информацию, удерживать длительное время внимание учащихся, управлять им, активизировать несколько видов памяти.

Посредством слайдов можно транслировать теоретическую информацию, задания для самостоятельной работы, иллюстрировать динамические процессы, описанные в задаче, поэтапно демонстрировать поиск плана решения и многое другое. Программа PowerPoint в режиме демонстрации презентации предоставляет доступ к инструментам, посредством которых учитель может выделить наиболее важную информацию, нанести на слайд необходимые записи или рисунки. Преподаватель может открыть совместный доступ к выполнению надписей на слайде нескольким учащимся или всей группе. В этом случае каждый учащийся получает возможность продемонстрировать свой вариант решения общей задачи или записать полученный ответ.

Не менее важным является вопрос, связанный с проблемами дисциплины и мотивации. С одной стороны имеются возможности для создания психологически комфортной обстановки, а с другой, учащиеся могут злоупотреблять этим фактором. Следствием отсутствия непосредственного постоянного мониторинга степени включенности в учебный процесс является возможность переключения внимания отдельных учащихся на посторонние объекты, выход из общего мыслительного процесса, коммуникационное взаимодействие с некоторыми обучаемыми на отвлеченные от предмета обучения темы. Только при наличии высокого уровня ответственности или соответствующих мотивационных установок данная проблема не является существенной. Однако большая часть учащихся не обладает данными характеристиками в силу возрастных или психологических особенностей.

Проблема организации системы отслеживания и объективного оценивания результатов деятельности связана в первую очередь с доступностью и возможностью неконтролируемого использования учащимися различных источников информации при проведении контрольных мероприятий. В связи с этим, более или менее объективную оценку можно получить, анализируя результаты решения практических заданий, подобранных таким образом, чтобы их решение не находилось в свободном доступе. Чаще всего это могут быть новые задачи, составленные преподавателем, однако, этот процесс требует больших временных затрат, поэтому одним из выходов является изменение фабулы задачи, либо привлечение учащихся к конструированию новых типов задач.

Выводы. Таким образом, резюмируя вышесказанное, можно отметить, что в методических подходах к использованию дистанционных форм обучения в системах общего и дополнительного образования имеются принципиальные отличия. Эти отличия обусловлены рядом факторов, основными среди которых являются:

– целевой аспект деятельности соответствующих образовательных учреждений;

– требование обязательности основного общего образования и наличие права выбора программ дополнительного образования;

– структура и состав учебных групп.

Перечисленные аспекты учитываются при разработке всех компонентов методической системы обучения математике учащихся по программам дополнительного образования. Они вносят свои коррективы и в разработку методических аспектов использования дистанционного формата обучения, который может использоваться в качестве основного, поскольку здесь в отличие от системы общего образования:

- обучение, основанное на свободе выбора, исключает перегрузку учащихся;
- расписание занятий составляется с учетом санитарных норм работы с компьютером;
- повышается качество обучения за счет создания психологически комфортной среды;
- решается проблема территориальной удаленности от центров науки и образования.

Однако, не смотря на то, что система дополнительного математического образования достаточно быстро адаптировалась к новым условиям обучения, ряд вопросов методического сопровождения перевода процесса обучения в онлайн-среду требует дальнейшего изучения и разработки.

Литература:

1. Золотарева А.В., Криницкая Г.М., Пикина А.Л. Методика преподавания по программам дополнительного образования детей: учебник и практикум для СПО. – М.: Юрайт, 2018. – 315 с.

2. Кондаурова И.К., Кулибаба О.М. Методика обучения математике детей с особыми образовательными потребностями: учебно-методическое пособие. – Саратов: ИЦ Наука, 2009. – 224 с.

3. Сулкарнаева Г.И. Методика развития одаренных учащихся в процессе обучения математике в 5-6 классах: автореф. дисс. … канд. пед. наук. – Тобольск, 2000.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Белова Светлана Владимировна
Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Хазыкова Тамара Саранговна
Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова (г. Элиста);
заведующая педагогической практикой Алиева Зумрият Султаналиевна
Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Дербент)

ДИАЛОГИЧЕСКАЯ СИТУАЦИЯ В ГУМАНИТАРНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме подготовки будущих педагогов в контексте гуманитарных смыслов профессионального образования. Рассмотрен принцип гуманитарности в построении образовательного процесса, связанный с формированием самосознания будущего педагога и требующий создания диалогической ситуации. Понятия диалогической ситуации рассмотрено с позиции междисциплинарного знания и уточнено в контексте когнитивных исследований. Особое внимание уделено феномену «внутренней» диалогической ситуации, отражающей процесс субъективных переживаний личности и уровня ее самосознания. На основе анализа исследований в области когнитивных наук определена структура и содержание диалогической ситуации, ориентированной на развитие самосознания

студента. Представлены результаты работы, касающиеся определения содержательной основы диалогических ситуаций и доказано, что такой основой является осознанное внимание.
Ключевые слова: педагогическое образование, гуманитарная модель образования, гуманитарность, диалог, диалогическая ситуация, когнитивные исследования, осознанное внимание, круги внимания.
Annotation. The article is devoted to the problem of training future teachers in the context of the humanitarian meanings of professional education. The principle of humanitarianism in the construction of the educational process associated with the formation of self-consciousness of the future teacher and requiring the creation of a dialogical situation is considered. The concepts of the dialogical situation are considered from the position of interdisciplinary knowledge and refined in the context of cognitive research. Special attention is paid to the phenomenon of the "internal" dialogical situation, which reflects the process of subjective experiences of the individual and the level of his self-awareness. Based on the analysis of research in the field of cognitive sciences, the structure and content of a dialogical situation, focused on the development of student's self-consciousness, has been determined. The article presents the results of the work concerning the definition of the content basis of dialogic situations and it is proved that such a basis is conscious attention.
Keywords: pedagogical education, humanitarian model of education, humanitarianism, dialogue, dialogical situation, cognitive research, conscious attention, circles of attention.

Введение. Обучение с акцентом на репродуктивный характер все еще довольно распространено в практике высшей школы, хотя его ограниченность и низкая эффективность в сегодняшнее время ни у кого не вызывает сомнения. В современных условиях, когда возрастает доля дистанционного общения преподавателей со студентами, можно наблюдать усиление предметной информативности при игнорировании «человеческого фактора». Есть опасность потери гуманитарных смыслов, среди которых смысл самопознания. Центром внимания в данном случае, чаще всего, оказывается материал учебной дисциплины и его отчужденное усвоение личностью. Здесь налицо традиционный, знаниевый, подход в образовании.

В нашем исследовании мы ставим вопрос о возможности, в рамках любого формата обучения, реализации модели образования, разработанной с позиции идей личностно ориентированного (Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.) и гуманитарно-антропологического (Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков и др.) подходов. В контексте этой (гуманитарной) модели образование предполагает активную творческую позицию обучающегося, обращение к его личностному опыту, учет всей многомерности человека и сущностных особенностей его природы. Ядром такой модели выступает диалог как содержание и метод образования, как «встреча голосов» и культур в пространстве смыслов, как ситуация самопознания.

Именно диалог, по мнению многих исследователей (М.М. Бахтин, В.В. Горшкова, И.А. Колесникова, Э.Н. Гусинский и др.), является основным признаком и показателем гуманитарности образования. Гуманитарность представляет собой качество образования, отражающее степень его «человекосообразности» и направленности на развитие человеческой целостности. Она выстцпает как принцип построения образования, обращенному к внутренним смыслам, которые связаны с сознанием и мировоззрением человека [3; 5; 15]. Именно с таких позиций мы смотрим на образовательный процесс в высшей школе, который обусловлен не только внешними факторами, но и внутренней готовностью субъекта этого процесса. Здесь важно не только то содержание, которое вносится извне, но и то, которое рождается в ситуации общения студента и преподавателя. По словам Ю.В. Сенько, «если содержание образования дано, то содержание обучения задано». И такое «заданное» содержание обучения строится в диалоге культур: 1) культуры обучающегося, в том числе его жизненного опыта; 2) культуры педагога, в том числе его профессионального опыта; 2) «ставшей» культуры, представленной в содержании образования [13, с. 54].

Мы полагаем: в гуманитарной модели образования, которая ориентирована на становление самосознания личности в условиях изучения той или иной учебной дисциплины, нужна еще и четвертая составляющая. Важно иметь в виду культуру отношений между субъектами, сам процесс их взаимодействия в конкретный момент, опыт осознавания данного процесса. Требуется, в связи с этим, увидеть новый ракурс проблемы организации образовательной ситуации как ситуации диалога, где все четыре «культуры» встречаются и становятся «образовательной реальностью» для личности. Здесь феномен диалогичности, по М.М. Бахтину, возникает как единство «активности познающего и активности открывающегося» [1].

Хотя проблема диалога как учебной ситуации раскрыта очень широко (С.В. Белова, С.Л. Братченко, В.В. Горшкова, Ю.С. Курганов, А.М. Матюшкин, В.В. Сериков и др.), она все еще остается неизученной в контексте гуманитарности и междисциплинарного знания. Необходимо понимание такой диалогической ситуации, которая позволяет выйти в пространство надпредметного и надличностного. Сегодня, как говорит А.М. Лобок, когда в реальности задачи образования и задачи развития личности оказываются диаметрально противоположными, нужно решать задачу «образовать человека». Это означает, что сам человек является «предметом образования», и диалог в этом случае предстает как «принципиально открытая ситуация» [8, с. 678], в которой возникает возможность встретиться с этим «предметом». На наш взгляд, недостаток знания о сущности именно такой принципиально открытой диалогической ситуации как процесса самопознания личностью себя «через» Другого, а также неготовность педагогов к ее созданию являются причиной того, что диалог чаще всего лишь декларируется в педагогической действительности, но не становится массовой реальной практикой. Как показал опрос преподавателей вузов (КалмГУ и Дербентский филиал МППГУ), организация на учебном занятии диалогической ситуации, связанной с выходом на личностные смыслы, вызывает у них наибольшие трудности. Особенно это заметно в условиях дистанционного обучения, когда в режиме онлайн надо за короткий отрезок времени передать максимум информации и когда общение затруднено объективными ограничениями виртуального пространства. Понятно, что общение между «говорящими головами» довольно сложно переводить в ситуацию живого смыслотворческого диалога.

Изложение основного материала статьи. Ставя перед собой задачи уточнить само понятие диалогической ситуации с позиции междисциплинарного подхода, выявить условия ее построения и логику развертывания, мы обратились к анализу исследований, которые позволили нам феномен диалога соотнести с феноменом сознания/самосознания человека. О сущности диалога задумывались многие мыслители на протяжении столетий, начиная с античности и до нашего времени (Платон, Гегель, Гуссерль, М. Бубер,

В.С. Библер, М.М. Бахтин, М.К. Мамардашвили и др.). Роль диалогических отношений в структуре педагогического общения раскрыта в целом ряде работ (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.А. Кан-Калик, И.А. Колесникова, А.А. Леонтьев, В.И. Мясищев, Т.А. Флоренская и др.). Выявлены особенности диалога в контексте проблемного обучения (А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и др.). В рамках гуманитарной модели образования диалог представлен как специальная, так называемая, текстуально-диалогическая технология, которая ориентирована на формирование опыта диалогических отношений в трех сферах, в которых личность пребывает – личностной, коммуникативной, деятельностной [3]. При всей широте и полноте изученности диалога, тем не менее, остается много неясного в плане организации учебной ситуации как ситуации диалогической, которая предполагает гуманитарные смыслы образования и имеет свою логику развертывания, которую необходимо соотносить с логикой внутренних процессов личности. Понять такую логику можно, обратившись к открытиям в области когнитивистики как нового междисциплинарного научного направления, которое сегодня набирает силу. Когнитивные исследования помогают видеть нюансы человеческого познания, связанного «со свойствами воплощенной в теле нервной системы» [16].

В контексте «нового поля когнитивных исследований» требуется «целостно-экологический взгляд на познание» [7, с. 97] и, значит, на образовательный процесс. Попробуем разобраться с ситуацией диалога, учитывая такой взгляд. Ситуацию диалога называется диалоговой (Каменская) или диалогической (С.В. Белова). Диалоговая ситуация рассматривается как ситуация внешнеречевой деятельности: дискуссии, диспута, любой беседы или спора вообще [6, с. 41]. Здесь акцент на форме взаимодействия. Мы ведем речь о диалогической ситуации, «встроенной» в образовательную ситуацию, которая связана с личностным развитием будущих педагогов и предполагает осмысливание личностью себя, субъективирование, переживание собственной жизненной ситуации. Такая ситуация, с одной стороны, складывается объективно, с другой, порождена самим субъектом – «избрана, сотворена им, особым образом понимается, принимается, истолковывается и означивается им, предстает для него как определенное со-бытие» [14, с. 74]. И в этом смысле важно рассмотреть диалог в его содержательном аспекте.

Диалогическая ситуация многослойна, и ее следует рассматривать на разных уровнях: через содержание, форму и результат образования. Таким образом, ее организация требует уточнения этого триединства проблем. Основу содержания диалога в гуманитарной модели образования составляет текст как авторско-адресное высказывание, которое имеет свой язык выражения и смыслы, отражающие отношения между автором и адресатом (С.В. Белова). С таких позиций, любое проявление, любой акт действия (и даже «бездействия», молчания) на учебном занятии рассматривается как текст (сообщение). Это то, что можно назвать «текстом жизни» (Ю.М. Лотман). Там, где появляется текст, возникает проблема его понимания, что, по М.М. Бахтину, всегда связано с контекстом. Педагогическое понимание педагогических текстов носит циклический характер, и тогда его надо рассматривать в герменевтическом круге [12].

Ситуация диалога есть ситуация диалогического понимания. Она предстает как совокупность педагогических условий, которые побуждают человека к саморефлексии и смыслопорождению путем построения внешнего и внутреннего диалога [11]. В нашем исследовании мы исходим из того, что сутью диалогической ситуации в гуманитарной модели образования являются не столько «круги понимания», сколько «круги внимания». Чтобы что-то понимать, надо для этого иметь «понимательный аппарат», который связан, в первую очередь, с функцией внимания. Именно такой фактор упускается из виду педагогами в образовательном процессе. Считается, что ученики/студенты «видят» то, на что они смотрят. Но в реальности проблема осознанного внимания остается нерешенной проблемой.

Итак, перед нами возникает вопрос о том, как может педагог/преподаватель оставаться в границах диалога, не вмешиваясь во внутренний мир личности и одновременно влияя на нее. Как заметить (предвидеть) то, что актуально в данный момент для конкретного субъекта образовательного процесса, и сделать эту «актуальность» опытом? Здесь мы, опираясь на исследования в области когнитивных наук, пришли к выводу, что «цикличность» диалогической ситуации выстраивается на «кругах внимания». Именно работа с вниманием студентов составляет суть диалога, который предстает как диалог не о предмете, а о самом познающем человеке. Мы имеем в виду рефлексивное восприятие личностью процессов собственного внимания, когда она «видит» и удерживает в своем восприятии сразу три объекта – то, на что смотрит; то, кто смотрит (себя); то, как происходит процесс «смотрения». Таким образом, содержательной основой диалогической ситуации является опыт осознанного внимания.

«Круги внимания» задаются системой вопросов разного уровня. Эти уровни мы определили, опираясь на исследования нейробиологов, нейрофизиологов и психологов (А. Домасио, К. Прибрам, Т. Лири, Р. Уилсон, Р. Сперри и др.). В этих исследованиях дается знание о том, как устроен человеческий мозг с точки зрения эволюционной структуры его нейронных сетей (контуров). Тимоти Лири описал восьмиконтурную модель мозга, в которой последовательно описаны уровни нейроструктуры: биовыживания, эмоционально-территориальный, семантический, морально-этический (социополовой), нейросоматический (холистический), коллективный нейрогенетический, метапрограммирования, квантовый [10]. По модели Клера Грейвза, дополненной Д. Беком и К. Кованом, также существует восемь уровней самосознания, которые позволяют описывать системы ценностей личности с учетом тех потребностей и доминант, которые существуют в ее «био-психо-социо-духовной системе» [2]. Также мы опирались на исследования А.Р. Лурии о функциональных блоках мозга – энергетическом, познавательном, исполнительном [9], рассматривая ситуацию погружения в диалог как постепенное проживание ее личностью на телесном, эмоциональном и сознательном уровнях. Другие исследования в области нейрофизиологии и нейробиологии дают нам понимание об особенностях работы мозга в моменты социальных контактов. Так Пол Маклин выявил тесную связь пространственной памяти и аффективного поведения с лимбической системой, которая, в свою очередь, берет начало в «рептильном мозге» и отражает особенности «территориального поведения людей» [4, с. 154]. Для нас это информация дает возможность понимать личную «территорию» студента на учебном занятии и то, как он способен взять на себя ответственность за организацию пространства и, в частности, пространства диалога.

Необходимость знания о такой эволюционной картине человеческого мозга возникает тогда, когда нам важна ценностная составляющая профессионального образования будущих педагогов. Очевидно: если мы ориентируемся на гуманитарные смыслы образования, то не можем игнорировать законы внутреннего «устройства» человека и особенности его природы. На основе анализа этих законов мы выявили логику

развертывания «кругов внимания», из которых строится диалог. Это внимание личности к: 1) физическому состоянию (комфорт и безопасность личности); 2) эмоциям (переживание своей значимости); 3) действию (самопредъявление и субъектная позиция); 4) мышлению (особенности обработки информации); 5) целостному восприятию своего личностного развития (осознавание себя как развивающейся личности); 6) поведению в пространстве групповых отношений (осознавание феномена коллективной разумности); 7) осознавание своих принципов жизнедеятельности (Я-концепция); 8) связи своего сознания с Универсумом (принятие Высших ценностей). Все вместе эти проблемы-уровни составляют проблемное поле диалогической ситуации. Что же они означают в переводе на педагогический «язык»?

Педагог в такой многомерной (многоуровневой) ситуации может приглашать студентов к диалогу, ставя перед ними вопросы, через которые он обращает их внимание на их собственное внимание. Именно работа с вниманием и его связи с объектом, на которое оно направлено, и составляет суть содержания диалогической ситуации, которая выступает важной единицей структуры педагогического образования. Содержание диалогической ситуаций с таких позиций отражает анализ характера внимания личности к: своим физическим ощущениям (диалог с Телом); эмоциональному состоянию (диалог с Душой); особенностям мышления (диалог с Мыслью); смыслу деятельности (диалог с Целым, задающим смыслы); личностному развитию (диалог с саморазвивающейся Личностью); коллективной разумности (диалог с коллективным Субъектом); жизнетворчеству (диалог с Автором своей жизни); духовной эволюции (диалог с Духом).

С учетом полученного нами нового знания о диалогической ситуации, мы определили восемь уровней ее развертывания, которые предстают как уровни: телесно-диалогического, эмоционально-диалогического, субъектно-диалогического, сознательно-диалогического, личностно-диалогического, социально-диалогического, принципиально-диалогического, универсально-диалогического. Также мы разработали систему вопросов для студентов, включенных в эксперимент по формированию у них самосознания и ценностного отношения к будущей профессии педагога. Предлагаем примерный список подобных вопросов, которые являются инвариантом вопросно-ответных отношений между преподавателем и студентами.

1. Обратите внимание на ваше восприятие своего физического состояния. Что вы думаете о готовности вашего тела к сегодняшнему занятию?
2. Какие эмоции и чувства вы испытываете сейчас? Как вы воспринимаете свои эмоции в связи с темой нашего предстоящего разговора?
3. Какое внутреннее действие вы сейчас хотите совершить, думая о теме нашего занятия? Как вы организуете пространство такого действия?
4. Из какого контекста вы мыслите сейчас? Какие воззрения оказывают сейчас влияние на ваше мышление?
5. Ваше мышление (думание) и действие (взаимодействие) на данном занятии обусловлено какой логикой вашего личностного развития? Что вы знаете о своем развитии?
6. Какое знание, рождающееся в данном коллективном поле, вы можете обнаружить? Осознаете ли вы ценность нашей совместной работы?
7. Какие принципы вы проводили «через себя» на данном занятии? Что вы транслировали другим на тонком (невербальном) плане?
8. Какое благо для других несет данное занятие и какой вклад оно вносит в Эволюцию Жизни?

Следует заметить, что довольно часто подобные вопросы ставятся как риторические и предлагаются не для обсуждения вслух, а для саморефлексии. Но сам факт обращения к ним имеет большой смысл. Именно они позволяют делать важные «рефлексивные остановки» в образовательном процессе. К данным вопросам следует обращаться в начале, в середине и в конце занятия. И в таком случае студенты будут иметь возможность накапливать опыт саморефлексии и внутреннего диалога.

Выводы. В педагогике достаточно хорошо изучена внешняя сторона диалогических ситуаций. Известен алгоритм выстраивания таких форм, когда педагог/преподаватель ставит перед обучающимися задачи конкретно-содержательного плана и задачи организации взаимодействия в группе, когда выстраиваются этапы обсуждения проблемы, ее поиск и определение, формулировка, анализ, поиск решения, выводы. Проблема же внутреннего плана диалога требует обращения к междисциплинарным исследованиям, позволяющим учитывать субъективную многомерность человека и согласовывать образовательные задачи с объективными факторами человеческой природы. Известно выражение о том, что коней к водопою привести можно, но заставить их пить нельзя. Довольно часто в педагогической действительности мы сталкиваемся с игнорированием внутренних процессов, связанных с психологией сознания человека. И здесь встает вопрос адекватного восприятия внутренней стороны ситуации диалога. Нами выявлено, что содержательную основу таких ситуаций составляет опыт «внимания к вниманию». Цикличность такого опыта предстает как «круги внимания», выстраивание которых соотносится с разными уровнями рефлексии процесса внимания студентов, направленного на разные объекты (феномены) субъективной реальности. С учетом этого на основе анализа исследований в области когнитивных наук нами выявлено восемь уровней организации диалогической ситуации, отражающих разную степень осознавания студентами своей роли в диалоге.

В ходе работы с будущими педагогами, связанной с формированием опыта восприятия ими своего внимания, мы разработали систему диалогических ситуаций, содержательную основу которых составляют вопросы рефлексивного характера. Они позволяют студентам видеть разные объекты своего внимания и расширять свое понимание себя как субъекта диалога. В ходе бесед, наблюдений, тестов и анализа продуктов образовательной деятельности студентов и других методов диагностики ними обнаружены предварительные результаты: рост коммуникативной активности студентов; умения обращаться к своему личному жизненному опыту; эмоциональный подъем на занятиях; умения задавать уточняющие вопросы преподавателю; повышение интереса к своей будущей профессии; инициативность в плане совместной организации учебного занятия.

Дальнейшее наше исследование связано с разработкой целостной ситемы диалогических ситуаций, представляющих собой гуманитарную технологию педагогического образования в вузе. Результаты такого исследования, как мы полагаем, позволят внести существенный вклад в разработку новых программ профессиональной подготовки будущих педагогов-профессионалов, которых ждет современная школа.

Литература:

1. Бахтин, М.М. Бахтин М.М. К философским основам гуманитарных наук / М.М. Бахтин // Бахтин М.М. Автор и герой. К философским основам гуманитарных наук. – СПб.: Азбука, 2000. – С. 227-231.

2. Бек, Д.Э. Спиральная динамика: управляя ценностями, лидерством и изменениями / Д.Э. Бек, К. Кован. Москва, Открытый мир. – 2010.
3. Белова, С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования / С.В. Белова М.: АПКиПРО, 2006. 360 с.
4. Величковский, Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания: в 2 т. – Т. 1 / Борис М. Величковский – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006.
5. Журавлева, О.Н. Гуманитарность как методологический принцип обновления содержания современного образования // Человек и образование / О.Н. Журавлева, Т.Н. Полякова. – М. – 2009. – С. 9-13.
6. Каменева, И.Ю. Психолого-педагогические особенности диалоговой ситуации в образовательном процессе // Российский психологический журнал. / И.Ю. Каменева - 2015. Т. 12. – № 3. - С. 40-49.
7. Кларин, М.В. Когнитивно-дидактические исследования: анализ проблемного поля // Отечественная и зарубежная педагогика / М.В. Кларин – 2017. - № 6. – С. 94-103.
8. Лобок А.М. Антропология мифа. / А.М. Лобок. – Екатеринбург: Банк культурной информации, 1997.
9. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
10. Маслова, Н.В. Система всеобщих Законов Мира / Н.В. Маслова. – М.: Институт холодинамики, 2005.
11. Никитенко, С.Н. Ситуация диалогического понимания как средство духовного становления студенческой молодежи / С.Н. Никитенко. – 2006.
12. Сенько, Ю.В. Педагогика понимания. / Ю.В. Сенько, М.Н. Фроловская. М.: Дрофа, 2007.
13. Сенько, Ю.В. Содержание образования: пространство выбора / Ю.В. Сенько. // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. - № 6. – С. 54-62.
14. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
15. Слободчиков, В.И. Очерки психологии образования / В.И. Слободчиков. – Биробиджан: Изд-во БГПИ, 2005.
16. Lakoff G., Johnson M. Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought. Basic Books. 1999

Педагогика

УДК 378: 147
кандидат физико-математических наук, доцент Болкунов Игорь Алексеевич
Евпаторийский институт социальных наук (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (г. Евпатория)

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ: ОПЫТ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена перспективам внедрения цифровых технологий в образование с учетом опыта их практического использования. Показаны некоторые направления развития цифровизации в образовании.
Ключевые слова: цифровизация образования, электронное обучение, дистанционное обучение, вебинар.
Annotation The article is devoted to the prospects for the introduction of digital technologies in education, taking into account the experience of their practical use. Some directions of the development of digitalization in education are shown.
Keywords: digitalization of education, e-learning, distance learning, webinar.

Введение. Цифровые технологии активно внедряются в нашу повседневную жизнь. Они трансформируют обучение, преподавание, повседневную жизнь педагогов, ученых и студентов. Дальнейшие успехи цифровых технологий в образовании возможны с учетом опыта практического применения таких технологий с целью выявления недостатков и перспектив.

Цель статьи – выявление недостатков и проблем, возможностей и перспектив цифровизации в образовании на основе анализа результатов практического применения цифровых технологий.

Изложение основного материала статьи. Термин «цифровизация» популярен среди политиков, чиновников, предпринимателей, журналистов, педагогов и т.д. Цифровизация – это широкое внедрение цифровых технологий в самые разнообразные сферы жизни. Предпосылкой цифровизации является огромный объем информации, обеспечивающий нашу жизнь на уровне государства, отрасли, предприятия отдельного гражданина. Сущность цифровизации заключается в переводе разнообразной информации в цифровую форму. В цифровой форме информацию легче накапливать, хранить, передавать, преобразовывать, актуализировать, трансформировать, анализировать и т.д. [4]. Это обеспечит появление новых возможностей, доступность знаний, будет содействовать формированию новых навыков.

Отношение к использованию цифровых методов в системе образования неоднозначное. С одной стороны есть мнение, что традиционное образование не должно сильно меняться, а цифровизация не может обеспечить повышение качества образования, и имеет больше негативных сторон, чем позитивных. С другой стороны, ряд авторов рассматривает цифровизацию как единственно правильный путь развития образования. Цифровые технологии в нашей жизни, в том числе и в обучении и преподавании, становятся все более популярными, и это примета современности [4].

Научно-технический прогресс, разработка технологий, развитие рыночных отношений существенно изменяет содержание и повышает уровень требований к существующим профессиям, углубляет специализацию. Кроме того, появляются новые виды профессиональной деятельности, что порождает спрос на специалистов новых профессий. Современные образовательные системы должны строиться с учетом тенденций возникновения новых требований и профессий. Оперативное реагирование на новые тенденции в существенной степени опирается на цифровизацию.