и другие проявления процессов глобализации. Их основными чертами и ценностями являются: готовность к изменениям, возможность выбора, техническая грамотность, стремление учиться в течение всей жизни, прагматизм, надежда на себя, равноправие полов.

Поколение «Y» (1984–2000 гг. рождения) – последнее поколение в работоспособном возрасте на данный момент, пережившие распад СССР, теракты и военные конфликты, развитие цифровых технологий. Для них мобильные телефоны, различные гаджеты и интернет стали привычной действительностью (именно поэтому появилось еще одно название этого поколения – «электронные люди»). В систему ценностей

этой группы уже включены такие понятия, как гражданский долг и мораль, ответственность, но при этом на первый план выходит немедленное вознаграждение, стремление к комфортным условиям труда, высокая мобильность. Их вполне устраивает достаток на уровне среднего или даже ниже среднего. Они не привязаны к материальным ценностям, не склонны обзаводиться большим количеством вещей. Стабильность для них не так важна, как для старшего поколения.

Поколение «Z» – (2000 гг. рождения – 2010) Если самые молодые представители поколения «У» знакомились с гаджетами со старших групп детского сада, то поколение «Z» – уже с пеленок. Объем новой информации уже многократно превышает человеческие способности ее усвоить. В отличие от всех предыдущих поколений, их не интересуют ни деньги, ни дорогие машины, ни квартиры. Для них не важен материальный или финансовый показатель. Самый существенный критерий для них – это духовная составляющая. Почти ни к чему не проявляют интерес, кроме событий, позволяющих испытать новые ощущения в жизни. К примеру, путешествия или новые гаджеты, с которыми они не были знакомы ранее.

Поколение «Альфа» (с 2010) – поскольку самые старшие представители данной категории людей достигли возраста 10– 11 лет, точной информации о них крайне мало. Можно сказать, что они проявляют повышенный интерес к самообразованию. Отличаются от предшественников неординарным мышлением, и ранним развитием. Интересуются взрослыми вопросами, к примеру, кем именно работает мама или папа, сколько они зарабатывают, также проводят дальнейший анализ, хватает ли этих денег для обеспечения их потребностей, а в следствии, пригодна ли данная работа для них, в перспективе. Рождаются «с планшетом в руках» – некоторые из детей, еще не умеют разговаривать, однако уже

умеют включать родительский гаджет и самостоятельно устанавливать игры, через PlayMarket или AppStore. Рассмотрим особенности данного поколения более детально.

Технологии развиваются быстро, как и новые поколения – если по теории Штрауса и Хоува каждый период длится около пятнадцати-двадцати лет, то сейчас эти границы сильно сократились. Термин «поколение Альфа» внедрил в 2005 году Марк МакКриндл, ученый из Австралии, на чьих исследованиях в основном и строится характеристика этой возрастной группы. Такое название было придумано на примере научных дисциплин, где после латинского алфавита и арабских цифр используются греческие буквы [34].

К поколению Альфа, или А, относят детей, родившихся в 2010–2024 годах. Это первая генерация, которая полностью сформируется в XXI веке. 2010-й был выбран в качестве стартового, так как именно тогда появились Instagram и iPad, что подчеркивает сильное влияние цифровизации на альфов.

Зеты сформировались в нашей стране позже, чем на Западе – в США отсчет их истории начинается с середины 1990-х, в то время как российская теория поколений апеллирует к 2000 году. Есть основания полагать, что столь сильного отставания отечественных альфов мы не увидим. Разрыв в технологиях и распространении Интернета быстро сокращается между Россией и западными странами, сглаживаются и условия, в которых растут дети.

На наш взгляд, разница максимально нивелирована, потому что эти дети практически с момента рождения находятся в социальных сетях и не чувствуют границ.

Впрочем, некоторые западные эксперты вообще считают, что обозначение детей 2010 – 2024 годов рождения как отдельного поколения

преждевременно, так как разница между ними и зетами очень размыта. Возможно, альфы станут «пограничниками» – промежуточным звеном между джен-зи и следующим, имеющим более выраженные отличия, поколением. В таком случае «А» можно обозначить как «Z 2.0». Сам МакКриндл объясняет ключевое отличие альфов от зетов следующим образом: «Они не думают о технологиях как об инструментах, а интегрируют их в свою жизнь» [42].

По подсчетам МакКриндла, каждую неделю в мире рождается около 2,5 млн. альфов. К 2025 году, когда, по прогнозам, начнет условный отсчет уже новое поколение, количество представителей А достигнет 2 млрд по всему миру. Это максимальная численность из всех существующих генераций.

«Эпоха скринейджеров» (еще так называют альфов, от слова screen, «экран») формируется прямо сейчас, у нас на глазах. Поэтому понять наверняка, какими потребителями они станут, и как с ними надо взаимодействовать, пока трудно. Однако, опираясь на контекст формирования поколения, на привычки родителей, социальные и технологические факторы, можно предположить, с кем ритейлеры и бренды будут иметь дело.

Дети поколения альфа, чье рождение пришлось на очередной период бэби-бума, являются для нас пиковой возрастной группой, и, конечно, мы учитываем ее особенности при разработке ассортиментной матрицы и новых моделей, товарных групп.

Альфа – это зуммеры во второй степени, которые переживут цифровую революцию в образовании, возьмутся за экологию и смогут освоить как минимум пять профессий. По крайней мере, на эти глобальные пункты рассчитывают специалисты, анализируя поведение и возможности детей.

Детям Альфа с самого раннего детства дают планшеты вместо игрушек, книжек и учебных пособий. Они начали рождаться в 2010 году, когда появились iPad и Instagram, а слово «приложение» стало словом года. Поэтому Альфа выросли в еще большей степени «скринерами» («screenagers»), чем зуммеры. Их также называют Generation Glass – Поколение стекла, которое может создать виртуальных питомцев и устроить онлайн примерку. Оно имеет доступ к такому количеству информации, которого не было ни у одного предыдущего поколения.

Специалисты считают, что альфа-дети станут самыми мобильными, так как будут учиться, работать и путешествовать по различным странам больше, чем миллениалы или зуммеры. Забегая вперед, есть большая вероятность, что поколение Альфа никогда не будет использовать бумажник, одноразовый пластик и даже участвовать в письменном экзамене [22].

Развитие детей в коммерческой сфере начнется с самых ранних лет, что может обладать как положительным, так и отрицательным эффектом. Если ценности альфа-детей не изменятся, то коммерческая жилка может сыграть только на руку будущему – появятся ЭКО-бизнесы, для которых в приоритете благополучие планеты.

От сокращения концентрации внимания до геймификации образования, от повышения цифровой грамотности до нарушения социального образования – эти тенденции влияют на всех нас, но полностью преобразуют именно тех, кто появляется в годы их становления.

Родители начинают замечать дефицит жизненно необходимых навыков альфа-детей. Они более формально образованы, но в меньшей степени обладают практическими навыками, навыком оценки риска, постановки и достижения целей (будь то спортивные или любые другие). Родители и учителя отдадут предпочтение веселым игрушкам, которые

развивают способности к науке, технологиям, инженерии, математике, а также социальные компетенции, предпринимательские навыки, силу и координацию, финансовую грамотность, новаторство и находчивость.

Средняя продолжительность пребывания взрослых сотрудников на должности стала менее трех лет. Если эта тенденция сохранится в течение трудовой жизни сегодняшних выпускников школ, то они успеют поработать на 18 различных должностях по 6 различным профессиям. Причем многих будущих вакансий пока что не существуют: 65% тех, кто поступает в начальную школу сегодня, по прогнозам, в итоге будут работать на совершенно новых типах рабочих мест. Например, пока росли миллениалы, таких вакансий, как интернет-маркетолог, верстальщик, SMM-менеджер в России не было – и сейчас новые должности продолжают появляться. Технологии не просто заменяют рабочие места, они создают много новых, и это четвертая промышленная революция, в которой мы сейчас находимся.

Поэтому внимание родителей и учителей должно быть сосредоточено на развитии у школьников навыков непрерывного обучения. Согласно опросам, родители считают, что у детей лучше всего развиты цифровые навыки и творческие способности (60% и 57% соответственно), но есть над чем поработать в области критического мышления (самая низкая оценка). По мере того, как мир работы постоянно меняется, именно качества и компетенции детей Альфа обеспечат им будущее. Родители считают, что учащиеся обладают любознательностью (60%) и способностью к адаптации (50%), но есть возможности для улучшения лидерских навыков (42%) [36].

Технологии дополненной реальности насыщают окружающее пространство интерактивной информацией, так что альфа-дети смогут учиться буквально везде, что, в свою очередь, приведет к пересмотру

процесса образования. Виртуальная реальность изменит представление будущих поколений о том, что такое мир, причем как внешний, так и внутренний.

Уже существует тренд продления роли родителей на более широкий возрастной диапазон. После зуммеров Альфа, безусловно, его продолжат – родители будут заботиться о детях дома, даже когда они станут 20-летними. Подростковый период альфа-детей растянется, поскольку теперь нет четкого перехода во взрослую жизнь, который характеризовался ранним выходом на работу, переездом, вступлением в брак, появлением детей. Альфа будут дольше учиться, трепетно выбирать работу и, соответственно, жить с родителями и после 20 лет.

Школьники в возрасте 8–12 лет в Америке тратят в среднем 4 часа 44 минуты экранного времени в день на развлекательные цели. И время увеличивается в среднем до 7 часов 22 минут для подростков в возрасте от 13 до 18,5. Новые задачи для родителей Альфа заключаются в том, чтобы следить за экранным временем, кибер-буллингом и управлять контентом, ориентированным на детей.

Технологии пока не победили жизнь вне экранов смартфонов – даже дети Альфа ценят живое общение. Несмотря на то, что они, как и зуммеры, цифровые аборигены, отношения с онлайн миром не стали приоритетом – семья и друзья остаются на первом месте.

Альфа станут самым образованным, технологически обеспеченным и богатым поколением в мире. Вполне предсказуемо, что они будут хотеть все и сразу – отличных друзей, здоровье, крепкую семью, сбалансированную и успешную карьеру. Предполагается, что это поколение будет даже сильнее нацелено на карьеру и семью одновременно, чем миллениалы или, тем более, зеты.

При обучении детей этого поколения необходимо учитывать следующие аспекты:

– Как и в случае с зетами, школам необходимо перейти на мультимедийный формат образования, а именно на улучшение визуальной, интерактивной и практической составляющей материалов.

– Необходимо развивать навык быстрой обучаемости, так как поколению Альфа нужно будет постоянно повышать квалификацию или совершать переподготовку, чтобы оставаться актуальным сотрудником на протяжении всей трудовой жизни.

– Развивать навыки межличностного общения, которые могут не легко даваться альфа-детям.

– Необходимо позволять Альфа экспериментировать и терпеть неудачи – это ключ к повышению устойчивости в постоянно меняющейся среде. Эти навыки очень полезны также потому, что много альфа-детей скорее всего захотят стать стартаперами, а не работать наемными сотрудниками. Уже сейчас подростки вдохновлены Илоном Маском, Марком Цукербергом и Хидэо Кодзимой. По данным сервиса Internships на 2019 год, 72% старшеклассников хотели бы создать собственную компанию, а не работать «на дядю». Учитывая ценности поколения и технологии будущего, Альфа будут стремиться создавать свои продукты, улучшающие жизнь в мире.

– Важно давать возможность постоянно проявлять креативные навыки: автоматизация и новые роботы освободят время от множества операционных задач – для творчества появится больше времени и возможностей. Получение многих текущих профессий станет просто не актуальным.

Многие аналитики считают, что станут самым образованным поколением, занимаясь с помощью планшетов и телефонов, с раннего воз-

раста посещая развивающие кружки, получая в разы больше информации в школе, дети предыдущих поколений. Изменится и способ потребления контента: учебники и тетрадки останутся в прошлом, на первый план выйдут цифровые устройства. Диплом о высшем образовании перестанет быть главной целью, многие будут получать профильное образование онлайн, самостоятельно выбирать необходимые для своего развития курсы, отсекая ненужное.

Альфы станут раньше «выходить в большую жизнь» и начинать зарабатывать. По мнению МакКриндла, за свою жизнь альфы успеют сменить в среднем пять карьер и 20 работодателей. При этом, появится много профессий, которых не существует сегодня, и будет расти число сотрудников, работающих удаленно [43].

По мнению организации IEEE, большое внимание альфы станут уделять здоровью. Исследование, проведенное среди родителей 20–36 лет из США, Великобритании, Индии, Китая и Бразилии, показало, что более половины из них чувствуют себя увереннее, отслеживая состояние и здоровье детей с помощью носимых технологий. Это значит, что большая часть альфов уже с самых пеленок имеет дело с искусственным интеллектом, связанным со здоровьем, и станет считать это нормой. В то же время перед ними стоит риск развития ожирения из-за сидячего образа жизни.

Для западных брендов окажется еще более открытой Азия – благодаря экономическому росту и развитию цифровых технологий разрыв между новым поколением китайцев и предыдущими будет ярче выраженным, чем в развитых странах. Численность населения в этой возрастной группе станет больше в связи с отказом Китая от ограничения рождаемости одним ребенком в семье. При этом дети в восточных стра-

нах начнут отказываться от традиционных восточных ценностей в пользу глобальных идей.

Альфы, как и зеты, – цифровые аборигены, которые начинают пользоваться digital-устройствами раньше, чем учатся говорить и ходить.

По данным Common Sense Media, дети в возрасте до восьми лет уже тратят в среднем 48 минут в день, глядя на экран мобильного. Важное отличие нового поколения в том, что для него с самого детства будет естественным взаимодействие с планшетами и телефонами не только тактильно, но и с помощью голосовых помощников и искусственного интеллекта. Вкусы и ценности альфов также формируются под воздействием Интернета – социальных сетей и YouTube. Они и сами уже в юном возрасте становятся лидерами мнений, собирая тысячи и миллионы подписчиков, зарабатывая приличные деньги.

На аккаунт 6-летней японки Зуи Миёси в Instagram подписаны 144 тыс. человек. Еще до того, как пойти в школу, она успела сотрудничать с рядом известных брендов, включая масштабные кампании с Forever 21 и Instagram, включившим ее в свои сторис. Близняшки Тайтум и Окли Фишер в 2,5 года имеют 2,3 млн подписчиков и зарабатывают от 15 тыс. до 25 тыс. долларов за один пост, причем собственной страничкой они обзавелись уже на третий день жизни. 7-летний американец Райан попал в рейтинг самых высокооплачиваемых блогеров YouTube 2018-го по версии Forbes, заработав на обзорах игрушек 22 млн долларов за год.

С самого рождения альфам ближе YouTube, чем традиционные телевидение и радио, а блогеры для них такое же обыденное и важное явление, как для нас звезды кино и спорта. Множество специалистов начали работать с блогерами и детскими инфлюенсерами, и это очень

перспективное направление, потому что дети в этом возрасте начинают активно следить за трендами в своих социальных сетях. Например, девочка с 7–10 лет с легкостью апеллирует к таким блогерам и инфлюенсерам, о которых ее родители и не слышали, – они живут в зоне «.ru», а она в зоне «.com»».

1.3 Опыт использования Московской Электронной Школы на уроке иностранного языка

Компьютеризация обучения иностранному языку помогает облегчить доступ к информации и сократить время изучения языка. На данный момент существует огромный выбор мультимедиа-продуктов, Интернет-страничек, содержащих информацию необходимую для изучения иностранного языка, электронных учебников, баз данных с тематическими текстами и упражнениями. Такое количество источников затрудняет поиск необходимой информации, на данный момент не каждый учитель будет разбираться с существующими мультимедийными программами и включать их в процесс обучения.

В том случае, если учитель заинтересован в использовании мультимедийных технологий в учебном процессе, поднимается еще один вопрос, где и в какое время проводить занятия на компьютерах. Во многих школах сегодня есть компьютерные классы, но на них лежит огромная нагрузка, развитие мультимедийных средств сегодня привлекает преподавателей всех дисциплин, начиная от физики и заканчивая пением. Преподаватель иностранного языка, возможно, найдет способ заниматься на компьютерах один час в неделю, хотя этого недостаточно, полностью и с пользой для знаний использовать и час в неделю возможно.

Компьютер позволяет моделировать условия коммуникативной

деятельности, овладевать лексико-грамматическими навыками, индивидуализировать и дифференцировать обучение, повышать мотивацию, увеличивать объем языковой тренировки, способствовать выработке самооценки обучающихся, обеспечивать перенос языкового материала в другие виды речевой деятельности [27].

В настоящее время существует множество мнений о том, использовать компьютер в обучении иностранному языку или не использовать. Одни считают, что компьютер может заменить учителя, другие, что компьютер не способен передать материал так, как это делает учитель.

Мы считаем, что компьютер должен служить как вспомогательное средство, как любое другое техническое средство обучения или учебник. Не следует забывать, что компьютер обладает рядом преимуществ: в нем сочетается видео-аудио информация, текстовая информация, возможность записи собственного голоса и дальнейшей коррекции произношения.

Компьютер предоставляет огромные возможности тестирования уровня владения иностранным языком или темой с участием преподавателя, что сократит время проверки результатов. Тесты возможны самые различные: подстановочные, выборочные, правда-ложь, шаблонные и другие.

В качестве средства технической поддержки деятельности преподавателя компьютер открывает широкие перспективы в совершенствовании организации процесса обучения, более того, некоторые организационные формы учебного процесса не могут быть реализованы без применения компьютера, например, коллективная творческая работа над совместным проектом.

Учитель может применять компьютер для оптимизации обучения, повышения эффективности и объективности учебного процесса при

значительной экономии времени, для организации коллективной работы и для работы с учебными материалами (поиск, анализ, отбор, оформление, создание), проводить отбор материалов для обучения (составлять лексические и грамматические упражнения и тесты, отбирать тексты), а также анализировать тексты и целые учебные пособия.

В качестве примера можно назвать программу Microsoft Word, в которой предусмотрены следующие стадии анализа текста [41]:

- подсчет количества букв, слов, длинных слов (более шести букв), фраз;
- установление средней длины слов и фраз;
- выявление структуры предложений;
- определение уровня сложности текста.

Помимо разработки печатных учебных материалов, современные компьютерные средства позволяют учителям самостоятельно создавать новые Электронные образовательные ресурсы (ЭОР):

- тесты с использованием множественного выбора (с единственным либо несколькими вариантами правильных ответов);
- тексты с пропусками (с различными возможностями оказания поддержки пользователю);
- лингвистические игры (кроссворды).

Работа с компьютером не только способствует повышению интереса к учебе, но и дает возможность регулировать предъявление учебных задач по степени трудности, поощрение правильных решений. Кроме того, компьютер позволяет полностью устранить одну из важнейших причин отрицательного отношения к учебе – неуспех, обусловленный непониманием материала или проблема в знаниях. Именно этот аспект и предусмотрен авторами многих компьютерных обучающих программ. Обучаемому предоставлена возможность использовать раз-

личные справочные пособия и словари, которые можно вызвать на экран при помощи одного лишь щелчка по мышке. Работая на компьютере, обучающийся получает возможность довести решение задачи до конца, опираясь на необходимую помощь.

Существенный прогресс в развитии персональных компьютеров и компьютерных технологий приводит к изменению и в процессе обучения иностранным языкам. Активное и уместное применение компьютера на уроке английского языка представляется возможным и целесообразным исходя из специфики самого предмета. Ведущим компонентом содержания обучения иностранному языку является обучение различным видам речевой деятельности говорению, аудированию, чтению, письму. При обучении аудированию каждый ученик получает возможность слышать иноязычную речь. При обучении говорению каждый ученик может произносить фразы на английском языке в микрофон. При изучении грамматических явлений каждый ученик может выполнять грамматические упражнения, разгадывать кроссворды, чайнворды, заниматься поиском слов, выполнять игровые упражнения.

Важной особенностью компьютера в учебно-воспитательном процессе по иностранному языку является то, что он может быть «собеседником» обучаемого, т. е. работать в коммуникативно-направленном диалоговом режиме и определенным образом, например, с графических средств, анализатора и синтезатора речи восполнять отсутствие естественного коммуниканта, моделируя и имитируя его неречевое и речевое поведение.

Использование современных информационных технологий в образовании это, прежде всего, использование мультимедийных средств.

Вместе с ними в школу приходят новые формы и методы обучения, новая идеология мышления. Новая модель обучения, которая должна прийти на смену старой, основана на следующих положениях:

- в центре технологии обучения находится обучающийся;
- в основе учебной деятельности – сотрудничество;
- обучающиеся играют активную роль в обучении;
- развитие способности к самообучению и коммуникативной компетенции обучаемых [52].

Основные группы задач, решаемые с помощью мультимедиа, включают в себя:

- поддержку учебной работы обучающихся;
- обеспечение реальной коммуникации с носителями языка;
- обеспечение доступа всех участников учебно-воспитательного процесса к быстро растущим информационным фондам, хранящимся в централизованных информационных системах;
- обеспечение взаимодействия между педагогами, обмен педагогическим опытом и дидактическими материалами [45].

Наиболее доступным из мультимедийных средств следует признать так называемый электронный учебник. По типу организации и способу доставки, обучающемуся мультимедийные учебники бывают трех видов [58]:

- 1) на CD-ROM с или без печатного приложения;
- 2) на Интернет-сайтах с или без печатного приложения;
- 3) на CD-ROM, но с привязкой к некоторым Интернет-сайтам, с печатным приложением или без такового.

Привлекают мультимедийные (электронные) учебники преподавателей и студентов тем, что знания, обеспечивающие высокий уровень профессиональной квалификации, всегда подвержены быстрым измене-

ниям. Они позволяют отслеживать быстрые изменения и, таким образом, обеспечивать высокий уровень подготовки.

Достоинства электронных учебников: наглядность представления материала (использование цвета, иллюстраций, звука, видео, анимации и т.д.); быстрая обратная связь (встроенные тест-системы обеспечивают мгновенный контроль за усвоением материала; интерактивный режим позволяет обучающимся самим контролировать скорость прохождения учебного материала); возможность регулярной корректировки учебника по мере появления новых данных (электронный учебник располагается в одном определенном месте виртуального пространства, доступ к которому имеют миллионы людей; для того, чтобы добавить или исправить что-либо, достаточно внести изменения в один файл, и завтра миллионы людей будут иметь отредактированную версию старого учебника) [58].

Недостатки электронных учебников: ограниченные возможности групповой и коллективной работы; отсутствие реальной коммуникации, которую невозможно запрограммировать даже в интерактивном режиме; перечисленные недостатки не дают возможности использовать электронные учебники в качестве основного средства обучения, в особенности в школе, оставляя им вспомогательную, в основном тренировочную, роль.

У телекоммуникации в этом смысле возможностей гораздо больше, хотя в силу нерешенных пока технических и методических проблем в настоящее время ее роль еще невелика.

При этом возможно проведение уроков с помощью сети в режиме on-line. Подобные экспериментальные уроки проводятся преподавателями некоторых ВУЗов для своих филиалов в отдаленных населенных

пунктах и базовых подготовительных учебных заведений, рейтинги подобных уроков достаточно высоки.

Если у преподавателей иностранного языка возникают трудности при использовании Интернет-ресурсов на уроках и при подготовке к ним, на сайте MediaAwarenessNetwork (<http://www.media-awareness.ca/english/teachers>) можно найти подробные разработки уроков с поэтапным указанием действий, а также материалы для самообразования и повышения профессиональных навыков педагога.

На сайте представлены статьи зарубежных методистов практиков, работающих с Интернет-технологиями и разрабатывающих свои собственные курсы. Кроме того, разработчики сайта и консультанты готовы ответить на любые возникающие вопросы. На сайте имеется специальный раздел для родителей, где рассматриваются такие вопросы, как безопасность детей при использовании Интернета, конфиденциальность, соблюдение этических норм общения в виртуальных сообществах. Сайт учит анализировать и оценивать информацию, с которой мы сталкиваемся, работая в Интернете. Доступ к материалам сайта осуществляется бесплатно.

При поддержке Британского совета была создана серия сайтов как для преподавателей, так и для тех, кто изучает английский язык. Сайт TeachingEnglish (<http://www.teachingenglish.org.uk>) был специально разработан для преподавателей английского языка. Здесь представлены статьи методистов, посвященные преподаванию различных аспектов языка. Общение в форуме с преподавателями и методистами со всего мира дает возможность обсудить любые возникающие вопросы.

Интересную дополнительную информацию по разным темам можно найти на сайте BBC (<http://www.bbc.co.uk>). Материалы подходят для разработки элективных курсов по английскому языку по темам:

«Природа», «Флора и фауна планеты Земля», «Доисторические времена», «Работа мозга человека», «Органы тела человека», «Космос». Кроме того, в процессе обучения учащимся могут быть предложены тесты на английском языке, которые помогут им оценить свой образ жизни, интеллект, память и внимание.

Сайт [FreePrintablesforTeachers \(www.mes-english.com\)](http://www.mes-english.com) содержит большое количество красочных картинок по темам: «Животные», «Овощи», «Фрукты», «Дом», «Школа», «Город», «Погода», «Спорт», «Хобби», «Насекомые», «Здоровье», «Природа», «Инструменты», а также грамматические карточки: «Степени сравнения прилагательных», «Неправильные глаголы», «Вопросительные слова», «Предлоги», карточки с фонетическими значками и готовые к распечатке настольные игры: «Школьный день», «Большой город», «Бинго», «Грамматическое казино», «Остров сокровищ», «Бейсбол» и многие другие. Для младших школьников можно использовать многочисленные раскраски, которые помогают не только изучать цвет, но и лексику по темам [106].

Сайт [English 101 Grammar \(http://lessons.englishgrammar101.com\)](http://lessons.englishgrammar101.com) поможет при подготовке к урокам по грамматике, при составлении тестов и контрольных работ. По каждому правилу предлагается серия тренировочных упражнений.

Портал [SitesforTeachers \(http://www.sitesforteachers.com\)](http://www.sitesforteachers.com) предлагает 1140 ссылок на веб-страницы, где можно найти материалы для обучающихся с разным уровнем владения языком.

На сайте [LearnEnglish \(http://learnenglish.britishcouncil.org/ru\)](http://learnenglish.britishcouncil.org/ru) представлены аутентичные аудио и видеоматериалы, тексты для чтения, игры, тесты для учащихся разного возраста с разным уровнем владения языком.

Материалы могут быть использованы на любых этапах урока. Например, тексты подходят для обучения навыкам поискового чтения в 9-11 классах. Различная тематика, небольшой объем текстов, и достаточно простая лексика позволяют подбирать для работы в классе рассказы, соответствующие теме и целям, которые поставил преподаватель. После каждого текста обучающиеся могут выполнить небольшое (не более 10 вопросов) тестирование на понимание текста (ответить на вопросы, выбрать один ответ из четырех, определить, соответствует ли высказывание тексту и так далее), и сразу же проверить правильность ответов и получить независимую оценку. На этом сайте также существует виртуальное сообщество, где люди из разных стран имеют возможность общаться в режиме реального времени.

Самым маленьким ученикам Британский совет предлагает посетить сайт LearnEnglishKids (<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en>). Всевозможные развивающие, языковые, юмористические игры помогут детям освоить лексику и грамматику английского языка: найти пару слов, подписать картинки, решить кроссворд, заполнить пропуски, разгадать слова, расставить предложения в правильном порядке, раскрасить картинки по инструкции, выбрать правильный ответ на вопрос и так далее [106; 107; 108].

Такая форма работы приучает детей с самого раннего возраста к выполнению различного рода тестов, в том числе, и с ограничением по времени. В разделе «Make» даны задания для самостоятельной работы, развивающие творческий потенциал детей. Например, в начальной школе, когда мы проходим тему «Животные», детям можно предложить игру «Make a dangerous animal» (<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/make-your-own/make->

dangerous-animal). Выполнение подобного задания займет не более 5 минут.

Обучающиеся должны создать собственное животное, изменяя окраску модели, добавляя рога, щупальца, шипы, хвосты и клешни. При наведении курсора на соответствующую картинку внизу экрана появляется подсказка с названием той или иной детали (например, «strong legs with claws» или «a strong jaw and sharp teeth»). А, нажав на значок «видео» в углу картинки, ученики могут увидеть, как их собственное животное будет двигаться. В комментариях ученикам предложено ответить на вопросы и описать свое животное. Обучающиеся могут распечатать получившееся животное и устно описать его (5-10 предложений).

Сайт EnglishGrammarOnline.thefunwaytolearnEnglish!

(www.ego4u.com) может быть использован на уроках в начальной и средней школе. В разделе «Грамматика» вы найдете правила с подробными объяснениями и примерами, разноуровневые задания, итоговые тесты. Материалы можно использовать на этапе тренировки (например, правописание формы третьего лица единственного числа английских глаголов, правописание формы причастия II, образование вопроса и отрицательного предложения) и для контроля знаний. В каждом тесте не более 20 вопросов, где нужно ввести форму глагола, задать вопрос, восстановить предложение. Итоговые тесты предполагают сравнение двух и более грамматических явлений.

На сайте [EnglishLearner: EnglishLessonsandTests](http://EnglishLearner:EnglishLessonsandTests) (www.englishlearner.com) можно найти большое количество тестов по грамматике, лексике, аудированию и чтению для старших школьников. Во время выполнения тестов можно просматривать комментарии. По итогам выполнения задания обучающийся получает результат в процен-

тах и может самостоятельно выставить себе оценку в зависимости от установленных преподавателем критериев.

Часто тратится много времени на поиск незнакомых слов в словаре. Эту задачу значительно облегчают он-лайн словари, такие как Мультитран (www.multitrans.ru). Огромное достоинство этого словаря – постоянное обновление и пополнение списка слов. Даны примеры использования слов в различных контекстах. В словарной статье значения слов сгруппированы по сферам употребления.

Для повышения эффективности обучения английскому языку и организации оперативной консультационной деятельности во внеурочное время учитель-предметник может создать собственный сайт, воспользовавшись бесплатными и удобными конструкторами (например, www.ucoz.net, www.sozdaysait.com), модули которых могут быть оптимизированы и настроены под конкретный проект, что позволяет создавать сайты любой сложности. А разместить сайт можно на любом хостинге в Интернете, причем получить домен в любой зоне.

Применение новых информационных технологий в учебно-воспитательном процессе позволяет учителям реализовать свои творческие педагогические идеи, обменяться опытом с коллегами и получить оперативный отклик, а обучающимся дает возможность самостоятельно выбирать индивидуальный план обучения: последовательность и темп изучения тем, систему тренировочных заданий и задач в зависимости от уровня владения языком, способы контроля и коррекции знаний. Таким образом реализуется основное требование современного образования – выработка у субъектов образовательного процесса индивидуального стиля деятельности, культуры самоопределения, стимулирование их личностного развития [56].

Преимущества внедрения Интернет-технологий в процесс обучения английскому языку в настоящее время не вызывает сомнений. Не подлежит сомнению также позитивное влияние различных форм синхронной и асинхронной Интернет-коммуникации (электронной почты, чата, форумов, веб-конференций) на формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся.

Ресурсы сети являются бесценной базой для создания информационно-предметной среды, образования и самообразования людей, удовлетворения их личных и профессиональных интересов и потребностей. Однако само по себе наличие доступа к Интернет-ресурсам не является гарантом быстрого и качественного языкового образования. Методически неграмотно построенная работа обучающихся с Интернет – ресурсами может способствовать формированию у них не только ложных стереотипов и обобщений о культуре страны изучаемого языка, но и даже расизма и ксенофобии.

Учебные Интернет-ресурсы должны быть направлены на комплексное формирование и развитие следующих аспектов:

- иноязычная коммуникативная компетенция во всем многообразии ее компонентов (лингвистического, социолингвистического, социокультурного, стратегического, дискурсивного, учебно-познавательного);
- коммуникативные умения, направленные на поиск и отбор, обобщение, классификацию, анализ и синтез полученной информации;
- коммуникативные умения представлять и обсуждать результаты работы с ресурсами сети Интернет;
- умения использовать ресурсы Интернета для самообразования с целью знакомства с культурно-историческим наследием различных

стран и народов, а также выступать в качестве представителя родной культуры, страны, города;

– умения использовать ресурсы сети для удовлетворения своих информационных и образовательных интересов и потребностей.

Сеть Интернет, которой пользуются в МЭШ, включает в себя два основных компонента: формы телекоммуникации и информационные ресурсы.

Наиболее распространенные формы телекоммуникации (т.е. коммуникации посредством Интернет-технологий) – электронная почта, чат, форум, видео-, веб-конференции и др. Первоначально они были созданы для реального общения между людьми, находящимися на расстоянии друг от друга, а сейчас они используются в учебных целях в обучении иностранному языку.

Информационные ресурсы сети Интернет содержат текстовый, аудио- и визуальный материал по различной тематике на разных языках. Учебные Интернет-ресурсы создаются исключительно для учебных целей.

В англоязычной литературе выделяются пять видов учебных интернет-ресурсов: hotlist, treasurehunt, subjectsampler, multimediascrapbook, webquest [43].

Хотлист (список по теме) – список сайтов с текстовыми материалами по изучаемой теме. Чтобы его создать, нужно ввести ключевое слово в поисковую систему.

Мультимедиа скрэпбук (мультимедийный черновик) коллекция мультимедийных ресурсов, в отличие от хотлиста, в скрэпбуке кроме ссылок на текстовые сайты есть еще фотографии, аудиофайлы и видеоклипы, графическая информация, анимационные виртуальные туры. Эти файлы могут быть легко скачены обучающимися и использованы

как информативный или иллюстративный материал при изучении определенной тем.

Трежахант (охота за сокровищами) кроме ссылок на различные сайты по изучаемой теме содержит и вопросы по содержанию каждого сайта. С помощью этих вопросов учитель направляет поисково-познавательную деятельность учащихся.

В заключение обучающимся задается один (или более) общий вопрос на целостное понимание темы (фактического материала). Развернутый ответ на него будет включать ответы на более детальные вопросы по каждому из сайтов.

Сабдъектсэмпла – следующая ступень сложности по сравнению с трежахантом. Также содержит ссылки на текстовые и мультимедийные материалы сети Интернет. После изучения каждого аспекта темы учащимся нужно ответить на поставленные вопросы, но вопросы направлены не на фактическое изучение материала (как в предыдущем случае), а на обсуждение дискуссионных тем. Обучающимся нужно не просто ознакомиться с материалом, но и выразить и аргументировать свое мнение по изучаемому дискуссионному вопросу.

Вебквест (интернет-проект) – самый сложный тип учебных Интернет-ресурсов. Это сценарий организации проектной деятельности обучающихся по любой теме с использованием ресурсов сети Интернет. Он включает в себя все компоненты четырех указанных выше материалов и предполагает проведение проекта с участием всех обучающихся [43].

Один из сценариев организации деятельности может быть следующим. Вначале весь класс знакомится с общими сведениями по теме, затем обучающиеся делятся на группы, каждой группе достается определенный аспект темы. Учителю необходимо подобрать для каждой

группы необходимые ресурсы в соответствии с изучаемым аспектом. После изучения, обсуждения и полноценного понимания конкретной проблемы в каждой первичной группе обучающиеся перегруппировываются таким образом, чтобы в каждой новой группе было по одному представителю первичной группы. В процессе обсуждения все обучающиеся узнают друг от друга все аспекты обсуждаемой проблемы.

Каждый из пяти видов учебных Интернет-ресурсов вытекает из предшествующего, постепенно усложняясь и тем самым позволяя решать более сложные учебные задачи. Первые два направлены на поиск, отбор и классификацию информации. Остальные содержат элементы проблемного обучения и направлены на активизацию поисково-познавательной деятельности обучающихся.

Можно использовать уже готовые учебные интернет-ресурсы, можно создавать их самим. Большой банк англоязычных учебных интернет-ресурсов находится в сети на сайте www.kn.att.com., нужно лишь ввести в поисковую систему ключевое слово (изучаемую тему) и выбрать, какой именно требуется ресурс (хотлист или вэбквест).

Внедрение в учебный процесс учебных интернет-ресурсов будет способствовать развитию коммуникативных умений обучающихся. Сложность материала и его объем варьируются и должны соответствовать уровню развития школьников на каждом этапе обучения.

Наиболее полно возможности учебных интернет-ресурсов проявляются в профильной подготовке и элективных курсах, когда именно иноязычная коммуникативная компетенция, а не знания языка, играет ведущую роль в учебно-воспитательном процессе.

Методический потенциал учебных интернет-ресурсов позволяет:

– подобрать текстовый, графический, фото-, аудио- и видеоматериал по изучаемым темам;

- организовать в группах и целом классе обсуждение культурных и социальных проблем;
- провести лингвистический анализ устной и письменной речи носителей языка (представителей различных социальных групп, носителей диалектов и акцентов);
- организовать внеурочную и внеклассную проектную деятельность учащихся;
- создать благоприятные условия для учащихся с высоким уровнем иноязычной коммуникативной компетенции для реализации своего интеллектуального потенциала.

Электронная библиотека – упорядоченная коллекция разнородных электронных документов (в том числе, книг), снабженных средствами навигации и поиска. Может быть веб <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%92%D0%B5%D0%B1-%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82> сайтом, где постепенно накапливаются различные тексты (чаще литературные, но также и любые другие, вплоть до компьютерных программ) и медиафайлы, каждый из которых самодостаточен и в любой момент может быть востребован читателем. Электронные библиотеки могут быть универсальными, стремящимися к наиболее широкому выбору материала (как Библиотека Максима Мошкова или Либрусек), и более специализированными, как Фундаментальная электронная библиотека или проект Сетевая Словесность, нацеленный на соби́рание авторов и типов текста, наиболее ярко заявляющих о себе именно в Интернете.

Многие российские школы имеют лингафонные кабинеты, оборудованные компьютерами с доступом в Интернет. В этом случае учителя иностранного языка могут использовать Интернет-ресурсы непосредственно на уроках. Однако, следует помнить, что компьютер не заменя-

ет школьный учебник, а лишь дополняет его, делая урок более интересным, информативным, мотивируя обучающихся на активное включение в процесс обучения.

Использование Интернет-технологий повышает эффективность урока в том случае, если материал подобран в соответствии с целями урока, уровнем владения языком обучающихся, их возрастом и интересами. Они должны владеть элементарными навыками работы с компьютером, а учитель уметь четко формулировать задания. Тогда темп урока будет достаточно высоким, и для выполнения заданий на компьютере потребуется не более 10-15 минут, что соответствует санитарно-эпидемиологическим правилам и нормативам.

Московская Электронная Школа (МЭШ) является проектом виртуальной школы, созданной для учителей, обучающихся и их родителей, направленной на создание высокотехнологичной образовательной среды в школах, отвечающих реалиям современного мира [39].

Цель данного проекта – максимально эффективное использование уже созданной ИТ-инфраструктуры и новейших smart-технологий (таких, как Большие данные, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, 3D-печать), что позволяет перейти к обучению, которое адаптируется под индивидуальные особенности обучающегося, и выстроить для него индивидуальный образовательный трек. Такое обучение становится более гибким и эффективным по сравнению с традиционным, а с использованием геймификации и других «вовлекающих механик» – интерактивным и интересным.

На данный момент почти 1500 зданий школ полностью подключены к МЭШ, 55000 учителей по всей России используют данный ресурс для планирования и проведения уроков. Несмотря на свое название, сейчас МЭШ является глобальной цифровой школой, и пользова-

тели по всему миру могут использовать ее ресурсы в образовательных целях.

Создателями МЭШ являются учителя, директора и административные команды школ, а также родители и ученики московских школ. Из новаторских идей были сформулированы функциональные требования к развитию проекта. Все участники учебного процесса трудились над совершенствованием проекта – запускались пилотные классы, к МЭШ подключались инициативные школы. Сейчас создателями уроков МЭШ могут являться учителя всей России, однако перед публикацией уроки и задания будут оценены экспертами МЭШ для контроля качества материала и оценки эффективности.

Московская электронная школа – облачная интернет платформа, содержащая все необходимые образовательные материалы, инструменты для их создания и редактирования, а также конструктор цифровой основной образовательной программы. Проект внедрен во всех образовательных организациях столицы после успешной апробации с 1 сентября 2017 года.

Платформа МЭШ обеспечивает автоматизацию большинства организационных, методических и педагогических задач, решаемых в современной крупной образовательной организации, делает содержание образования более доступным, позволяет на практике реализовать современные педагогические технологии и подходы, например, смешанное обучение, дистанционное и электронное образование.

Созданы условия для реализации задач по созданию различных технологических платформ для дистанционного обучения и создание основанных на информационных и коммуникационных технологиях систем управления и мониторинга в сфере образования – наборы инструментов по управлению и мониторингу образовательного процесса, ин-

струменты по организации работы с содержанием образования. Благодаря специальным цифровым конструкторам из материалов электронной библиотеки учителя Москвы создают сценарии уроков, «народные» учебники, самоучители, тесты, которыми пользуются обучающиеся на уроке, при подготовке проектных работ в школе, в ходе самостоятельной работы.

Используя электронный сценарий урока, учитель может эффективно провести занятие, а также может создать свой сценарий и поделиться им с коллегами. У столичных обучающихся появился доступ к урокам, созданным лучшими учителями города. Электронные версии учебников позволяют учителю дать обучающимся больше качественного контента в ходе урока и разнообразить содержание заданий. Тестирующая система в Библиотеке позволяет учителю провести проверочную работу или опрос, а обучающемуся – проверить свои возможности, подготовиться к контрольной работе и экзамену.

Техническая поддержка и сопровождение осуществляется в течение следующим образом:

- поддержка оборудования в работоспособном состоянии (замена неисправного оборудования на следующий рабочий день);
- решение проблем и настроек маршрутизации;
- выделение ресурсов на сервере для расширения возможностей школы;
- консультация пользователей по вопросам эффективного использования оборудования.

Оборудование, необходимое для полноценного использования возможностей платформы:

- управляемые прикосновением интерактивные панели со встроенным компьютером, возможностью выхода в платформу и Интернет;

– точки доступа беспроводной сети, позволяющие пользователям защищенно использовать платформу в любом месте школы;

– ноутбуки и планшеты.

Сеть (Internet, Wi-Fi, кабельные сети) – обеспечивает работу и коммутацию всех устройств локальной сети школы и их связь с МЭШ. Настройки доступа в сеть Интернет для обучающихся, родителей и сотрудников задает каждая школа индивидуально.

Весь трафик в системах МЭШ автоматически меняется для работы устройств сотрудников и учителей школы. Настроить доступ к сайтам и контенту для школьников и родителей, образовательная организация может самостоятельно.

Персональный ноутбук учителя – позволяет использовать индивидуальную рабочую станцию учителя, включенную в единую локальную сеть школы, для эффективной работы с ресурсами МЭШ:

– вести электронный журнал и дневник, создавать рабочую программу, обновлять календарно-тематическое планирование, отправлять на согласование график проведения контрольных работ, учитывать в работе замечания и комментарии завуча по работе с журналом, информировать родителей о предстоящих событиях и мероприятиях, общаться с родителями с помощью встроенной системы чатов, классным руководителям – отслеживать успеваемость обучающихся;

– использовать Библиотеку МЭШ для работы со сценариями, атомарными элементами контента, электронными учебными пособиями, учебниками, тестами, приложениями.

Интерактивная панель – это новейший высокопроизводительный инструмент для интерактивного отображения учебных материалов, докладов, игр и т.д., который может успешно использоваться при построении образовательного процесса.

Интерактивная панель не требует долговременной настройки, подстраивается под освещенность в помещении, поэтому даже при ярком свете не дает бликов и позволяет четко видеть любой воспроизводимый контент. Сенсорный экран позволяет работать с ним так же, как и с интерактивной доской и с успехом заменяет обычную меловую доску. Можно выделять и подчеркивать текст, исправлять ошибки, рисовать.

Возможности создания вариативных развивающих ситуаций с помощью интерактивной панели значительно расширяются, позволяя добавлять творческий и игровой компоненты.

Интерактивные панели поставляются со специализированным программным обеспечением и предоставляют следующие возможности:

- защищенную авторизацию учителя или режим обычной доски – на выбор;
- единый доступ к Библиотеке МЭШ;
- доступ к персональным документам учителя в сетевых папках;
- выход в Интернет;
- стандартные сервисы и интерфейсы для всех учителей всех московских школ;
- установку дополнительных приложений, в том числе подключение дополнительного оборудования (микроскопы, датчики и т.д.).

Индивидуальные устройства обучающихся – мобильные устройства, планшеты обучающихся, которые могут быть использованы при проведении уроков и потоковых лекций для удобства обучающихся и предоставления им равных возможностей при любой удаленности от интерактивной панели, в том числе для просмотра контента, оперативного получения ответов тестирования, использования приложений МЭШ.

Дополнительные устройства – микроскопы, датчики, комплекс 3D-сканирования, комплекс 3D-моделирования, интерактивный стол-кульман, телескоп и другое разнообразное оборудование, необходимое для проведения занятий, в том числе для классов, участвующих в московских проектах:

– «Инженерный класс в московской школе», который объединяет усилия учителей московских школ, открывших в сентябре инженерные классы, ресурсы всех сетевых учреждений Департамента образования города Москвы, центров технологической поддержки образования и лучших специалистов университетов;

– «Медицинский класс», который объединяет усилия учителей московских школ, открывших в сентябре медицинские классы, ресурсы всех сетевых учреждений Департамента образования города Москвы и лучших специалистов Первого московского государственного медицинского университета имени Ивана Михайловича Сеченова;

– «Курчатовский центр непрерывного междисциплинарного образования», который объединяет усилия учителей образовательных организаций, ресурсы сетевых учреждений Департамента образования города Москвы и лучших специалистов Национального исследовательского центра «Курчатовский институт»;

– «Академический (Научно-технологический) класс», который объединяет усилия учителей московских школ, ресурсы всех сетевых учреждений Департамента образования города Москвы и научных организаций, подведомственных Федеральному агентству научных организаций Российской Федерации.

Городская структура предполагает:

- единое окно входа пользователей;
- сервер хранения данных;

- система видео-мониторинга;
- система прохода и питания;
- единая система поддержки пользователей МЭШ.

Современный электронный дневник – это полноценный инструмент для родителя и обучающегося, позволяющий за счет различных информационных источников узнавать обо всех общегородских и школьных возможностях, планировать образовательную жизнь, контролировать ход образовательного процесса.

За счет интеграции различных информационных городских систем электронный дневник сводит всю образовательную биографию обучающегося в его личный кабинет.

Теперь учитель может отправлять ребятам задания и индивидуальные учебные планы, выбрать шкалу оценки деятельности обучающихся. Также можно прикрепить задание в дневник прямой ссылкой на источник в платформе, а для родителей предусмотрена возможность уведомить учителя об отсутствии ребенка на занятиях, отслеживать весь режим пребывания ребенка в школе – на уроке, прогулке, в столовой, в кружке.

Это современный цифровой инструмент «Московской электронной школы», который обеспечивает новые возможности взаимодействия между школой, обучающимися и семьей.

Общегородской электронный журнал и дневник предоставляет возможности получить пользователям системы информацию:

- об организации жизни обучающегося в школе (календарный учебный график, годовой режим обучения и отдыха), режим пребывания обучающихся (расписание уроков, внеурочной деятельности, расписание дополнительных занятий, режима питания, физической активности, прогулок);

– о содержании образовательной деятельности (рабочие программы по каждому учебному предмету, курсу внеурочной деятельности, занятиях в рамках дополнительного образования, график контрольных работ по предметам);

– о ходе и результатах образовательной деятельности (оценки по предметам с указанием формы контроля, темы, вкладе конкретной оценки в общий результат, комментариев учителя), о результатах промежуточной аттестации, анализ динамики успеваемости по предмету;

– о возможностях самостоятельной деятельности (задания для самостоятельной работы, ссылки на электронные учебные пособия, задания и сценарии уроков на платформе «Московская электронная школа»);

– электронный журнал позволяет создать электронное уведомление об отсутствии обучающегося на определенных уроках или в некоторые дни, предоставляет средства общения с другими родителями и учителями школы в рамках произвольных групп, предоставляет средства для формирования портфолио ученика, позволяет формировать персональный календарь школьных и общегородских мероприятий, а также информирует об актуальных новостях системы столичного образования.

Библиотека электронных материалов МЭШ – облачная интернет-платформа, содержащая все необходимые образовательные материалы – пособия, учебники, задачки, электронные хрестоматии, а также медиа-ресурсы – образовательные ролики, видео-объяснения учителей, предметные лаборатории и многое другое. Это уникальное хранилище образовательных материалов, доступное каждому московскому учителю, ученику и родителю [18].

Основная задача Библиотеки электронных образовательных материалов состоит в создании условий, обеспечивающих широкий доступ и вариативное использование образовательного контента с целью повышения качества образования.

Основные принципы платформы: автоматизация организационных решений и максимально широкое использование ИТ-инфраструктуры образовательных организаций и собственных ресурсов обучающихся.

Основные возможности использования Библиотеки электронных материалов МЭШ представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Основные возможности использования электронных материалов МЭШ

Пользователь	Возможности
1	2
Учитель	<ul style="list-style-type: none"> – Доступ к огромной облачной базе образовательных материалов, созданными лучшими педагогами города Москвы. – Используя электронный сценарий урока, учитель может эффективно провести занятие, а также может создать свой сценарий и поделиться им с коллегами. У столичных учеников появился доступ к урокам, созданным лучшими учителями города. – Электронные версии учебников позволяют учителю дать ученикам больше качественного контента в ходе урока и разнообразить содержание заданий. – Тестирующая система в Библиотеке позволяет учителю провести проверочную работу или опрос, а обучающемуся – проверить свои возможности, подготовиться к контрольной работе и экзамену. – Благодаря специальным цифровым конструкторам из материалов электронной библиотеки учителя Москвы могут создать сценарии уроков, «народные» учебники, самоучители, тесты, которыми пользуются учащиеся на уроке, при подготовке проектных работ в школе, в ходе самостоятельной работы.

Продолжение таблицы 3

1	2
Обучающийся и родитель	<ul style="list-style-type: none"> – Доступ к огромной облачной базе образовательных материалов, созданными лучшими педагогами города Москвы. – Электронные версии учебников, загруженные на мобильные приложения МЭШ, позволяют ученикам объединить все учебники на своем гаджете и уменьшить вес рюкзака. – Тестирующая система в Библиотеке позволяет обучающемуся самостоятельно проверить свои возможности, подготовиться к контрольной работе и экзамену. – Использование цифровых технологий при обучении обеспечивает полноту и наглядность учебного материала, гарантирует информированность семей о ходе и результатах образовательного процесса. – Разнообразное содержание электронных учебных материалов позволяет обучающимся и родителям выбирать наиболее понятные и доступные средства для объяснения и демонстрации учебного содержания.

Центр технологической модернизации образования предоставляет бесплатный обучающий курс по работе с Библиотекой Московской электронной школы. По прохождении курса каждый пользователь научится работать с существующими ресурсами Библиотеки МЭШ, а также создавать и загружать свой собственный контент.

Библиотека МЭШ аккумулирует в себе огромные пласты информации по самым различным предметам, а также опыт каждого учителя и разработчика контента для создания уникальной образовательной среды. Библиотека Московской электронной школы – это информационно-образовательная среда, в которой содержится огромное количество материалов, используемые в ходе освоения школьной программы, а также для получения углубленных знаний по различным предметам.

Цель Библиотеки МЭШ как одной из составляющих проекта «Московская электронная школа» направлена на максимально эффективное использование IT-технологий и сервисов для улучшения качества образования.

Атомарный тип, так называемые «атомики», – это большая коллекция образовательных материалов, структурированных по типу и содержанию. Представляет собой образовательные материалы, которые можно использовать как отдельные элементы для демонстрации на уроке, так и при создании уроков, а также учебных пособий.

Авторские видеоролики, биографии известных людей, схемы, карты, фотографии, задания, определения и правила, аудио, а также многое другое собрано в едином пространстве Библиотеки Московской электронной школы, которое открыто всем желающим.

Используя гибкие инструменты поиска, которыми оснащена Библиотека МЭШ, возможно отобрать атомарные элементы, необходимые для урока или самостоятельного изучения. Если в Библиотеке нет необходимого материала, существует возможность добавить его со своего компьютера.

В Библиотеке МЭШ содержатся два вида тестовых материалов: тестовые задания и тесты. Тестовое задание – это отдельный вопрос с вариантами ответов, который можно использовать в сценарии урока или

электронном пособии для проверки знаний обучающихся с моментальным отображением результата.

Тест включает в себя нескольких тестовых заданий, разделенных на тематические блоки. Он может содержать в себе несколько вариантов и является полноценным инструментом для проведения контрольных и самостоятельных работ.

Библиотека поддерживает множество различных форм тестовых заданий – от привычного выбора одного варианта, до заданий на распределение по группам или заполнения пропусков в тексте из выпадающего списка, что дает возможность проведения контроля на уроках.

Сценарии уроков – это новый тип электронного образовательного контента, в котором материалы для демонстрации в классе, конспект учителя и рабочие листы обучающихся объединены в единое целое. Для того чтобы разработать свой собственный сценарий урока, в Библиотеке есть специальный конструктор, позволяющий собрать сценарий из атомарных элементов. Запуск сценария возможен в разных режимах, а зависимости от имеющегося в классе оборудования.

Образовательные приложения – это интерактивные задания, мини-игры, виртуальные лаборатории и большие многоуровневые обучающие программы. К их созданию подключились ведущие IT-компании, такие как: ushi.ru, Я-класс, Просвещение и многие другие.

Таким образом, можно выделить следующие сервисы Московской электронной школы:

– интерактивные панели: вместо обычной меловой доски используется многофункциональная интерактивная панель с сенсорным экраном, что является и рабочей поверхностью для записей, и кинозалом для показа видео и фотоматериалов, и браузером для выхода в интернет, и большим экраном для демонстрации цифровых материалов урока;

– электронные учебники и тесты: вместо набитых учебниками портфелей – цифровые материалы, проверочные работы на листочках заменены цифровым тестированием, вместо плакатов на стенах и распечатанных картинок в руках учителя используются мультимедийные сценарии уроков;

– интерактивные сценарии уроков: вместо бумажных конспектов существует база готовых сценариев уроков и библиотека учебных материалов, что делает подготовку урока легче и удобнее;

– электронный дневник и журнал: вместо бумажных дневников – возможность узнавать об успехах ребенка онлайн с гаджета родителя, электронный дневник включает в себя оценки, домашнее задание, комментарии учителя и возможность для родителей предупредить, что ребенок не придет в школу.

МЭШ для учителя – это подготовка к уроку, возможности для вовлечения учеников в рабочий процесс, сокращение времени на проверку контрольных работ, а также обмен опытом.

«Московская электронная школа» позволяет сокращать количество документации при составлении рабочих программ, время на подготовку к уроку, а также проводить уроки с помощью материалов, загруженных в Библиотеку МЭШ на интерактивных панелях и планшетах обучающихся. Учителя могут выставлять оценки и оставлять свои комментарии в журнале, рекомендовать дополнительные электронные материалы в электронной библиотеке и связываться с родителями обучающихся по защищенному каналу.

Большинство учебников, используемых в образовательной деятельности, теперь доступны в Библиотеке МЭШ. Пользоваться электронными интерактивными учебниками можно с помощью приложения

на планшетах учеников. Такая возможность позволит сократить вес портфеля обучающегося.

Помимо этого, МЭШ позволяет присоединиться к уроку из дома во время болезни, пройти тесты по заданной теме и проверить свои знания. Занимаясь самостоятельно дома после посещения уроков или во время болезни, в Библиотеке МЭШ можно посмотреть разнообразный материал на интересующую тему, который был подготовлен учителями разных школ.

Благодаря новым технологиям родители имеют возможность получать полную информацию об образовательной деятельности в режиме он-лайн: можно узнать успехи своего ребенка за прошедший учебный день, находясь на работе, и подготовиться заранее к совместному выполнению домашних заданий или повторению материала, для улучшения успеваемости.

Ведущие специалисты сферы образования России, комментируя МЭШ, заявляют, что государство должно обеспечить учителей технологиями, которые позволят им быть наставниками для детей, которые рождены в эпоху цифровых технологий, а значит детей альфа-поколения. Кроме того, мы не можем обойтись без нового, цифрового подхода к образованию. Согласно данным Всемирного экономического форума, 64% детей, которые пошли в школу в 2017-2020 годах, будут работать по специальностям, которые еще не известны на сегодняшний день, а значит, развитие электронного обучения является частью национальной безопасности страны.

1.4 Особенности формирования информационной компетентности у студентов педагогического вуза

Современное общество нуждается в высококвалифицированных специалистах, которые способны решать задачи различного уровня сложности и проводить все необходимые преобразования в соответствии с требованиями профессии и особенностями современного периода.

Анализ семантического состава (смысловой стороны лексических единиц языка) категории «профессиональная компетентность специалиста» показывает, что она восходит к родовым понятиям «профессия», «специальность», «специалист», «профессионал».

Исследуя данные понятия, необходимо уточнить, что термин «профессия» шире термина «специальность». Термином «профессия» обозначается род деятельности, а специальности соотносятся с видами профессий [5].

Смысловое соотношение между этими терминами хорошо просматривается в определении «специальности» как комплекса приобретенных путем специальной подготовки и опыта работы знаний, умений и навыков, необходимых для определенного вида деятельности в рамках той или иной профессии [83].

Понятие «профессионал» определяется функционально и противопоставляется понятию «специалист». В научных исследованиях [46] специалист определяется как носитель конкретных знаний, умений, навыков, которые могут бесконечно совершенствоваться, но предельной рамкой их развития выступают служебные функции, определяемые структурой производства. Профессионал же знает содержание деятельности разных специалистов и способен реализовать целостную деятель-

ность.

Так, в некоторых исследованиях (А.И. Жук, Н.Н. Кошель и др.) профессионал определяется как специалист, умеющий управлять своей деятельностью, способный программировать развитие своей профессии и вести свою специальную деятельность, иначе говоря, он наряду со специальными знаниями, умениями и навыками должен уметь мысленно двигаться по позициям, соответствующим типам деятельности, и, по мере необходимости, работать в любой из них. Таким образом, профессионал – это субъект профессиональной деятельности, владеющий способностями выхода за рамки простого функционирования.

Анализируя исследования, в которых рассматриваются понятия «компетентность» и «компетенция», мы установили, что они в большинстве случаев употребляются в контексте профессиональной деятельности и характеризуются степенью подготовленности к ней специалиста, повышением уровня профессионализма.

Профессиональная компетентность в теоретическом плане выступает как результат освоения специальной деятельности, методов ее анализа и механизма ее развития в процессе профессионального образования и становления профессионализма в практической деятельности. В эмпирическом плане профессиональная компетентность характеризуется готовностью работника к решению профессиональных задач разного уровня сложности в условиях развития профессиональной деятельности и представляется как идеальная модель профессионала.

В терминологическом пространстве профессиональной компетентности учеными рассматриваются понятия «профессиональные компетентности» и «профессиональные компетенции».

Компетентности, как формулируют ученые, – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленные в

форме понятий, принципов, закономерностей, практико-ориентированных положений и процедурных (методических) предписаний.

Компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, это способности человека реализовать на практике свою компетентность.

Профессиональные компетенции, как их рассматривают ученые, – это совокупность знаний, умений, способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности для решения теоретических и практических задач, то в структуру компетенций входят также социально-профессиональные качества личности. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач.

Важнейший компонент компетенций – это знания. Однако знания в составе компетенций, по мысли ученых, отличаются от знаний в составе компетентностей. Это деятельностные (процедурные) знания, обеспечивающие реализацию деятельностных умений и навыков и являющиеся наряду с ними ядром операционально-технологического компонента компетенций. За последние годы получили обоснование и развитие актуальные педагогические теории и практики, такие как концепция личностно ориентированного образования (Э.Ф. Зеер, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); теория оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский, В.В. Белич, И.Я. Лернер, А.М. Махмутов, М.М. Поташник и др.); проблемно-развивающее и практико-деятельностное обучение (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, В.Г. Кудрявцев, Н.А. Менчинская, Б.Д. Эльконин, И.С. Якиманская и

др.); теория полного усвоения знаний (Л. Андерсон, В.П. Беспалько, Б. Блум и др.); теория управления в обучении (С.И Архангельский, Е.И. Машбиц, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Талызина, В.А. Якунин и др.).

Достижения, полученные в рамках этих направлений, стали фундаментом формирования теоретико-методологических и дидактических основ компетентностного подхода.

Широкомасштабные инновации в образовательных учреждениях разных типов и уровней, связанные с их переводом в новые организационные статусы, с освоением новых педагогических технологий, с разработкой, апробацией и внедрением авторских техник и методик укрепили связь между педагогической наукой и практикой, стимулировали критическое отношение к традиционным способам образовательной деятельности, подготовили психологическую почву для готовности педагогических коллективов к модернизации образовательного процесса.

Инновационное движение подкреплялось внедрением в жизнь учебных заведений процедур мониторинга деятельности в форме аттестации, аккредитации и лицензирования.

Понятие «компетентность» укреплялось в педагогическом сознании и стало использоваться в процессах аттестации руководящих и педагогических работников образовательных учреждений. В его смысловое поле, помимо знаний и умений специалистов, вошло представление о результатах деятельности. Кроме того, овладение информационной грамотностью, в том числе и компьютерной, открыло новому поколению профессионалов возможность интеграции с мировым информационным сообществом. Процессы вхождения России в мировое информационное пространство были связаны, в первую очередь, с ее участием в

Болонском процессе, с разработкой стандартов качества, базирующихся на определенных компетенциях.

Таким образом, в начале XXI века в образовании России сложились реальные предпосылки для освоения новых педагогических парадигм и технологий. Однако проблема качества подготовки профессиональных кадров не стала при этом менее острой. Суть данной проблемы выражается в дисбалансе между готовностью профессионально-педагогических коллективов к реализации инноваций и отсутствием организационных условий для их внедрения; между декларацией установки на качество и отсутствием четких, критериально выраженных параметров качества; между формальным теоретизированием по поводу практической направленности обучения и эксплуатацией трансляционных методов передачи знаний.

Компетентностный подход рассматривается большинством ученых как подход, акцентирующий внимание на результате, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных меняющихся ситуациях. Следовательно, результатом образования является человек, соответствующий требованиям своего времени, способный органично адаптироваться к окружающей действительности и успешно строить свою жизнедеятельность [56; 58].

С этих позиций компетентностный подход призван сократить присущий традиционной педагогике разрыв между знаниями, умениями и навыками обучающихся и придать педагогическому процессу ярко выраженный практико-ориентированный характер. Неслучайно исследователи определяют компетентностно ориентированное образование как «систему знаний в действии».

Кроме того, на данном этапе образовательного процесса совершенно очевидно, что решать сложнейшие задачи, стоящие перед специалистами, возможно лишь при условии смещения акцента с передачи некоторой суммы знаний преподавателем на добывание этих знаний самими студентами.

Авторы ряда исследований (Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова) выделяют такие аспекты реализации компетентностного образования, как:

- формирование ключевых компетентностей надпредметного характера (техники и технологии формирования умений, которые не относятся к самому предмету, – умения работать с информацией, умения работать в группе, умения вести диалог и др.);

- формирование обобщенных умений предметного характера (умения понимать речь, умения интерпретировать полученные знания, умения строить высказывания и др.);

- усиление прикладного (практического) характера образования (овладение различными способами, а не знаниями о способах; адекватность содержания образования современным направлениям развития экономики, науки, общественной жизни);

- обновление содержания образования для решения задачи овладения жизненными навыками (разнообразный спектр простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и на работе).

При формировании информационной компетентности будущего учителя планирование содержания подготовки, осуществляясь централизованно через программы учебного предмета, базисные учебные планы, которые основываются на единых для всей страны стандартах, включает вариативность, свободу выбора, практическую применимость.

При реализации компетентного подхода следует говорить о «педагогике возможностей», в основе которой лежит мотивация и ориентация на перспективные цели развития личности студента (в отличие от традиционного обучения, которое основывается на идее педагогики требований). Меняется и позиция преподавателя: если в традиционном обучении он является судьей, единственным носителем знаний, то при компетентно ориентированном обучении он играет роль организатора, консультанта. Происходят изменения и в позиции студента: если в традиционном обучении он является объектом, то при компетентном подходе он становится субъектом собственного развития и в процессе обучения занимает разные позиции внутри педагогического взаимодействия.

Оценивание является основным механизмом, позволяющим превратить пассивное исполнительство в ситуацию свободного выбора условия превращения педагогического процесса в деятельность не только педагога, но и самого студента, при условии возможности выбора не только задания, но и типа оценивания. При этом должен оцениваться реально востребованный, а не абстрактный продукт, произведенный студентом, то есть изменения должна претерпеть, в первую очередь, сама система оценивания уровня достижений студента, в которые также должны входить умения решать разнообразные профессиональные проблемы.

В отечественной педагогике и психологии характеристика компетентных показателей модернизации образования представлена в работах Л.И. Анцыферовой, Ю. В. Варданян, П.В. Беспалова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, И.А. Колесниковой, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, Г.А. Ларионовой, А.К. Марковой, М.В. Пожарской, Г.К. Селевко,

В.В. Серикова, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова, С. Е. Шишова и др.

Применительно к общей образованности человека компетентностные показатели рассматриваются как универсальные метакультурные качества, способные обеспечить его адаптацию к усложнению и повышению динамики социально-профессиональной жизни. В соответствии со своим назначением именуются они ключевыми компетенциями.

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, формированию которых придается важное значение в подготовке специалиста:

– политические и социальные компетенции (способность принимать ответственность, вырабатывать решения и реализовывать их, толерантность к этнокультурам и религиям, сопряжения личных интересов с интересами предприятия, общества, участие в функционировании демократических институтов и т.п.);

– межкультурные компетенции (положительное отношение к людям разных национальностей, культур и религий, участие в и т.п.);

– коммуникативные компетенции (устное и письменное обращение на разных языках, компьютерное программирование, общение через Интернет и т.п.);

– социально-информационные компетенции (владение информационными технологиями, критическое отношение к информации, распространение СМИ и т.п.);

– персональные компетенции (готовность к повышению образовательного уровня, реализация личностного потенциала и т.п.).

Профессиональные компетенции, в отличие от ключевых, – это не отдельные самостоятельные свойства специалиста, а составляющие по-

листруктурного многофункционального социально-психологического феномена – профессиональной компетентности.

Научная трактовка профессиональной компетентности изобилует множеством авторских определений. Она трактуется как сложная система психических состояний и свойств личности специалиста, определяющих готовность к профессиональной деятельности и способность производить необходимые для этого действия; совокупность актуальных профессиональных свойств личности и т.д.

Несмотря на разницу в полноте и качестве приведенных выше определений, в них можно выделить некоторые общие черты, позволяющие уточнить сущность рассматриваемого понятия:

- 1) характеристика профессиональной компетентности как интегрального феномена – совокупности профессиональных свойств;
- 2) ее уровневая характеристика, свидетельствующая о заложенной в ней потенции к саморазвитию;
- 3) ее качественная характеристика, отражающая способность выступать мерилom квалифицированности специалиста;
- 4) ее деятельностная характеристика, выраженная в способности к выполнению необходимых профессиональных действий;
- 5) ее опосредованность нравственной позиции личности, детерминирующей готовность к принятию персональной ответственности за совершаемые профессиональные действия.

Со временем понятие «профессиональная компетентность» эволюционировало, углублялось и уточнялось, вбирало новые актуальные оттенки смыслов. В современных условиях особое значение приобрели коллективные формы обучения, основанные на принципах сотрудничества и эффективности деятельности каждого в интересах общего дела.

Иной аспект подготовки кадров, обусловленный социальным заказом, – требование динамической профессиональности, или профессиональной мобильности. Применительно к специалисту профессиональная мобильность означает готовность к постоянным изменениям в технике, технологиях и организации труда, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях, находить новые, оптимальные решения, сотрудничать с другими специалистами, анализировать производственные процессы, находить оптимальные режимы труда и т.д.

Полагаем, что данное умозаключение достаточно полно выражает сущность профессиональной мобильности и ориентирует систему подготовки кадров на реализацию основных векторов компетентного подхода: обучаемость, самоактуализация, продуктивность деятельности, развитие индивидуальности в соответствии с требованиями времени.

С учетом сказанного профессиональную компетентность специалиста можно рассматривать как его способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность и как готовность к непрерывному саморазвитию в ней.

Основу внутриличностных качеств современного специалиста, необходимых для успешной реализации приобретенной компетентности, составляют знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения.

В соответствии с принципами компетентного подхода процесс формирования информационной компетентности должен быть нормативно обеспеченным, практико-ориентированным и личностно ориентированным.

Нормативность в данном случае рассматривается как детерминанта стандартизированного обучения и определяет пределы допустимого в

организации и содержании обучения.

Практико-ориентированная направленность обусловлена созданием инновационной модели формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза на основе компетентностного подхода.

Личностно ориентированная направленность обеспечивается переводом процесса подготовки из стадии усвоения суммы знаний в стадию самоопределения собственных целей профессионального развития и ответственности за результат.

Рассматриваемые научные идеи позволили дать следующее определение профессиональной компетентности специалиста – совокупность когнитивных, операционально-технологических, мотивационно-волевых и социально-психологических составляющих, отражающих готовность специалиста к эффективному выполнению профессиональной деятельности и профессиональному развитию в условиях современной образовательной парадигмы.

Под профессиональной компетенцией мы понимаем совокупность деятельностных (процедурных) знаний, обеспечивающих реализацию деятельностных умений и навыков, составляющих операционально-технологический компонент, а также социально-профессиональных качеств личности, базирующихся на опыте, интегрирующем в единое целое усвоенные человеком отдельные действия, способы и приемы решения задач.

Выводы по главе 1

Принимая во внимание то, что система образования призвана обеспечить обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориенти-

рованную на рост производительности, новые виды труда, потребности человека, мы пришли к выводу, что это возможно посредством включения в образовательный процесс всех слоев населения, выстраивания индивидуальных маршрутов обучения, управления собственными результатами обучения, а также использования виртуальной и дополненной реальности.

Цифровые ресурсы, применяемые сегодня в повседневной деятельности человека, позволяют преодолевать барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагога, форм и методов обучения. Современный мир перешел на очередной уровень развития новых технологий. Базовым звеном в системе образования является школа, именно там использование современных информационных технологий должно внедряться в первую очередь. Этого требует и, вступающее в свои права самое большое поколение, *поколение Альфа*. Традиционные методы и способы обучения для детей Альфа поколения уже не являются интересными и актуальными, а значит и эффективными.

Под *информатизацией* мы понимаем начальный этап становления и развития цифровизации.

Цифровизация образования нами трактуется как внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах.

Информационная технология – это процесс, использующий совокупность средств и методов сбора, обработки и передачи данных для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления

Информационная компетентность нами рассматривается как готовность к использованию совокупности средств и методов сбора, обра-

ботки и передачи данных для получения информации нового качества о состоянии объекта, процесса или явления.

Мы выбрали проект *Московской Электронной Школы* как одну из самых удобных площадок для использования студентами во время педагогической практики в школе. Материалы Библиотеки МЭШ в совокупности представляют собой уникальную информационную образовательную среду, которая может быть использована учителями, обучающимися и их родителями. МЭШ поможет сделать максимально эффективным образовательный процесс даже в условиях болезни или карантина, так как материалы доступны на любом гаджете и ПК.

Глава 2 Организация экспериментальной работы по формированию информационной компетентности студентов педагогического вуза

2.1 Методологические основания модели формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза

2.1.1. Системный подход как общенаучная основа исследования

Большинством философов системный подход трактуется как качественно более высокий, нежели просто предметный, способ исследования, как переход от познания отдельного к общему, от однозначного к многозначному, от абстрактного к конкретному, от одномерного к полимерному, от линейного к нелинейному и т.д. В философском плане системный подход означает формирование системного взгляда на мир, в основе которого лежат идеи целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней активности и динамизма. Эти идеи, по сути дела, черпаются системным подходом из диалектико-материалистической картины мира. К философским основаниям системного подхода тесно примыкает его логико-методологическая проблематика. Основная, возникающая здесь задача, состоит в построении специфических логических средств исследования.

В структуре методологического знания Э.Г. Юдин выделяет четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Высший, философский уровень методологии составляют общие принципы познания и категориальный строй науки в целом. Методологические функции выполняет вся система философского знания. Второй уровень – общенаучная методология – представляет собой теоретические концепции, применяемые ко всем или к большинству науч-

ных дисциплин. Третий уровень – конкретно-научная методология, т. е. совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине.

Методология конкретной науки включает проблемы, специфические для научного познания в данной области, и вопросы, выдвигаемые на более высоких уровнях методологии, например, проблемы системного подхода, моделирование в педагогических исследованиях. Четвертый уровень – технологическая методология, ее составляют методика и техника исследования, т.е. набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив научного знания. На этом уровне методологическое знание носит четко выраженный нормативный характер [37].

На современном этапе своего развития системный подход принадлежит ко второму уровню, то есть к уровню общенаучных принципов и процедур исследования. Основные его функции в этом плане состоят в обеспечении правильной постановки научной проблемы и методологическом анализе уже существующего научного знания.

Таким образом, системный подход является методологическим направлением научного познания.

Вслед за И.Г. Блаубергом и Э.Г. Юдиным мы трактуем методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [17, с. 74].

По мнению большинства исследователей, (Н.В. Кузьмина, В.Н. Садовский, В.А. Слостенин и др.), сущность системного подхода заключается в том, что относительно самостоятельные компоненты

процесса (явления) рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении. Подход позволяет выявить интегративные системные свойства и качественные характеристики, которые отсутствуют у составляющих систему элементов. Он предусматривает построение структурных и функциональных моделей, имитирующих исследуемые процессы как системы, позволяет получить знание о закономерностях их функционирования и принципах эффективной организации.

Таким образом, для системного подхода характерно стремление рассматривать процесс или явление как определенное целостное образование, имеющее многообразие связей, относительно сложную структуру; выявление в этой структуре элементов, ее составляющих, их качественную и количественную характеристики; вычленение элементов системы с целью установления и классификации связей данного явления; выделение среди огромного количества внутренних связей таких, которые обеспечивают жизнедеятельность анализируемого объекта или процесса как системы, устанавливая, сохраняя и поддерживая определенную упорядоченность ее элементов; понимание исследуемого объекта как иерархической системы; представление о сложной системе как целостном действующем образовании, в котором наблюдаются порождения свойств целого из свойств элементов и, наоборот, порождения свойств элементов из характеристики целого.

Итак, системный подход предусматривает исследование явления или процесса как динамичной, целостной системы, взаимодействующей со средой, характеризующейся целенаправленностью своей деятельности и наличием совокупности внутренних и внешних связей. Системный подход – это не что иное, «как мощный объектив, который мы наводим на изучаемый организм таким образом, чтобы рассмотреть его

как целое, заключая взаимосвязи между отдельными его частями и между ним самим и окружением» [48, с.52].

Таким образом, системный подход как общенаучный принцип будет использоваться нами в качестве *теоретико-методологической стратегии*, обеспечивающей правильную постановку проблемы и методологический анализ уже существующего знания, во время которого относительно самостоятельные компоненты процесса подготовки студентов педагогического вуза к использованию информационных технологий будут рассматриваются не изолированно, а в их взаимосвязи, развитии и движении, а сам процесс подготовки как определенное целостное образование, имеющее относительно сложную структуру и представляющее собой иерархическую систему.

Прежде чем рассмотреть системный подход применительно к нашей подготовке, дадим анализ основным положениям системного подхода.

Основополагающим понятием в методологии системного подхода является понятие «система», которое полно и всесторонне исследовано и имеет многообразные дефиниции. Так, В.Г. Афанасьев трактует понятие системы как совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегративных качеств, не свойственных отдельно взятым, образующим систему компонентам»; как «такое образование, в котором внутренние связи компонентов между собой преобладают над внешними воздействиями на них [9].

Педагоги также анализируют понятие системы. Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский и М.Л. Фрумкин рассматривают систему как «целое, обусловленное свойствами, связями и отношениями ее частей», которое в зависимости от характера функций имеет подсистемы [87, с. 5].

В понимании В.П. Беспалько и Ю.Г. Татура, система – это «множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство» [16, с.7].

Если учесть, что практически каждый исследователь системных проблем опирается на свое понимание системы, то мы оказываемся перед фактически безбрежным морем оттенков в истолковании этого понятия. Несмотря на такое многообразие, можно, как нам представляется, выделить в рамках нашего исследования некоторый инвариант значения термина «система», который впоследствии будет характеризовать нашу систему подготовки:

1) система представляет собой целостный комплекс взаимосвязанных элементов;

2) она образует особое единство со средой;

3) как правило, любая исследуемая система представляет элемент системы более высокого порядка;

4) элементы любой исследуемой системы, в свою очередь, обычно выступают как системы более низкого порядка;

5) наличие системообразующих факторов, представляющих собой процессы, явления, связи, которые приводят к образованию системы;

6) наличие механизмов управления, через которые структура целого влияет на характер функционирования и развития частей.

Таким образом, понятие «система» связано с такими понятиями, как «целостность», «элемент», «связь», «взаимосвязь», «иерархия», «системообразующие факторы».

Многие ученые справедливо считают, что с понятием системы тесно связан целый круг общенаучных и философских понятий. Это, прежде всего, понятия «свойство», «отношение», «подсистема», «окружающая среда», «часть – целое», «суммативность», «структура», «орга-

низация» и др. К числу специфических понятий, служащих для характеристики систем разных типов относятся «система, определяемая состоянием», «эквивинальность», «степень взаимодействия», «изоляция и взаимодействие», «интеграция и дифференциация», «механизация», «централизация и децентрализация», «ведущая часть системы» и т.д.

Вернемся к понятию «целостность», которое, являясь наиболее важной характеристикой системы, предполагает противопоставление системы как единого целого ее внешнему окружению, а также противопоставление системы как совокупности элементов простой сумме этих элементов, то есть речь идет о наличии разнообразных связей. Это понятие относится не столько к самой системе, сколько к способу ее исследования, который предполагает определенную (системную) постановку проблемы и соответствующую стратегию исследования.

Под связью понимают такое отношение зависимости между предметами или явлениями, когда существование одного из них зависит от существования или изменения другого. Противоположно отношению связи отношение изолированности, отдельности.

Термин «взаимосвязь» подчеркивает устойчивую зависимость объектов друг от друга. Термин «взаимодействие» подчеркивает непосредственные, прямые связи между объектами. Здесь исключаются косвенные связи.

И.И. Новинский подробно рассматривает в своей работе типологию связей, среди которых он выделяет связи исходного, обратного, относительно самостоятельного, встречного, параллельного и других направлений [67].

Что касается нашего исследования, то для подготовки студентов педагогического вуза к использованию информационных технологий особенно важны связи исходного направления, которые характеризуют-

ся направлением от основы, от исходных факторов, влияющих на дальнейшее состояние системы, например, последовательность этапов подготовки. Наше исследование будет основываться и на связях относительно самостоятельного направления, которые характеризуются преемственностью в организации подготовки, с одной стороны, и свободной самостоятельной ориентацией дальнейшего развития нашей системы, с другой.

Характеризуя понятие «элемент», большинство исследователей представляют его как первый и наиболее общий признак системы, минимальный компонент системы, неделимый далее при выбранном способе расчленения. Соответственно, это понятие также будет базовым и для системы подготовки будущего учителя.

Следующая характеристика системы заключается в том, что в составе данной системы каждый элемент выполняет только одному ему присущую функцию. Эта характеристика определяется как функциональная специфичность. Она связана с индивидуальностью, отдельностью, количественной и качественной ограниченностью элемента. Каждый элемент имеет специфический способ связи компонентов, его составляющих, т.е. обладает только ему присущей структурой, характеризуется структурной специфичностью. Свое функциональное назначение элемент может выполнить лишь при условии взаимодействия с другими элементами данной системы. Способность элемента актуализировать свои субстратные свойства во взаимодействии с другими элементами данной системы называется функциональной интегративностью.

Система активно воздействует на свои компоненты, преобразует их соответственно собственной природе. В результате исходные компоненты претерпевают заметные изменения – теряют некоторые свойства,

которыми обладали до вхождения в систему, приобретают новые свойства, преобразованиям подвергаются и сохраняемые ими свойства.

Взаимосвязанность элементов, по мнению многих авторов, имеет решающее значение для любой системы. Так, В.П. Беспалько делает акцент на том, что «если перестройкой не затрагиваются другие элементы системы, т.е. игнорируется взаимосвязанность ее элементов, то в итоге перестроенный элемент либо выпадает из системы, либо вступает в противоречие с другими элементами. Эти противоречия могут привести далее к полному разрушению всей системы. Наиболее часто наблюдаемое явление – отторжение вновь построенного элемента системы, изолированного в ней: система отбрасывает его, т.е. восстанавливается в прежнем виде» [16, с.8].

В то же время В.Г. Афанасьев обращает внимание на то, что «объект управления» (система) должен быть готов к восприятию разнообразия возмущений, способным блокировать, не пропускать те элементы многообразия, которые могут нарушить нормальное функционирование системы, а тем более разрушить ее, и пропускать, ассимилировать те элементы среды, которые полезны системе, способствуют сохранению ее качественной определенности, ее нормальному функционированию, совершенствованию и развитию [10].

Выявление системообразующих факторов многими исследователями считается одной из важнейших проблем, рассматриваемых в рамках системного подхода. Системообразующие факторы в широком смысле представляют явления, процессы, связи, которые приводят к образованию и становлению системы. Принято выделять внешние и внутренние системообразующие факторы. В рамках нашей подготовки внешние факторы представлены в виде времени и окружающей среды, внутренние – это системные связи различного рода (структурные, обме-

на, функциональные и др.).

Особое место среди факторов отводится цели. Большинство авторов считают ее основополагающим фактором, в частности, при исследовании различных социальных систем.

Однако, многие исследователи (А.Н. Аверьянов, Д.М. Мехонцева и др.) справедливо считают, что цель не является универсальным системообразующим фактором, хотя она достаточно близка к универсальности в том плане, что причиной существования любой системы является объективная цель – поддержание своего гомеостаза, то есть самосохранение.

В этом смысле цель – это наследственный код (программа) существования. Исходя из этого система определяется как целостность, поддерживающая упорядоченность и устойчивость себя и вышестоящей целостности, в которую она входит как часть посредством самоуправления и управления.

В нашем исследовании, признавая справедливость этих выводов, мы будем придерживаться концепции внутренней цели, так как такого рода интерпретация цели, на наш взгляд, носит практико-ориентированный характер и более выпукло представляет нашу модель.

Общая теория систем рассматривает в основном структуры систем, которые определяются отношениями, имеющими место между частями системы: она рассматривает вопрос о том, как эти отношения определяют динамическое поведение системы (ее переход из одного состояния в другое), а также исследует историю системы, то есть ее собственное развитие в результате взаимодействия системы с окружающей средой.

Большинством исследователей под структурой системы понимается сеть связей между элементами системы; под деятельностью систе-

мы – совокупность изменений во времени всех рассматриваемых величин на данном уровне анализе; под организацией – совокупность свойств системы.

Ряд исследователей, исходя из того, что поведение системы может изменяться с точки зрения локальных отношений, следовательно, может изменяться и ее организация, выделяют постоянную и переменную части в организации системы и определяют структуру системы как постоянную часть, программу системы как переменную. Таким образом, определяются четыре основных характеристики организации: содержание, структура, связи, процедуры принятия решений (выбора).

Системный подход выводит нас на понятие «педагогическая система». Л.Ф. Спириным, М.А. Степинским, Л.М. Фрумкиным педагогическая система трактуется как «всякое объединение людей, специально организуемое для осуществления целей воспитания» [87, с. 5].

Педагогическая система на уровне структурно-функционального анализа может быть представлена совокупностью взаимосвязанных компонентов: субъекты педагогического процесса, содержание образования (общая, базовая и профессиональная культура) и материальная база (средства). Их органическое взаимосвязанное движение, направленное определенной целью, порождает педагогический процесс как динамическую систему.

При выделении компонентов нашей педагогической системы подготовки сошлемся на Н.В. Кузьмину, выделяющую структурные компоненты, которые, по ее мнению, характеризуют саму систему (воспитательные и образовательные цели; средства педагогической коммуникации; состав учащихся; состав педагогов и т.д.), и функциональные, характеризующие связи структурных компонентов в динамике (гностический, связанный с изучением современного состояния педагогической

системы; проективный, связанный с планированием учебно-воспитательного процесса, организуемого в педагогической системе; конструктивный, характеризующий методы, формы и средства организации учебно-воспитательного процесса педагогической системы; коммуникативный, отражающий отношения между педагогами и учениками; организаторский – организация учебно-воспитательного процесса педагогической системы) [48].

В зависимости от характера функций Ю.А. Конаржевский в педагогической системе выделяет следующие подсистемы: 1) подсистема объектов воспитания (объекты воспитания – личности, группы и коллективы, на которые направлено воспитательное воздействие с целью их формирования, развития и воспитания); 2) подсистема субъектов воспитания (субъекты воспитания – личности, группы и коллективы, которые сознательно, целенаправленно осуществляют воспитательные воздействия); 3) подсистема субъектов непреднамеренного воспитательного воздействия (субъекты непреднамеренного воспитательного воздействия – лица и группы людей, которые осуществляют воспитательное воздействие, не осознавая своих воспитательных функций [44].

Если рассматривать нашу систему подготовки будущего учителя с точки зрения деления на соответствующие подсистемы, то, соответственно, мы также можем выделить подсистемы объектов и субъектов воспитания, однако мы будем делать акцент на новых демократичных отношениях, гуманизации, личностно ориентированном подходе. Следовательно, эта система будет характеризоваться не субъект-объектными, а субъект-субъектными отношениями.

В.П. Беспалько в состав педагогической системы включает следующие взаимосвязанные элементы: цели учебно-воспитательного процесса; состав учащихся; состав преподавателей (или средств обучения);

содержание учебно-воспитательного процесса и многообразие его форм; дидактические процессы как способы реализации целей педагогического воздействия.

Для нашего исследования более применима трактовка В.П. Беспалько, так как она, на наш взгляд, характеризует систему с большего количества сторон.

Ряд авторов описывают свои подходы к понятию «педагогическая система», опираясь на системный подход, в качестве исходного термина берется категория «система» с сопутствующей ей совокупностью понятий, средств и методов исследования. Педагогической основой этого определения педагогической системы является понятие «педагогический процесс», освобожденное от его внешних проявлений и конкретных реализаций: педагогическая система – это система, в которой реализуется тот или иной аспект педагогического процесса.

Рассматривая сущностные характеристики педагогических систем, выделяются общие для них черты:

- 1) педагогические системы являются искусственными, социальными, развивающимися и открытыми;
- 2) они формируются и функционируют в рамках социального института;
- 3) обеспечивают достижение социально значимых целей;
- 4) их строение, содержание и целевые ориентации всегда отражают социальные условия жизни государства и определяются в своей основе нормативно-правовыми положениями;
- 5) результаты их функционирования имеют необратимые последствия.

Для нашей системы подготовки большое значение имеет «социальный компонент», потому что, однозначно, такого рода подготовка является «социальным заказом» на данном этапе развития общества.

Рассмотрев позиции различных исследователей, описывающих педагогическую систему, мы пришли к выводу, что она трактуется то слишком широко – как любое целостное единство факторов, способствующих цели развития человека, то слишком узко – как социальная система. Наблюдается абсолютизация ряда системообразующих факторов и характеристик педагогической системы, например, фактора цели и целостности педагогической системы.

Большинство исследователей считают системный анализ основным инструментом системного подхода. Как правило, он используется для исследования искусственных систем, то есть систем, созданных человеком.

Так, в работах Ю.А. Конаржевского выделяются четыре аспекта системного анализа: 1) морфологический – определение элементов, подсистем, блоков, их характеристика с качественной и количественной сторон; основной инструмент для такого рода анализа – декомпозиция; 2) структурный – выяснение внутренней организации системы, определение способа, характера связи элементов, ее составляющих, изучение системообразующих связей; 3) функциональный – раскрытие механизма внутреннего функционирования системы, внутреннего функционального взаимодействия ее элементов, определение взаимодействия с внешней средой; 4) генетический – исследование происхождения системы, процесса ее формирования и развития, ее дальнейшей судьбы [44, с. 54].

В нашем варианте системного анализа мы не будем касаться генетического аспекта, в то время как морфологический, структурный и функциональный, несомненно, будут иметь место.

Как отмечают философы и педагоги (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, В.И. Садовский и др.), моделирование является одним из методов системного исследования. Так, по мнению В.Г. Афанасьева, моделирование – *непрерывный процесс*, не ограничивающийся, как правило, одной обособленной моделью. Это скорее последовательная разработка серии сменяющих друг друга моделей, что обеспечивает все большее приближение модели к моделируемому оригиналу. Последовательность разработки моделей является собой конкретное проявление движения познания от относительной к абсолютной истине [9].

В.Г. Афанасьев рассматривает моделирование как процесс последовательной разработки функциональной, информационной и морфологической моделей.

При разработке функциональной подмодели составляются функциональные уравнения, описываются те или иные свойства системы, что служит формализации цели, уточнению критериев, вводу ограничений. Функциональная подмодель – это модель деятельности. Она служит для разработки информационной подмодели, характеризующей степень неопределенности, присущей системе или системной проблеме; это уровень наших знаний о них, пробелы в знаниях и пути их устранения. Морфологическая подмодель представляет собой описание внутренней структуры системы или системной проблемы, выявление подсистем и подпроблем и установление взаимосвязи между ними.

К настоящему времени уже сложился определенный круг моделей, построение которых уже осуществляется педагогами-исследователями для изучения специфических свойств, характеристик и особенностей педагогических явлений. Можно назвать самые распространенные из них: структурно-функциональные и функционально-

структурные модели, предполагающие раскрытие связи компонентов изучаемого объекта с выполняемыми функциями (подобные модели, как правило, используются при исследовании различных педагогических процессов, когда необходимо раскрыть взаимодействие субъектов, в результате которого происходит формирование комплексных личностных качеств); организационные модели, для которых характерно описание организационных единиц и координационных механизмов, характеристика объектов и субъектов управления; образовательные модели – такие модели, основными компонентами которых является структура, содержание курса обучения, организация учебного курса, групповая организация обучаемых, управление обучаемыми, тесты и проверки, оценка процесса обучения; процессные модели, отличительной чертой которых является представление последовательности перехода исследуемого явления из одного состояния в другое, при создании этих моделей, прежде всего, необходимо установить единицу процесса, которая будет характеризовать направление, природу и тенденции процессуальных явлений; компетентностные модели, служащие для формирования эталона, характеризующего качества субъекта образовательного процесса, которые должны быть сформированы для обеспечения успешности его профессиональной деятельности (профессиограммы, квалификационные модели, модели подготовки специалиста к тому или иному виду деятельности) и др.

Каждая из вышеперечисленных моделей может использоваться самостоятельно в педагогических исследованиях, но чаще всего более продуктивным является комплексное моделирование, при котором явление изучается с различных сторон при помощи сразу нескольких моделей, например, при изучении вопросов воспитания и формирования качеств личности – процессная и структурно-компетентностная модели.

Проанализировав различные подходы к определению педагогической системы, мы приходим к следующим выводам:

1) нет единого подхода к определению педагогической системы: то она трактуется слишком широко – как любое целостное единство факторов, способствующих достижению цели развития человека, то слишком узко – как социальная система;

2) наблюдается абсолютизация некоторых системообразующих факторов и характеристик педагогической системы, в частности фактора цели и характеристики целостности педагогической системы;

3) те исследователи, которые делают акцент на компонентах педагогической системы, не учитывают в полной мере роль системообразующих связей, в то время как те, которые анализируют разнообразные связи и взаимозависимости, не имеют четкости в определении компонентов педагогической системы;

4) абсолютизируется также и роль внешней среды и связей с внешней средой, хотя имеются варианты авторских педагогических систем, существующих довольно-таки обособленно;

5) большую роль в системном анализе играет моделирование, которое, по мнению ряда исследователей, решает многие проблемы и способствует более эффективному проведению анализа; к настоящему времени уже сложился определенный круг моделей, построение которых осуществляется педагогами-исследователями для изучения специфических свойств, характеристик и особенностей педагогических явлений (структурно-функциональные, функционально-структурные, организационные, образовательные, процессные и др.);

6) при подробном рассмотрении многих аспектов системного анализа – структуры, организации, элементов системы, их взаимосвязей и взаимозависимостей, системообразующих факторов и т.д. практически

не уделяется внимания механизмам управления педагогическими системами, что для нашего исследования имеет первостепенное значение.

Системный подход как методологический вступает в действие на всех этапах решения исследуемой проблемы, начиная с этапа ее постановки и заканчивая заключительным этапом.

2.1.2. Деятельностный подход как общетеоретическая основа исследования

На данном этапе развития научного мышления деятельностный подход имеет общетеоретический статус и используется практически во всех педагогических исследованиях.

Основы деятельностного подхода были заложены в работах Г. Гегеля, И. Канта, К. Маркса, Ф. Энгельса, и других философов, которые пытались представить логические законы как обобщенное отражение тех объективных обстоятельств, которым подчиняются. Эти законы «воспроизводит» практическая деятельность людей: практика создает как бы путеводную нить для теоретической мысли, благодаря которой последняя способна не сбиваться с пути, ведущего к адекватному знанию.

Философский словарь дает следующее определение деятельности: «Деятельность – это специфически человеческий способ отношения к миру, предметная деятельность; представляет собой процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы – объектом своей деятельности; это – единство опредмечивания и распредмечивания» [95, с. 153].

Таким образом, давая общую характеристику деятельности, философы рассматривают две ее стороны: «опредмечивание» и «распредмечивание», выражающие собой противоположность, единство и взаимо-

проникновение разных сторон человеческой предметной деятельности. При опредмечивании, по К. Марксу, человеческие способности переходят в предмет и воплощаются в нем. Благодаря этому предмет становится социальным, культурным или человеческим. Опредмечиваясь, сущностные человеческие силы переходят в объекты, в явления культуры. Затем в последующей деятельности происходят раскрытие сущностных человеческих сил, «вычерпывание» их из предметов, из явлений, объектов самой деятельности, что и является распредмечиванием.

Теоретические основы деятельности до сих пор являются предметом дискуссий философов. Так, В.С. Швырев рассматривает деятельность как форму активности, которая способна по самой своей природе к неограниченному какими-либо извне заданными рамками пересмотру и совершенствованию лежащих в ее основании программ, к неограниченному «перепрограммированию». В этом смысле деятельность представляется автором как принципиально открытая система, способная к неограниченному саморазвитию в рамках всеобъемлющего ее универсума. Автор, сравнивая биологически ориентированное поведение, для которого характерна целенаправленность, целесообразность, с деятельностью, приходит к выводу, что последняя, не исключая, конечно же, целесообразности, предполагает возможность свободного целеполагания. При этом позитивный смысл идеи свободного целеполагания заключается не в противопоставлении человеческой активности объективным законам, а в рассмотрении деятельности как такого типа отношения к миру, который позволяет преодолевать давление любых внешне заданных факторов и условий путем преобразования данного бытия [104]. Мы считаем, что эти положения имеют принципиальное значение для решения вопроса об универсальности деятельности.

Тем не менее, некоторые философы «сводят» деятельность в основном к преобразованию человеком объективной действительности. На наш взгляд, такая трактовка деятельности нежелательна, так как приводит к необъективной редукции. Кроме того, речь идет и об узкой трактовке категории деятельности в собственно концептуально-теоретическом плане, то есть проекции субъекта на объект, изменения объекта в соответствии с заданной системой целей и программ. При таком понимании деятельности она, как нам представляется, не может выступать основанием человеческого бытия ни в плане социума, ни в плане индивидуального существования.

Подход к деятельности только как к целесообразному изменению наличного данного представляет, по существу, ограничение деятельности аспектом применения выработанных в ходе развития деятельности норм, целей, программ и т.д. Так, придерживаясь мнения, что деятельность не является универсальным объяснительным принципом и основываясь на положении, что для любой культурной эпохи, общества, социальной группы и для индивида всегда существует определенный порог распредмечиваемости, по ту сторону которого лежат такие содержания, которые могут оказаться недоступными, выделяют допороговую и запороговую сферы.

Концепция порогов распредмечиваемости ставит под сомнение тезис, что деятельность есть способ бытия человека, его культуры и т.п., так как деятельность трактуется как способ бытия лишь допороговых содержаний, в то время как в человеке присутствуют, его самого пронизывают и могут так или иначе постоянно сказываться на его деятельности жизни также и содержания запороговые, «дремлющие» потенции его бытия, включая, в частности, факторы бессознательные. Такой подход, несомненно, представляет интерес, однако если придерживаться-

ся концепции, что психика является особым видом деятельности, то данная трактовка не совсем объективно отражает существующую реальность.

Некоторые философы разводят понятия «творчество» и «деятельность», «деятельность» и «поведение». Они считают, что творчество нельзя отождествлять с деятельностью: творчество отличается от деятельности тем, что оно *может* именно то, чего деятельность *не может*, ибо оно есть прогрессивное сдвигание самих порогов распределенности, ограничивающих деятельность и замыкающих ее в ее собственной сфере.

Некоторые исследователи полагают, что творчество – это активность, в которой объединяются деятельность и поведение. На наш взгляд, здесь наблюдается терминологическая путаница: подменяются понятия «творчество», «самость», «самовыражение».

Что касается понятий «деятельность» и «поведение», то многие философы видят основное отличие деятельности в наличии цели, в то время как основная характеристика поведения – его ситуативность, хотя наличие ситуации наблюдается и в деятельности. Поведение представляет собой реакцию на ситуацию, у поведения нет цели, поэтому в движение его приводит ситуация. Кроме того, важнейшей особенностью поведения по сравнению с деятельностью является то, что оно носит личностный характер, т.е. оно специфично для каждого индивида. Ситуация стимулирует поведение, но каким оно будет, зависит от индивида: все внутренние особенности личности, в совокупности образующие то неповторимое своеобразие, которое отличает одного человека от другого, определяет содержание и форму его поведенческих реакций. Структура и содержание деятельности определяются целью, поэтому,

меня цели, субъект меняет виды деятельности, поведение же определяется внутренним ядром личности.

Имея разные взгляды на проблему деятельности, практически все философы приходят к выводу, что в деятельности человек выступает в качестве субъекта. Способ существования человека заключается в том, что человек не просто адаптируется к миру, а изменяет его в соответствии со своими интересами и потребностями, то есть создает свой, социально обусловленный, человеческий мир, включая мир его собственных отношений, социальную действительность. Следовательно, человек выступает в качестве субъекта.

Эту субъектную характеристику человека и высвечивает принцип деятельности. Именно на его основе выясняется, каким образом человек в процессе материального предметно-преобразующего взаимодействия с природой выступает тем самым и в качестве субъекта своего собственного развития как существа общественного, в качестве субъекта истории.

В целом, философы выделяют следующие характеристики деятельности, на которые мы будем ориентироваться, осуществляя процесс формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза: целенаправленный характер, продуманность (после того, как поставлена цель, человек анализирует ситуацию, в которой ему предстоит действовать, и выбирает способы и средства достижения цели), осознанность (деятельность осуществляется при участии сознания), наличие структуры (специфический набор действий и последовательность их осуществления), безличный характер (последовательность операций и используемые средства детерминируются целью и объективными условиями деятельности, а не особенностями субъекта), наличие результата, способность быть рациональной или нерациональной

(деятельность можно назвать рациональной, если ее результат совпадает с поставленной целью).

Сделаем акцент еще на некоторых положениях философских теорий, рассматривающих проблему деятельности, которые будут составлять философскую основу деятельностного подхода, используемого при формировании информационной компетентности будущего учителя:

1) деятельность – это функциональное философское понятие, сопоставимое по своей общности с категориями общественного бытия и сознания, оно является родовым по отношению к конкретным видам деятельности;

2) специфика деятельности не сводится к наличию целесообразности, ее суть проявляется, прежде всего, в выборе, в принципиальной «открытости» ее оснований, свободном творческом целеполагании;

3) деятельность характеризуется опредмечиванием и распрепредмечиванием, которые представляют собой противоположность, единство и взаимопроникновение разных сторон человеческой предметной деятельности;

4) человек в деятельности выступает в качестве субъекта, создает свой социально обусловленный человеческий мир и в процессе материального предметно-преобразующего взаимодействия с природой выступает в качестве субъекта собственного развития.

Для нашего исследования интерес представляет психологический и педагогический аспекты деятельностного подхода.

Несмотря на большое количество исследований, посвященных проблеме деятельности, среди теоретиков деятельностного подхода нет единодушия в трактовке этого понятия. Так, В.В. Давыдов полагает, что деятельность – это специфическая форма общественно-исторического бытия людей, состоящая в целенаправленном преобразовании ими при-

родной и социальной действительности, включающая в себя цель, средство, процесс преобразования и результат. При выполнении этой деятельности существенно меняется и развивается сам ее субъект [33].

А.А. Леонтьев характеризует деятельность как молярную единицу индивидуального бытия, осуществляющую то или иное жизненное отношение, не элемент бытия, а именно единицу, т.е. как целостную систему, обладающую многоуровневой организацией. При этом предметная деятельность отвечает потребности, не всегда опредмеченной в мотиве, ее главными составляющими являются цели, и, соответственно, отвечающие им действия, средства и способы их выполнения и, наконец, те психофизиологические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют ее естественные предпосылки и накладывают на протекание известные ограничения [51]

Понимание Л.С. Выготского деятельности связано с идеей знаковости и определенной трактовкой психологической роли языка. Он считает, что нельзя понять происхождение отдельного человека без раскрытия изначальных связей деятельности с общением и со знаково-символическими системами. Л.С. Выготский пытается построить такую концепцию, где знак (слово), социум (общество) и деятельность выступают в теоретическом единстве. По его мнению, социальный опыт входит очень значительным компонентом в поведение человека: «Я располагаю не только теми связями, рефлексам и отдельными элементами среды, но и множеством таких связей, которые были установлены в опыте других людей. Если я знаю Сахару или Марс, хотя ни разу не выезжал из своей страны и ни разу не смотрел в телескоп, то очевидно, что происхождением своим этот опыт обязан опыту других людей, ездивших в Сахару и глядевших в телескоп» [28, с. 25].

В подходе Л.С. Выготского можно выделить несколько существенных моментов: четкий анализ значения как психологического понятия; динамический, процессуальный характер значения (значение – внутренняя структура знаковой операции, путь от мысли к слову и т.д.); понятие предметного значения; смысловое строение сознания (понятие смысла – то, что входит в значение, результат значения, но не закреплено знаком); социальная природа значения (знака); знак, значение как единство общения и обобщения; слово и действие объединены в единую психологическую систему.

Таким образом, в работах психологов деятельность выступает не только как предмет изучения, но и как объяснительный принцип применительно к широчайшему кругу психологических явлений, включающему и сознание, и психические функции, и поведение; это единица жизни, которая связывает человека, во-первых, с миром (прежде всего, через ее мотивационно-смысловые компоненты) и, во-вторых, с культурой человечества (прежде всего, через операционально-технические компоненты).

А.А. Леонтьев делает акцент на том, что психика сама есть деятельность, строится в формах деятельности. Для нашего исследования важен тот момент, что идея деятельности распространяется на внутренние процессы и функции С.Л. Рубинштейн также не относит это понятие только к внешним предметно-практическим формам, исключая из него психику. Он не сводит поведение человека к простой совокупности реакций. По его мнению, нет такой теоретической деятельности, которая бы не включала каких-либо материальных актов [81].

С.Л. Рубинштейн и А.Н. Леонтьев выделяют такие понятия, как «реакция», «действие», «операция», «поступок», «мотив». Так, А.А. Леонтьев считает, что деятельности без мотива не бывает, по его

мнению, немотивированная деятельность – это деятельность с субъективно или объективно скрытым мотивом. Автор представляет действие как процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, то есть это процесс, подчиненный сознательной цели.

С.Л. Рубинштейн также приходит к выводу, что действие – это сознательный акт деятельности, который направлен на объект, в то время как для реакции предмет – лишь раздражитель, т.е. внешняя причина или толчок, ее вызывающий. Реакция преобразуется в сознательное действие по мере того, как формируется предметное сознание. Действие же становится поступком по мере того, как отношение к действующему субъекту, к самому себе и другим людям как субъектам, поднявшись в план сознания, т.е. превратившись в сознательное отношение, начинает регулировать действие.

Операции обоими учеными называются способами существования действий. На основании вышесказанного можно сделать вывод о единстве сознания и поведения, базирующемся на единстве сознания и действительности (бытия, объективное содержание которого опосредует сознание), о единстве объекта и субъекта. Данный вывод будет базовым психологическим положением для нашего исследования.

Н.Ф. Талызина описывает структуру действия, которая, по ее мнению, идентична структуре деятельности: цель, мотив, объект, на который направлено действие, определенный набор реализующих его операций; образец, по которому оно совершается, является актом его реальной жизнедеятельности. Наконец, действие, как и деятельность, субъективно, т.е. принадлежит субъекту, всегда выступает как активность конкретной личности [92].

Н.Ф. Талызина определяет действие как целостную систему взаимосвязанных между собой элементов. По ее мнению, в ходе выполнения действия эти элементы обеспечивают три основных функции: ориентировочную, исполнительскую, контрольно-корректировочную. Центральной, по мнению автора, является ориентировочная часть действия. Именно эта часть обеспечивает успех выполнения действия. Ее можно раскрыть как процесс использования ориентировочной основы действия. Обучаемые часто недооценивают ориентировочную часть, спешат к исполнительской, т.е. преобразованию предмета действия, к получению результата. Так, при решении задачи они, не проанализировав условия, не наметив плана работы, спешат выполнять действия.

Итак, мотив, предметность, действие и операция, являясь базовыми составляющими деятельностного подхода, соответственно, будут и в основе данного исследования.

Кроме того, в общем потоке деятельности, направленной на формирование информационной компетентности, можно выделить, во-первых, отдельные (особенные) деятельности по критерию побуждающих их мотивов; во-вторых, действия – процессы, подчиняющиеся сознательным целям; в-третьих, операции, которые непосредственно зависят от условий достижения конкретной цели.

На наш взгляд, особое значение имеет использование понятия «система» в разработке концепции деятельностного подхода. По мнению А.А. Леонтьева, деятельность человеческого индивида представляет собой систему, включенную в систему отношений общества. Деятельность каждого отдельного человека зависит при этом от его места в обществе, от условий, выпадающих на его долю, от того, как она складывается в неповторимых индивидуальных обстоятельствах. Понятие системы есть и в трактовке деятельности С.Л. Рубинштейна, так как по-

ведение человека не сводится к простой совокупности реакций, оно включает систему более или менее сознательных действий и поступков.

Для нашего исследования очень важна эта связь деятельностного и системного подходов. Таким образом, будучи системой, деятельность требует анализа ее системных связей и представляет собой процесс, который характеризуется постоянно происходящими трансформациями. Например, деятельность может утратить мотив, вызвавший ее к жизни, и тогда она превратится в действие, реализующее, может быть, совсем другое отношение к миру, другую деятельность; наоборот, действие может приобрести самостоятельную побудительную силу и стать особой деятельностью; наконец, действие может трансформироваться в способ достижения цели, в операцию, способную реализовать различные действия. Кроме того, признак, отличающий действие от деятельности, заключается в том, что мотив действия лежит вне его самого. Следовательно, мы всегда можем точно определить, имеем ли мы дело с деятельностью или действием.

Принцип системности заключается еще и в подвижности отдельных образующих системы деятельности: это выражается в том, что каждая из образующих может становиться дробной или, наоборот, включать в себя единицы, прежде относительно самостоятельные.

Итак, как мы уже отмечали, деятельность и действие различаются лишь мотивами и целями и обладают способностью трансформироваться друг в друга вслед за возможными трансформациями мотивов и целей, вызывающих их к жизни. Следовательно, можно сделать вывод, что в нашем исследовании мы не будем строго дифференцировать процессы деятельности и действия, и в дальнейшем, говоря о структуре деятельности, мы не будем подвергать эти процессы дифференциации.

Для проблемы формирования информационной компетентности будущих учителей важна роль деятельности в формировании личности, которая рассматривается как синтез материального и духовного, единство потребления и созидания: предметно-вещественные «потребности для себя» насыщаемы, и их удовлетворение ведет к тому, что они низводятся до уровня условий жизни, которые тем меньше замечаются человеком, чем привычнее они становятся. Поэтому личность не может развиваться в рамках потребления, ее развитие необходимо предполагает смещение потребностей на созидание, которое одно не знает границ.

С.Л. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. приходят к выводу, что в основе любой деятельности лежит процесс интериоризации. В рамках этого процесса любая психическая функция появляется на «сцене» дважды: вначале как коллективная, социальная деятельность, а затем как внутренний способ мышления человека. Между этими «выходами» лежит процесс интериоризации, или «вращения» функции внутрь. Человеческое сознание, человеческая психика существуют объективно вне нас как явление интерпсихическое в форме знаков и их значений, являющихся средством организации совместной, прежде всего, трудовой деятельности людей, и только в результате этого совместного воздействия людей друг на друга возникает интерпсихическое в форме тех же знаков и значений, но направленное на организацию своей собственной деятельности. Мы можем сделать вывод, что в нашем исследовании процесс формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза будет представлять собой совместную, коллективную деятельность, а смысл работы учителя в школе будет заключаться в том, чтобы направлять и регулировать деятельность обучающихся через коллективную деятельность, через орга-

низацию сотрудничества обучаемых друг с другом и преподавателя с обучаемыми.

В.В Давыдов и Э.Ф. Зеер, поддерживая основные идеи праксиологии (общая теория рациональной человеческой деятельности, наука о достижении максимального эффекта при минимальных затратах), а именно идею саморазвития деятельности, делают акцент на том, что деятельность развивается, функционируя и функционирует, развиваясь. Саморазвитие конкретной деятельности состоит в порождении новых, прогрессивных элементов взамен существующих старых. Становление деятельности можно интерпретировать как развитие и субъекта, и самой деятельности [33; 38].

Исходя из общепринятой точки зрения на кольцевую структуру деятельности и опираясь в основном на взгляды П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызина считает, деятельность можно рассматривать как процесс управления, так как любое действие человека представляет собой как бы своеобразную микроструктуру управления, включающую управляющий орган (ориентировочная часть действия), исполнительный, рабочий орган (исполнительная часть действия), следящий и сравнивающий механизм (контрольная часть действия). Это дает основание исходить из общих представлений о деятельности как процессе управления [92].

Подготовка будущих учителей к использованию современных информационных технологий является частью общей профессиональной подготовки и представляет собой учебную деятельность, поэтому в нашем исследовании мы будем опираться на концепцию В.Я. Ляудис, которая рассматривает учебную деятельность как единство собственно учебных (исполнительских, ориентировочных и контрольных) действий и предметных действий (с их специфическими исполнительскими, ориентировочными и контрольными операциями). Следовательно, вся си-

туация учения представляет собой сложный процесс с чередованием и параллельным осуществлением компонентов действий, усваиваемых в учении, и компонентов собственно учебных действий [57].

Для начального этапа обучения в вузе типично совместное, разделенное между преподавателем и студентом действие, где еще не обособились и не стали саморегулируемыми структурные и функциональные компоненты учебного действия. В дальнейшем учебная деятельность выделяется в саморегулируемую и самоорганизуемую личностью систему умственных действий. Для нашего исследования важно диагностировать, насколько эти два вида учебной деятельности освоены студентами, и провести дополнительную работу, если западает один из этих видов деятельности.

Таким образом, в психологии деятельность характеризуется следующими особенностями:

- 1) является предметной и субъектной;
- 2) представляет собой развивающуюся систему, обладающую многоуровневой организацией и имеющую свои внутренние переходы и превращения;
- 3) деятельность каждого отдельного человека зависит от его места в обществе, от того, как она складывается в неповторимых обстоятельствах;
- 4) характер и особенности деятельности определяются потребностями и мотивами, а ее структура обеспечивается определенными действиями и операциями;
- 5) в деятельности различают две стороны: мотивационно-потребностную и операционально-техническую;
- 6) потребности конкретизируются в системе мотивов, которые представляют собой сложную иерархию: основные, стержневые мотивы

и дополнительные мотивы-стимулы. Стержневые мотивы приобретают для человека личностный смысл;

7) деятельность имеет кольцевую структуру;

8) для любой деятельности характерен процесс интериоризации;

9) деятельность может быть охарактеризована с точки зрения процесса управления.

Заканчивая характеристику деятельности с позиций психологии, перейдем к педагогической деятельности. В научной литературе встречаются различные трактовки педагогической деятельности.

В педагогической энциклопедии под деятельностью понимается «специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности». «Любая деятельность, осуществляемая ее субъектом, включает в себя цель, средство, сам процесс преобразования и его результат» [80, с 263].

В.А. Сластенин полагает, что педагогическая деятельность – это особый вид социальной деятельности, в основе которой лежит передача опыта и культуры от старших поколений младшим, создание условий для развития личности, подготовка к выполнению определенных социальных ролей в обществе [85].

Ряд исследователей, пытаясь убрать аспектную перегруженность многих определений, включают в определение понятие «педагогический процесс» и трактуют педагогическую деятельность как профессиональную деятельность, осуществляемую в условиях педагогического процесса, направленную на обеспечение его эффективного функционирования и развития.

В.А. Кан-Калик характеризует педагогическую деятельность через специфические особенности, например, педагогическая деятельность

отдельного учителя всегда зависит от деятельности всего педагогического коллектива; она носит публичный характер, имеет элементы «экспромта», а результаты педагогической деятельности почти что всегда отложены во времени и относительны [40].

Б.С. Гершунский, рассматривая педагогическую деятельность с точки зрения теории принятия решений, подчеркивает, что и объекты, и субъекты педагогической деятельности проявляют свои сущностные свойства лишь в определенных условиях, в конкретных педагогических ситуациях. Он утверждает, что важно учитывать специфику принятия решений в деятельности педагога, которая связана с недостаточной определенностью исходных данных, стохастическим (неупорядоченным, самопроизвольным) и синергетическим (самоорганизующимся) характером многих педагогических явлений, индивидуально-личностными особенностями субъектов управления [30]. На основании этого мы можем сделать вывод, что в педагогической деятельности достаточно большую роль играет интуитивное начало в процессе принятия решений педагогом.

Все многообразие педагогических ситуаций Б.С. Гершунский делит на два больших класса – экстремальных и неэкстремальных, эти педагогические ситуации характерны для любого вида педагогической деятельности. Вслед за Б.С. Гершунским к неэкстремальным мы относим такие педагогические задачи, как составление учебной программы, вопросы отбора и рациональной дозировки учебного материала, его систематизации и классификации, выбора методов, средств и организационных форм образовательной деятельности и т.д. Эти задачи решаются фактически в неэкстремальных условиях, что позволяет в значительной степени абстрагироваться от индивидуально-личностных, субъективных факторов, повысить объективность и научность подобных решений. Что

касается экстремальных ситуаций, то они требуют оперативных, безотлагательных решений.

Наличие подобного рода ситуаций будет характерно и для нашей системы подготовки будущего учителя, причем в решении экстремальных ситуаций особую роль будет играть интуиция педагога, его коммуникативные способности, эмоциональность, общая культура, профессиональные качества. Второй тип педагогических ситуаций связан, главным образом, с принятием стратегических решений разного уровня, с разработкой относительно долгосрочной стратегии педагогической деятельности.

Многие педагоги, признавая системность, кольцевой характер и динамичность педагогической деятельности, акцентируют свое внимание на следующих ее особенностях: открытый характер педагогической деятельности, который выражается во взаимных влияниях окружающей среды и деятельности педагога; уровневость педагогической деятельности, что означает ее изначальную ориентацию на достижение разноуровневых целей (стратегических, тактических и оперативных); гибкость – быстрая адаптация в изменяющихся условиях, которая обеспечивается, прежде всего, ориентировочной основой действий, содержащей весь арсенал средств, необходимых для выполнения тех или иных действий педагога; универсальность, проявляющаяся в возможности применения разных видов деятельности без существенных изменений предлагаемой структуры.

Практически во всех педагогических исследованиях, основанных на деятельностном подходе, выделяются следующие составляющие педагогической деятельности: цель педагогической деятельности, ее объект, субъект, средства, методы, этапы и результат педагогической деятельности.

Педагогическая деятельность изучается также с точки зрения ее компонентного состава. Так, В.И. Андреев выделяет мотивационно-потребностный, процессуальный и содержательный компоненты [5].

Н.В. Кузьмина представляет педагогическую деятельность в виде гностического, проектировочного, конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов [47].

Т.С. Полякова, основываясь на позиции Н.В. Кузьминой, предлагает следующие компоненты: проектировочно-целевой, содержательный, диагностический, организационно-методический, коммуникативный, стимулирующе-регулирующий, контрольно-оценочный [74].

Проанализировав педагогическую деятельность с позиций ее компонентного состава, мы пришли к выводу, что можно выделить инвариантные компоненты, которые будут присутствовать в системе подготовки, разработанной нами. Это целевой, содержательный и контрольно-оценочный компоненты. В свою очередь, в рамках целевого компонента мы выделяем мотивационно-потребностную составляющую, в рамках содержательного компонента могут быть выделены диагностическая, организационно-методическая, стимулирующая составляющие, в контрольно-оценочном – коррекционная составляющая.

Деятельностный подход используется в педагогике при раскрытии механизмов профессиональной деятельности (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер и др.); описании особенностей учебной деятельности (И.А. Зимняя, Н.Ф. Талызина и др.); динамики деятельности в процессе профессионального становления, выделении стадий и этапов профессиональной деятельности: оптация, профессиональная подготовка, адаптация, вторичная профессионализация, мастерство (Н.С. Глуханюк) и т.д.

Мы делаем акцент на том, что профессиональное становление субъекта выражается в развитии его личности и индивидуальности за

счет приобретения профессионализма и формирования индивидуально-го стиля деятельности. В отличие от этого процесса становление профессиональной деятельности проявляется в развитии приемов и способов, совершенствовании технологий, обогащении методологического инструментария и расширении области его применения.

Таким образом, педагогическая деятельность имеет следующие особенности:

1) наличие цели, заключающейся в подготовке подрастающего поколения к жизни, в основе которой лежит передача опыта и культуры и развитие личности;

2) всегда носит публичный характер и имеет элементы экспромта;

3) связана с недостаточной определенностью исходных данных, неупорядоченным, самопроизвольным, самоорганизующимся характером педагогических явлений, индивидуально-личностными особенностями субъекта деятельности;

4) открытый характер, выражающийся в ее вложенности в систему человеческой деятельности и во взаимных влияниях внешней среды и деятельности педагога;

5) представляет собой саморазвивающуюся систему, в которой одинаково важную роль играет как интуиция, так и готовые стратегии деятельности;

6) результаты педагогической деятельности почти всегда отложены во времени.

2.1.3. Коммуникативно-партисипативный подход как практико-ориентированная основа исследования

Использование понятия «практико-ориентированная основа исследования» предполагает выявление практических аспектов решения поставленной проблемы на основании накопленного научного опыта. В

качестве практико-ориентированной тактики проблемы формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза нами выбран коммуникативно-партисипативный подход, содержательными составляющими которого являются понятия «коммуникация», «общение» и «партисипация». Коммуникативно-партисипативный подход тесно связан с системным и деятельностным подходами в силу следующих положений:

– коммуникативно-партисипативный подход базируется на общей теории систем, так как общение, основанное на партисипации, имеет практически все характеристики системы, следовательно, тоже представляет собой систему;

– общение связано с деятельностью, а деятельность, в свою очередь, может быть организована через общение, с одной стороны, конечной же целью любой деятельности является общение, с другой стороны.

В философском словаре общение рассматривается как «специфический для субъектов способ взаимных отношений, способ бытия человека во взаимосвязях с другими людьми» [95, с. 387].

В философской литературе представления об общении в основном основываются на двух точках зрения: человеческое общение рассматривается как коммуникация, как отношение, как взаимопонимание и взаимовлияние, как деятельность в широком смысле этого слова (В.М. Соковнин) или же общение представляется как вид деятельности – коммуникативная деятельность (наряду с преобразовательной, познавательной и ценностно-ориентированной) (М.С. Каган).

Коммуникативная же деятельность реализуется человеком в различных формах: во взаимодействии людей в их материально-практической деятельности, в их поведении в быту и в ситуациях обрядовых действий, при обмене разнообразной информацией.

Л.П. Бучева обосновывает точку зрения, что «деятельность и общение – две взаимосвязанные, относительно самостоятельные, но не равноценные стороны единого (индивидуального и общественного) процесса жизни» [21, с. 113]. Основываясь на деятельностном подходе, который мы рассмотрели в предыдущем параграфе, и исходя из проблемы нашего исследования, мы приходим к выводу, что нам в полной мере не подходит ни одна философская трактовка общения, поскольку его нельзя трактовать ни как деятельность, ни как отдельный вид деятельности. У рассматриваемого понятия есть общие с деятельностью характеристики и свои, специфические. Общение организуется через деятельность, но не имеет, например, как деятельность, «материального» результата, следовательно, это более широкое понятие, чем деятельность.

Мы не будем углубляться в философские аспекты понятия «общение», поскольку для целей нашего исследования необходима более конкретная его трактовка.

Понятия «общение» и «коммуникация», как правило, разводятся в философской, психологической и педагогической литературе. Каждая из этих наук рассматривает эти понятия с различных позиций, следовательно, и смыслы, которые вкладываются в них, различаются, причем в разные периоды становления этих понятий акцент делался на той или иной стороне этих явлений.

Так, в 1950–60 гг. наибольший научный интерес вызывали способы формализации сообщения, его кодирование и декодирование, передача информации от одного адресата другому. Эти исследования шли в рамках новых тогда наук – кибернетики и информатики. Общение в них рассматривалось как односторонний информационный процесс, в котором наибольшее внимание уделялось способам формализации сообще-

ния, а большая часть определений общения сводилась к идее передачи информации от автора адресату.

В 1960–70 гг. различные аспекты процесса общения заинтересовали психологов и лингвистов, которые основной акцент сделали на психологических и социальных характеристиках общения; семантической интерпретации коммуникативных актов; правилах и особенностях речевого поведения. Общение стало определяться как деловые или дружеские взаимоотношения, обмен мыслями при помощи языковых знаков. Свое внимание исследователи при этом сосредоточили на психологических характеристиках участников общения, особенностях речевой деятельности, правилах речевого поведения, но почти не обращались к анализу механизма общения.

При изучении процессов общения зарубежные исследователи давно стали использовать термин «коммуникация», который позднее был принят и отечественными учеными. В отечественной литературе понятие «общение» и «коммуникация» зачастую употребляются как синонимы, хотя при более внимательном рассмотрении между ними обнаруживаются определенные различия.

В англоязычной лингвистической литературе термин «коммуникация» понимается как обмен мыслями и информацией в форме речевых или письменных сигналов, что само по себе является синонимом термина «общение». В свою очередь, общение означает процесс обмена мыслями, информацией и эмоциональными переживаниями между людьми. В таком случае действительно нет разницы между общением и коммуникацией. Именно так рассуждают лингвисты, для которых общение – это актуализация коммуникативной функции языка в различных речевых ситуациях.

В психологической и социологической литературе общение и коммуникация рассматриваются как пересекающиеся, но не синонимические понятия. Здесь термин «коммуникация», появившийся в научной литературе в начале XX века, используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира, процесса передачи информации от человека человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т.п. в человеческом общении), а также передачи информации и обмена ей в обществе с целью воздействия на социальные процессы. Общение же рассматривается как межличностное взаимодействие людей при обмене информацией познавательного или аффективно-оценочного характера. В числе основных функций общения выделяется контактная, призванная удовлетворять потребность человека в контакте с другими людьми, и функция воздействия, проявляющаяся в постоянном стремлении человека определенным образом воздействовать на своего партнера. Поэтому общение означает воздействие, обмен мнениями, взглядами, влияниями, а также согласование или потенциальный, или реальный конфликт.

Существует точка зрения, что базовой категорией является коммуникация, которая протекает между людьми в форме общения как обмен знаковыми образованиями (сообщениями). Но имеет место и противоположная трактовка соотношения понятий «общение» и «коммуникация», в которой основной категорией считается общение и в структуре последнего выделяются коммуникация (обмен информацией), интеракция (организация взаимодействия и воздействия) и перцепция (чувственное восприятие как основа взаимопонимания). При этом коммуникация выступает своего рода посредником между индивидуальной и общественно значимой информацией. Здесь в обоих случаях, несмотря на внешние различия, основной упор делается на механизм, который

переводит индивидуальный процесс передачи и восприятия информации в социально значимый процесс персонального и массового воздействия.

Следовательно, за общением в основном закрепляются характеристики межличностного взаимодействия, а за коммуникацией закрепляется дополнительное значение – информационный обмен в обществе. На этом основании нами делается вывод, что общение представляет собой социально обусловленный процесс обмена мыслями и чувствами между людьми в различных сферах их познавательно-трудовой и творческой деятельности, реализуемый, главным образом, при помощи вербальных средств коммуникации. В отличие от него коммуникация – это социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации как в межличностном, так и в массовом общении по различным каналам при помощи различных вербальных и невербальных коммуникативных средств.

Таким образом, мы приходим к выводу, что сложно установить иерархию понятий «общение» и «коммуникация», так как это не синонимичные, а пересекающиеся и соотнесенные понятия, и, используя коммуникативный подход, мы будем опираться на оба термина, хотя исходя из нашей проблемы, нас в большей степени интересует аспект общения.

Итак, резюмируя изложенное, отметим, что базовой категорией является общение, а коммуникация является его составляющей наряду с перцепцией и интеракцией, хотя в дальнейшем мы будем использовать термин «коммуникативный» в названии применяемой нами практико-ориентированной стратегии, так как термин «общенческий», хоть и встречается в некоторых работах, но не получил широкого распространения в современных исследованиях.

Рассмотрев представленные выше трактовки понятий «общение» и «коммуникация», мы приходим к выводу, что эти понятия имеют как общие, так и отличительные признаки. Общими являются их соотнесенность с процессами обмена и передачи информации и связь с языком как средством передачи информации. Отличительные признаки обусловлены различием в объеме содержания этих понятий (узким и широким). Это связано с тем, что они используются в разных науках, которые на первый план выдвигают различные аспекты этих понятий.

Вернемся к трактовке понятия «общение» в психологической науке. Оно является базовой категорией психологии, категорией сложной и неоднозначной, но, тем не менее, довольно-таки подробно анализируемой в психологической литературе. Психологический словарь дает следующее определение общения: «Общение – 1. Сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в деятельности совместной; включает в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание партнера. 2. Осуществляемое знаковыми средствами взаимодействие субъектов, вызванное потребностями деятельности совместной и направленное на значимое изменение в состоянии, поведении и личностно-смысловых образованиях партнера» [77, с. 301].

С точки зрения А.А. Леонтьева, общение следует рассматривать как определенную сторону деятельности, ибо оно присутствует в любой деятельности в качестве ее элемента. Саму же деятельность автор рассматривает как необходимое условие общения [51]. Вряд ли можно согласиться с такой трактовкой общения, потому что общение является многоаспектным, сложным явлением и рассматривать его в качестве всего лишь элемента неправомерно.

В представлении Б.Ф. Ломова. деятельность и общение – две стороны социального бытия человека, его образа жизни. Суть этого подхода состоит в том, что общение рассматривается как специфическая система межличностного взаимодействия, структура и динамика которого не могут быть сводимы к последовательно сменяющимся друг друга действиям, что характерно для деятельностного подхода.

Б.Ф. Ломов рассматривает общение как одну из важнейших самостоятельных категорий психологии и дает ее системный анализ [55, с. 8]. И эта трактовка общения не совсем верно отражает истинное положение вещей, так как, однозначно, общение связано с деятельностью и рассматривать его вне деятельностного аспекта как абсолютно специфическую систему – значит дать крен в сторону чистого абстрагирования.

В то же время, разделяя точку зрения Б.Ф. Ломова, мы приходим к выводу, что в процессе общения осуществляется взаимный обмен деятельностью, представлениями, идеями, установками, интересами и т.д., развивается и проявляется система отношений «субъект – субъект(ы)». Рассматриваемое в этом плане общение выступает как особая самостоятельная форма активности субъекта. Ее результат не преобразованный предмет (материальный или идеальный), а отношения с другими людьми.

Основываясь на вышесказанном, можно сделать вывод, что общение, представляя собой существенную сторону жизнедеятельности субъекта, является важнейшей детерминантой всей системы психического. Причем эта детерминанта не является внешней по отношению к психическому. Общение и психика внутренне связаны: в актах общения осуществляется презентация так называемого «внутреннего» мира

субъекта другому субъекту, и вместе с тем сам этот акт предполагает наличие такого внутреннего мира.

Принципиальное значение имеют работы А.А. Бодалева, в которых изучаются гностические, аффективные и практические характеристики общения и их взаимосвязи. Это, прежде всего, изучение социально-психологической перцепции и рефлексии, их связи с поведением и эмоциональным настроением коллектива и личности [19]. Для организации нашей подготовки будущего учителя особое значение имеет тот факт, что автор большое внимание уделяет диалогическому общению как «социальному событию речевого взаимодействия». Он делает акцент на том факте, что диалог является основной характеристикой процесса общения.

С точки зрения партисипативности и, соответственно, партисипативного подхода, разработанного в теории методики профессионального образования применительно к подготовке будущего учителя в области управления дифференциацией образования (Е.Ю. Никитина, М.В. Смирнова, С.Л. Суворова и др.), в общении преподавателя и студента должен главенствовать диалогический тип взаимодействия, основанный на переговорах при решении различных проблем, причем преподаватель считает разногласия и конфликты жизненно необходимыми явлениями для эффективного решения существующих проблем.

Б.Г. Ананьев, давая анализ всем основным составляющим общения как психологического процесса, помимо речевых и неречевых средств обращает внимание в общении на внутреннюю сторону – познание участниками общения друг друга, межличностные отношения, саморегуляцию поступков. человека с учетом полученного знания, преобразование внутреннего мира участвующих в общении людей – и указывает на существование постоянных связей между этими частными по

отношению ко всему общественному процессами. Общение, как считает автор, столь же социальное, сколь и индивидуальное явление. Поэтому так неразрывно связано социальное и индивидуальное в важнейшем средстве общения – языке, индивидуальным проявлением и механизмом которого является речь [2].

Партисипативный подход в данном случае означает, что преподаватель должен исходить из того, что каждый студент – это уникальная, самобытная личность, для которой возможно не подойдут стандартные стратегии подготовки, следовательно, это означает переориентацию преподавателя на индивидуальную работу с обучаемыми, что, в свою очередь, исключает унификацию заданий, рассчитанных на среднего студента. В то же самое время, основываясь на партисипативном подходе, преподавателю следует наметить общие направления на всех уровнях решения той или иной проблемы – от стратегических до тактических. Таким образом, при применении партисипативного подхода мы наблюдаем взаимодополнительность способностей, в том числе и коммуникативных, каждой личности и общих ценностных установок.

Следующим важным моментом для осмысления понятия «общение» и той роли, которую оно будет играть в нашей подготовке будущего учителя, является тот факт, что все высшие психические функции человека первоначально формируются как внешние, т.е. такие, в реализации которых участвуют не один, а минимум два субъекта. И лишь постепенно, посредством интериоризации они становятся внутренними (Л.С. Выготский).

В.Н. Мясищев выделяет три теснейшим образом связанных компонента – психическое отражение участниками общения друг друга, отношение их друг к другу и обращение их друг с другом. Основываясь на этой точке, мы полагаем, что следует сделать акцент в подготовке бу-

дущего учителя на том, что необходимо изучать основные составляющие интеллекта человека – внимание, восприятие, память, мышление, воображение, когда объектом их оказываются люди, с которыми человек вступает в общение.

Для нашего исследования особенно важно, что В.Н. Мясищев предлагает создать такую систему работы с личностью, которая позволила бы развить у нее такие психологические характеристики, нужные для понимания состояния другого человека, постижения его личностной сущности. Не менее актуальной в понимании автора в рассматриваемом контексте выступает научная разработка условий формирования у личности устойчивой способности сопереживать и сочувствовать другим людям [63].

Схожие идеи положены в основу суггестивной теории обучения Г. Лозанова, в основе которой – раскрытие психических резервов человека путем создания благоприятной психологической обстановки. Такая обстановка характеризуется отсутствием психологических барьеров и повышенной коммуникативной активностью личности. В этом состоянии у обучающихся наблюдается более высокий, чем обычно, уровень протекания психических процессов, повышенное восприятие, понимание и запоминание. Основными средствами создания благоприятного психологического климата на занятии являются доверительно-уважительные отношения между педагогом и обучаемыми, высокий авторитет педагога, внушение, оценка учителем не только формы, но и содержания ответов учащихся, предоставление ученику инициативы и возможности самовыражения, учет коммуникативных потребностей обучаемых [54].

В целом, те психологи, которые считают общение деятельностью или видом деятельности, представляют содержание общения следую-

щим образом: предмет общения – взаимоотношения общающихся; единица общения – акт социального взаимодействия; средства общения – вербальные и невербальные; способы общения – информационный, интерактивный (интеракционный), перцептивный; продукт общения – интерпретация информации; результат общения – изменение взаимоотношений. Содержание общения можно рассмотреть через его функции, виды и уровни.

Так, М.А. Чернышева выделяет следующие функции общения: информационно-коммуникативная (обмен информацией между людьми во время общения); регулятивно-коммуникативная (в общении вырабатываются правила поведения, цели, средства, мотивы поведения, усваиваются его нормы, оцениваются поступки, складывается своеобразная иерархия ценностей и т.д.); аффективно-коммуникативная (общение регулирует уровень эмоциональной напряженности, создает психологическую разрядку и в конечном итоге формирует эмоциональный фон) [99].

Г.М. Андреева, характеризуя общение, определяет три взаимосвязанные функции: коммуникативная (обмен информацией между общающимися), интерактивная (организация взаимодействия общающихся) и перцептивная (процесс восприятия друг друга партнерами и установление на этой основе взаимопонимания) [6].

Все исследователи, однако, отмечают, что в реальном акте общения все функции переплетаются. Общение во всех случаях есть процесс взаимовлияния. Это влияние может быть большее или меньшее, скрытое или прямое, положительное или отрицательное; сила его зависит от духовного богатства личности и от личностных качеств человека.

Некоторые психологи (А.Б. Божович, А.А. Леонтьев и др.) выделяют семь уровней (видов) общения:

1. Прimitивный уровень. Один из партнеров по общению, считая, что он сильнее в физическом или интеллектуальном плане, перестает «церемониться» и начинает диктовать свои условия.

2. Манипулятивный уровень. Один из партнеров по общению пытается прибегнуть к различного рода ухищрениям и уловкам с целью получения определенной для себя выгоды.

3. Стандартизированный уровень. При общении на этом уровне хотя бы один из партнеров стремится скрыть свое истинное состояние в том случае, если общение носит вынужденный характер.

4. Конвенциональный уровень. Партнеры по общению как бы «заключают соглашение» о правилах общения и придерживаются этих условных правил при взаимодействии.

5. Игровой уровень. Партнер по общению хочет быть интересным для партнера, понравиться ему, произвести впечатление, а для этого необходимо чутко уловить малейшие нюансы общения с ним.

6. Деловой уровень. При общении на этом уровне на первый план выходит «дело», отношение к нему, в то время как «я» партнеров по общению отходит на задний план.

7. Духовный уровень. При общении на этом уровне характерна определенная устремленность партнеров друг к другу, желание общаться.

М.А. Чернышева к видам общения относит анонимное (общение на улице, в транспорте, в любом общественном месте и т.д.); функционально-ролевое общение (общение, связанное с выполнением определенных служебных и общественных обязанностей); неформальное (общение между знакомыми, близкими людьми, родственниками и т.д.) [99].

С.Д. Десяевой, Т.А. Лебедевой выделяются информационное; вербальное и невербальное общение; межличностное (два или несколько собеседников, каждый из которых является полноправным участником общения и решает свою индивидуальную коммуникативную задачу присутствия всех участников) и дистанционное (общение с отсутствующим в данной ситуации собеседником, осуществляемое с помощью дополнительных средств: письменной речи, телефона, радио, компьютера); неофициальное (общение, в котором учитывается не столько социальная роль, сколько личность собеседника) и официальное общение (общение, в котором каждый участник стремится соответствовать своей социальной роли, поддерживать бесстрастный, сдержанный тон, соблюдать все формальности); диалогическое и монологическое общение; устное и письменное [35].

Как видно из приведенных выше классификаций, общение представляет собой сложный многоаспектный феномен, отражающий разнообразные стороны социального и индивидуального развития человека. С точки зрения партисипативного подхода, для нашего исследования интерес представляют те виды общения, которые будут характеризоваться совместной деятельностью (совместная постановка целей, совместная выработка решений и стратегий поведения, методов, средств, форм организации учебно-воспитательного процесса), добровольностью и заинтересованностью всех участников образовательного процесса.

Практически все психологи отмечают, что человеку (следовательно, и ученику, и студенту) свойственно стремление к неофициальному общению. Его не устраивает общение ролевое (официальное, функционально-ролевое, деловое и т.д.) и он ищет (иногда подсознательно) пути к личностным контактам. И в данном случае важную роль играет «техника» общения – приемы установления контакта, умение увидеть состо-

яние партнера и понять его, поддержать беседу, посмотреть на мир его глазами.

Большинство психологов оперируют понятием «общительность». Так, В. Леви называет следующие черты, присущие человеку, который умеет общаться: интерес к другому, проявляющийся через повышенное внимание, тонкую наблюдательность и превосходную память на все, касающееся другого; отсутствие тревожности (открытость восприятия, легкость переключения внимания, доверчивость, свобода в поведении); обратная связь (высокая чувствительность к изменениям); артистизм (богатство жестов и интонаций); отсутствие агрессивности; оптимизм, отсутствие предвзятости; предвидение и симпатия [50].

В.А. Кан-Калик под общительностью понимает профессионально-личностное качество, которое представляет единство трех компонентов: потребность в общении, эмоциональное самочувствие до, во время и после общения, коммуникативные умения и навыки [40].

Следовательно, можно сделать заключение, что общительность – явление многослойное, включающее в себя целый комплекс компонентов коммуникабельность, способность испытывать удовольствие от процесса коммуникации; социальное родство – желание находиться в обществе, среди людей; альтруистические тенденции (желание приносить радость людям, с которыми человек общается, сопереживание другому и т.д.).

Из вышеприведенного анализа психологической литературы можно сделать вывод, что содержательные характеристики общения трактуются психологами неоднозначно и противоречиво, однако на основании этого анализа можно выделить важные для дальнейшего исследования нашей проблемы положения.

Общение:

– является более широким понятием, чем деятельность; общение реализуется через деятельность, а деятельность в свою очередь, условие общения (общение – сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей к друг другу, и как процесс взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания);

– одна из сторон наряду с деятельностью социального бытия человека, специфическая система межличностного взаимодействия; система «субъект-субъектных» отношений, с одной стороны, и самостоятельная форма активности субъекта, с другой, то есть представляет собой связь социального и индивидуального;

– характеризует все высшие психические процессы, которые первоначально формируются как внешние (в реализации которых участвуют как минимум два субъекта), а посредством интериоризации становятся внутренними;

– предполагает наличие процессов перцепции и рефлексии, которые выражены через речевое общение в диалогической форме;

– предполагает наличие следующих компонентов: отражение участниками друг друга; отношение участников друг к другу; обращение друг с другом. Эти компоненты, в свою очередь, базируются на эмпатии и идентификации;

– является внешней и внутренней детерминантой всей системы психического;

– может быть эффективным при создании благоприятного психологического климата через понимание состояния партнера по общению, постижение его сути, что предопределяет более высокий уровень протек-

кания психических процессов и повышенную коммуникативную активность;

– активизирует развитие ребенка, которое заключается в присвоении им общественно-исторического опыта в процессе общения со взрослыми, обусловленного потребностями и мотивами ребенка.

Итак, под общением мы понимаем одну из сторон социального бытия человека, специальную систему межличностного взаимодействия, которая охватывает все высшие психические процессы, выражающиеся через речевое взаимодействие в диалогической форме, и характеризуется разнообразными связями социального и индивидуального.

Теоретические изыскания в области психологии нашли отражение в различных тренингах, направленных на развитие коммуникативной компетенции (С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин и др.) [65]. Особый интерес представляет тренинг (Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная), направленный на развитие навыков эффективного общения, расширение диапазона коммуникативных способностей общающихся, развитие навыков коррекции эмоционального состояния своего и партнеров по общению, анализа и прогнозирования поведения партнеров [91].

Авторы разработали систему упражнений, развивающих следующие способы понимания партнера по общению: идентификация (перенесение свойств другого человека на себя, прогнозирование своих мыслей и поступков, уподобление их мыслям и поступкам другого человека в подобной ситуации); персонификация (перенесение своего «Я» на других людей в процессе сравнения себя с ними); эмпатия (сопереживание, понимание на уровне чувств, стремление эмоционально откликнуться на проблемы другого человека, понимание партнера по общению через этот эмоциональный отклик, принятие другого человека как без-

условной ценности); аттракция (умение добиться благоприятного, стойкого, положительного отношения собеседника к нам, формирование благосклонности другого человека по отношению к нам); рефлексия (механизм самопознания в процессе общения, в основе которого лежит способность человека представлять и осознавать то, как он воспринимается партнером по общению); каузальная атрибуция (механизм интерпретации поступков и чувств путем выяснения причин поведения субъекта). Многие из этих упражнений нашли применение в организации нашей подготовки будущего учителя. Конечно же, они имеют свою интерпретацию, которая отражает особенности формирования информационной компетентности будущего учителя.

Признавая эвристическую ценность существующих научных позиций в области философии и психологии, отметим, что для нашего исследования важна интерпретация коммуникативного подхода методическими науками, в частности методикой обучения иностранному языку.

Понятие «коммуникация» является составляющей коммуникативного метода обучения в методике обучения иностранным языкам, и большинством методистов отождествляется с понятием «общение», хотя в общепредметном значении под коммуникацией подразумевается обмен информацией.

80–90 гг. характеризуются пересмотром точек зрения на предмет «иностраный язык» и активным внедрением коммуникативного метода изучения иностранных языков, а также появлением концепции «диалога культур» в языковом образовании. В отечественной языковой педагогике преподаватели стали отходить от предметного типа преподавания языка, указывая на его специфику как отражение системы ценностей, на основе которых строятся конкретные общества и модели поведения их

членов, и специфику речевой деятельности как культурно-обусловленное поведение.

Развитие коммуникативного подхода нашло свое отражение в работах таких известных отечественных методистов и дидактов, как Е.И. Пассов, В.П. Кузовлев, В.Б. Царькова, И.Л. Бим, Р.К. Миньяр-Белоручев, И.И. Зимняя, Г.А. Китайгородская и др. Все они единодушны в том, что конечной целью обучения иностранным языкам должно стать практическое владение языком. В российской языковой педагогике оперировали такими понятиями, как «речевое умение», «речевой навык», «коммуникативное умение». Долгое время эти понятия понимались как равнозначные. Однако к концу 90-х гг. коммуникативная компетентность стала пониматься как совокупность знаний, умений и навыков в области вербальных и невербальных средств, необходимых для понимания чужих и порождения собственных программ речевого взаимодействия, адекватных целям, сферам и ситуациям общения.

Исследованием и определением структуры «коммуникативной компетенции» занимались такие зарубежные ученые, как С. Савиньон, У. Литтлвуд, Р. Олрайт, К. Крамш и др. Большинство ученых выделяет четыре компонента, составляющих содержание коммуникативной компетентности:

1) грамматическая компетенция как владение лингвистическим кодом, т.е. способность узнавать лексические, морфологические, синтаксические и фонологические особенности языка и манипулировать ими на уровне слов и предложений;

2) социолингвистическая компетенция, или социальные правила использования языка: понимание ролей участников общения, информации, которой они обмениваются, и функций их взаимодействия;

3) компетенция высказывания, которая связана со способностью воспринимать или продуцировать не отдельное предложение, а сверхфразовое единство;

4) компетенция речевой стратегии, используемая для компенсации несовершенного знания правил, несовершенного владения чем-либо.

Характеризуя коммуникативный метод обучения, Е.И. Пассов утверждает, что содержание общения проистекает из содержания мышления, которое, в свою очередь, «питается» объективной действительностью, так как сознание отражает эту действительность в процессе деятельности человека. На уровне отражения в сознании содержание общения, содержание любой из проблем представлено в виде предметов обсуждения, предметов интереса человека. Автор совершенно справедливо делает вывод, что современное обучение в основном почти полностью лишено тех черт, которые присущи общению:

1) отсутствуют какие-либо взаимоотношения между учителем и учеником, кроме официальных «учебных» взаимоотношений; преобладает ролевое общение – общение «учителя» и ученика», а не индивидуальностей, которые волею обстоятельств играют эти роли; учитель и ученик видят друг в друге только официальный статус и поэтому как речевые партнеры неинтересны друг другу;

2) мотива общения не возникает, так как не возникает потребности в общении; потребность учебного общения, которая есть у некоторых учащихся, по характеру иная и не в состоянии обеспечить коммуникативной мотивации;

3) поскольку нет взаимоотношений между учителем и учащимися как между индивидуальностями (личностями), то нет и цели общения – изменить эти взаимоотношения; остается только регуляция ролевых от-

ношений «учитель – ученик», что часто приводит к «выяснению отношений» на почве учебы и дисциплины, и, в конечном счете, к нежелательному психологическому климату в классе;

4) не функционируют и способы общения: интеракции на основе какой-либо деятельности, кроме учебной, нет, бездействует и информационный способ общения, так как ученик не обменивается своими мыслями, идеями, интересами, тем более чувствами, следовательно, истинный продукт общения – интерпретация информации – тоже отсутствует [71, с. 10–12].

На основании анализа применения коммуникативного подхода в методике обучения иностранному языку можно сделать выводы, важные для исследования нашей проблемы:

– содержание общения на уроке следует представить в виде предметов интереса и предметов обсуждения;

– общение основывается на взаимодействии индивидуальностей (индивидуальности учителя и ученика);

– мотивы общения во время обучения могут возникнуть, когда партнеры по общению интересны друг другу, следовательно, только в этом случае возникает потребность в общении;

– в основе общения должен быть не простой обмен учебной информацией, а обмен мыслями, идеями, интересами и чувствами, и только в этом случае происходит интерпретация информации.

Переходя от применения коммуникативного подхода в методике к педагогической области, сошлемся на определение общения, которое дается в педагогической энциклопедии: общение – это «взаимодействие двух или более людей с целью установления и поддержания межличностных отношений, достижения общего результата совместной дея-

тельности; один из важнейших факторов психического и социального развития ребенка» [80, с. 69].

В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров под профессионально-педагогическим общением понимают систему взаимодействия педагога и воспитуемых, содержанием которого является обмен информацией, познание личности, оказание воспитательного воздействия. Это определение не отражает современной образовательной парадигмы, характеризующейся глобальными изменениями, в частности ориентацией современного учебно-воспитательного процесса на подходы, имеющие гуманистическую направленность, в том числе и партисипативный подход, представляющий категорию «партисипативность» как альтернативу авторитарности, директивности и принуждению (партисипативность предполагает замену субъект-объектных отношений на субъект-субъектные, является организационным принципом управления педагогическим коллективом, способствующим формированию отношений взаимной ответственности, сотрудничества, сплочению членов коллектива).

Подчеркивая значимость воспитательно-дидактических функций педагогического общения, А.А. Леонтьев отмечает, что «оптимальное педагогическое общение – такое общение учителя (и шире – педагогического коллектива) со школьниками в процессе обучения, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся, творческого характера учебной деятельности, для формирования личности школьника, обеспечивает благоприятный эмоциональный климат обучения (в частности, препятствует возникновению психологического барьера), обеспечивает управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет максимально раскрыть личностные особенности учителя» [51, с. 26].

Партисипативный подход как раз предполагает такое «участие» преподавателя в организации учебно-воспитательного процесса, которое характеризуется гибкостью творческого мышления; способностью прогнозировать, предвидеть ситуации, в том числе и конфликтные; овладением управленческими инновациями; умением быть катализатором группового взаимодействия и сотрудничества. Особенно важно для будущего преподавателя системно использовать соучаствующий стиль, так как эпизодическое применение партисипативности приводит к восприятию «участия» как игры, хозяином в которой все-таки остается преподаватель.

А.В. Мудрик, рассматривая педагогическое общение, полагает, что в профессиональном общении учителя можно выделить два тесно взаимосвязанных друг с другом звена: «Во-первых, это *общие принципы* (основания) общения, заложенные самим характером общественного строя, унаследованные ценности прошлого, в которых реализуется педагогическая деятельность учителя, единые цели и задачи обучения и воспитания.

Во-вторых, это *индивидуальные принципы* (основания) общения, или его стиль, – совокупность конкретных приемов и средств, которые учитель своеобразно, в зависимости от конкретных условий и возможностей обучения и воспитания реализует в своей деятельности на основе имеющихся у него личных знаний, профессионального опыта, способностей и умений» [62, с. 18]. Данное трактовка понятия «общение», на наш взгляд, не раскрывает его содержание с точки зрения организации учебно-воспитательного процесса, так как в данном определении отсутствует объект общения (он же и субъект) – ученик.

А.А. Лобанов под профессионально-педагогическим общением понимает целенаправленный процесс, цели которого заключаются в

том, чтобы «1) создавать условия для субъект-субъектного взаимодействия со своими учениками и их родителями, с коллегами и представителями различных администраций и общественных организаций; 2) «читать» и понимать как свое поведение, так и поведение всех субъектов педагогического общения, чтобы использовать свою поведенческую грамотность для приобщения своих партнеров к культурным ценностям общества» [53, с. 40]. С позиций партисипативного подхода существенное значение имеет замена субъект-объектных отношений на субъект-субъектные, характеризующиеся совместным принятием решений, совместным выяснением проблем и конфликтных ситуаций, взаимодействием и взаимовлиянием.

В данном вопросе нам наиболее близка позиция В.С. Грехнева, который совершенно справедливо важнейшим социально-психологическим механизмом общения считает внушение, которое рассматривается им как суггестия и представляет собой передачу своих психических состояний другим людям, способ воздействия на их эмоциональный уровень сознания [32, с. 47]. Большое значение для проблемы нашего исследования имеет тот факт, что особую роль в общении, основанном на суггестии, играет механизм психологической идентификации, который делает общение продуктивным.

А.В. Мудрик особое внимание уделяет аттракции, что им рассматривается как взаимное тяготение людей друг к другу. Как всякая социальная установка, аттракция содержит следующие компоненты: рассудочный (когнитивный) компонент, представленный ожиданием от другого человека альтруистических действий и определенной позитивной оценкой отношений с этим человеком; аффективный компонент, содержащий общую эмоциональную оценку другого человека, которая сопровождается различным уровнем физиологического возбуждения и

определяется субъектом словами «хороший», «приятный»; поведенческий компонент, включающий в себя предрасположенность к альтруистическим действиям по отношению к другому человеку, желание помочь ему, способствовать его благополучию. На основании наблюдений мы делаем вывод, что в повседневном общении аттракция проявляется в виде симпатии, товарищеских отношений. В общении в основном проявляется ее аффективный компонент. В то же самое время в формировании аттракции как социальной установки на другого человека определенное значение имеет ее когнитивный компонент, так как для того, чтобы аттракция сформировалась, студент должен знать систему ценностей в сфере общения, принятую в среде окружающих его людей, и те оценочные термины, в которых она выражается.

В.А. Кан-Калик, рассматривая педагогическое общение как систему, в которой есть своя структура, функции и т.д., так же, как и В.С. Грехнев, А.А. Лобанов, и др., большую роль отводит эмоциональной идентификации педагога с воспитанником и делает вывод, что важным условием моделирования предстоящего общения является эмоциональное единство педагога и учащихся, помогающее учителю заранее предвидеть возможную атмосферу урока, ощутить, как сложатся взаимоотношения на этом уроке, и на основе этого спланировать логико-педагогическую и эмоциональную структуру предстоящей деятельности.

С нашей точки зрения, подобное эмоциональное единство педагога и ученика возможно только в том случае, когда учитель может точно учесть ситуационное психологическое состояние учеников, следовательно, психологические ходы в общении будут более верными, в результате, легче будет достичь эффекта психологической совместимости.

Большинство педагогов выделяют следующие компоненты про-

фессионально-педагогической общительности: наличие устойчивой потребности в систематическом общении с детьми в самых различных сферах; органическое единство личностных и профессиональных показателей общительности; ощущение эмоционального благополучия на всех этапах общения; плодотворность общения, его положительное влияние на другие компоненты педагогической деятельности; способность к осуществлению педагогической коммуникации, наличие коммуникативных навыков и умений.

Многие педагоги делают акцент на «импровизационном» аспекте педагогического общения. Особенностью профессии учителя по сравнению с другими специальностями является то, что объект его деятельности отличается исключительной динамичностью, сложностью. Перед учителем в любой момент может возникнуть новая неожиданная проблема в новых, необычных условиях, требующая незамедлительного принятия мер, и не таких, какие были приняты прежде, в даже аналогичном случае. Поэтому в педагогическом общении не дает положительных результатов рецептурная методика, дающая стереотипные указания на все случаи жизни, и совершенно справедливо некоторые педагоги считают, что при формировании коммуникативных умений особое внимание надо уделять новизне ситуаций и решений в ходе организации педагогического процесса.

Так, А.В. Мудрик выделяет такие коммуникативные умения, как: переносить известные школьнику знания, умения, навыки, варианты решения, приемы общения в условия новой коммуникативной ситуации, трансформируя их в соответствии с ее конкретными условиями; находить новые решения для коммуникативных ситуаций из комбинаций уже известных школьнику идей, знаний, навыков, приемов; создавать новые способы и конструировать новые приемы для решения конкрет-

ной коммуникативной ситуации [62]. Исходя из понятия «партисипативность» мы бы связали новизну ситуаций с наличием разногласий и конфликтов, которые представляют собой жизненно необходимые явления для эффективного решения существующих проблем.

Для оптимального педагогического общения, по А.А. Леонтьеву, учителю необходимы такие коммуникативные умения, как: умение управлять своим поведением; умение наблюдать и переключать свое внимание эффективно; умение понимать личность ученика и адекватно моделировать его психическое состояние по внешним признакам; умение «подавать» себя в общении с учащимися; умение речевого и невербального общения; гностические умения, связанные с самоанализом своей педагогической деятельности и т.д.

С нашей точки зрения, для общения необходимы две слагаемые – педагогическая культура и техника педагогического общения, которая является формой организации поведения педагога. Что касается культуры педагогического общения, она складывается, прежде всего, из культуры восприятия и понимания личности ученика, что лежит в основе перцепции.

Основными механизмами перцептивных способностей являются, с одной стороны, эмпатия, которая трактуется как способность к сочувствию, сопереживанию, и идентификация, с другой (умение перенести на себя мир другого человека). Педагогическая практика каждодневно подтверждает установленную наукой взаимосвязь между эмпатийными и перцептивными способностями и уровнем развития педагогического мастерства.

В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров считают, что в основе педагогического общения с позиции учителя лежит мобилизация всех сил сознания личности, способность свободно управлять своими психическими

свойствами, осознание своей личной сверхзадачи в творчестве и, кроме того, постоянное соотнесение педагогического мастерства с нравственной позицией педагога.

В процессе общения педагога и учащихся проявляются этические аспекты, и педагог, организуя систему взаимоотношений с детьми, управляет ими исходя из нравственных установок. Творчество, совместное «инновационное» управление, гибкость мышления, единство этических и профессиональных начал – в самой природе партисипативности. Этические аспекты являются профессионально значимыми для продуктивного функционирования эмоционально-коммуникативной сферы педагогического общения. Однако в педагогическом общении важен еще и эстетический аспект, так как педагогический процесс включает в себя целую совокупность эмоционально-чувственных моментов, близких по своему характеру к эстетическому переживанию.

Ф.Н. Гоноболин также отмечает большое значение чувств в педагогическом общении. По его мнению, это обусловлено еще и такой особенностью: чувства легко и быстро передаются от одного человека к другому, так как сопереживание является одной из важнейших особенностей психики человека и имеет большое значение для влияния одних людей на других. Кроме того, чувства – совершенно необходимое условие для перехода знаний в убеждения.

Автор приходит к выводу, что для учителя важно понимание внутреннего мира детей: «Это «понимание понимания» других людей, умение следить за ходом их мысли – очень важное качество, необходимое не только педагогу. То, что часто называют общим понятием «ум человека», одной из своих сторон имеет это свойство. Тот, кто понимает другого, соответственно и действует по отношению к нему и всегда добивается нужного» [31, с. 112].

Исходя из сущности понятия «партисипативность» мы пришли к выводу, что эстетический аспект общения должен быть тесно связан с этическим. Так, партисипативность подразумевает не только участие, соучастие, совместную деятельность, но и наличие «веера альтернатив», совместный выбор альтернативы, а для того, чтобы помочь ученику сделать правильный выбор альтернативы, сам педагог должен иметь достаточно четкие ориентиры. Кроме того, этический аспект предполагает принятие ответственности за выбранное решение, результатом которого в конечном итоге должен быть совместный успех.

Что касается этапов и стадий педагогического общения, большинством педагогов предлагается следующая логика педагогического воздействия: педагогическая задача и процесс ее решения – система методов педагогического воздействия, выбранных для решения педагогической задачи – система коммуникативных задач, решение которых необходимо для реализации и методики воздействия – педагогическое воздействие.

Педагогическое общение реализуется через ряд этапов:

- 1) прогностический этап (моделирование педагогом предстоящего общения с классом, с аудиторией в процессе подготовки к непосредственной деятельности с детьми);
- 2) начальный этап общения;
- 3) управление общением в развивающемся педагогическом процессе;
- 4) анализ осуществленного общения и моделирование предстоящего общения (А.А. Лобанов, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.Ю. Питюков и др.).

Таким образом, педагогическое общение характеризуется следующими особенностями:

1. Педагогическое общение реализуется во время учебно-воспитательного процесса, следовательно, приоритет можно отдать двум основным функциям педагогического общения – обучающей и воспитывающей, причем во время общения учителя и ученика происходит обмен не любой, а учебной информацией, основанной на интересах учащихся, ярко и артистично представленной учителем; во время организации воспитательного процесса делается акцент на соуправлении, которое характеризует педагогическое общение.

2. Характерной чертой педагогического общения является воспитательное внушение, которым должен в совершенстве владеть учитель.

3. В педагогическом общении преобладают нравственные и эстетические аспекты, педагог организует управление коллективом детей исходя из нравственных установок, пропущенных через чувства и эмоции.

4. Педагогическое общение всегда имеет элементы новизны, экспромта и творчества, так как объект деятельности учителя отличается исключительной динамичностью и сложностью.

5. Для любого педагогического общения характерны явления перцепции, эмпатии и идентификации.

Итак, под педагогическим общением мы понимаем общение, реализуемое в течение учебно-воспитательного процесса, во время которого происходит обмен информацией через воспитательное внушение; оно характеризуется элементами новизны, экспромта и творчества и основывается на нравственных и эстетических аспектах.

Обобщая вышесказанное, назовем общие черты, присущие коммуникативно-партисипативному подходу на которые мы будем опираться во время формирования информационной компетентности будущих учителей:

1. Отказ от авторитарности, директивности и принуждения при организации учебно-воспитательного процесса; замена субъект-объектных отношений на субъект-субъектные.

2. Создание необходимых условий для улучшения сотрудничества между преподавателем и студентами.

3. Совместная постановка целей учебно-воспитательного процесса; совместная разработка стратегий поведения при организации общения; совместное принятие решений; совместный выбор методов, приемов, средств и форм обучения и воспитания.

4. Совместное выяснение проблем и конфликтных ситуаций, требующих решения.

5. Наличие «веера альтернатив», совместный выбор альтернативы.

6. Коллективная ответственность и совместный успех через принятие ответственности за решение.

7. Добровольность и заинтересованность всех участников образовательного процесса.

8. Взаимодополняемость коммуникативных особенностей студентов и наличие общих ценностных установок.

9. Наличие у преподавателя разработанных заранее общих направлений на всех уровнях решения той или иной проблемы – от стратегических до тактических.

10. Отношение преподавателя к студенту как к уникальной личности, для которой могут не подойти стандартные стратегии обучения и воспитания; учет мнения каждого студента при решении коммуникативной ситуации.

11. Организация индивидуальных и коллективных консультаций для определения общей стратегии поведения как преподавателей, так и студентов.

12. Системное использование соучаствующего стиля обучения и воспитания.

Итак, под коммуникативно-партисипативным подходом мы понимаем практико-ориентированную тактику, построенную на понимании студента как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору типа межличностной коммуникации среди ее множественной насыщенности на основе соучастия и организации совместной деятельности с преподавателем, базирующейся на диалогическом взаимодействии.

2.2 Процессная модель формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза

В самом общем виде процессом называют ход развития какого-либо явления, последовательную смену состояний в развитии чего-либо. По мнению ученых, процесс носит закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер. Педагогический же процесс наряду с указанными характеристиками обладает еще свойством непрерывности, хотя его исследование всегда связано с искусственным прерыванием.

Отличительной чертой процессных моделей является представление последовательности перехода исследуемого явления из одного состояния в другое. Модели такого типа широко распространены в педагогической науке, поскольку ее предметом является образовательный процесс, и поэтому практически любой ее феномен обладает процессуальными свойствами и может быть описан в рамках процессной модели.

Создать адекватную процессную модель возможно, если установить так называемую единицу процесса, трансформация которой будет показывать, с одной стороны, наличие самих процессуальных изменений, а с другой – характеризовать их направление, природу и тенденции. В качестве минимальной единицы педагогического процесса многие исследователи выделяют педагогическую задачу, под которой понимают педагогическую ситуацию, соотношенную с целью деятельности и условиями ее осуществления.

Представление подготовки в процессной модели осуществляется нами через демонстрацию ее структуры. Говоря о структуре процесса подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка, мы имеем в виду серию поперечных сечений, являющихся в некотором смысле его переломными моментами, этапами, последовательными состояниями.

Каждый последующий этап характеризуется теми или иными изменениями по сравнению с ранее пройденными: у объекта могут появиться новые или исчезнуть существующие качества, произойти замена одних качеств другими.

Представление каждого этапа в соответствии с указанными позициями позволяет последовательно рассмотреть его содержание, обосновать переход от одного этапа к другому, выявить направления развития в целом и понять, за счет чего получен описанный результат функционирования данного процесса.

В то же время для процесса подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка характерны устойчивость, сохранение сущности объекта, так как остаются неизменными его существенные стороны: зако-

номерные связи, элементы структуры, особенности функционирования как целого и т.д.

Поэтому результатом моделирования процесса подготовки будущего учителя является выделение последовательности этапов и установление связей между ними.

Отметим, что для демонстрации содержания исследуемого процесса в целом, а также каждого отдельного этапа, целесообразно характеризовать: целевые ориентации, содержание и особенности деятельности субъектов, методы, формы и средства работы, показатели эффективности, полученный результат.

На *первом этапе – мотивационно-ценностном* – подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка создаются мотивы предстоящей деятельности, происходит формирование широкой социальной, а также операционально-инструментальной мотивации.

Ценностный аспект представлен на данном этапе в сфере формирования профессионально-групповых и индивидуально-личностных ценностей, которые рассматриваются на трех уровнях:

- как ценности-знания, раскрывающие значение и смысл знаний о современных информационных технологиях;
- ценности-отношения, раскрывающие значение и смысл отношений к ИТ на современном этапе развития общества;
- ценности-качества, раскрывающие значение и смысл индивидуальных, личностных качеств педагога, владеющего современными информационными технологиями.

Детализируя процесс подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка на данном этапе, следует выделить три основных шага:

I шаг – мотивация предстоящей деятельности на социальном, поведенческом и операциональном уровнях. Мотивация определяется мотивами, связанными с сотрудничеством и общением с партнерами, способностью присоединиться к группе, а также она формируется в процессе усвоения будущими учителями образцов и норм профессионального поведения, в основе которого лежит коммуникативный метод обучения иностранному языку.

Наиболее эффективно ценностно-мотивационные установки реализуются при использовании методов и приемов педагогической суггестии. Данные методы педагогического воздействия обеспечивают осознание будущими учителями своих возможностей в усвоении ценностей, связанных с педагогической коммуникативной деятельностью. Педагогическая суггестия осуществляется с помощью четких формулировок повторяющегося характера.

II шаг – формирование ценностей-знаний и ценностей-отношений. Формирование *ценностей-знаний* предполагает «свертывание» мыслительных процессов студентов, связанных с процессами актуализации, идентификации, сравнения «норм», образцов применения современных информационных технологий на уроке иностранного языка с собственным.

Студенты знакомятся с понятиями «коммуникация» и «общение» в психологической и педагогической областях знания, получают знания современных информационных технологий в целом и тех, которые могут применяться на уроке иностранного языка. Наиболее эффективным в формировании ценностей-знаний представляется прием демонстрации контрастирующих признаков профессионального поведения педагога, обладающего знаниями современных информационных методов и средств.

Формирование *ценностей-отношений* предполагает анализ коммуникативных отношений и коммуникативного поведения педагога, а также применения им на уроках иностранного языка современных информационных технологий на основе трансформации в сознании обучающихся образцов поведения и методов, средств обучения в той или иной ситуации общения.

III шаг – формирование ценностей-качеств. На данном шаге целесообразной представляется реализация деятельностного отношения будущих педагогов к объектам, имеющим личностный смысл, что предполагает воздействие на следующие подструктуры личности будущего педагога:

– информационную – взгляды на учебную ситуацию и образ такого поведения, к которому будущий педагог должен стремиться;

– эмоционально-оценочную – антипатии и симпатии к изучаемым объектам;

– поведенческую – готовность действовать по отношению к объекту, имеющему личностный смысл с точки зрения профессионально-педагогической деятельности, основанной на коммуникативном подходе в обучении и применении современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

На втором этапе – содержательно-деятельностном – подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий происходит обучение нормам коммуникации при изучении иностранного языка с применением современных информационных технологий. При детализации данного этапа мы выделили три шага.

I шаг – формирование базовых коммуникативных компетенций будущего учителя по использованию современных информационных технологий. На данном шаге осуществляется регулирование форм пове-

дения студентов на основе усвоения ими образцов коммуникации преподавателя, использующего современные информационные технологии при обучении иностранному языку. Это предполагает устойчивый, последовательный, целенаправленный характер процесса обучения на репродуктивном уровне. Эффективным, на наш взгляд, на данном шаге является *коммуникативный тренинг*.

Любой тренинг в большей степени направлен на формирование умений. Основной задачей коммуникативного тренинга является организация самостоятельной работы, в процессе которой участники осваивают определенный набор коммуникативных умений, на которых базируется коммуникативный метод обучения иностранному языку. Организация тренинга невозможна без четкого представления о том, какого уровня умений предполагается достичь в результате его проведения, и без точного конструирования деятельности его участников.

Мы рассматриваем тренинг как практическую область науки, ориентированную на использование *активных методов групповой работы* с целью развития коммуникативной компетентности.

Итак, коммуникативный тренинг основывается на групповой форме работы. Группа представляет собой временное объединение студентов, имеющее руководителя, общую цель исследования, обучения, роста и самораскрытия.

Для успешности проведения тренинга важно соблюдение следующих требований:

– персонификация высказываний, то есть отказ от безличных речевых форм, помогающих в повседневном общении скрывать свою позицию и избегать прямого высказывания (исключаются речевые обороты типа «Обычно считается ...»);

- речевой основой становятся обороты «Я считаю ...», «Мое мнение ...»);
- акцентирование языка чувств (на тренинге каждый уделяет внимание собственным эмоциональным проявлениям и в качестве обратной связи обращает внимание на эмоции других с помощью образных ассоциаций, экспрессии поведения);
- диалогизация обучения (организация общения на основе партнерских, равноправных, уважительных отношений);
- постоянная обратная связь (систематическое информирование каждого участника другими членами группы о результатах его деятельности);
- у участника появляется возможность корректировать свое поведение и апробировать эффективность новых форм взаимодействия в ситуации общения на основе обратной связи, носящей описательный, а не рекомендательный характер и осуществляемой сразу после выполнения задания, касающегося не личности, а конкретных действий в конкретной ситуации; ответственность (настраивает на принятие определенных обязательств по отношению к участникам тренинга и его организационным основам, которые будут выполняться неукоснительно) и др.

*II шаг – формирование продвинутых коммуникативных компетенций будущего учителя по использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка. На этом этапе применяются такие методы, формы организации и средства подготовки будущего учителя, как *методы контекстного обучения* (метод конкретных ситуаций, метод конфликтных ситуаций, мозговой штурм и др.) и *методы обучения в сотрудничестве* (метод проектов, разноуровневое обучение, др.).*

Следует отметить, что выбор методов контекстного обучения и обучения в сотрудничестве обусловлен тем фактом, что данные технологии обучения не только активизируют познавательную деятельность студентов, но и создают условия индивидуальной и коллективной ответственности за результаты учебной деятельности, а также индивидуально-коллективной заинтересованности в высоком качестве приобретаемых знаний и умений, которые базируются на личностно ориентированном подходе, гуманизации и демократизации образовательного процесса.

В ходе исследования мы придерживаемся определения контекстного обучения А.А. Вербицкого: «контекстное обучение – это моделирование с помощью знаковых средств на языке учебных дисциплин предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности молодого специалиста» [25, с. 29].

Отсюда следует, что основной единицей работы преподавателя и студентов становится не только порция информации, но и ситуация в ее предметной и социальной определенности; деятельность обучающихся приобретает черты сложной квазипрофессиональной деятельности, в которой проявляются интересы, склонности и потребности к учебной и будущей профессиональной деятельности.

В контекстном обучении во многом снимаются трудности мотивационного характера учебной работы студентов. Она приобретает для них личностный смысл, поскольку через нее просвечивают контуры будущей профессиональной деятельности, действия студентов становятся сугубо личностными и социально значимыми: каждый отвечает не только за себя, но и за другого, за весь коллектив обучающихся, за общее дело и за развитие каждого. Кроме того, и в контекстном обучении,

и в обучении в сотрудничестве четко просматривается как личная, так и коллективная ответственность.

Немаловажно, что в обеих технологиях основной упор делается на формирование профессиональной мотивации личности. Поэтому содержание учебной деятельности студента формируется не только исходя из логики изучаемых предметов, но и исходя из модели специалиста, то есть логики будущей профессиональной деятельности. Это придает процессу обучения целостность, системность, обеспечивает формирование личностного смысла усваиваемых знаний.

III шаг – формирование креативных коммуникативных компетенций будущего учителя по использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

На этом шаге обеспечивается формирование креативных компетенций. У студентов сформированы ключевые и продвинутые компетенции использования современных информационных технологий на уроке иностранного языка, и они готовы использовать свои индивидуальные стратегии для их реализации.

Процесс формирования креативных коммуникативных компетенций осуществляется за счет применения *метода деловой игры*. Этот метод не только является связующей функцией между учебной и профессиональной деятельностью, но и «погружает» будущих учителей в творческий педагогический процесс личностного и коллективного характера, формируют потребность в постоянном поиске новых форм, методов и приемов педагогического воздействия при использовании современных информационных технологий.

Третий этап подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка – *рефлексивно-корректирующий*, на котором реализуется мониторинго-

вая деятельность преподавателя по определению уровня сформированности исследуемых компетентности будущих учителей. Нам представляется целесообразным выделить две шага, составляющих механизм реализации мониторинговой деятельности на данном этапе.

I шаг – диагностика эффективности процесса подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка. Для определения эффективности процесса необходимы выделение, анализ, учет и оценка факторов, оказывающих влияние на него, выявление их устойчивости, периодичности. Кроме того, нужна интерпретация полученной информации, проверка ее полноты и точности, корректировка предварительных заключений.

Инструментарием на данном шаге являются критерии и уровни готовности будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка. При реализации данного компонента может быть использована маркировочная таблица для самооценки деятельности студентов, которая включает несколько граф с параметрами для оценивания.

II шаг – прогнозирование и перспективное планирование педагогической деятельности по совершенствованию процесса подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка. Прогнозирование дальнейших тенденций развития процесса подготовки осуществляется с учетом реальных возможностей образования. На данном шаге прогнозирование рассматривается как ближайшее и актуальное.

Ближайшее прогнозирование заключается в предсказании возможных действий участников при анализе процесса подготовки студен-

тов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

Актуальное прогнозирование имеет целью предсказание направленности взаимодействия участников процесса подготовки (направленность на сотрудничество, участие в учебно-воспитательном процессе, на выбор позиции по отношению к другому, на четкое определение пространственных и временных границ ситуаций взаимодействия и др.).

Перспективное планирование педагогической деятельности по совершенствованию процесса подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка предполагает разработку перспективного плана, в котором обоснованы пути всемерного развития положительных тенденций, способы предупреждения и блокирования негативных тенденций на основе гибкого сочетания методов и приемов реализации образовательного процесса.

Таким образом, процесс подготовки будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка можно охарактеризовать как активное взаимодействие между преподавателем и студентами, в результате которого у студентов формируется готовность. Этот процесс взаимодействия протекает с использованием методов, форм и средств обучения, применение которых в комплексе позволит сформировать готовность студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

Мы рассматриваем процесс подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка как совокупность двух процессов – *процесса преподавания* и *процесса учения* (познания и усвоения субъекта обучения), На

этом этапе следует развести понятия «познание» и «усвоение», так как познание и усвоение – две группы процессов, сходные по составу входящих в них действий (восприятие информации, анализ воспринятого, использование информации в своей активности), хотя в психологии они объединяются под общим названием – познавательные или когнитивные процессы.

Тем не менее, они различны по своим результатам и мотивам, активизирующим их возникновение. Познание позволяет узнать и сообщить другим ранее неизвестное, усвоение – узнать уже известное другим, чтобы иметь возможность учиться или профессионально участвовать в жизни общества. Вместе же они образуют замкнутый цикл, в котором каждый индивид имеет возможность совершенствоваться и развиваться быстрее своих предшественников на основе новых сведений, добытых ими. Основываясь на элементах деятельности, а также исходя из особенностей подготовки студентов педвуза к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка, можно выделить сравнительные признаки этих процессов.

Таблица 4 – Сравнительные признаки познания и усвоения субъектом подготовки к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка

<i>Элемент деятельности</i>	<i>Познание</i>	<i>Усвоение</i>
1	2	3
Объект	Ранее неизвестные фрагменты – информатизация и цифровизация	Избранный или указанный известный объект

Потребность	Раскрытие сущности или новых особенностей информатизации и цифровизации	Использование усвоенных сведений в личных целях
Цели	Как правило, оригинальные, специально разрабатываемые	Описанные в программе подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка или выбираемые с учетом личного опыта
Длительность	Как правило, непредсказуема	Заданная учебной программой
Способы формирования плана	Анализ возможных вариантов развития поиска	На основе описанного в учебных пособиях алгоритма формирования готовности будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка
Степень детализации плана	Уточняется по мере достижения промежуточных результатов	Определяется учебной программой

Используемые средства	Часто оригинальные, специально изготавливаемые или приобретаемые с учетом специфики объекта изучения	Учебники, учебные пособия, спецкурсы
Используемые операции	Специально разрабатываемые и предварительно осваиваемые	Уже усвоенные или повторяемые операции с целью формирования навыков
Критерии достижения цели	Выявление запланированной детализации или точности описания выявленных особенностей	Достижение заданного уровня усвоения учебного материала
Способ проверки результатов	Эксперимент, практика, доказательство, верификация	Экзамен, зачет, защита учебного проекта, самоконтроль и контроль
Продукт деятельности	Объективно новые сведения, новые средства и умения	Субъективно новые навыки, знания, умения, убеждения, элементы профессиональной деятельности, эмоции

При описании особенностей акта учения при организации процесса подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка, который, конечно, будет значительно отличаться от преподавания с точки зрения своих психологических особенностей, мы опирались на теории *интериоризации* и *поэтапного формирования умственных действий*, разработанные П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной [29].

В теории описано, как внешнее, материальное действие, прежде чем стать умственным, проходит ряд этапов, на каждом из которых претерпевает существенные изменения и приобретает новые свойства. Принципиально важно, что исходные формы внешнего, материального действия требуют участия других людей (учителей, преподавателей), которые дают образцы этого действия, побуждают к совместному его использованию и осуществляют контроль над его протеканием.

Позже и функция контроля интериоризируется, превращаясь в особую деятельность внимания. Таким образом, принцип ориентировки, переход от внешнего, предметного действия к внутреннему, умственному и этапность этого перехода в соотношении с тем, как это делает сам обучающийся, полностью раскрывают способ учебной деятельности.

Исходя из этих теорий всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочной (управляющей), исполнительной (рабочей) и контрольно-корректировочной. *Ориентировочная часть действия* обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. *Исполнительная часть* осуществляет заданные преобразования в объекте действия. *Контрольная часть* отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия.

В различных действиях перечисленные выше части имеют разную сложность и как бы разный удельный вес. При отсутствии хотя бы одной из них действие разрушается. Процесс обучения направлен на формирование всех трех «органов» действия, но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.

Каждое действие, входящее в состав деятельности будущего учителя по использованию современных информационных технологий, характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях:

– *форма совершения действия* – материальная (действие с конкретным объектом) или материализованная (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом); перцептивная (действие в плане восприятия); внешнеречевая (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); умственная (в том числе и внутриречевая);

– *мера обобщенности действия* – степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, на котором идет освоение действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения действия в новых условиях;

– *мера развернутости действия* – полнота представленности в нем всех, первоначально включенных в действие операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным;

– *мера самостоятельности* – объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместно-разделенной действительности по формированию действия;

– *мера освоения действия* – степень автоматичности и быстрота выполнения.

Последователи теории интериоризации едины во мнении, что полноценное формирование действия требует прохождения ряда этапов:

– *мотивационный* или *ориентировочный* (включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление

схемы ориентировочной основы действия, главным результатом которого будет понимание, глубина же и объем понимания зависят от типа ориентировки или типа учения);

– *материальный* или *материализованный* (усваивается содержание действия обучаемыми и осуществляется объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия преподавателем);

– *внешнеречевой* (все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи, что обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием); *беззвучной устной речи* (речь про себя) – отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью;

– *умственного* или *внутриречевого действия* (действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным).

Рассматривая деятельность как целеустремленную активность, потенциально реализующую осознанную потребность субъекта, сделаем акцент на том, что любая активность непосредственно проявляется в выполнении операций.

Операции входят в действия, действия составляют деятельность. Деятельность же всегда связана с определенной потребностью, совокупность потребностей зависит от развития личности субъекта деятельности (будущего учителя). Операции и действия могут инициироваться и внешними стимулами, тогда они не входят в деятельность, поскольку не связаны с удовлетворением потребности.

Стимул обычно активизирует действия или операции, поскольку не является осознанной субъектом потребностью, однако если он ока-

зывается интересным для субъекта, активизирующим осознание им потребности, то он может превратиться в мотив и активизировать полноценную деятельность.

Ориентировочной основой деятельности (ООД) назовем совокупность знаний, определяющих возможность сознательного планирования и правильного осуществления деятельности по использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка, освоенной индивидом.

Ориентировочной основой действия (ООД) является совокупность знаний, определяющих возможность сознательного выбора операций для достижения цели действия и правильного осуществления этого действия.

Для планирования и осуществления деятельности по применению современных информационных технологий на уроке иностранного языка субъект деятельности (будущий учитель) нуждается в знании способов и возможностей достижения предмета деятельности, возможностей различных действий и закономерностей, их влияния на процесс достижения предмета деятельности, способов осуществления действий с использованием разных операций и средств.

Совокупность этих знаний обеспечивает ориентировку субъекта при планировании и выполнении этой деятельности. Ориентировка необходима при выполнении любой операции, а составляющими выполнения операции являются *ориентировочный элемент – ОЭ, выполнение операции – ВО, контрольный элемент – КЭ, корректирующий элемент – Корр. Э.*

Для того чтобы организовать процесс обучения и развития, необходим и обратный процесс (перенесение психического содержания изнутри вовне). Ситуация *экстериоризации* – ситуация коммуникации,

когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства и т.п.), структурирование ее для того, чтобы мысль была понята.

Процесс экстернизации – это объективизация мысли, то есть представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры, таким образом, мысль становится не только моим достоянием, но и достоянием других. Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики (сначала со стороны другого, а затем и со стороны самого субъекта). Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму (а в ходе критики и содержание).

Итак, экстернизация является не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления).

Цикл развития и обучения и состоит в последовательности интернизации и экстернизации (усвоения чего-то последующего и дальнейшего выражения, исследования, критики и т.п. этого «чего-то»).

Анализ существующих точек зрения на процесс учения (акт учения) привел нас к необходимости построения второй стороны модели процесса формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза, которая представлена в виде следующих этапов: мотивационный этап, этап составления схемы ориентировочной основы действий, этап выполнения формируемой деятельности обучаемыми (этап выполнения действий в материализованной форме; этап внешне-речевых действий, этап внешней речи про себя; этап умственных действий).

I. Мотивационный этап, который предполагает наличие следующих шагов:

I шаг: осознание потребности деятельности, направленной на использование современных информационных технологий на уроке иностранного языка. На этом этапе студенты опираются на свой жизненный опыт, эрудицию, ценностные ориентации и имеющиеся возможности. Все перечисленные нами аспекты играют немаловажную роль в формировании мотива.

II шаг: формирование мотива. Например, если студент категорически настроен против использования современных информационных технологий на уроке иностранного языка, и является сторонником традиционного обучения, которое, по его мнению, дает более высокие результаты в обучении, то преподавателю придется уделять больше внимания в первую очередь формированию ценностей, связанных с деятельностью по использованию современных информационных технологий.

Если же мотив сформирован, то будущий преподаватель переходит к следующему этапу.

III шаг: выбор способа реализации мотива.

II. Содержательно-деятельностный этап, состоящий из следующих шагов:

I шаг: составление схемы ориентировочной основы действий – студенты знакомятся с новой деятельностью и входящими в нее знаниями. Ориентировочная часть учения – это группа операций, направленных на получение обучаемыми информации о текущем состоянии каждого из структурных моментов акта учения – предмета, средств, субъекта (включая цель и мотив) и внешних условий, а затем и определение адекватного этой совокупности способа осуществления данного акта.

Преподаватель должен выделить все необходимые знания выше-названной деятельности, условий, которые нужно при этом соблюдать, а также знания самого процесса применения современных информационных технологий на уроке иностранного языка: с чего надо начинать, в каком порядке производить действия и т.д.

На этом этапе студенты регулярно получают информацию от преподавателя об операциях, составляющих действия деятельности, направленной на использование современных информационных технологий, осуществляя впоследствии своеобразное моделирование образца. Под «образцом» мы понимаем не только наглядно-чувственное воплощение действия, которое, например, на глазах обучающихся выполняет преподаватель. Это может быть и устное сообщение о действии, и текстовое описание его с использованием иллюстративных средств, в частности, блок-схем, изображающих его алгоритм, например, алгоритм работы с тем или иным иностранным сайтом.

II шаг: определение самим обучающимся перечня необходимых действий и фиксация выделенного содержания деятельности.

III шаг: выполнение действий. Как уже отмечалось выше, ориентировка необходима при выполнении любой операции, а составляющими выполнения операции являются *ориентировочный элемент – ОЭ, выполнение операции – ВО, контрольный элемент – КЭ, корректирующий элемент – Корр. Э.*

Таким образом, мы можем представить процессную модель формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза в виде совокупности двух моделей – модели обучения и модели учения, каждая из которых отражает особенности вышеназванных процессов.

Итак, как нами уже отмечалось, процесс усвоения – процесс выполнения обучаемыми определенных действий, процесс решения с их помощью определенных задач. Это означает, что без разрешения проблем, без выполнения определенных заданий полноценного усвоения ни знаний, ни умений произойти не может. В связи с этим перед преподавателем встает задача правильного подбора задач, разработки различного рода проблем.

Большинство ученых-педагогов определяют *учебную задачу* как ситуацию, соотнесенную с целью деятельности и условиями ее осуществления [12; 20]. Этому определению задачи мы придерживаемся в нашем исследовании.

Необходимо отметить, что имеют место различные классификации учебных задач.

Так, в зависимости от характера деятельности при решении задачи выделяются: а) репродуктивные; б) алгоритмические; в) трансформированные; г) творческо-поисковые [12].

В соответствии с этапами учебной деятельности предлагаются задачи: а) аналитические; б) проективные; в) исполнительские [20].

В зависимости от характера требований и, соответственно, искомого задачи делятся на: а) конструирование; б) распознавание; в) объяснение.

В более сложной классификации за основу взята структура профессионально-творческой подготовки специалиста в целом и исходя из этого выделяется четыре фундаментальные группы задач: методологические, теоретические, методические и практические, а внутри каждой группы выделила задачи логико-поисковые, познавательно-поисковые, исследовательские, творческие.

Основываясь на выводе Н.Ю. Посталюк [76], что учебно-познавательная задача является «генетической клеточкой» содержания образования в вузе и что целесообразно предъявлять студентам для решения не разрозненные задачи, а их логическую цепочку, мы разработали систему задач, объединенную целями формирования готовности будущих учителей к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка. При этом информация, получаемая в процессе решения предыдущей задачи, сформированные умения и навыки необходимы для решения последующей.

При формировании готовности к использованию современных информационных технологий, как и любой другой готовности, необходимо жестко задать с самого начала, сознательно наложить ограничения на варьирование факторов, учитываемых при ориентировке, подобрав и скомбинировав их таким образом, чтобы обеспечивались оптимальные условия подготовки, а потом, когда у студентов будут сформированы соответствующие навыки и умения в этой жестко заданной управляемой ситуации, постепенно снимать наложенные ограничения, варьировать факторы и сами ситуации, обеспечивать перенос сформированных умений и навыков в новые условия. Исходя из этого положения, в каждой группе учебных задач мы выделили задачи репродуктивные, алгоритмические, трансформационные, творческо-поисковые.

Репродуктивные задачи решаются по заданной в словесной форме программе выполнения всех элементарных шагов с указанием условий их проведения.

Алгоритмические задачи решаются по алгоритму, заданному в виде формулы, правила, то есть для решения необходимо трансформировать этот алгоритм в развернутую программу.

Трансформационные задачи предполагают применение известных формул, моделей в новых ситуациях, поэтому эвристические шаги играют ведущую роль.

Творческо-поисковые задачи направлены на применение знаний, умений и навыков в нестандартных ситуациях, требующих сочетания логического анализа и интуиции.

Репродуктивные и алгоритмические задачи реализуются на этапе педагогического коммуникативного тренинга при формировании базовых компетенций (1 шаг основного этапа подготовки будущего учителя к использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка).

Методы контекстного обучения и обучения в сотрудничестве предполагают использование трансформационных задач, целью которых является формирование продвинутых компетенций будущего учителя (2 шаг основного этапа подготовки).

И, наконец, творческо-поисковые задачи применяются на третьем этапе – формировании креативных компетенций (3-й шаг основного этапа).

Под *решением задачи* нами понимается воздействие на ее предмет, обеспечивающее его переход из исходного состояния в требуемое. Общее понятие решения учебной задачи приобретает конкретизацию в рамках разработанной С.Л. Рубинштейном концепции, согласно которой каждая следующая стадия процесса вырастает из предыдущей, являющейся ее внутренним условием, и поэтому все стадии непрерывно связаны между собой.

2.3 Условия реализации модели формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза

В современной теории педагогики получила распространение идея о том, что результативность работы любой системы в первую очередь зависит от того, в каких условиях она функционирует, то есть любая система может успешно функционировать и развиваться при соблюдении определенных условий.

Термин «условие» трактуется словарем С.И. Ожегова как «обстоятельство, от которого что-либо зависит, как требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон, как правила, установленные в какой-либо области жизнедеятельности и требования, из которых следует исходить» [69, с. 685].

Категория «условие» в философской литературе обозначает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может, а также среду, в которой явление возникает, существует и развивается. Кроме того, под условием понимается то, от чего зависит нечто другое (обусловленное), что делает возможным наличие вещи, состояния, процесса, в отличие от причины, которая с необходимостью, неизбежностью порождает что-либо (действие, результат действия), и от основания, которое является логическим условием следствия.

Однако данные трактовки требуют педагогического переосмысления и обоснования в педагогических исследованиях.

При рассмотрении понятия «педагогические условия» следует учитывать следующие характеристики педагогического процесса:

- его закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер;
- детерминированность социальным заказом общества и его осуществление субъектом данного процесса;
- обусловленность культурными и историческими факторами, требованиями к профессионально-педагогической подготовке;
- устойчивость, сохранение сущности объекта, неизменность закономерных связей, элементов структуры, особенностей его функционирования.

При рассмотрении педагогических условий мы учитывали также следующие факторы:

- содержание и особенности разработанной модели подготовки будущего учителя, специфику этой подготовки, что в дальнейшем определило наполнение комплекса условий;
- социальный заказ общества и требования вуза к подготовке специалистов, а также имеющиеся научные достижения в области формирования профессиональной компетентности учителя, что определило уровень ожидаемой эффективности использования других факторов в сочетании с разработанной моделью;
- авторский опыт деятельности в исследуемом направлении и результаты констатирующего этапа эксперимента, что помогло задать субъективные возможности по повышению эффективности реализации модели;

Под педагогическими условиями эффективного функционирования модели формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза мы понимаем совокупность мер педагогического процесса, которые, с одной стороны, обеспечивают достижение будущими учителями необходимого уровня сформированности информаци-

онной компетентности, а с другой, – способствуют повышению эффективности этого процесса.

Таким образом, выявление педагогических условий, влияющих на эффективность исследуемого процесса, предполагает реализацию некоторых процедур, включающих: учет социального заказа к подготовке специалистов высших педагогических учебных заведениях, анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, определение специфики исследуемой педагогической проблемы, выявление особенностей реализации разработанных теоретических положений.

Следовательно, необходимо создать гибкий, динамично развивающийся комплекс условий, учитывающий развертывание основных педагогических процессов. Естественно, что в ходе научного поиска мы можем выделить лишь часть условий, которые соответствуют выбранной методологии исследования и особенностям изучаемого явления, а также реализуемого педагогического процесса в целом.

Определяя педагогические условия эффективности функционирования модели формирования информационной компетентности будущего учителя, мы последовательно выявили основные компоненты изучаемого феномена, причастные к достижению цели; попытались выбрать мероприятия, усиливающие эффективность каждого компонента; упорядочили полученные условия; в дальнейшем экспериментально проверили каждое условие и весь комплекс.

Выявленные нами условия обладают свойствами необходимости и достаточности. Необходимые условия эффективного функционирования модели формирования информационной компетентности будущего учителя – это условия, без которых она не может работать в полной мере, а достаточные – это условия, которых достаточно для ее нормальной работы. Необходимость введенных условий в первую очередь следует из

анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы образовательного учреждения, путей построения авторской системы и результатов констатирующего этапа эксперимента. Невозможность получения желаемых результатов без обеспечения предлагаемых условий и будет означать их необходимость для эффективности функционирования модели.

Достаточность выводится из результатов экспериментальной работы. Если данные срезов, проведенных в ходе эксперимента, отражают стабильный качественный рост формируемых свойств (знаний, умений, навыков, компетентностей, качеств личности и т.д.) и значительное превосходство обучающихся той экспериментальной группы, в которой осуществлялись все условия, над обучающимися остальных групп и, в особенности, контрольной группы, то можно сделать вывод об эффективном функционировании исследуемого явления.

Таким образом, комплекс педагогических условий эффективного функционирования модели формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза состоит из:

- организации благоприятного для процесса формирования информационной компетентности будущего учителя психолого-педагогического климата;
- разработки содержательно-смыслового обеспечения формирования информационной компетентности будущего учителя, основанного на коммуникативных и контекстных технологиях;
- сопровождение процесса формирования информационной компетенции курсантов рефлексивным управлением с применением механизмов саморазвития, самопознания и самооценки.

Рассмотрим каждое условие более подробно.

Организация благоприятного для процесса формирования информационной компетентности будущего учителя психолого-педагогического климата (создание образовательной среды, обеспечивающей возможности для осуществления квазипрофессиональной деятельности).

Термин «психолого-педагогический климат» мы соотносим с термином «среда». В толковом словаре С.И. Ожегова среда трактуется как «окружающие социально-бытовые условия, обстановка, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий» [69, с. 759]. В современных исследованиях определены и описаны различные виды среды, в частности: окружающая, социальная, культурно-историческая и др. Нас больше интересует конкретизация понятия «среда» в педагогических исследованиях. Основным направлением этих исследований является выявление сущности понятия «образовательная среда». Нам представляется целесообразным рассмотреть это понятие как базового для определения «благоприятного психолого-педагогического климата».

Под образовательной средой понимается совокупность всех образовательных факторов, которые прямо или косвенно воздействуют на личность в режиме обучения, воспитания и развития [8]. Образовательная среда интегрирует в себе свойства природной, духовной и культурной среды.

Модифицируя данные положения с учетом специфики нашего исследования, мы считаем, что по отношению к процессу формирования информационной компетентности будущего учителя образовательная среда может рассматриваться на двух уровнях: как макросреда и микросреда. Традиционно под макросредой понимается среда в широком смысле этого слова, охватывающая ту или иную систему в целом, а под

микросредой – среда в узком смысле слова, включающая непосредственное отношение компонентов внутри системы.

Макросреда рассматривается нами как внешний фон процесса формирования информационной компетентности будущего учителя и относительно самостоятельный и независимый от педагога вид среды. Педагог в данном случае устанавливает состав макросреды, а не ее содержание, кроме того, макросреда может существовать вне зависимости от протекания или отсутствия процесса формирования исследуемого вида компетентности.

Микросреда определяет циркулирование и модификации информации и видов деятельности внутри процесса формирования информационной компетентности будущих учителей, которые происходят в результате протекания самого процесса и зависят от его субъектов. Кроме того, микросреда детерминирована рамками развертывания процесса формирования информационной компетентности – его началом и окончанием.

Исходя из вышеизложенного, под макросредой процесса формирования информационной компетентности будущих учителей мы будем понимать систему средств и условий оперирования информацией и организацией различных видов взаимодействия на внешнем уровне исследуемого процесса, а под микросредой – систему средств и условий циркуляции информации внутри процесса и организации взаимодействия между субъектами процесса формирования информационной компетентности будущих учителей. В нашем исследовании мы будем детально рассматривать микросреду, хотя не обойтись и без некоторых связей внешнего уровня исследуемого нами процесса.

Условие, заключающееся в организации благоприятного для функционирования модели формирования информационной компетент-

ности будущего учителя психолого-педагогического климата (микросреды), непосредственно связано с принципом гуманизации, в основе которого лежит исторически изменяющаяся система воззрений, признающая особую ценность человека, его право на свободу, счастье, развитие и проявление своих сил и способностей, считающая благо человека приоритетным критерием в оценке деятельности социальных институтов.

С позиции более узкого понимания, гуманизация образования – это развитие образовательных систем с учетом признания одной из приоритетных ценностей личности педагога и учащихся, гармонизация их интересов, взаимоотношений и условий для их развития и саморазвития.

Таким образом, при организации формирования информационной компетентности будущего учителя традиционная безличностная система обучения заменяется на новую, в которой личность стоит во главе угла, а субъект-объектные отношения заменяются на субъект-субъектные. Знание-центристская система образования также претерпевает изменения: учащиеся не только получают знания по информатизации и цифровизации, но у них формируется особая форма отношения к окружающему миру и к себе, своей собственной деятельности в нем.

Организация благоприятного психолого-педагогического климата требует, прежде всего, развития педагогических идей сотрудничества и сотворчества, создания атмосферы доверительности и взаимной требовательности, использования разнообразных творческих работ, насыщения каждого занятия эмоциональным содержанием, перехода от монолога к диалогу между преподавателем и обучаемым.

С гуманистических позиций процесс формирования информационной компетентности будущего учителя предполагает дифференциа-

цию и индивидуализацию на основе активизации творческой деятельности учащихся, гармонизацию взаимоотношений между участниками педагогического процесса и ориентацию на общечеловеческие ценности.

Микросреда процесса формирования информационной компетентности состоит из следующих компонентов:

- социокультурной информации, представленной следующими элементами: общекультурным, социальным, предметным (тематическим);

- невербальной информации (язык мимики и жестов);

- профессионально-педагогической информации, в частности собственно педагогической, психологической и методической (владение методикой преподавания предмета и организации отношений сотрудничества);

- субъектов педагогического воздействия;

- объектов педагогического воздействия;

- взаимодействия субъектов и объектов.

Данные компоненты обеспечивают, на наш взгляд, функционирование процесса формирования информационной компетентности будущих учителей на всех этапах: мотивационно-ценностном, содержательно-деятельностной и рефлексивно-корректирующем (процессная модель обучения).

В процессе создания благоприятного психолого-педагогического климата педагогу следует учитывать: а) требования к профессионально-педагогической подготовке будущих специалистов; б) актуальные и перспективные цели образовательного процесса в вузе; в) конкретные задачи формирования информационной компетентности будущего учителя; г) уровень сформированности у студентов соответствующих ком-

петенций на данном этапе; д) специфику и содержательное наполнение реализуемых компонентов микросреды.

На психолого-педагогический климат, способствующий процессу формирования информационной компетентности будущего учителя, оказывают влияние следующие обстоятельства: детерминированность психолого-педагогического климата (микросреды) рамками исследуемого процесса; зависимость микросреды от субъектов педагогического процесса.

Развитие микросреды процесса формирования информационной компетентности будущего учителя может осуществляться в результате развертывания процесса продвижения к поставленной цели. Субъекты процесса формирования информационной компетентности оказывают влияние на содержание, методы, формы и средства, усваивая и модифицируя их в зависимости от педагогической ситуации, ее целей и вариантов решения, содержащихся в ней проблем.

Предполагая погружение студента в среду, имитирующую реальность предстоящей деятельности, данное условие способствует быстрой адаптации студентов к профессии, интенсификации процесса формирования информационной компетентности и оптимизации практической отработки стереотипов действий в разнообразных педагогических ситуациях.

Введение данного условия в процесс подготовки будущего учителя обеспечивает синхронизацию приобретения теоретических знаний с расширением практического опыта выполнения функциональных обязанностей будущими учителями, что повышает эффективность разработанной нами модели.

Как мы уже отмечали, образовательная среда является наиболее широким понятием и может трактоваться как система влияний и усло-

вий формирования личности, а также возможностей ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

Уточнив данное определение для предмета нашего исследования, мы пришли к следующей трактовке: образовательная среда – это компонент образовательного пространства вуза, задающий дидактически обоснованную совокупность факторов профессионально-педагогической подготовки, которые оказывают комплексное позитивное влияние на формирование информационной компетентности будущих учителей через специальным образом организованное взаимодействие субъектов.

Если рассмотреть макросреду как образовательную, она представляет собой систему встроенных пересекающихся микросред, определяющих функционирование структуры педагогических систем (обучение, воспитание, педагогическое творчество, педагогическое общение, диагностика, управление и др.). Одной из них является среда профессиональной подготовки, включающая, в свою очередь, образовательную среду формирования информационной компетентности будущего учителя, которая отличается специфическим назначением, производством деятельности, ресурсным обеспечением, связями, инфраструктурой и т.д.

В нашем исследовании мы рассматриваем не все внутривузовское образовательное пространство с функционально-техническим оборудованием, внутренним обеспечением зданий, подразделениями, а его отдельный компонент – среду, ориентированную на достижение локальной, частной цели, а именно формирование информационной компетентности у будущих учителей.

Такая среда является педагогической по своей природе, искусственной по происхождению, активной по деятельностному признаку, открытой по связи с окружающим пространством.

К типологическим признакам образовательной среды ученые относят следующие:

- среда является сложно составным объектом системной природы;
- обладает комплементарностью, конгруэнтностью и устойчивостью;
- существует как определенная социальная общность, развивающая совокупность человеческих отношений;
- обладает широким спектром модальности, формирующим разнообразие типов локальных сред;
- является процессом диалектического взаимодействия социального предметно-пространственного и психолого-дидактического компонентов;
- выступает как условие и средство обучения и воспитания;
- образует субстракт индивидуализированной деятельности, переходящей от учебной ситуации к жизни.

Отметим, что для предмета нашего исследования особое значение имеет последняя из перечисленных позиций. Способность образовательной среды обеспечить переход от учебной к профессиональной деятельности мы рассматриваем как важнейший фактор решения глобальной проблемы профессионального образования: усвоения и присвоения способов профессиональной работы в рамках принципиально иной – учебной деятельности. Отрыв теории обучения от предстоящей профессиональной деятельности и невозможность перенести саму практику в стены учебного заведения привели нас к выводу о необходимости построения посредующего звена между учебной и собственно профессио-

нальной деятельностью, которым и является квазипрофессиональная деятельность.

Таким образом, образовательная среда, ориентированная на квазипрофессиональную деятельность будущего учителя, служит важнейшим условием эффективного функционирования модели формирования информационной компетентности будущего учителя.

Кроме того, образовательная среда, обеспечив возможность для осуществления квазипрофессиональной деятельности, создает условия для переживания творческого акта, в котором интегрируют познавательная, операциональная, эмоциональная и личностная сферы студента. Ее содержательная насыщенность квазипрофессиональными ситуациями, близкими к реальным условиям, способствует проявлению творческого отношения к будущей профессиональной деятельности. Причем, творческий акт сопровождается переживанием состояния успеха, то есть студент не только концентрируется на решении отдельной задачи, но и получает обязательное положительное эмоциональное подкрепление выполнения данного вида деятельности со стороны других людей. Здесь очень полезны будут различные групповые формы обучения в виде коллективной подготовки проектов или тренингов, помогающих студенту проявить себя и получить обратную связь.

Таким образом, вышерассмотренные характеристики образовательной среды выводят нас на второе условие – разработка содержательно-смыслового обеспечения модели формирования информационной компетентности, основанная на коммуникативных и контекстных технологиях.

Разработка содержательно-смыслового обеспечения модели формирования информационной компетентности будущего учителя, основанная на коммуникативных и контекстных технологиях.

Коммуникативные и контекстные технологии являются именно тем видом технологий, которые ставят обучаемых в аналоги профессиональной деятельности, обеспечивая определенный контекст будущей педагогической деятельности.

В основе партисипативности лежит соучастие, совместная деятельность, сотрудничество. Практически все коммуникативные технологии основаны на идеях сотрудничества: переход от педагогики требований к педагогике отношений, гуманно-личностный подход к обучаемым, единство обучения и воспитания. Гуманное отношение предполагает сотрудничество преподавателя с обучаемыми и мастерство в общении, отсутствие прямого принуждения, приоритет положительного стимулирования, терпимость и толерантность со стороны педагога. Демократизация отношений утверждает уравнивание педагога и обучаемых в правах, право обучаемого на свободный выбор, право на собственную точку зрения, право на ошибку, стиль отношений преподавателя и учащихся: не запрещать, а направлять, не управлять, а соуправлять, не принуждать, а убеждать, не командовать, а организовывать, не ограничивать, а предоставлять свободу выбора.

Что касается разнообразных педагогических технологий, основанных на идеях сотрудничества, наиболее адекватными для процесса формирования информационной компетентности будущего учителя являются: обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение, портфель обучаемого.

Обучение в сотрудничестве

Основной критерий обучения в сотрудничестве – изменение отношения к ошибке. Чаще всего понятие «ошибка» трактуется как неверное действие или утверждение, исходящее из неверного суждения, неадекватного знания или невнимания. К данному утверждению было

бы необходимо добавить: что указывает на необходимость дополнительной практики и большей тренировки, чтобы овладеть необходимым знанием или умением. Следовательно, если преподаватель понимает, что ошибки студентов показывают только на то, что они еще не овладели необходимыми умениями, то он будет рассматривать эти ошибки просто как факт и будет предоставлять студентам возможность дополнительной практики, причем в таком объеме, пока они не овладеют знанием в достаточной мере. В противном случае он, скорее всего, откажет им в такого рода практике, давая отрицательную оценку их деятельности.

Один из вариантов метода обучения в сотрудничестве – «*Обучение команде*» (автор Джон Хопкинс; терминология: «*групповые цели*» (team goals), «*успех всей команды*» (team success), «*награды команды*» (team rewards)).

Мы используем несколько вариантов обучения в команде – организация *обучения в сотрудничестве в малых группах* и *командно-игровая деятельность*, которая отличается тем, что вместо индивидуальных заданий проводятся соревновательные турниры между командами, один из вариантов командно-игровой деятельности – «*Пила*» (*Jigsaw*).

Можно выделить следующие типичные черты обучения в сотрудничестве:

- взаимозависимость членов группы;
- личная ответственность каждого члена группы за свои собственные успехи и успехи своих товарищей;
- совместная учебно-познавательная творческая деятельность;
- социализация деятельности обучаемых в группе;
- общая оценка работы группы, которая складывается из оценки

формы общения и оценки академических результатов.

Для того чтобы была взаимозависимость членов группы, необходимо создать следующие условия:

- зависимость обучаемых от единой цели, которую они могут достичь только совместными усилиями;
- зависимость от источников информации, когда каждый член группы владеет только частью информации;
- зависимость от единого учебного материала;
- зависимость от единого для всех поощрения – либо все члены команды поощряются одинаково, либо не поощряются никак.

Метод проектов

Обучение построено на активной основе, через целесообразную деятельность обучаемого, соотносясь с его личным интересом именно в этом знании. При таком обучении чрезвычайно важна собственная заинтересованность обучаемого в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться в жизни. В основе обучения – проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для обучаемого, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания и новые, которые ему предстоит приобрести. Роль преподавателя – показать новые источники информации или просто направить мысль обучаемых в нужную сторону для самостоятельного поиска.

Можно выделить основные требования к использованию метода проектов:

- 1) наличие значимой проблемы, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для ее решения;
- 2) практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов;

3) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность обучающихся;

4) структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;

5) использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

– определение проблемы и вытекающих из нее задач (использование методов «мозговой атаки», «круглого стола» и др.);

– выдвижение гипотезы решения проблемы;

– обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, творческих отчетов и т.д.);

– сбор, систематизация и анализ полученных данных;

– подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

– выводы, выдвижение новых проблем.

Результаты выполненных проектов должны быть материальны – видеофильм, компьютерная газета, альманах, доклад и др.

Типологические признаки проектов:

– доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, творческая, ролевая и т.д.;

– предметно-содержательная область: монопроект, межпредметный проект;

– характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта), открытый;

– характер контактов (среди участников одной группы, одного учебного заведения, города, региона, страны);

– количество участников проекта;

– продолжительность выполнения проекта.

Разноуровневое обучение

Разноуровневое обучение, как и предыдущие виды, можно считать дифференцированным, если в его процессе учитываются индивидуальные различия обучаемых. В педагогической литературе различают понятия «внутренней» и «внешней» дифференциации. Под внутренней дифференциацией понимается такая организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности обучаемых учитываются в условиях организации учебной деятельности на занятии в своей группе (классе). При внешней дифференциации обучаемые разного уровня обученности специально объединяются в учебные группы. Таким образом, при внутренней дифференциации, то есть на занятии, личностно ориентированное обучение достигается главным образом за счет педагогических технологий, а также приемов, которые предусматривают эти технологии.

Как правило, личностно ориентированной организации учебного процесса не способствуют следующие факторы:

- отсутствие организационных условий для реализации способностей обучаемых;
- «усредненность» всего процесса обучения, то есть ориентация на среднего студента;
- необходимость «равномерно» уделять внимание всем учебным предметам, без учета индивидуальных способностей и особенностей обучаемых;
- приоритет оценки знаний, умений и навыков, а не усилий, которые затрачивает тот или иной обучаемый на овладения этими знаниями, умениями и навыками.

Итак, отправным моментом разноуровневого обучения является положение, что необходимо дать шанс каждому обучаемому, построить

обучение таким образом, чтобы максимально использовать возможности, которые несет в себе дифференциация обучения.

Портфель обучающегося

Этот метод базируется на положении, что главная цель обучения – это развитие интеллектуальных, творческих способностей обучаемых и нравственных ценностей, а также способности к самореализации, самостоятельному мышлению, принятию важных для себя решений. Для достижения этой цели необходимо сформировать у обучающихся способности к объективной самооценке – рефлексии, которая наблюдается в различных видах самоанализа.

Следующая группа методов – *методы контекстного обучения*: метод конкретных ситуаций, метод конфликтных ситуаций (инцидента), тренировка чувствительности, мозговой штурм, деловая игра.

Метод конкретных ситуаций развивает способность к анализу нерафинированных производственных задач и умение формулировать задачу самостоятельно. Сталкиваясь с конкретной задачей, решающий должен определить, есть ли в ней проблема и в чем, собственно, она состоит, определить свою позицию, выяснить, что следует решить и есть ли в этом необходимость.

При традиционном способе обучения условия задачи выступают сразу в четко сформулированном виде, в котором они могут войти в решение. Составитель задачи совершил ту сложную работу, которая необходима для ее постановки. Студент должен проделать эту работу самостоятельно.

Метод инцидента направлен на преодоление возрастной и личностной инерционности и выработку адекватных способов поведения в напряженных, стрессовых ситуациях. Он представляет собой модификацию метода конкретных ситуаций, но существенно отличается от него

тем, что ситуации характеризуются неблагоприятными условиями для принятия решений: дефицитом времени, конфликтной ситуацией, то есть факторами, приводящими к очень большой напряженности.

Метод тренировки чувствительности называется еще сенситивным или социально-психологическим тренингом. Он формирует у обучаемого умение управлять стилем своего поведения за счет осознания того, как он воспринимается окружающими, какие действия провоцируют их симпатию и антипатию; развивает такие личностные качества, как чувствительность, восприимчивость к психологическому состоянию окружающих людей, их установкам и стремлениям.

Мозговой штурм – это групповое решение творческой проблемы, обеспечиваемое и облегчаемое рядом специфических приемов.

Этот метод направлен на активизацию творческой мысли, при этом используются средства, снижающие критичность и самокритичность человека и тем самым повышающие его уверенность в себе и включающие механизм творчества.

Важной составной частью контекстного (активного) обучения являются *деловые игры*. Исследователей, занимающихся вопросом создания деловой педагогической игры, можно условно разделить на две группы: к первой группе мы относим авторов, разрабатывающих учебно-воспитательные ситуации и задачи: Т.М. Куриленко, Л.Ф. Спирин, М.Ф. Фрумкин, М.Н. Степинский, Л.Л. Додон, Э. Натанзон и др. Этими авторами предпринята попытка дать возможность преподавателю на базе конкретного педагогического материала учить студентов анализировать, делать выводы и принимать решения, формулировать прогнозируемые результаты. Эти исследования представляют несомненный интерес, но они, по нашему мнению, не вырабатывают умения конструктивной деятельности будущего учителя; в них не получили развития прин-

ципы игрового метода, особенности его применения в практике высшей школы, в системе новых форм обучения, так как анализ ситуации – это только одна из черт деловой педагогической игры.

Следующая группа исследователей – это авторы, работающие над теорией и практическим осуществлением деловой педагогической игры: В.Г. Мамигонов, Т.А. Мамигонова, Н.И. Страздас, А.А. Вербицкий и др.

Ряд исследователей, занимающихся разработкой теории и методики деловой игры в области экономики и управления, создали значительную теоретическую базу, которая может послужить основой педагогической игры, – В.Н. Бурков, Р.Ф. Дуков и др. Эти исследования отмечают социальный характер игр, проявляющийся в формировании определенного отношения к окружающей действительности, их коллективизирующую направленность. Ими подчеркивается и такая важная черта, как личная заинтересованность и процессуальность, управляющее значение игр в принятии решений, в освоении содержания профессиональной деятельности путем ее имитации.

Считая деловую игру одним из ведущих контекстных методов формирования информационной компетентности, мы придерживаемся трактовки деловой игры как составной части педагогического процесса в условиях «имитационного моделирования».

Во время проведения деловой педагогической игры может применяться *микрореподавание*, хотя оно может и не являться составляющей деловой педагогической игры. В данном методе внимание акцентируется на контакте с аудиторией и ораторском искусстве. Этот метод дает возможность студенту ощутить себя в роли преподавателя, установить контакт с аудиторией, попробовать организовать некоторые этапы урока, найти свой стиль общения, апробировать свои реакции в напряженных, конфликтных ситуациях, т.е. развить у себя не только партисипа-

тивные и эмпатические умения, но и организационные умения, а также умения самоконтроля и самокоррекции в зависимости от ситуации.

В микропреподавании большое внимание уделяется ораторскому мастерству, мимической и пантомимической выразительности: студенты фиксируют особенности мимики и пантомимики «учителя»: выражение глаз, лица, улыбку, жесты, позы, движения, наличие «открытых» и «закрытых» жестов, зажимов; особенности речи: дикцию, фонологическое дыхание, речевой голос, интонационную выразительность, умение повысить и понизить тон голоса, умение акцентировать важные слова и подчинять им второстепенные, работать с паузой и т.д.

В ходе формирования информационной компетентности студентам предлагаются задания креативного характера. Эти задания охватывают практически все темы, над которыми мы работали.

Таким образом, контекстные методы обучения являются разновидностью комплексного многокомпонентного средства формирования педагогической направленности, позволяющего включать обучаемых в аналоги профессиональной деятельности. Они имеют социальный характер, который проявляется, прежде всего, в формировании определенного отношения к окружающей действительности, в освоении содержания профессиональной деятельности путем ее имитации.

Контекстные методы – это методы изучения, освоения и апробации определенных моделей педагогических решений и соответствующих действий в имитируемой ситуации, выбор их оптимального варианта.

В анализе педагогической ситуации, как правило, дается картина, для которой нужно найти то, или иное решение. При этом преподаватель оценивает качество анализа и адекватное ему решение. Контекстные методы включают в себя динамическую ситуацию, взаимодей-

ствие с коллегами, реализацию предложенного решения и выход на новую ситуацию. Таким образом, в них появляется возможность практической, хотя и имитируемой реализации учебно-воспитательной деятельности учителя.

Эти методы дают возможность управлять не только процессом усвоения знаний, но и становлением навыков практической деятельности на базе педагогической теории. Студент с позиции слушателя переходит на позицию действующей личности, и, что особенно важно, это происходит под наблюдением преподавателя. В определенном смысле контекстные методы «перекрывают» разрыв между усвоением теории педагогики и ее практической реализацией в школе. Данные методы способствуют переключению основного внимания с освоения знаний на их практическую реализацию. В подобных условиях недостаток знаний и умений становится сразу очевидным. Поэтому возвращение к изучению теоретического материала происходит на качественно новом уровне.

Контекстные методы не могут в полной мере воссоздать реальные коллизии и жизненные ситуации, возникающие в реальной педагогической практике. Они, конечно же, упрощают их, сохраняя, тем не менее, существенные принципиальные моменты.

Основываясь на наблюдении за экспериментальной работой со всеми типологическими группами студентов, мы пришли к выводу, что те формы, методы, приемы и средства обучения студентов (диагностика, контекстные методы обучения, микропреподавание, креативные задания и др.), которые применялись нами в работе с экспериментальными группами для более эффективного формирования информационной компетентности, обладают большими преимуществами в сравнении с традиционными формами, методами и средствами: они проходили на

высоком эмоциональном уровне при большей творческой активности студентов, что способствовало повышению познавательного интереса и активности в обучении и давало возможность реализовать обратную связь, которая способствовала коррекции процесса формирования информационной компетентности будущего учителя.

Третье педагогическое условие – *сопровождение процесса формирования информационной компетенции рефлексивным управлением с применением механизмов саморазвития, самопознания и самооценки.*

Выбор данного педагогического условия обусловлен тем фактом, что рефлексия представляет из себя один из факторов-инициаторов развития информационной компетенции.

С позиции психологии рефлексия (от лат. reflexio – обращение назад) в «Большом психологическом словаре» трактуется как способность человеческого мышления к критическому самоанализу.

Многими учеными рефлексия рассматривается как самопознание, самонаблюдение, размышление. Также это одна из форм теоретической активности человека, направленная на понимание своих собственных поступков и их причинно-следственных связей.

Важным аспектом нашего исследования является особая форма рефлексии – *предметно-рефлексивные отношения*, описанная А.А. Мельниковой в своей статье, возникающие при условии, когда субъекты взаимоотношений воспринимают «рефлексирующего», а содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности [60].

На основе анализа и сравнения содержания данной дефиниции разных авторов под рефлексией мы понимаем познание и анализ человеком, а в нашем случае студентом, явлений и процессов собственного

сознания (взгляд на свою мысль «со стороны»), принятие себя субъектом жизнедеятельности.

Рефлексия, как подчеркивает А.А. Мельникова, – развиваемая способность, и наиболее результативно развитие проходит в аффектированных условиях Становлению и оформлению рефлексивной позиции обучающихся содействовали намеренно созданные нами *учебные ситуации*, в которых использовались рефлексивные умения и приемы для саморецензирования, аудита, вдумчивой оценки высказываний или ситуации, стимулирующие к аргументации своей позиции, грамотной постановке вопросов и ведению дискуссий.

Организацией рефлексии, как отмечает В.С. Лазарев, можно заниматься не только в финальной стадии занятия (ретроспективная рефлексия), как принято считать, а на любом его этапе (например, рефлексия непосредственно в процессе занятия или упреждающая рефлексия – в начале) [49, с. 3-13].

В зависимости от функциональной направленности, рефлексию разделяют на рефлексию эмоционального состояния, рефлексию содержания учебного материала и рефлексию деятельности. В начале занятия, как показывает практика, полезно организовать рефлексию эмоционального состояния для выхода на контакт с группой. Рефлексию деятельности студентов можно провести на стадии проверки самостоятельной работы, защиты проекта или презентаций и т.п. Рефлексия деятельности приводит к осмыслению форматов работы с учебным материалом в практико-ориентированной учебной деятельности и к поиску наиболее рациональных и эффективных методов. Рефлексия содержания учебного материала полезна для выявления степени осознания содержания изученного материала.

В качестве примера приведем некоторые средства и приемы ис-

пользования рефлексии на занятиях иностранного языка: 1) незаконченное предложение; 2) «благодарю ...»; 3) оценочная лестница; 4) «мишень»; 5) «светофор» и другие.

Рассмотрим некоторые из названных средств и приемов, входящих в состав третьего педагогического условия.

1. Незаконченное предложение. Это средство является достаточно простым, понятным и педагогам, и обучающимся, и позволяет быстро оценить себя как субъекта этой деятельности (табл. 5).

Таблица 5 – Средства и приемы использования рефлексии, рекомендуемые студентам при проведении урока иностранного языка

Классификация	Этапы занятия	Задачи	Предложения для студентов
Рефлексия настроения эмоционального состояния	– в начале занятия; – в конце деятельности	Установление эмоционального контакта. Выявление эмоционального состояния, степени удовлетворенности работой группы.	– I feel positive emotions: satisfaction, success, joy, happiness, surprise, proud; – because I: fulfilled the task, was active, answered properly. – I feel negative emotions: sadness, fear, boredom, irritation; – because I: didn't under-

			stand the task, didn't relax.
Рефлексия деятельности	<p>– на этапе проверки самостоятельной работы;</p> <p>– в конце занятия</p>	<p>Осмысление способов и приемов работы с учебным материалом.</p> <p>Оценить работу каждого студента на разных этапах занятия, выявить эффективность решения поставленных задач (проблемной ситуации).</p>	<p>I've learned ...</p> <p>I could ...</p> <p>During today's lesson I have found</p> <p>out / got acquainted Now I can speak about</p> <p>Now I know how to explain the problem</p> <p>Now I can find necessary information</p>
Рефлексия содержания учебного материала	Этап изучения учебного материала	Выявление уровня осознания содержания пройденного материала, выяснить отношение к изучаемой проблеме, соединить	<p>I have realized ...</p> <p>As for me it was difficult ...</p> <p>I found out ...</p> <p>I did task ...</p> <p>I thought it was</p>

		старое знание и осмысление нового	important ...
--	--	-----------------------------------	---------------

Как показано в таблице 5, средства и приемы использования рефлексии на занятиях иностранного языка используются как в начале занятия, так и в конце занятия, а также на этапе проверки самостоятельной работы студентов и этапе изучения учебного материала.

2. Оценочная лестница (рис. 7).

Как показано на рисунке 7, рефлексивная деятельность студентов представлена в виде своеобразной оценочной лестницы, что представляет собой эффективное средство реализации третьего педагогического условия.

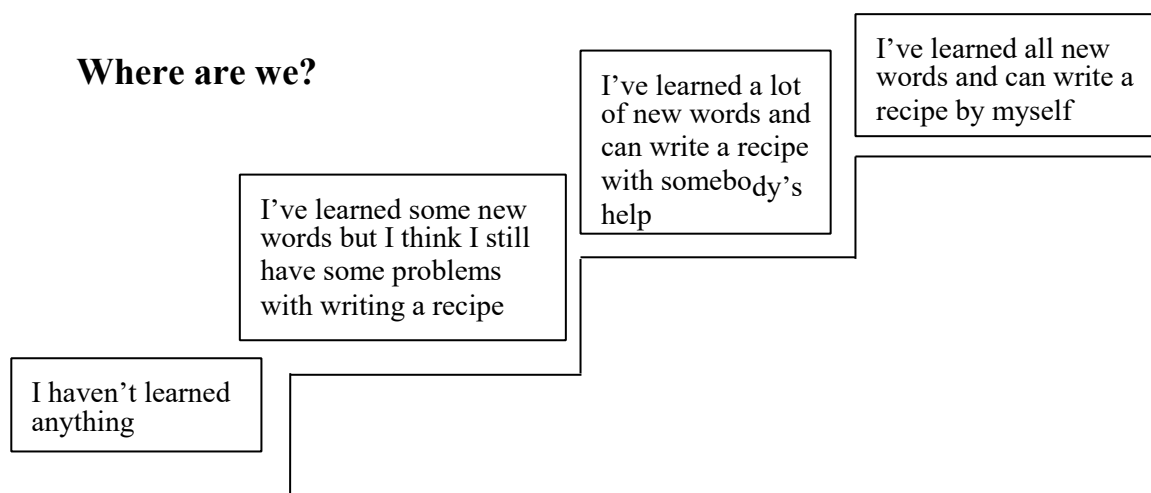


Рисунок 7 – Схема оценочной лестницы

3. Мишень (рис. 8)

На рисунке 8 схематично представлено средство развития рефлексии

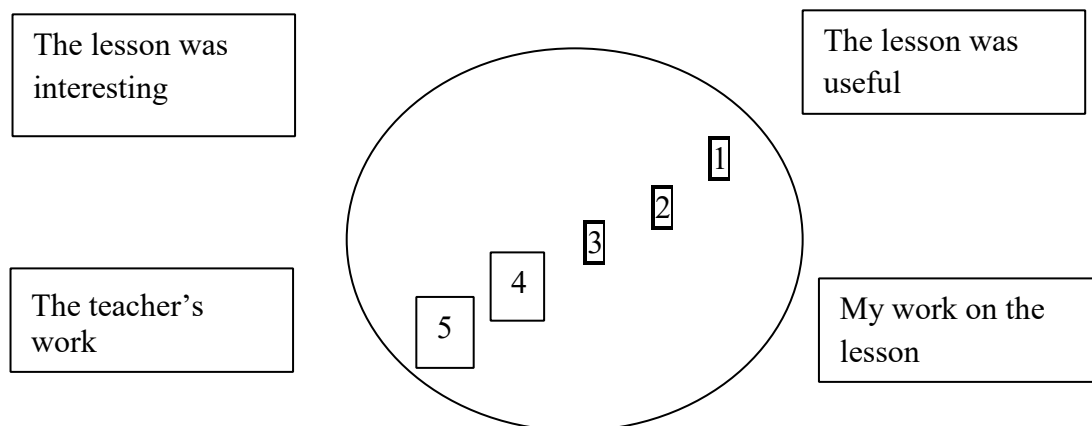


Рисунок 8 – Схема оценочной лестницы

Важный этап в овладении рефлексией – это этап самоопределения, подразумевающий сознательную переоценку возможностей, способов и форматов собственной коммуникативной деятельности, а также сознательное формирование новых, соответствующих обстоятельствам поставленной задачи. Поэтому для реализации третьего педагогического условия был подобран комплекс заданий, включающий в себя несколько разноуровневых по сложности задач из каждой группы: логико-рефлексивные, поисково-рефлексивные, проблемные, рефлексивно-исследовательские и рефлексивно-творческие.

При этом логика определения заданий заключается в соотношении ее с логикой формирования рефлексивных процессов. Это соотносится с последовательной работой студентов в системах: «Я и другие» (самопознание и самоопределение, анализ и оценка информации); «Я – другое Я» (самооценка и самоанализ собственной деятельности); «Я-концепция» (индивидуальное личностное совершенствование – саморазвитие).

Таким образом, выявленные педагогические условия оказывают непосредственное влияние на эффективность реализации модели подго-

товки студентов педагогического вуза к профессиональному взаимодействию через совершенствование ее компонентов.

2.4 Цель, задачи и этапы экспериментальной работы студентов по реализации сформированной коммуникативной компетентности в школе

Теоретический анализ использования современных информационных технологий, изучение опыта работы с ними на уроках иностранного языка, позволили выдвинуть предположение о том, что в качестве одной из составляющих современных информационных технологий могут быть ресурсы Московской Электронной Школы.

Опытно-экспериментальная работой – это комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности выдвинутой гипотезы.

Целью экспериментальной работы, проводимой в образовательных организациях студентами факультета иностранных языков, являлась апробация комплекса обучения иностранному языку, в основе которого лежат ресурсы Московской Электронной Школы.

Задачи экспериментальной работы:

- 1) определить уровень познавательного интереса обучающихся;
- 2) реализовать работу с ресурсами МЭШ на уроках иностранного языка;
- 3) учесть и зафиксировать изменения в образовательном процессе после формирующего этапа эксперимента;
- 4) обработать полученные данные путем теоретического анализа и методов математической статистики.

В соответствии с задачами исследования студентами была разработана *программа* реализации комплекса методов, приемов и средств обучения иностранному языку, основанием которого являлись ресурсы МЭШ:

1) проверка исходного уровня познавательного интереса обучающихся, а именно:

- диагностика мотивации обучающихся;
- диагностика уровня активности обучающихся в течение урока;
- диагностика результатов образовательного процесса;

2) практическая реализация ресурсов Московской Электронной Школы;

3) проверка уровня познавательного интереса после проведения формирующего этапа экспериментальной работы;

4) проведение анализа экспериментальной работы по использованию современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

Проведение экспериментальной работы предполагало следующую ее *организацию*:

1) разработка программы экспериментальной работы по организации использования ресурсов Московской Электронной Школы;

2) определение этапов экспериментальной работы;

3) разработка критериально-уровневой шкалы определения уровня познавательного интереса обучающихся;

4) формирование экспериментальных групп из числа школьников, обучающихся в средних общеобразовательных учреждениях г. Челябинска;

5) анализ и обобщение результатов проведенной работы.

Экспериментальная работа проводилась студентами в период с октября 2021 г. по ноябрь 2022 г. на базе МБОУ СОШ гимназия №1 г. Челябинска, не нарушая естественного хода образовательного процесса. В экспериментальной работе были задействованы несколько групп, что в совокупности составило 80 обучающихся и 5 учителей. Студенты отбирали группы, имеющие практически одинаковые параметры, что признается наиболее оптимальным в педагогических исследованиях.

В соответствии с целью и задачами экспериментальная работа проводилась студентами в несколько этапов: констатирующий, формирующий и обобщающий. На каждом этапе формулировались свои задачи, определялись результаты, которые являлись промежуточными на пути достижения цели опытно-экспериментальной работы (таблица 6).

Таблица 6 – Методы экспериментальной работы

<i>Этапы экспериментальной работы</i>	<i>Основные методы опытноэкспериментальной работы на каждом из этапов</i>
1	2
<i>I этап:</i> констатирующий	наблюдение, анкетирование, тестирование и др.
<i>II этап:</i> Формирующий	опрос (анкетирование, интервьюирование, тестирование); наблюдение; метод оценивания: создание диагностических ситуаций; воспитательная беседа; метод экспертной оценки и др.

<p><i>III этап:</i></p> <p>Обобщающий</p>	<p>наблюдение; оценивание; статистические методы обработки данных и проверки выдвигаемой гипотезы; обсуждение итогов проведенной работы и др.</p>
---	---

В результате анализа психолого-педагогической литературы студентами были выявлены следующие критерии и показатели уровня познавательного интереса обучающихся:

1) *интеллектуальная активность:*

- часто задаваемые вопросы;
- активность участия в познавательной деятельности;
- активное оперирование приобретенным багажом знаний и умений и стремление поделиться с товарищами, учителем новой информацией;
- сосредоточенность внимания на предмете интереса и др.

2) *эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность:*

- речевые реакции на задания (восклицаниях (типа «Интересно!)), в обмене мнениями с соседом;
- адекватность реакций обучающихся в ответ на происходящие в классе (смех в ответ на юмор и курьезные ситуации, мимика – гнев, радость, разочарование, мыслительное напряжение, соответствующие содержанию ситуации).

3) *мотивация деятельности:*

- избирательная направленность круга чтения обучающихся;
- активное участие в различных формах и видах внеклассной работы, а также выполнение индивидуальных заданий;
- способ использования свободного времени и др.

Обобщение фактического материала по исследуемой проблеме позволило описать три уровня сформированности познавательного интереса в зависимости от степени проявления критериев и показателей.

По характеру проявления познавательного интереса в процессе изучения предмета были выделены следующие уровни развития познавательного интереса:

1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий.

Так, у обучающихся с низким уровнем развития познавательного интереса активность на уроках ситуативная, они часто отвлекаются, предпочтение отдается задачам репродуктивного характера, со стереотипными действиями.

Обучающиеся со средним уровнем развития познавательного интереса предпочитают так же поисковый характер деятельности, но не всегда склонны к выполнению творческих заданий, при этом их самостоятельная деятельность носит эпизодический характер и зависит от внешних стимулов.

Обучающиеся с высоким уровнем развития интереса отличаются самостоятельностью, они активны на уроке, предпочитают учебную деятельность более трудного характера.

Критерии и уровни познавательного интереса обучающихся находятся в тесном взаимодействии с функциональными компонентами и структурными элементами исследуемого феномена – использование современных информационных технологий.

В соответствии с разработанным комплексом процесс использования информационных ресурсов МЭШ проходил три этапа: этап планирования, содержательно-деятельностный, рефлексивно-коррекционный. Срезы, проведенные студентами в ходе формирующего эксперимента, совпадали с окончанием трех выделенных этапов: пер-

вый срез был проведен после окончания этапа планирования, второй срез – после содержательно-деятельностного этапа, третий срез – после окончания рефлексивно-коррекционного этапа использования современных информационных технологий на уроке иностранного языка.

Констатирующий этап эксперимента

Традиционно на констатирующем этапе эксперимента, основной задачей которого является констатация состояния исследуемого объекта, выделяются: состояние объекта; педагогические условия и средства, обусловившие данное исходное состояние; педагогические условия и средства, имеющиеся в наличии к началу формирующего этапа эксперимента.

Целью проведенного констатирующего этапа эксперимента являлось выявление уровня познавательного интереса обучающихся по выделенным критериям и анализ причин, обусловивших данный уровень.

Констатирующий этап эксперимента проводился в двух направлениях.

Первое направление констатирующего этапа эксперимента заключалось в выявлении уровня познавательного интереса обучающихся по выделенным критериям.

Для исследования уровней познавательного интереса обучающихся на констатирующем этапе эксперимента была использована маркировочная таблица, которая включает несколько граф с параметрами для оценивания (таблица 7).

При обработке результатов оценивания уровня эффективности комплекса методов и приемов, входящих в современные информационные технологии, учитывались следующие моменты:

а) сумма баллов высчитывается в блоках по критериям: эмоциональная вовлеченность ребенка в деятельность, интеллектуальная активность, мотивация к деятельности;

б) соотношении суммы баллов в блоках (характеризует отдельные критерии) и установленных уровней познавательного интереса обучающихся:

– при наличии суммы, составляющей 3–6 баллов, присваивается низкий уровень;

– при наличии суммы, составляющей 7–9 баллов, присваивается средний уровень;

– при наличии суммы в 10–15 баллов – высокий уровень;

в) уровень познавательного интереса обучающихся определяется суммой полученных результатов по отдельным критериям по следующей шкале: 15–30 баллов соответствует низкому уровню, 31–45 баллов – среднему уровню, 46–75 баллов – высокому уровню.

Таблица 7 – Таблица оценивания уровня познавательного интереса обучающихся

Критерий/ Балл	1	2	3	4	5
Интеллектуальная активность					
Эмоциональная вовлеченность					
Мотивация					

Второе направление констатирующего этапа эксперимента заключалось в установлении причин, обусловивших преобладание низкого уровня познавательного интереса обучающихся. Для реализации экспериментальной работы на данном этапе был использован метод анализа

документации (были проанализированы требования Федерального Государственного Образовательного Стандарта, различные виды учебных планов, учебные и рабочие программы, письменные и творческие работы обучающихся), а также метод анкетирования для выяснения мнения учителей о причинах недостаточного уровня познавательного интереса обучающихся.

Интерпретируя полученные результаты, студенты пришли к выводу, что основными причинами, обусловившими низкий уровень познавательного интереса, являются:

- недостаточный темп прохождения материала на уроке;
- однообразность и однотипность заданий;
- использование только учебника, рабочей тетради и доски при проведении урока.

Формирующий этап эксперимента

Целью формирующего этапа экспериментальной работы было внедрение комплекса методов, приемов и средств обучения на уроке иностранного языка, основанном на использовании ресурсов МЭШ. Формирующий этап эксперимента протекал в естественных условиях образовательного процесса школы. Студенты проводили эксперимент в экспериментальных группах (ЭГ), которых сравнивали с контрольными группами (КГ). В ЭГ проверялась эффективность повышения познавательного интереса обучающихся при использовании ресурсов МЭШ в течение всего урока, а также в качестве домашнего задания, а в контрольных группах использовались только некоторые задания из ресурсов МЭШ.

Достижение эффективности и высокого качества образовательного процесса при использовании МЭШ, а также получение запланиро-

ванных результатов обучения, воспитания и развития происходит благодаря организации следующих ключевых процессов:

- постоянное взаимодействие (интеракция) участников группового процесса;
- упорядоченный обмен информацией (коммуникация) между всеми участниками образовательного процесса;
- обеспечение наглядности хода и результатов образовательного процесса;
- мотивация всех участников образовательного процесса;
- контроль образовательного процесса;
- рефлексия педагога и обучающихся;
- анализ деятельности участников образовательного процесса и оценка результатов.

Урок с применением ресурсов МЭШ строился следующим образом:

Все уроки начинались с вопроса, обозначенного пиктограммой КЛЮЧ и доступного обучающемуся в течение всего времени работы. Формулировка ключевого вопроса располагается на отдельной панели. Панель можно свернуть или развернуть для удобства использования, нажав на знак ключа, расположенный слева.

Обратим внимание, что ключевой вопрос обязателен для ответа учащегося. Ответ на него оценивается с занесением отметки в электронный журнал. Форма для ответа на ключевой вопрос располагается в конце урока, после раздела «Подведи итоги».

Преимущество ключевого вопроса состоит в том, что на каждом этапе обучающийся может, нажав на вопрос, проверить готов ли он ответить на данном этапе урока на ключевой вопрос урока.

Например, урок введения нового лексического материала начинается с введения и отработки лексических единиц данного раздела. При этом, все лексические единицы подразделены на части речи (существительные, прилагательные, глаголы и устойчивые выражения).

Форма изложения материала является доступной для восприятия и позволяет осуществлять обучение как с учителем на уроке, так и самостоятельно дома. Учителя сталкиваются с проблемой, когда родителям трудно дома отслеживать правильность произношения той или иной лексической единицы (причиной тому служит недостаточное знание иностранного языка). С помощью интернет-уроков Электронной школы можно контролировать процесс изучения и произношения новых слов. Например, прослушивать и повторять за диктором слова и словосочетания.

Для тренировки ранее введенных ЛЕ обучающимся предлагаются задания-тренажеры. Они размещены как в левом, так и в правом поле урока. Количество попыток выполнения заданий-тренажеров не ограничено. Результат выполнения проверяется, сохраняется, но не заносится в электронный журнал.

Рассмотрим несколько типов заданий:

1) *match words with translation* – установление соответствия. Для проверки выполнения задания, нужно нажать «ПРОВЕРИТЬ». Верные ответы обозначены зеленым цветом, неверные – красным.

2) *complete the sentences* – составление предложений.

3) *match word combinations with pictures* – установление соответствия между рисунками и ЛЕ. Преимущество заданий-тренажеров состоит в том, что обучающийся самостоятельно проверяет выполнение заданий, корректирует его, то есть осуществляет самоконтроль и имеет

возможность улучшить свой результат, повторив ЛЕ и выполнив задание еще раз.

Усвоение иностранного языка и развитие речевых навыков осуществляется главным образом через аудирование и видеоаудирование. На интернет-уроках восприятие на слух и понимание несложных текстов осуществляется изначально с демонстрации иллюстраций, соответствующих содержанию и/или тематике текста. Это дает возможность активизировать знания как аудиалам, так и визуалам (наглядно представить смысл услышанного).

Преимущество развития навыков аудирования на интернет-уроке состоит в том, что тексты подразделены на подтемы, и обучающийся может прослушать именно тот отрывок, который ему менее понятен (экономия времени).

Для контроля понимания аудирования обучающимся предлагаются задания с открытым ответом. Они могут располагаться как в левом, так и в правом поле интернет-урока. В левом поле располагаются задания с открытым ответом, выполнение которых обязательно всеми учащимися. В правом – для организации индивидуальной образовательной траектории. Здесь обучающимся можно прикрепить собственный аудиофайл:

1) это дает возможность выполнять задания детям, с нарушениями зрения;

2) включает личное образовательное пространство (возможность проявить свои творческие способности);

3) дает возможность учителю выявить психологическое и психическое состояние обучающегося через письменное и устное изложение своих мыслей.

Психическое здоровье является балансом различных психических свойств и процессов; психические особенности, позволяющие человеку быть адекватным и успешно адаптироваться к среде. К нему относятся соответствие формируемых у человека субъективных образов объективной реальности, адекватность в восприятии себя, способность концентрировать внимание на предмете, способность к удержанию информации в памяти, критичность мышления.

Психическое здоровье – динамическое состояние субъективного, внутреннего благополучия и гармонии личности, обеспечивающее оптимальный выбор действий, поступков и поведения в ситуациях взаимодействия с окружающими объективными условиями, другими людьми и позволяющее свободно использовать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности. Все это учитель может отследить при проверке работ с открытым ответом, например, при написании сочинения по теме аудиоматериала.

Контролирующие задания с автоматической проверкой результата располагаются в рубрике «Проверь себя» и располагаются в левом поле Интернет-урока.

Для развития такой рецептивной речевой деятельности, как чтение, обучающимся предлагается в правом поле интернет-урока изначально познакомиться с интересными фактами. Для преуспевающих обучающихся предлагается Additional reading – дополнительное чтение, что способствует расширению кругозора. Контент «МЭШ» позволяет определить индивидуальную траекторию обучения. Одним обучающимся достаточно двигаться в прямом направлении, другим – развиваться в разных, прибегая к межпредметной рубрике.

Для закрепления прочитанного, обучающимся предлагаются контролирующие задания. Задания подобного типа выглядят следующим образом:

- 1). Put the words into the sentences – перетаскивание в таблицу.
- 2). Choose the correct variant – выбор правильного варианта из списка.

Контрольные задания расположены в рубрике «Проверь себя» и проверяются системой автоматически. Результаты выполнения контрольных заданий переносятся в электронный журнал в виде отметки по пятибалльной шкале. Количество попыток при выполнении контрольных заданий ограничено.

Изучение иностранного языка невозможно без усвоения грамматического материала иностранного языка. Контент МЭШ выстраивает правила с использованием схем, наглядно, последовательно, предлагая дополнительные межпредметные рубрики для активно развивающихся обучающихся.

Основное назначение иностранного языка как предметной области школьного обучения – коммуникация. Речь идет о формировании речевой компетенции обучающихся, т.е. способности и готовности осуществлять как непосредственное общение (говорение, понимание на слух), так и опосредованное общение (чтение с пониманием иноязычных текстов, письмо). Интернет-урок для развития навыков говорения предлагает рассказать монолог, либо составить диалог, их можно записать на аудио либо ответить на уроке. Например, «Tell us about your family». Запиши свой монолог на аудио, он должен состоять из 7-10 предложений.

Для развития навыков письма, предлагается ответить другу по переписке, используя задания с открытым ответом.

Также на сайте мы можем найти поурочное планирование с уже готовыми и адаптированными под разное техническое оснащение уроками от нескольких авторов. Все разработки уже проверены методистами МЭШ и являются полными собраниями уроков на учебный год.

Рассмотрим подробнее поурочное планирование, использованное студентами при проведении уроков английского языка.

Урок 1 называется *Back together* и состоит из нескольких частей: «Начнем урок» – на этом этапе предлагается задание по составлению предложений из частей, задание может быть выполнено как на интерактивной доске или планшете ученика, так и с помощью проектора.

Подобное задание является «ярким началом урока» и настраивает обучающихся на активную работу; затем следует основная часть, где предлагается введение в тему с помощью видео-аудирования. Обучающиеся сами выводят тему урока и погружаются в нее благодаря видео- и аудио-сопровождению, затем идет разбор нескольких диалогов по теме, на этом этапе так же предусмотрено использование различного технического оборудования кабинета.

В основной части продолжается разбор темы с помощью заданий разного типа, например, соотнесение картинки и фразы. Затем обучающимся предлагается выполнить тренировочные задания и появляется текст с интерактивными заданиями, все задания являются адаптированными для проектора, интерактивной доски и планшета/смартфона.

Примером является задание: *Read the text and match it with a title*, в котором обучающиеся видят части текста и варианты названий, варианты также имеют аудио-озвучку, которая уже заложена в задание. После основной части урока и тренировочных заданий обучающимся предлагается выполнить контролирующие задания в виде интерактивного теста. Тест уже разделен на два варианта и учителю только остается вы-

брать, как он представит тест: выведет на проектор, разделяя экран на две части, отправит задание на планшет каждому обучающемуся или распечатает.

Урок завершается рефлексией, каждый обучающийся может оценить урок и свою работу на нем, рефлексия проходит либо вслух, либо каждый отмечает на планшете/интерактивной доске, и учитель затем видит результаты. Таким образом, урок включает в себя все необходимые части и виды речевой деятельности. Конспект урока представлен в Приложении 1.

Задания интернет-уроков хорошо продуманы, логически выстроены. Содержат теоретический и практический материал. Эта разработка позволяет сделать современный урок познавательным, а также интерактивным и увлекательным. Благодаря чему повышается внутренняя мотивация обучающегося, и наблюдается рост познавательного интереса.

Обобщающий этап эксперимента

Определение уровня познавательного интереса на итоговом срезе осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе экспериментальной работы. Для оценки уровня познавательного интереса студентами были определены следующие критерии: *качество организации образовательного процесса, интеллектуальная активность, эмоциональная вовлеченность и мотивация к учебной деятельности.*

По данным начального среза в ЭГ на низком уровне находилось более половины обучающихся (80 %), несколько обучающихся достигли высокого уровня (6%). В КГ на низком уровне находилось 79% обучающихся, остальные на среднем. Количественные характеристики, полученные при итоговом срезе (таблица 8), показывают положительный

результат, что доказывает эффективность использования ресурсов МЭШ на уроках иностранного языка.

Таблица 8 – Оценка уровней развития познавательного интереса обучающихся (итоговый срез)

Группа	Кол-во человек	Уровни развития познавательного интереса обучающихся					
		I Низкий		II Средний		III Высокий	
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
<i>КГ</i>	41	5	12,2	27	65,9	9	22,0
<i>ЭГ</i>	39	0	0	23	59,0	16	41,0

Результаты итогового среза подтвердили наличие положительной динамики как в экспериментальных, так и в контрольных группах. Необходимо отметить, что по результатам итогового среза позитивные изменения в группах имеют место по всем критериям развития познавательного интереса, что подтверждает правильность выбранной тактики организации педагогического процесса на уроке иностранного языка, и свидетельствует об эффективности использования комплекса методов, базирующегося на современных информационных технологиях.

Сравнительный анализ данных начального, промежуточного и итогового срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведенной экспериментальной работы, количество обучающихся, имеющих низкий уровень развития познавательного интереса, снизилось в ЭГ 0 %, а в КГ 12,2 %. Анализируя результаты эффективности управления в группах (после формирующего этапа эксперимента), студентами

было выявлено, что в группах произошли достоверные и существенные изменения.

При сравнении результатов эксперимента в ЭГ и КГ можно отметить положительную динамику в ЭГ.

Анализ представленных студентами данных позволил им сделать вывод, что наиболее эффективным является использование ресурсов МЭШ на протяжении всего урока и в качестве домашнего задания, как это происходило в ЭГ.

Результаты экспериментальной работы позволили сделать следующие выводы:

– происходит рост количественного состава обучающихся, достигших высокого уровня развития познавательного интереса (в сравнении с начальным срезом);

– существующие различия, проявившиеся между группами, не могут быть случайными, так как на начало эксперимента различия в группах по уровню развития познавательного интереса незначительны;

– внедрение комплекса методов обучения, базирующегося на современных образовательных технологиях, в частности, использовании ресурсов МЭШ, положительно влияет на динамику развития познавательного интереса;

– использование ресурсов МЭШ как частей урока способствует повышению познавательного интереса, но только комплексное использование решает эту задачу в полной мере.

Выводы по главе 2

Методологическими основами модели формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза являются си-

стемный, деятельностный и коммуникативно-партисипативный подходы.

Системный подход как методологический вступает в действие на всех этапах решения исследуемой проблемы, начиная с ее постановки и заканчивая заключительным этапом.

Профессиональное становление субъекта выражается в развитии его личности и индивидуальности за счет приобретения профессионализма и формирования индивидуального стиля деятельности. В отличие от этого процесса становление профессиональной деятельности проявляется в развитии приемов и способов, совершенствовании технологий, обогащении методологического инструментария и расширении области его применения.

Коммуникативно-партисипативный подход как практико-ориентированная тактика, построен на понимании студента как свободной творческой личности, способной по мере своего развития к самостоятельному выбору типа межличностной коммуникации среди ее множественной насыщенности на основе соучастия и организации совместной деятельности с преподавателем, базирующейся на диалогическом взаимодействии.

Процессную модель формирования информационной компетентности студентов педагогического вуза представлена нами в виде совокупности двух моделей – модели обучения и модели учения, каждая из которых отражает особенности вышеназванных процессов.

Применение опыта МЭШ на уроках английского языка повышает мотивацию и познавательную активность обучающихся, расширяет их кругозор и позволяет применить лично ориентированную технологию интерактивного обучения иностранному языку, направленную на обучение во взаимодействии.

Ресурсы МЭШ являются средством подачи информации и в то же самое время контролирующим средством. Они обеспечивают высокое качество информации в процессе обучения иностранному языку, используя различные коммуникативные каналы (текстовый, звуковой, графический, сенсорный и т.д.). Новые ресурсы МЭШ позволяют составить индивидуальный план обучения по темпу и глубине прохождения темы для разных классов и разных типов обучающихся. Такой дифференцированный подход дает исключительно положительный результат, создавая условия для успешной деятельности каждого ученика и вызывает у обучающихся положительные эмоции, и, таким образом, влияет на их учебную мотивацию и успеваемость.

Заключение

Вне общения Интернет не имеет смысла – это международное многонациональное, кросс-культурное сообщество, чья жизнедеятельность основана на электронном общении миллионов людей во всем мире, говорящих одновременно, самый гигантский по размерам и количеству участников разговор, который когда-либо происходил.

Сегодня новые методики с использованием Интернет-ресурсов противопоставляются традиционному обучению. Чтобы научить общению, нужно создать реальные, настоящие жизненные ситуации (т.е. то, что называется принципом аутентичности общения), которые будут стимулировать изучение материала и одновременно вырабатывать адекватное поведение в той или иной ситуации.

Одним из основных требований, предъявляемых к обучению с использованием компьютеров и интернет-ресурсов, является создание взаимодействия на уроке, что принято называть интерактивностью, которая представляет собой объединение, координацию и взаимодополнение коммуникативной цели и результата речевыми средствами. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет обучающихся адекватно реагировать на них.

Внедрение информационных технологий в обучение значительно разнообразит процесс восприятия и обработки информации. Благодаря компьютеру, Интернету и мультимедийным средствам, обучающимся предоставляется уникальная возможность овладения большим объемом информации с ее последующим анализом и сортировкой. Значительно расширяется и мотивационная основа учебной деятельности.

Обучение с помощью современных информационных технологий – это творческий процесс, позволяющий развивать и разрабатывать но-

вые приемы. Кроме того, такое обучение позволяет изучать курс в темпе, соответствующем индивидуальным способностям, воле и трудолюбию обучаемого, то есть осуществлять индивидуальный подход.

Библиографический список

1. Абаимова, Т.В. Использование информационных технологий в процессе обучения английскому языку на начальном этапе / Т.В. Абаимова. – Текст : непосредственный // Английский язык в школе. – 2012. – № 4. – С. 44 – 49.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с. – Текст : непосредственный.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 567 с. – Текст : непосредственный.
4. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев. – Текст : непосредственный. // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
5. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. – 2-е изд. / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с. – Текст : непосредственный.
6. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – Москва : Аспект-Пресс, 1998. – 376 с. – Текст : непосредственный.
7. Антопольский, А.Б. Правовые и технологические проблемы создания и функционирования электронных библиотек / А.Б. Антопольский, Т.С. Маркарова, Е. А. Данилина. – Москва : ИНИЦ «Патент», 2018. – 216 с. – Текст : непосредственный.
8. Артюхина, А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: на материале проектирования образовательной среды медицинского университета: автореф. дис. ... д-ра

пед. наук / А.И. Артюхина. – Волгоград, 2007. – 40 с. – Текст : непосредственный.

9. Афанасьев, В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление / В.Г. Афанасьев – Москва : Политиздат, 1986. – 333 с. – Текст : непосредственный.

10. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1981. – 432 с. – Текст : непосредственный.

11. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1980. – 368 с. – Текст : непосредственный.

12. Балл, Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл. – Москва : Педагогика, 1990. – 184 с. Текст : непосредственный.

13. Беляева, Л.А. Презентация Power Point и ее возможности при обучении иностранным языкам / Л.А. Беляева, Н.В. Иванова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 4. – С. 18–24.

14. Бершадский, М. Информационная компетентность / М. Бершадский. – Текст : непосредственный // Народное образование. – 2019. – № 4. – С. 139.

15. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с. – Текст : непосредственный.

16. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – М.: Высш. шк., 1989. – 141 с. – Текст : непосредственный.

17. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 271 с. – Текст : непосредственный.
18. Библиотека электронных материалов МЭШ – Текст : электронный // URL: <https://mes.mosedu.ru/wp-content/the-mes/mestheme2/lib-promo.php> (дата обращения: 27.05.2022).
19. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – Москва : Педагогика, 1983. – 271 с. – Текст : непосредственный.
20. Браун, Д.Р. Модель решения проблем для развития информационной грамотности: комплексный подход / Д.Р. Браун. – Текст : непосредственный // Библиотека в школе. – 2016. – № 22. – С. 6–11.
21. Буева, Л.П. Человек: деятельность и общение / Л.П. Буева. – Москва : Мысль, 1978. – 216 с. – Текст : непосредственный.
22. Вартанова, Е.Л. Индустрия российских медиа: цифровое будущее : монография / Е.Л. Вартанова, А.В. Вырковский, М.И. Максеев, С.С. Смирнов. – Москва : МедиаМир, 2017. – 160 с. – Текст : непосредственный.
23. Васильева, Т.О. Модели оценки уровня сформированности компетенций бакалавров / Т.О. Васильева. – Текст : непосредственный. // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. – 2018. – № 2 . – С. 252-260.
24. Вербицкий, А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении / А.А. Вербицкий. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12–30.
25. Вербицкий А.А. Анализ ситуаций и деловые игры в профессиональной подготовке педагога / А.А. Вербицкий, С.В. Павлючик // V Межведомственная школа-семинар по активным методам обучения

«Применение АМО в учебном процессе»: тез. докл. – Рига: Латв. гос. ун-т, 1983. – С. 110–112. – Текст : непосредственный.

26. Ветохина, Т.Н. Современный урок в условиях реализации ФГОС / Т.Н. Ветохина. – Текст : непосредственный // Новая наука: современное состояние и пути развития. – 2016. – № 4. – С. 54–56.

27. Владимирова, Л.П. Интернет на уроках иностранного языка / Л. П. Владимирова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2012. – №3. – С. 33–41.

28. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл: Эксмо, 2004. – 1135 с. – Текст : непосредственный.–

29. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин. – Текст : непосредственный // Исследования мышления в советской психологии. – М.: «Наука», 1966. – С. 236–277.

30. Гершунский, Б.С. Философия образования. / Б.С. Гершунский. – Москва : Моск. психол.-соц. Ин-т, Флинта, 1998. – 432 с. – Текст : непосредственный.

31. Гоноболин, Ф.Н. Книга об учителе / Ф.Н. Гоноболин. – Москва : Изд-во «Просвещение», 1965. – 260 с. – Текст : непосредственный.

32. Грехнев, В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – Москва: Просвещение, 1990. – 114 с. – Текст : непосредственный.

33. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. / В.В. Давыдов. – Москва: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с. – Текст : непосредственный.

34. Дети поколения альфа: как их воспитывать – Текст : электронный // URL : <https://umnazia.ru/blog/all-articles/deti-https://umnazia.ru/blog/all-articles/deti-pokolenija-alfa-kak-ih-vospityvat> (дата обращения: 20.05.2021).
35. Десяева, Н.Д. Культура речи педагога: учеб. пособие для студ-в высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Десяева, Т.А. Лебедева, Л.В. Ассуирова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с. – Текст : непосредственный.
36. Ершов, А.П. Информатизация: от компьютерной грамотности учащихся к информационной культуре общества / А.П. Ершов. – Текст : непосредственный // Коммунист. – 1988. – № 2. – С. 82–92.
37. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. – Москва : Просвещение, 1992. – 160 с. – Текст : непосредственный. – Текст : непосредственный.
38. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Согманюк. – Москва : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. – 216 с. – Текст : непосредственный.
39. Инфраструктура МЭШ – Текст : электронный // URL : <https://mes.mosedu.ru/wp-content/themes/mestheme2/infr-promo.php> (дата обращения : 27.05.2022).
40. Кан-Калик, В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с. – Текст : непосредственный.
41. Карпов, А.С. Интернет в подготовке будущих учителей иностранного языка / А.С. Карпов. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2002. – №4. – С. 73–78.

42. Колин, К.К. Социальная информатика – научная база пост-индустриального общества / К.К. Колин. – Текст : непосредственный // Социальная информатика. – 1994. – № 94. – С. 4–23.

43. Кольцов, А.С. Информационные технологии: учеб. пособие. / А.С. Кольцов, Е.Д. Федорков. – Воронеж: Государственный технический университет, 2005. – 241 с. – Текст : непосредственный.

44. Конаржевский, Ю.А. Технология системного подхода к анализу, самоанализу и совместной аналитической деятельности руководителя школы и учителя / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск, 1989. – 34 с. – Текст : непосредственный.

45. Корнеев, И.К. Информационные технологии в управлении / И.К. Корнеев, В.А. Машурцев. – Москва : ИНФРА-М, 2001. – 158 с. – Текст : непосредственный.

46. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. и аспирантов вузов / В.В. Краевский. – Москва–Волгоград: Перемена, 2002. – 163 с. – Текст : непосредственный.

47. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1990. – 144 с. – Текст : непосредственный

48. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Методы педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 178 с.

49. Лазарев, В.С. К проблеме модернизации педагогического образования / В.С. Лазарев. – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2018. – № 1. – С. 3-13.

50. Леви, В. Искусство быть собой / В. Леви. – Москва : Знание, 1991. – 254 с. – Текст : непосредственный.

51. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособие для вузов / А.Н. Леонтьев. – Москва : Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. – 352 с. – Текст : непосредственный.

52. Литвинова, Ю.В. Развитие коммуникативной компетенции руководителей системы среднего профессионального образования в условиях сетевого взаимодействия: дис. ... канд. пед. наук: /Литвинова Юлия Владимировна. – Орел, 2020, 190 с. – Текст : непосредственный.

53. Лобанов, А.А. Основы профессионально-педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А. Лобанов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 192 с. – Текст : непосредственный.

54. Лозанов, Г. Суггестология. – В кн.: Методика преподавания иностранных языков за рубежом. – Москва : 1976. – 214 с. – Текст : непосредственный.

55. Ломов, Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва : Наука, 1981. – 280 с. – Текст : непосредственный.

56. Лымарев, В.Н. Теории профессиональной мотивации и их прикладное значение в современной высшей школе / В.Н. Лымарев, Н.В. Уварина. – Текст : непосредственный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2021. – № 3 (31). – С. 71-77.

57. Ляудис, В.Я. Формирование учебной деятельности студентов / В.Я. Ляудис; под ред. В.Я Ляудис. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 240 с. – Текст : непосредственный.

58. Матушак, А.Ф. Информационно-коммуникативные технологии в обучении будущих бакалавров (на примере иностранного языка) / А.Ф. Матушак, Н.В. Уварина. – Текст : непосредственный // Балтийский морской форум. Материалы VII Международного Балтийского морского форума. – 2019. – С. 528-532.

59. Машурян, И.С. Информатизация как основополагающий фактор развития общества / И.С. Машурян. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2012. – № 8. – С. 270–273.

60. Мельникова, А.А. Новые информационные технологии как педагогический ресурс / А.А. Мельникова, Е.П. Тонконогая. – Текст : непосредственный // Общество. Среда. Развитие. – 2017. – № 4 (45). – С. 199-201.

61. Моделирование педагогических ситуаций. Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – Москва : Педагогика, 1981. – 120 с. – Текст : непосредственный. – Текст : непосредственный.

62. Мудрик, А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – Москва : Педагогика, 1984. – 112 с. – Текст : непосредственный.

63. Мясищев, В.Н. Психология отношений / Под ред. А.Н. Бодалева. – Москва : «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с. – Текст : непосредственный.

64. Найн, А.Я. Теоретические основы рефлексивного управления образовательной организацией / А.Я. Найн. – Москва : ВЛАДОС, 2019. – 412 с. – Текст : непосредственный.

65. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки учителя к управлению дифференциацией образования: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Ю. Никитина. – Челябинск, 2001. – 427 с. – Текст : непосредственный.

66. Николаев, В.В. Проектирование урока технологии на основе ФГОС / В.В. Николаев. – Текст: непосредственный // Обучение и воспитание: методика и практика. – 2013. – № 7. – С. 132–137.

67. Новинский, И.И. Понятие связи в марксистской философии И.И. Новинский. – Москва : Высшая школа, 1961. – 200 с. – Текст : непосредственный.

68. Обучение цифровым навыкам: глобальные вызовы и передовые практики. Аналитический отчет к III Международной конференции «Больше чем обучение: как развивать цифровые навыки», Корпоративный университет Сбербанка. – Москва : АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2018. – 122 с. – Текст : непосредственный.

69. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / РАН. Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. – 4 изд., доп. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Москва : Азбуковни к, 1997. – 944 с. – Текст : непосредственный.

70. Осинина, Т.Н. Совершенствование урока в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов / Т.Н. Осинина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. – 2015. – Т. 1. – № 1. – С. 12–25.

71. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. / Е.И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1991. – 223 с. – Текст : непосредственный.

72. Пахомова, Н.Ю. Компьютер в работе педагога / Н.Ю. Пахомова. – Москва : Педагогика, 2005. – 159 с. – Текст : непосредственный.

73. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. – Текст : непосредственный.

74. Полякова, Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – Москва : Педагогика, 1983. – 109 с. – Текст : непосредственный.

75. Попов, В.Б. Интернет-технологии и развитие образования / В.Б. Попов. – Воронеж : ВГПУ, 2011. – 116 с. – Текст : непосредственный.

76. Посталюк, Н.Ю. Дидактические условия эффективного использования учебно-познавательных задач в высшей школе: дис. ... канд. пед. наук / Н.Ю. Посталюк. – Казань, 1982. – 213 с. – Текст : непосредственный.

77. Психологический словарь / под ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 640 с. – Текст : непосредственный.

78. Ракитов, А. И. Философия компьютерной революции : научное издание / А.И. Ракитов. – Москва : Политиздат, 1991. – 287 с. – Текст : непосредственный.

79. Романова, Ю.Д. Информатика и информационные технологии / Ю.Д. Романова. – Москва: ЭКСМО, 2010. – 592 с. – Текст : непосредственный.

80. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – Москва : Большая российская энциклопедия, 1998. – 672 с., ил. Т. 2 – М – Я – 1999. – 700 с. – Текст : непосредственный.

81. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2000. – 712 с. – Текст : непосредственный.

82. Савичева, А.В. Теория поколений. Модели поведения : учеб.-метод. пособие / А.В. Савичева, М.В. Прохорова. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, 2020. – 41 с. – Текст: непосредственный.

83. Самылина, Т.И. Обучение дошкольников иностранному языку с помощью компьютера / Т.И. Самылина, Н.А. Фомина. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 4. – С. 52–56.

84. Семенова, И.Н. Методика использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. – Ч. 2. Методология использования информационных образовательных технологий : учебное пособие / И.Н. Семенова, А. А. Слепухин; Под ред. Б.Е. Стариченко / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. – 144 с. – Текст : непосредственный.

85. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с. – Текст : непосредственный.

86. Социальные сети в России: цифры и тренды, осень 2019 – Текст : электронный // URL: <https://br-analytics.ru/blog/social-media-russia-2019> (дата обращения: 17.04.2021).

87. Спирин, Л.Ф. Основы педагогического анализа: Учеб. пособие / Л.Ф Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин. – Ярославль: ЯГПИ. 1985. – 86 с. – Текст : непосредственный.

88. Старшинова, Т.А. Формирование профессиональной компетентности на основе интегративного подхода: создание междисциплинарных учебно-методических комплексов / Т.А. Старшинова, А.Г. Мухаметзянова. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 90-95.

89. Сташкевич, И.Р. О формировании обучающей среды по дисциплине «Информатика» в военном ВУЗе / И.Р. Сташкевич, С.В. Са-

вельева, И.Х. Валеева. – Текст : непосредственный. // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1 (74). – С. 146-148.

90. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Высшее образование». – 3-е изд., перераб. и доп. / Л.Д. Столяренко. – Ростов-н/Д: «Феникс», 2004. – 544 с. – Текст : непосредственный.

91. Суховершина, Ю.В. Тренинг коммуникативной компетенции / Ю.В. Суховершина, Е.П. Тихомирова, Ю.Е. Скоромная. – Москва : Академический Проект; Трикста, 2006. – 112 с. – Текст : непосредственный.

92. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология: учеб. для студ. сред. учеб. заведений / Н.Ф. Талызина. – 4-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с. – Текст : непосредственный.

93. Уварина, Н.В. Профессиональная гибкость как «soft skills» педагога / Н.В. Уварина, А.В. Савченков. – Текст : непосредственный. // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11. – № 3 (45). – С. 27-36.

94. Ушакова, С.В. Компьютер на уроках английского языка / С.В. Ушакова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2017. – № 5. – С. 40–41.

95. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : республика, 2001. – 719 с. – Текст : непосредственный.

96. Фролов, А. А. Сущность общего образования / А.А. Фролов. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2015. – № 3. – С. 18–28.

97. Фролова, Т.П. Повышение мотивации при изучении иностранного языка путем ситуативно-тематической организации учебного

материала / Т.П. Фролова. – Текст : непосредственный. // Проблемы современного образования. – 2019. – № 1. – С. 97-108.

98. Цветкова, Л.А. Использование компьютера при обучении лексики в начальной школе / Л. А. Цветкова. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 43–47.

99. Чернышева, М.А. Культура общения / М.А. Чернышева. – Ленинград : Знание, 1983. – 32 с. – Текст : непосредственный.

100. Что такое МЭШ – Текст : электронный // URL : https://mes.mosedu.ru/?post_type=mes_about (дата обращения: 27.05.2022).

101. Чухарева, О.В. Конспект лекций по дисциплине: «Информационные технологии» / О.В. Чухарева. – Вязьма : Филиал Московского государственного индустриального университета, 2005. – 95 с. – Текст : непосредственный.

102. Шамало, Т.Н. Наглядность и ее функции в обучении / Т.Н. Шамало, А.П. Усольцев. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 102–109.

103. Шемет, Б.И. Внутренние проблемы реализации ФГОС СПО / Б.И. Шемет, О.В. Шемет. – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 17–28.

104. Швырев, В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании / В.С. Швырев. – М.: Педагогика, 1978. – 218 с. – Текст : непосредственный.

105. Электронный журнал и дневник МЭШ – Текст : электронный // URL : <https://mes.mosedu.ru/wp-content/themes/mestheme2/ejd-promo.php> (дата обращения 27.05.2021).

106. Free printables for teachers – Текст : электронный // URL: <https://www.mes-english.com/> (дата обращения: 04.06.2021).

107. Learn English kids. British council – Текст : электронный // URL: <https://learnenglishkids.britishcouncil.org/parents> (дата обращения: 04.06.2021).

108. WebQuests – Текст : электронный // URL: <https://webquest.org/index.php> (дата обращения: 25.05.2021).

ПРИЛОЖЕНИЕ А
АНАЛИЗ САЙТОВ ENGLISHGRAMMARONLINE.COM,
ENGLISHLEARN-ER.COM

Немецкий сайт Englishgrammaronline.com предназначен для тех, кто изучается английский как второй язык. Этот сайт будет полезен тем, кто посещает курсы иностранного языка на учебе, но также хочет практиковаться дома.

Что касается структуры сайта, он эргономичен, поскольку в нем легко ориентироваться, нет ничего лишнего. Цветовая гамма спокойная, но не скучная, приятный оттенок фиолетового сочетается с черным и серым. Такой выбор палитры довольно удачный, так глаза не устают и не напрягаются. Шрифт крупный, хорошо виден на фоне.

Слева находится серое меню со всеми важными секциями, такими как: «Cramp up»; «read on»; «business»; «chill out»; «take on»; «teach in».

Каждая секция состоит из разделов, представленных в таблице 9.

Таблица 9 – Разделы секции

Секция	Разделы
Cramp up	<p style="text-align: center;">Grammar Writing Vocabulary Tests Study tips Daily english</p>
Read on	<p style="text-align: center;">Countries Animal/sports Literature</p>
Business	<p style="text-align: center;">Communication Grammar Business-info</p>
Chill out	<p style="text-align: center;">Games & riddles E-cards</p>
Take on	<p style="text-align: center;">Calendar 2020</p>

Teach in	Cultural studies Lessons
----------	-----------------------------

Уделим большее внимание двум разделам, а именно разделу grammar и tests в секции «scrapup». Они более емкие и содержат в себе важную информацию для изучения языка.

Раздел «grammar» очень полезен тем, у кого проблемы с грамматикой. Здесь находятся 6 категорий, которые соответствуют определенной теме и раскрывают ее правила.

Категория «englishtenses – overview» содержит таблицы, диаграммы и примеры со всеми временами в английском языке, которые наглядно помогут обучающемуся выучить и запомнить их. Состоит из трех пунктов.

Категория «englishtensesactive» объясняет каждое время отдельно и более подробно, в сумме содержит 16 пунктов.

«conditionalsandsubjunctive» объясняет все типы условных предложений и сослагательное наклонение. Состоит из 5 пунктов.

«allothergrammartopics», как можно понять из названия, включает правила на различные темы, такие как части речи (существительное, местоимение, прилагательное, наречие), вспомогательные и модальные глаголы, фразовые глаголы и т.д. Всего в категории 16 пунктов.

«confusingtenses» – категория, объясняющая времена, которые похожи между собой, но употребляются в разных контекстах. У студентов часто возникают вопросы по этим темам. Категория состоит из 7 пунктов (рисунок 9).

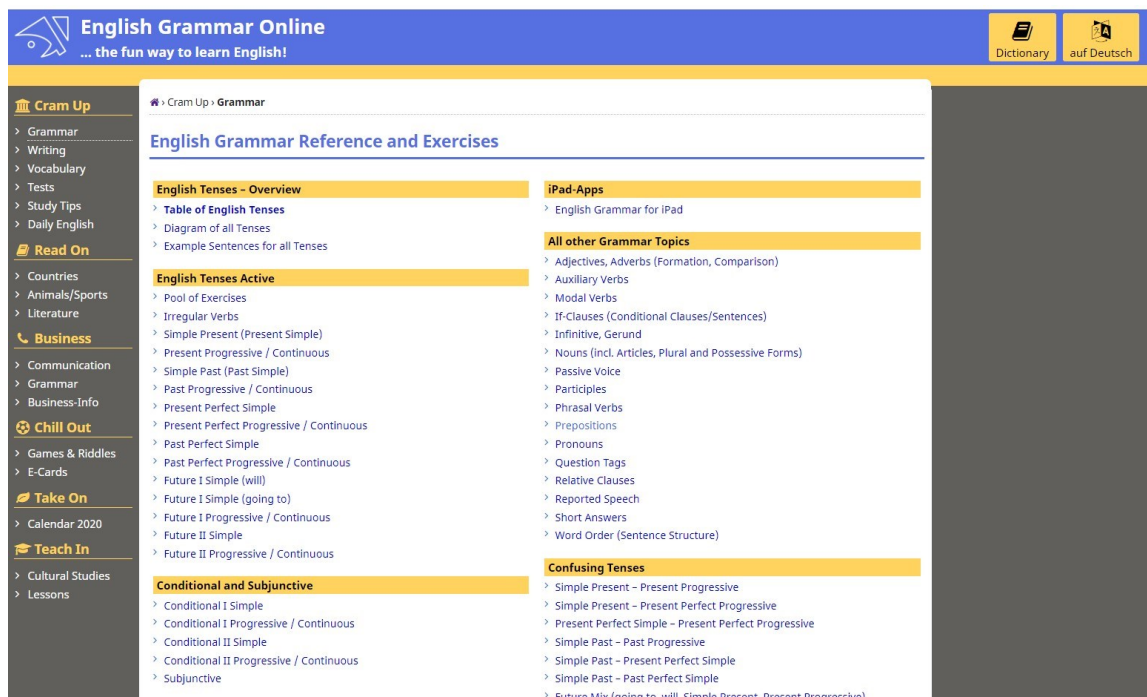


Рисунок 9 – Раздел grammar в секции «сгрампир»

Если нажать на любое правило, то нас перебросит на страницу с его объяснением. Информация хорошо структурирована и зачастую демонстрируется через таблицы. После того, как обучающийся прочитал материал, он может порешать номера по данной теме на отработку и запоминание правила. Номера всегда находятся внизу страницы, после правил (рисунок 10).

English Grammar Online
... the fun way to learn English!

» Cram Up » Grammar » Past Perfect Simple

Past Perfect Simple

The past perfect simple expresses an action taking place before a certain time in the past.

Form of Past Perfect Simple

	Positive	Negative	Question
no differences	I had spoken.	I had not spoken.	Had I spoken?

For irregular verbs, use the past participle form (see [list of irregular verbs](#), 3rd column). For regular verbs, just add *ed*.

Exceptions in Spelling when Adding *ed*

Exceptions in Spelling when Adding <i>ed</i>	Example
after final <i>e</i> , only add <i>d</i>	love – loved
final consonant after a short, stressed vowel	admit – admitted
or <i>t</i> as final consonant after a vowel is doubled	travel – travelled
final <i>y</i> after a consonant becomes <i>i</i>	hurry – hurried

Use of Past Perfect

- action taking place before a certain time in the past (putting emphasis only on the fact, not the duration)
Example: Before I came here, I *had spoken* to Jack.
- Conditional Sentences** Type III (condition that was not given in the past)
Example: If I *had seen* him, I would have talked to him.

Signal Words

- already, just, never, not yet, once, until that day (with reference to the past, not the present)
- If-Satz Typ III (If I had talked, ...)

Exercises on Past Perfect

- ✦ [Exceptions in Spelling when Adding *ed*](#)
- ✦ [Positive Sentences in Past Perfect Simple](#)
- ✦ [Negative Sentences in Past Perfect Simple](#)
- ✦ [Questions in Past Perfect Simple](#)
- ✦ [Mixed Exercise in Past Perfect Simple](#)
- ✦ [Irregular Verbs](#)

Рисунок 10 – Местоположение упражнений на странице

На примере решение номера на использование времени «pastperfect» можно увидеть, что если вы отвечаете неверно, то ваш ответ подсвечивается красным. Чтобы посмотреть правильный вариант, необходимо нажать «replace wrong by correct answers» (рисунок 11).

Exercise on Past Perfect Simple

Positive Sentences in Past Perfect Simple

Write the verbs in Past Perfect Simple.

1. The pupils talked about the film they (watch) _____.
2. I was late for work because I (miss) _____ the bus.
3. We lived in the house that my father (build) _____.
4. We admired the picture that Lucy (paint) _____.
5. They watered the trees that they (plant) _____.
6. The teacher corrected the tests that the pupils (write) _____.
7. I received a good mark in my test because I (practise) _____ on ego4u.
8. The mail order house did not send me the shirt that I (order) _____.
9. I had to clean the floor because my cats (knock) _____ over the flower pots.
10. My friend was in hospital because she (slip) _____ on a banana skin.

Check Answers

- Mark wrong answers
- Replace wrong by correct answers
- Show all correct answers

Exercise on Past Perfect Simple

Positive Sentences in Past Perfect Simple

Write the verbs in Past Perfect Simple.

1. The pupils talked about the film they **had watched** .
2. I was late for work because I **had missed** the bus.
3. We lived in the house that my father **had built** .
4. We admired the picture that Lucy **had painted** .
5. They watered the trees that they **had planted** .
6. The teacher corrected the tests that the pupils **had written** .
7. I received a good mark in my test because I **had practised** on ego4u.
8. The mail order house did not send me the shirt that I **had ordered** .
9. I had to clean the floor because my cats **had knocked** over the flower pots.
10. My friend was in hospital because she (slip) had slipped on a banana skin.

Check Answers

- Mark wrong answers
- Replace wrong by correct answers
- Show all correct answers

Рисунок 11 – Проверка упражнения

Рассмотрим раздел «tests» в секции «cramup». Здесь обучающиеся могут проверить себя, насколько хорошо они усвоили материал. Они могут пройти тест на знание времен, герундия, инфинитива, придаточных предложений.

Главное достоинство этих тестов заключается в том, что они разделены по уровню сложности. Это очень удобно, ведь обучение иностранному языку – это постепенный процесс. Соответственно, самый легкий уровень это «level 1», а самый сложный «level 3». Либо же уровень может обозначаться кружочками, как показано на рисунке 12.

English Tests

Here you will find tests on all topics of our grammar section that are explained in more detail.

English Test: Tenses

- » Present Progressive: [Level 1](#) • [Level 2](#) • [Level 3](#)
- » Simple Present: [Level 1](#) • [Level 2](#) • [Level 3](#)
- » Simple Past: [Level 1](#) • [Level 2](#) • [Level 3](#)
- » Present Perfect: [Level 1](#) • [Level 2](#) • [Level 3](#)
- » Past Progressive: [Level 1](#) • [Level 2](#) • [Level 3](#)
- » Present Perfect Progressive: [Level 2](#) • [Level 3](#)
- » Past Perfect: [Level 2](#) • [Level 3](#)
- » Future I Simple *will*: [Level 1](#) • [Level 2](#) • [Level 3](#)
- » Future I Simple *going to*: [Level 1](#) • [Level 2](#) • [Level 3](#)

English-Test: Tenses Mix

- » [Simple Present, Present Progressive, Present Perfect, Simple Past, If-Satz Type I](#) ●●○○○
- » [All Present, Past and Future Tenses](#) ●●●○○
- » [Tenses Active and Passive](#) ●●●○○
- » [Simple Past, Past Progressive, Past Perfect](#) ●●●○○
- » [Simple Present, Present Perfect, Simple Past, Past Perfect](#) ●●●○○

Other English Tests

- » Mixed English Test 1: [Level 2](#), [Level 3](#), [Level 4](#)
- » Relative-Clauses: [Level 1](#) • [Level 2](#) • [Level 3](#) • [Level 4](#)
- » Infinitive / Gerund: [Level 1](#) • [Level 2](#) • [Level 3](#) • [Level 4](#)
- » If Clauses: [Level 1](#) • [Level 2](#) • [Level 3](#) • [Level 4](#)

Рисунок 12 – Тесты и уровни сложности

Остальные секции не менее важны. «readon» будет интересна тем, кто увлекается историей, географией, спортом, так как в ней собрана большое количество материала для чтения по изучаемым темам. Кроме того, здесь имеются литературные произведения таких авторов, как Оскар Уайльд, Джек Лондон, Марк Твен.

Для детей секция «chillout» будет наиболее интересной, ведь здесь они могут поиграть в игры на английском и разгадывать загадки. Если

вы блистаете интеллектом, то в этой же секции можно сыграть в различные интеллектуальные квизы, например, квиз об Австралии, о спорте, о еде, о Лондоне и т.п.

На сайте собрана большая библиотека правил, упражнений, тестов, игр, книг для изучения языка онлайн. Все четко и логично оформлено. Единственный минус – это отсутствие аудио и видео материалов. Чтобы свободно общаться на иностранном языке, мы должны погружаться в иностранную среду полностью, и, конечно же, без аудирования будет сложно воспринимать получаемую информацию на слух.

Второй сайт englishlearner.com имеет больше минусов по сравнению с первым. Однако здесь есть и свои плюсы. На главной странице вы можете выбрать и перейти на недавно добавленные упражнения, упражнения, которые предлагают создатели сайта, и на самые популярные упражнения. Библиотека заданий тут значительно меньше (рисунок 13).

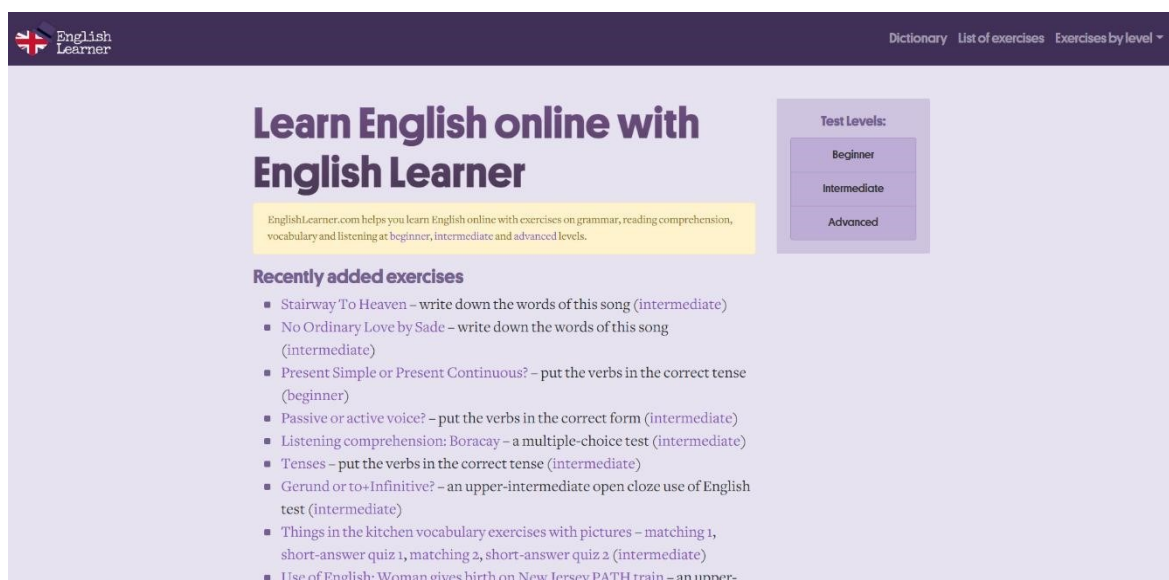


Рисунок 13 – главная страница сайта englishlearner.com

Кроме того, на главной странице можно перейти в словарь. Здесь можно прочитать не только значение слова, но также послушать его

произношение в американском и британском варианте, посмотреть синонимы и антонимы данного слова и прочесть про его происхождение (рисунок 14).



Рисунок 14 – Словарь

На главной странице можно выбрать свой уровень знания языка: *beginner*, *intermediate*, *advanced*, чтобы сделать соответствующие тесты и выполнить задания. Варианты заданий на сайте:

- выбери правильный вариант ответа;
- поставь глагол в нужную форму;
- заполни пропуски;
- продолжи предложение;
- поставь слова в правильном порядке и т.д. (рисунок 15).

Beginner Tests	Intermediate Tests	Advanced Tests
<ul style="list-style-type: none"> ■ Present Simple or Present Continuous? ■ Present Simple ■ Present Simple - mixed up sentence 1 ■ Present Simple - mixed up sentence 2 ■ Adjective or adverb? Choose the right word to complete the sentences. ■ Past Simple tense - Was or were? ■ Present Simple or Present Continuous? Which tense ■ Present Simple Questions ■ Present Simple negative sentences ■ Past Simple sentences ■ Number test 1-10 ■ Number test 11-20 ■ Water sports quiz ■ Which colour is it? ■ Fruits quiz ■ -ing endings ■ Guess the word ■ Irregular past verbs tests - 1 ■ Irregular past verbs tests - 2 ■ Irregular past verbs tests - 3 ■ Irregular past verbs tests - 4 ■ Irregular past verbs tests - 5 ■ Irregular past verbs tests - 6 ■ Irregular past verbs tests - 7 ■ Numbers matching 1-10 ■ Numbers matching 11-20 ■ Make Present Simple sentences 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Past Simple or Past Continuous? ■ Geographical names with and without "the" ■ Such or so? ■ Parts of a house ■ Stairway to Heaven ■ Sade: No Ordinary Love ■ Suzanne Vega: Tom ■ John Lennon: Imagine ■ Passive or active voice ■ Question tags - Exercise 1 ■ Present Perfect ■ Since or for? ■ Already or yet? ■ Reported Speech 1 ■ Have got or has got? ■ Prepositions ■ Things in the kitchen - matching exercise 1 ■ Things in the kitchen - short answer quiz 1 ■ Things in the kitchen - matching exercise 2 ■ Things in the kitchen - short answer quiz 2 ■ Eponyms - 1 ■ Reading comprehension - cloze test 1 ■ Tywyn ■ Intermediate reading test 1 ■ Animals - The House of the Rising Sun ■ Adele - Someone Like You ■ Use of English: Tenses 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Use of English - Vocabulary - Exercise 1 ■ Grammar and vocabulary - Pyramiden ■ Use of English: Dorian ■ Advanced grammar: cloze test ■ Advanced reading comprehension ■ Missing sentences ■ Find the mistakes ■ Negative prefixes ■ Word formation - sample exercise ■ Word formation - Set 1 ■ Word formation - Set 2 ■ Word formation - Set 3 ■ Word formation - Set 4 ■ Use of English - Washoe ■ Use of English - Sudoku ■ Million-dollar trial aborted on account of sudoku - A mixed-up article ■ Reading comprehension - Hopes for treaty on climate begin to wither ■ Reading comprehension - Nobel prize winner Al Gore urges US and China to do more about global warming ■ The Adventure of the Empty House - Part 1 ■ The Adventure of the Empty House - Part 2 ■ The Adventure of the Empty House - Part 3 ■ The Adventure of the Empty House - Part 4 ■ The Adventure of the Empty House - Part 5 ■ The Adventure of the Empty House - Part 6 ■ The Adventure of the Empty House - Part 7 ■ Advanced vocabulary test

Рисунок 15 – Разделы с упражнениями определенного уровня

Если обучающийся сделал задание, ему показывается результат, ошибки, если они есть, но правильный ответ отсутствует. По нашему мнению, это большой минус сайта, так как не все обучающиеся захотят делать задание заново, особенно из-за одной ошибки. В этом плане сайт englishlearner.com проигрывает первому (рисунок 16).

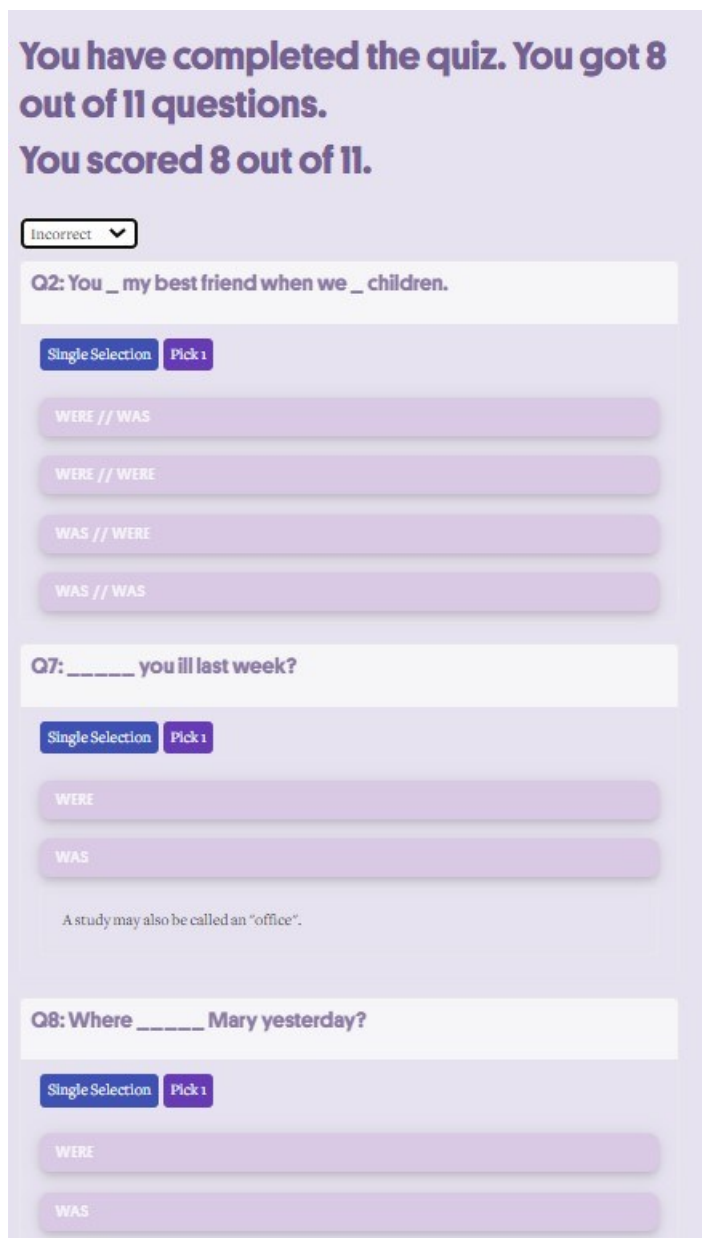


Рисунок 16 – Решенный тест и ошибки

Подводя итог, можно сделать вывод, что englishlearner.com имеет достаточное количество различных упражнений, полный словарь с примерами. Но здесь нет книги, игры, квизов, загадок. Нет аудио и видео материалов, из-за чего сайт кажется неполным и пустым.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Анализ сайтов Free Printables for Teachers, Learn English Kids. BritishCouncil

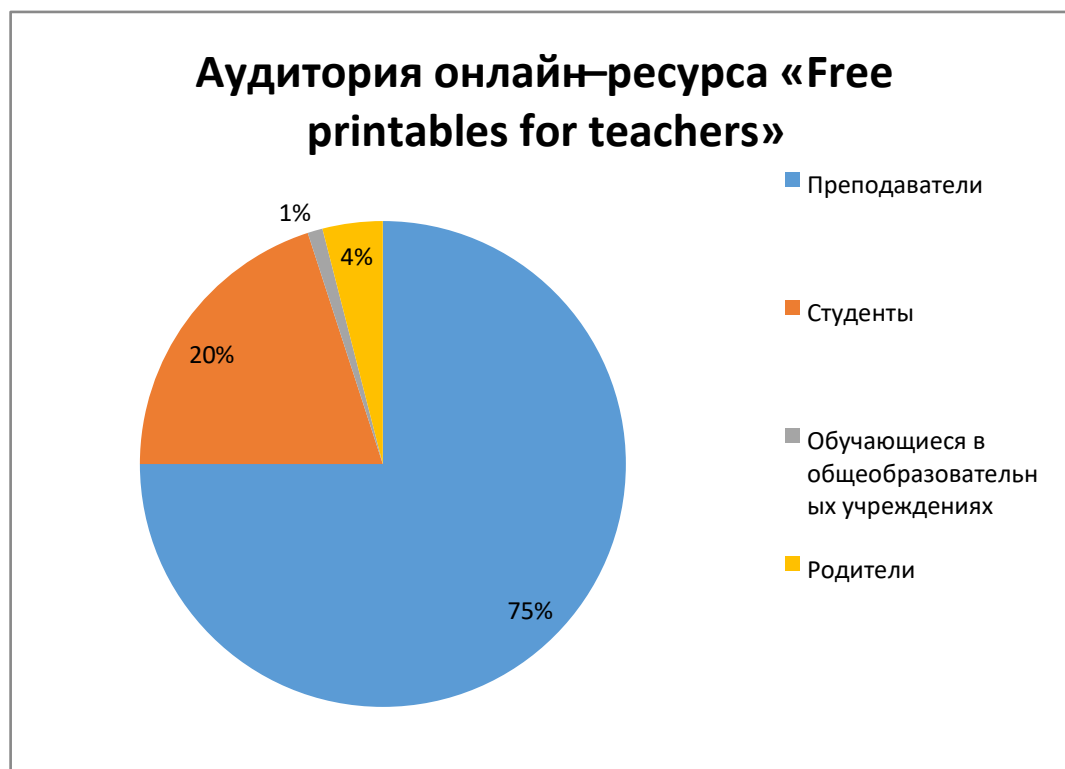


Рисунок 17 – Аудитория онлайн-ресурса «Free printables for teachers»

Ниже приведены диаграммы, демонстрирующие возрастные особенности основной аудитории, использующей данные интернет-ресурсы (рисунок 18).

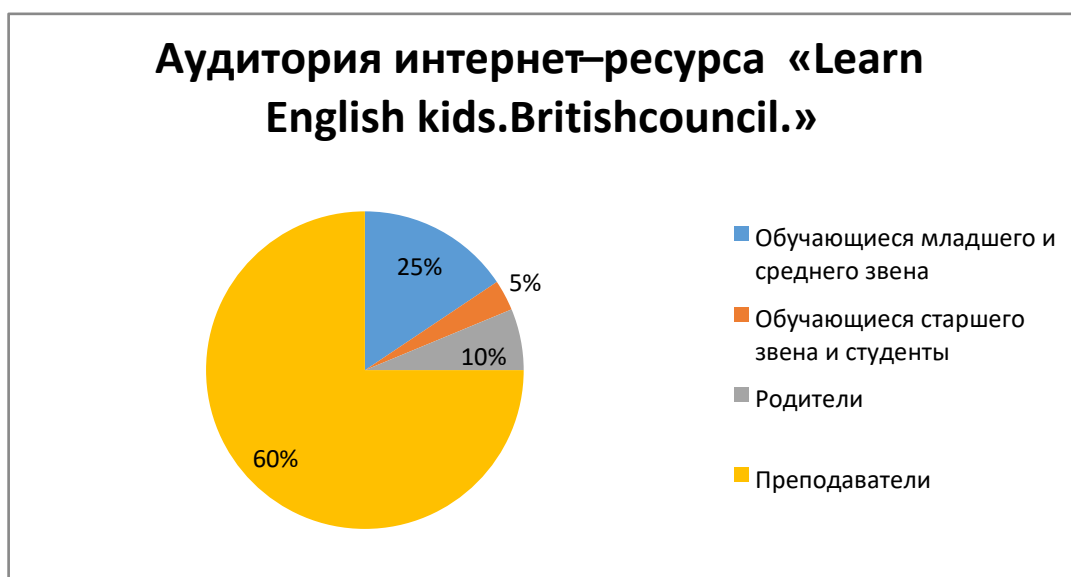


Рисунок 18 – Категории аудитории сайта «learnenglishkids»

Анализируя результаты диаграмм, мы можем сделать вывод, что исследуемые нами онлайн-ресурсы направлены на удовлетворение потребностей разных слоев педагогического процесса.

Раскроем содержание и главные страницы исследуемых сайтов (таблица 10 и 11).

Таблица 10 – содержание сайта «free printables for teachers»

Основная информация	Описание
1	2
Приветствие посетителей сайта	Welcome to LearnEnglish Kids. LearnEnglish Kids is brought to you by the British Council, the world's English teaching experts. We have lots of free online games, songs, stories and

1	2
	activities for children. For parents, we have articles on supporting children in learning English, videos on using English at home and information about
Уроки для просмотра и аудирования	Do you like listening to songs and watching stories and videos in English? In this section you can learn to sing songs in English and watch fun stories and videos. You can also play games, print activities and post comments!
Уроки грамматики английского языка	Do you want to practise your reading and writing in English? In this section you can read and write about interesting topics. You can also play games, print activities and post comments!
Практические занятия для тренировки речи	Do you want to improve your spelling and pronunciation in English? In this section you can learn how to say and spell English words with Sam and Pam, the super space spies. This section is based on the UK literacy programme
Изучение новой лексики	Do you want to practise your English grammar and learn new words? In this section you can learn about grammar rules, play word games and watch fun videos. Watch the grammar videos, play the grammar games and print the grammar worksheets. You can also print activities, tests and reference cards and post comments!

Уроки в игровой форме	Do you like learning English and having fun? In this section you can play games and practise your speaking with our fun tongue twisters. There are funny jokes in English to learn and tell your friends. You can also post comments!
	LearnEnglish Kids wants to support parents whose children can't go to school at the moment. You can find tips and advice about helping your children practise their English at home on our new support page for parents. In this section you'll find lots of expert advice about helping your child learn English. You can search our hundreds of free online English games, songs, stories and activities here and find more information on our apps for mobile phones and tablets.

Таблица 11 – Содержание сайта «Learnenglishkids»

Основная информация	Описание
Приветствие посетителей сайта	«Welcome to MES English, Resources for Teachers of Young Learners. All of the resources are designed to be versatile and useful across a broad spectrum of ages and levels. This site hosts: flashcards, worksheets and handouts to match, phonics worksheets, classroom games, projects, and other activities all ready for printing. »

<p>Карточки для проведения занятий и самостоятельного обучения</p>	<p>«There are 2,000+ words depicted in flashcards. The vocabulary is provided in 100+ sets covering 60+ themes and I'm adding to them regularly. These are flashcards not clip art. Each flashcard set is ready to print and go with matching handouts ...»</p>
<p>Инструменты для преподавателей</p>	<p>«Tools for Educators is an MES site that hosts free, online worksheet applications and templates ...»</p>
<p>Готовые материалы для печати</p>	<p>«Ready-to-Print Materials: A growing section of MES-English. There are talking worksheets, worksheets for introduction of grammar points, a phonics workbook series, award certificates, clipart to make your own worksheets, song sheets ...»</p>
<p>Игры для проведения на уроках английского языка</p>	<p>«There are 22 versatile, communicative games for the classroom available for printing and a list of 15+ other games to play. These games were designed to be flexible and useful across a broad range of target language and great care was put into making them fun, interesting and student centered ... »</p>
<p>Фонетические ресурсы</p>	<p>«MES Phonics has flash cards and handouts for presentation. There are alphabet cards, posters and materials to get you started on the right foot with your phonics curriculum. »</p>

Дополнительные ресурсы	«The MES Speaking First Curriculum is a curriculum designed to focus on speaking and fluency while building phonemic awareness and preparing students for study in a course book. It is a guide for the order and how to use all of the materials you can find through the MES sites. » «The International Project Exchange: there are classroom projects that teachers can download, print the lesson plans, and print projects already
	completed by students from different countries around the world. Teachers complete the projects with their classes, and then share completed projects from around the world with their students». «MES Coloring Section has free printable coloring pages for holidays, alphabet activities, numbers, and other themes from the MES vocabulary flashcards».

На основе данных из таблиц мы можем сделать вывод о том, что онлайн-ресурс «Free printables for teachers» имеет практическую значимость больше для преподавателей, т.к. данный сайт предоставляет множество необходимой информации и готовых заданий для проведения урока.

В свою очередь, онлайн-ресурс «Learn English kids. British council» имеет большую востребованность среди обучающихся, чему свидетельствует разнообразие курсов обучения, уроков, дополнительных заданий для изучения английского языка онлайн.

Для полного подтверждения нашей теории рассмотрим домашние страницы сайтов №1 и №2.

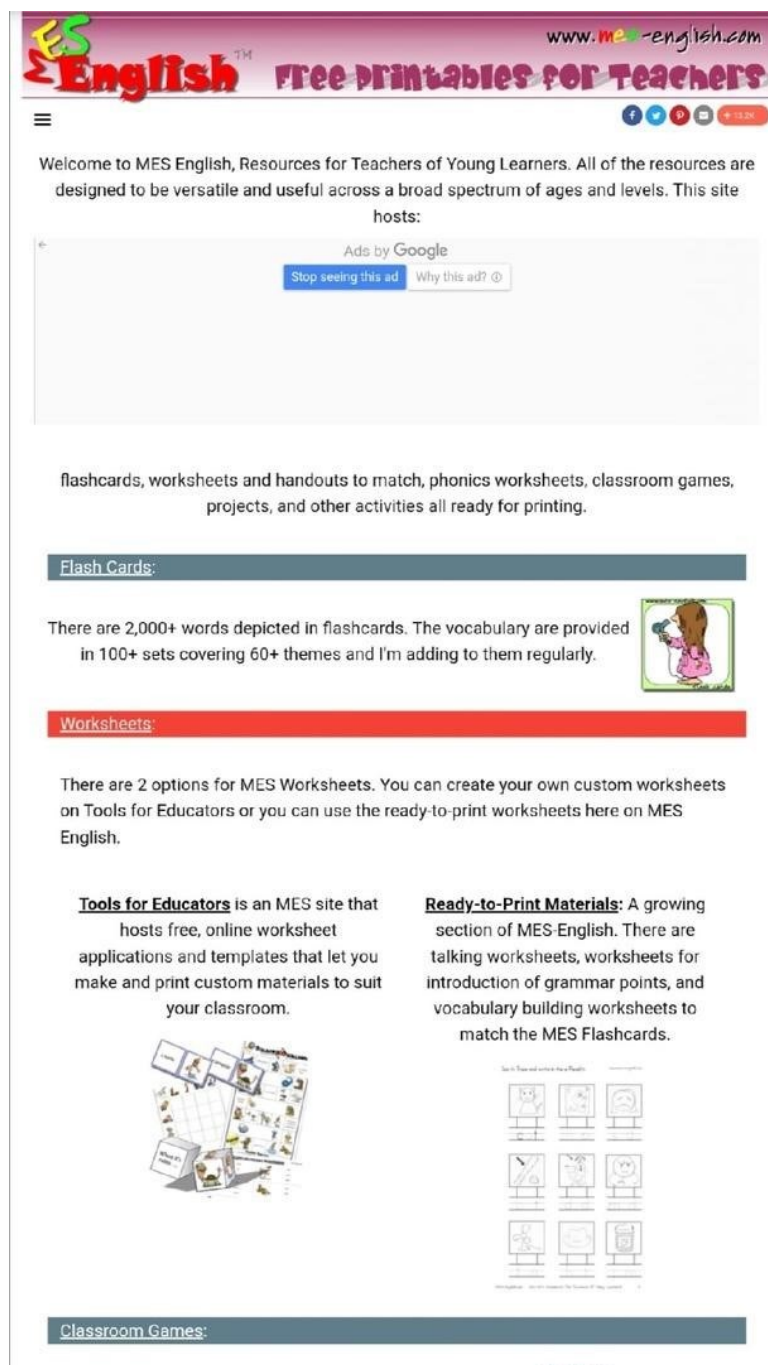


Рисунок 19 – Домашняя страница сайта №1

Главная страница онлайн – сайта «Freeprintablesforteachers» выдержана в спокойных тонах, отсутствуют красочные рисунки.

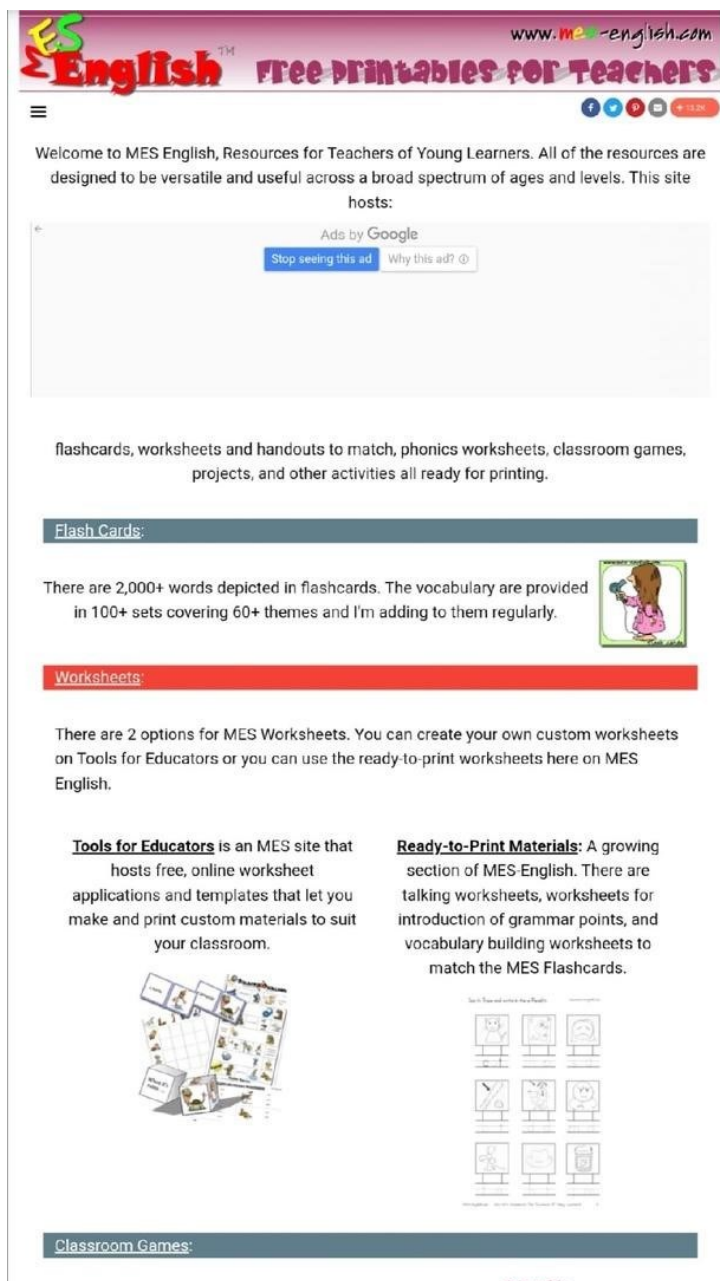


Рисунок 20 – Домашняя страница сайта № 2

Главная страница онлайн – сайта «Learn English kids. British council» выдержана в ярких тонах, используется множество рисунков и фотографий.

Подводя итог, мы можем сделать вывод на основании нашего анализа, что онлайн – ресурс «Free printables for teachers» используется преподавателями, а «Learn English kids. British council» призван использоваться обучающимися.

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Анализ Веб-квеста

Сайт, или веб-сайт – одна или несколько логически связанных между собой веб-страниц, а также место расположения контента сервера. Обычно сайт в Интернете представляет собой массив связанных данных, имеющий уникальный адрес и воспринимаемый пользователями как единое целое.

Веб-сайт – это инструмент для работы с существующими клиентами. С его помощью можно предоставлять клиентам, имеющим доступ в Интернет, различную информацию.

Веб-квест – это сайт в Интернете, с которым работают преподаватели и обучающиеся, выполняя ту или иную учебную задачу. Разрабатываются такие веб-квесты для максимальной интеграции Интернета в различные учебные предметы на разных уровнях обучения в образовательном процессе. Они охватывают отдельную проблему, тему, учебный предмет целиком, могут быть и меж-предметными.

Особенностью образовательных веб-квестов является то, что вся информация для самостоятельной или групповой работы обучающихся находится на различных веб-сайтах. Кроме того, результатом работы с веб-квестом является публикация работ обучающихся в виде веб-страниц и вебсайтов.

Это означает, что преподаватель, составляя задания, подбирает информацию в Интернете и находит необходимые материалы, давая обучающимся соответствующие гиперссылки. Все это сохраняется на каком-либо веб-ресурсе, оформленном и структурированном как веб-квест. Обучающиеся в группах или индивидуально выполняют предложенные задания веб-квеста, по завершении которого представляют соб-

ственные веб-страницы по данной теме, либо другие творческие работы в электронной, печатной или устной форме.

Цель работы с веб-квестами в данной образовательной среде – организовать грамотную работу обучающихся в Интернете, и при этом сформировать ключевые знания и навыки, необходимые для работы в электронной среде. Следует отметить, что веб-квест – это продукт совместной деятельности и учителя, и обучающихся.

Работа над веб-квестом помогает:

- организовать активную самостоятельную или групповую поисковую деятельность;
- способствует развитию творческого мышления и навыков решения проблем;
- дает возможность осуществить индивидуальный подход к выполнению предложенной работы;
- тренирует мыслительные способности (сравнение, классификация, выделение общего и частного и т.д.).

Таким образом, можно сказать, что в основе технологии веб-квеста заложен деятельностный подход.

Берни Додж выделяет три принципа классификации веб-квестов (таблица 12):

Таблица 12 – Классификация веб-квестов

Принцип классификации	Виды
По длительности выполнения	краткосрочные и долгосрочные
По предметному содержанию	монопроекты и межпредметные веб-квесты

По типу заданий, выполняемых учащимися	пересказ (retelling tasks), компиляционные (compilation tasks), загадки (mystery tasks), журналистские (journalistic tasks), конструкторские (design tasks), творческие (creative product tasks), решение спорных проблем (consensus building tasks), убеждающие (persuasion tasks), самопознание (selfknowledge tasks), аналитические (analytical tasks), оценочные (judgment tasks), научные (scientific tasks)
--	---

Данный сайт представляет собой электронную версию сборника методических материалов в расширенном варианте. На данном веб-квесте преподаватели и обучающиеся смогут найти много полезной информации, способствующей интересному и занимательному процессу изучения материалов урока. Информация, представленная на сайте, актуальна по своему содержанию, присутствуют постоянные обновления веб-страниц, появляются новые ресурсы и ссылки на современные методические разработки и материалы.

Следует отметить, что основная аудитория данного сайта – англоговорящая, однако современные программы позволяют нам легко осуществить перевод всего текста на выбранном сайте, сделав всего несколько «кликов», а значит, разобраться в данном сайте не составит трудностей ни для англоговорящих пользователей, ни для пользователей, говорящих на других языках, в том числе на русском.

Внешний вид сайта выглядит достаточно современно, текст хорошо читается, присутствуют яркие элементы, но нет лишних иллюстраций, отвлекающих внимание пользователя (рисунок 21).

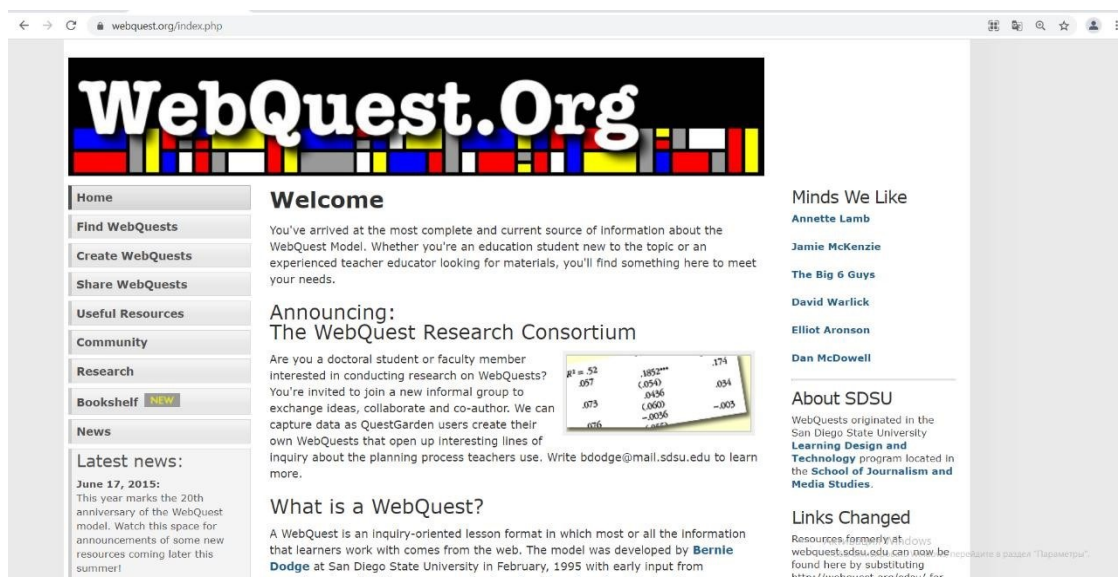


Рисунок 21 – Внешний вид сайта

Следует отметить, что сайт весьма логично составлен и хорошо структурирован. Слева в колонке меню вы можете найти все необходимые разделы, что осуществляет удобный поиск необходимой страницы и навигацию по сайту в целом (рисунок 22).



Рисунок 22 – навигация по сайту что обозначают разделы данного меню и к чему они открывают нам доступ, показано в таблице 13.

Таблица 13 – Навигация по сайту

Название ссылки	Русская интерпретация	Пояснение
1	2	3
«Home»	«Основная страница»	На данной странице вы можете ознакомиться с тем, что такое веб-квесты в целом
«Find Web-Quests»	«Найти веб-квесты»	Ссылка на поиск уже готовых веб-квестов
«Create WebQuests»	«Создать веб-квесты»	Здесь вы можете создать свой собственный веб-квест
«Share WebQuests»	«Поделиться веб-квестами»	На данной странице вы можете опубликовать собственные веб-квесты
«Useful Resources»	«Полезные ресурсы»	Страница, позволяющая ознакомиться с веб-квестами и возможностями их использования
«Community»	«Сообщество»	На данной странице вы можете найти ссылки на форумы и чаты
«Research»	«Исследования о веб-квестах»	Страница, позволяющая вам ознакомиться с исследованиями о веб-квестах»
«Bookshelf»	«Книжная полка»	Новый раздел сайта, еще не заполнен
«News»	«Новости»	Последние новости о вебсайтах

При переходе на наиболее востребованную поисковую страницу сайта «Find WebQuests» («Найти веб-квесты») перед вами появится данное диалоговое окно (рисунок 23):



Рисунок 23 – Диалоговое окно поиска веб-квестов

Так, например, если вам необходимо найти методические материалы для урока по теме «Глагол» («Theverb»), вам необходимо вбить соответствующий запрос в поисковую строку (рисунок 24).

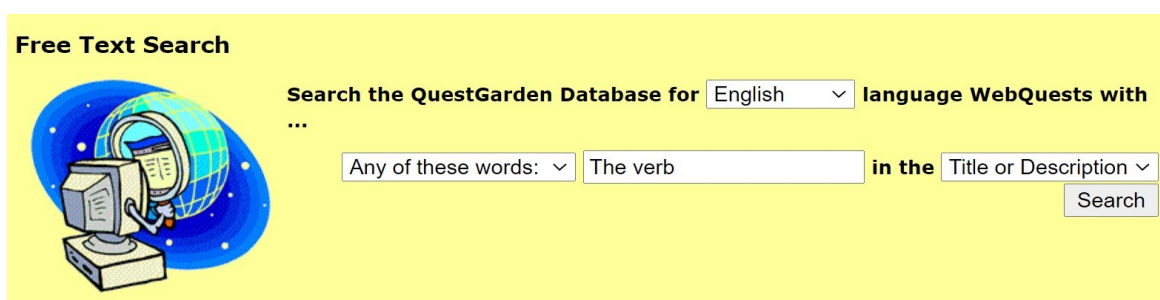


Рисунок 24 – Инструкция к поиску материалов по определенным темам

Вы можете найти информацию о временных формах глагола, которая на найденном мной сайте, была представлена в виде познавательного видео для детей (рисунок 25).

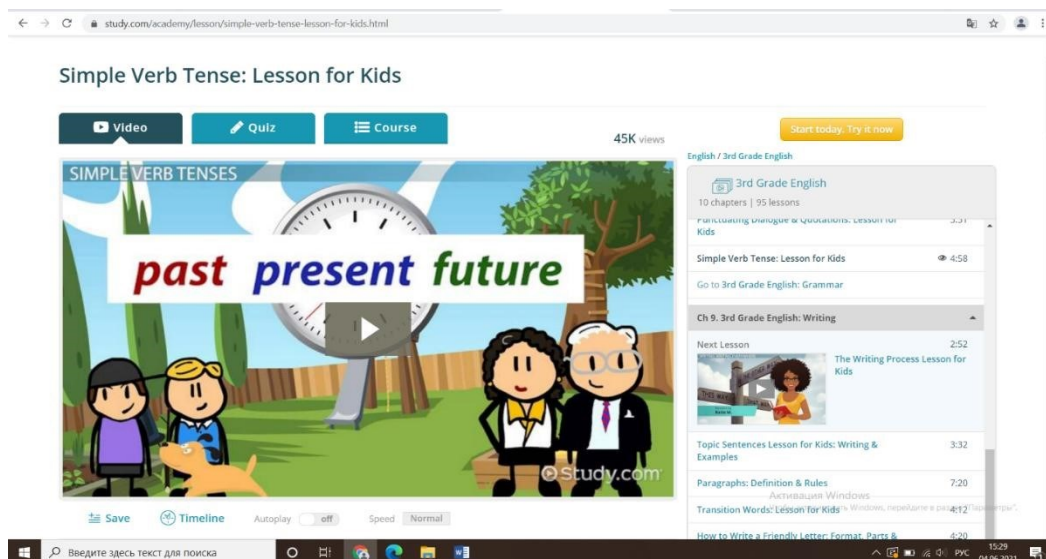


Рисунок 25 – Вкладка сайта веб-квест

Рассмотрим подробнее такие характеристики данного сайта, как аудитория сайта, его задачи, основные типы информации и навигации по сайту.

Веб-квесты рассчитаны на аудиторию, включающую в себя педагогов и обучающихся всех возрастов, однако данный сайт находится в открытом доступе, а значит абсолютно любой пользователь может воспользоваться материалами веб-квестов.

Задачи веб-квестов в образовательной среде: организовать грамотную работу преподавателей и обучающихся в Интернете, при этом сформировать ключевые компетентности. Стоит отметить, что веб-квест – это продукт совместной деятельности не только преподавателя, но и обучающегося.

Следует упомянуть, что различают следующие виды информации по форме представления (таблица 14):

Таблица 14 – Виды информации

Форма представления информации	Определение (пояснение)
1	2
Текстовая	Текстовая информация – это информация, представленная в алфавитно-цифровой форме, т. е. состоит из букв, цифр, символов.
Числовая	Числовая информация-это цифры и знаки, обозначающие математические действия.
Звуковая	Звуковая информация – звуки и их сочетания, которые мы воспринимаем на слух
Графическая	Графическая информация – это сведения, представленные в виде схем, эскизов, изображений, графиков, диаграмм, символов.
Видеоинформация	Видеоинформация - это изображение, зафиксированное на магнитной ленте, киноплёнке, фотоснимке или оптическом диске, с которых оно может быть воспроизведено.

На данном сайте информация представлена во всех указанных выше формах: текстовой, числовой, звуковой, графической и видео. Большая часть сайта оформлена в формате текста.

Навигация бывает нескольких видов, однако на нашем сайте присутствует только один вид навигации – это меню, он представлен как список основных разделов сайта, о нем мы говорили прежде. Этот вид навигации самый распространенный и пользоваться им легче всего.

Таким образом, веб-квесты – это сайты, которые являются удобной платформой, позволяющей обеспечить интересно и комфортно протекающий образовательный процесс и вовлечь в него обучающихся.

Научное издание

**Гнатышина Екатерина Викторовна,
Шкитина Наталья Сергеевна,
Касаткина Наталья Степановна**

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В СОВРЕМЕННОМ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Объем 16,57 усл. печ. л. Подписано в печать 08.11.2023.

Тираж 100 экз. Бумага типографская

Формат 60x 84 1/16. Заказ №457.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69