

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ ИСКУССТВ И
КУЛЬТУРЫ»

На правах рукописи

МЕРЕЖКО Михаил Евгеньевич

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА
ПЕДАГОГОВ ВУЗОВ КУЛЬТУРЫ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ
КВАЛИФИКАЦИИ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор
Коваленко Виктор Иванович

Белгород – 2025

СОДЕРЖАНИЕ

	Введение	3
Глава 1.	Теоретико-методологические основания совершенствования информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза культуры в меняющейся социальной реальности	19
1.1.	Социальные факторы, научные предпосылки и методология исследования проблемы информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза культуры в системе повышения квалификации	19
1.2.	Системные основания и параметры информационно-коммуникативной деятельности и информационно-коммуникативной компетентности современного педагога ...	47
1.3.	Структурно-функциональная модель информационно-коммуникативной подготовки педагогов вузов культуры в системе повышения квалификации	71
	Выводы по главе 1.....	91
Глава 2.	Экспериментальная апробация педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки преподавателей вуза культуры в условиях курсов повышения квалификации	94
2.1.	Организация экспериментальной работы и диагностика информационно-коммуникативной компетентности педагога	94
2.2.	Экспериментальная технология обогащения и концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога в условиях внутривузовской системы повышения квалификации.....	114
2.3.	Динамика результатов формирующего эксперимента.....	149
	Выводы по главе 2	163
	Заключение	166
	Список литературы	172
	Приложение	193

Введение

Актуальность и постановка проблемы исследования. Стратегия развития современной России требует от отечественной системы профессионального образования активного информационно-технологического и коммуникативного совершенствования профессиональной деятельности педагогов, уровень которой должен соответствовать динамике трансформации современной реальности, стремительным темпам цифровизации всех сфер жизни общества. Реальное профессионально-педагогическое образование в значительной мере отстает от этой динамики. Образовательная практика подготовки педагогов к профессиональной деятельности в условиях цифрового образования и расширения форм онлайн обучения испытывает возрастающую потребность в научно обоснованных рекомендациях по совершенствованию их информационно-коммуникативной компетентности. Российская система образования из сферы услуг, ориентированной на запросы рынка труда и работодателей, становится стратегическим ресурсом развития нации и возрождения традиционной культуры многонационального Русского мира, в полной мере отвечающим возрастающей сложности меняющегося социума.

Президент России В.В. Путин на встрече с членами Общественной палаты РФ и её территориальных подразделений 2 ноября 2023 года в очередной раз напомнил народным представителям о необходимости и решимости всеми силами защищать в новой социальной реальности национальные интересы и территориальную целостность Российской Федерации, отводя ведущую роль в этом процессе не только силовым ведомствам, но и сферам культуры и образования, обеспечивающим поступательное развитие и консолидацию российского общества.

Результаты изучения образовательной практики профессиональной подготовки педагогов в вузах искусств и культуры, в том числе, и в системе внутривузовского дополнительного образования, свидетельствуют об

актуальности проблемы совершенствования как технической и технологической направленности их информационно-коммуникативной подготовки, так и её социально-ориентированной составляющей.

Необходимость разработки теоретико-методологических и технологических оснований совершенствования информационно-коммуникативной подготовки педагогов во внутривузовской системе повышения квалификации определяется не только внешними факторами меняющейся социальной и педагогической реальности, но и потребностями педагогов в непрерывном самообразовании и профессионально-личностном развитии в условиях информационного общества.

Степень изученности проблемы исследования.

Внутривузовская информационно-коммуникативная подготовка педагогов вузов искусств и культуры в системе повышения квалификации не являлась ранее предметом отдельного научного педагогического исследования, однако, в образовательной практике и науке накоплен значительный эмпирический и теоретический материал, составляющий социальные и научные предпосылки такого исследования.

Проблема готовности современного образования ответить на вызовы XXI века рассматривалась Б.С. Гершунским в прямой зависимости от направленности и результативности обучения и воспитания подрастающих поколений, от их интеллектуальных и нравственных качеств. Е.П. Белозерцев, Ю.В. Громыко, А.М. Кондаков, А.А. Остапенко, В.И. Слободчиков, О.Н. Смолин и др. ведущие отечественные философы, психологи, педагоги рассматривают российскую систему образования в качестве решающего фактора стратегии развития нации, при этом система повышения квалификации педагогов должна в первую очередь соответствовать вызовам и рискам современности и максимально быстро реагировать на них.

Влияние меняющейся социальной среды на состояние системы повышения квалификации педагогов являлось предметом научных

исследований С.Г. Вершловского, В.Г. Воронцовой, Г.А. Игнатьева, Т.А. Каплунович, Э.М. Никитина, О.Г. Тринитатской, Н.М. Чегодаева; проблемам совершенствования образовательной деятельности педагогов и студентов в интернет-пространстве, диагностики и развития их образовательного опыта посвящены труды Н.А. Лызь, А.Е. Лызь, И.С. Лабынцевой и др.

Теоретико-методологические и технологические проблемы повышения квалификации педагогов в условиях профессиональной деятельности изучались И.Ю. Алекшиной, Н.И. Булаевой, А.А. Вербицким, С.А. Дочкиным, А.Н. Кандауровой, Н.С. Лавской, Е.А. Левановой, Е.Г. Матвиевской, П.И. Образцовым, Л.С. Подымовой и др.

Развитию и широкому внедрению деятельностно-ориентированных положений компетентностного подхода в профессиональной деятельности педагога посвящены работы Дж. Равена, В. Вестера, Ю.П. Ветрова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, И.Ф. Игропуло, Н.А. Лызь, А.М. Новикова и др.

Проблемы формирования профессиональных компетентностей педагогов, в том числе информационных и коммуникативных, в системе дополнительного профессионального образования исследовали В.Н. Введенский, Л.Ф. Красинская, П.И. Образцов, С.Б. Серякова, А.А. Темербекова и др. Возможности информационных технологий в формировании информационно-коммуникативной компетентности обучающихся изучались С.А. Абрамовой, Н.З. Апатовой, Д. Белл, В.П. Беспалько, Ю.С. Барановским и др.

Инновационные модели системы повышения квалификации педагогов предлагались Р.С. Димухаметовым (модель фасилитации), Л.М. Салиховой (региональная модель повышения квалификации педагогов), А.И. Рытовым (субъектно-ориентированная модель), Н.И. Яковлевой (концепция управления образовательным процессом). Полисубъектное взаимодействие в социально-педагогической среде исследовали И.В. Вачков, С.П. Иванова,

В.И. Коваленко, В.А. Сластенин и др. Особенности управления развивающей полисубъектной средой в условиях повышения квалификации педагогов глубоко исследуются О.Г. Тринитатской и её научной школой.

Отдельные теоретико-методологические и технологические вопросы обогащения опыта социального взаимодействия педагогов и специалистов социокультурной сферы рассматривались А.Р. Галустовым, Э.С. Аракелян, В.И. Коваленко, Е.В. Коваленко, Е.В. Коротаевой и др.

Проведенный анализ научных источников и образовательной практики в сфере культуры по проблеме информационно-коммуникативной подготовки педагогов в условиях внутривузовской системы повышения квалификации позволил выделить следующие объективно существующие **противоречия** между:

- возрастающей потребностью в социально-коммуникативных и информационно-технологичных педагогах образовательных организаций сферы искусств и культуры, с одной стороны, и традиционно консервативной внутривузовской системой повышения квалификации педагогов, не учитывающей динамичных изменений социально-педагогической реальности информационного общества, с другой стороны;

- стремлением образовательных субъектов вузов культуры к новым информационно-цифровым, технологическим форматам педагогического взаимодействия и профессиональной деятельности в новой информационно-коммуникативной реальности, с одной стороны, и недостаточной разработанностью в педагогике профессионального образования научно обоснованных теоретико-методологических и технологических оснований их информационно-коммуникативной подготовки к работе в новых условиях средствами внутривузовской системы повышения квалификации, с другой стороны.

Наличие этих противоречий обусловило **проблему исследования:** «Каковы теоретико-методологические и технологические основания

внутривузовской информационно-коммуникативной подготовки педагогов вузов искусств и культуры в условиях цифрового образования?»

Объект исследования: информационно-коммуникативная деятельность педагогов вуза искусств и культуры в условиях цифрового образования.

Предмет исследования: информационно-коммуникативная подготовка педагогов вуза искусств и культуры во внутривузовской системе повышения квалификации.

Цель исследования: разработать и апробировать теоретико-методологические основания, структурно-функциональную модель и педагогическую технологию информационно-коммуникативной подготовки педагогов вузов искусств и культуры в условиях внутривузовской системы повышения квалификации.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что информационно-коммуникативная подготовка педагогов в системе повышения квалификации вуза искусств и культуры, соответствующая динамике становления цифрового образования, будет более продуктивной если:

- выделены и учитываются социальные факторы и научные предпосылки совершенствования этого процесса;
- определены сущность, системные основания и параметры информационно-коммуникативной компетентности педагога;
- спроектирована и реализуется педагогическая система внутривузовского повышения квалификации педагогов, основанная на идее обогащения индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности обучающихся педагогов;
- разработана и апробирована экспериментальная педагогическая технология обогащения и концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога в полисубъектном профессионально-педагогическом взаимодействии;

– созданы педагогические условия становления полисубъектной образовательной среды профессионально-педагогического взаимодействия обучающихся.

В соответствии с целью, объектом, предметом и гипотезой исследования определены следующие **задачи исследования**:

1. Выделить социальные факторы и научные предпосылки информационно-коммуникативной подготовки педагогов в системе повышения квалификации вуза искусств и культуры.

2. Определить сущность, системные основания, структуру и функции информационно-коммуникативной компетентности педагогов вуза искусств и культуры.

3. Спроектировать и обосновать структурно-функциональную модель внутривузовской системы повышения квалификации педагогов на основе идеи обогащения индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности обучающихся.

4. Разработать и апробировать в опытно-экспериментальной работе педагогическую технологию обогащения и концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагогов в полисубъектном профессионально-педагогическом взаимодействии.

5. Выявить комплекс педагогических условий становления полисубъектной образовательной среды профессионально-педагогического взаимодействия обучающихся.

Методологической основой исследования послужило важнейшее философское положение о том, что деятельность любой самоорганизующейся системы (общества, группы, человека) неразрывно связана с социальной средой, социальным взаимодействием, информационными процессами и коммуникацией – метасредством любого вида деятельности. Это важное методологическое положение позволило рассматривать информационно-коммуникативную подготовку педагога с

позиций соотношения части и целого, взаимосвязи причины и следствия, взаимообусловленности общего и частного, и исходить из того, что существенная роль в этом процессе должна отводиться обогащению опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога, являющегося системной онтологической основой его информационно-коммуникативной компетентности.

В исследовании мы опирались на **системный подход** (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, С.В. Кульневич, Н.В. Кузьмина, В.С. Лазарев, М.М. Поташкин, П.И. Третьяков, К. Уотт, Э.Г. Юдин и др.), идеи и принципы которого позволили выделить системное основание информационно-коммуникативной компетентности педагога – его индивидуальный опыт информационно-коммуникативной деятельности; **средовой подход** (Ю.С. Мануйлов, В.Я. Ясвин, В.В. Рубцов, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, Е.П. Белозерцев, О.Г. Тринитатская, В.И. Слободчиков и др.), дающий методологическую основу рассмотрения образовательной среды полисубъектного взаимодействия педагогов в системе повышения квалификации в качестве педагогического средства взаимообогащения их опыта информационно-коммуникативной деятельности; **личностно-деятельностный подход**, основы которого заложены психологами (Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Б.Г. Ананьевым, И.А. Зимней и др.), развиты педагогами (Д.Б. Элькониным, И.С. Якиманской, А.К. Марковой, А.Б. Орловой, М.Н. Берулавой, В.В. Сериковым и др.) результаты исследований которых явились методологической базой реализации идеи обогащения индивидуального опыта специалистов сферы культуры, как системного, личностно-деятельностного основания социальных компетенций, формируемых в образовательном процессе вуза (В.И. Коваленко, Е.В. Коваленко, С.И. Курганский, О.А. Соколова и др.); **компетентностный подход**, сформулированный Р. Уайтом, Н. Хомским, Дж. Рэйвеном, В. Хутмахером и развитым в контексте формирования желаемых компетенций в обучении педагогов Н.В. Кузьминой,

А.К. Марковой, Л.А. Петровской, О.В. Окуловой, В.А. Адольфом, Г.А. Бордовским, Ю.П. Ветровым, И.Ф. Игропуло, Н.А. Лызь, Н.Ф. Радионовой, Н.Н. Суртаевой, А.П. Тряпицыной и др., обеспечивающих умение действовать в различных проблемных, динамичных, нестандартных ситуациях, в том числе в ситуациях педагогических коммуникаций в цифровом образовании; **культурологический подход**, позволяющий исследовать и описывать любую сферу социальной практики (образования в том числе) в понятиях культуры, образцов, норм, ценностей и смыслов, идеи и принципы которого разработаны М.М. Бахтиным, В.С. Библером, В.И. Загвязинским, М.В. Клариним, В.С. Лазаревым, В.Я. Ляудисом, С.Д. Поляковым В.А. Сластениным, В.И. Слободчиковым и др.

Теоретическая основа исследования: концепция современного образования в условиях его модернизации (Б.С. Гершунский, Я.В. Данилюк, М.Н. Кондаков, А.М. Новиков, В.И. Орлов, В.А. Попков, Н.К. Сергеев, В.Д. Симоненко, В.А. Сластенин, В.Ф. Самохин, В.П. Чернолес и др.); идеи непрерывного профессионального обучения, преемственности в профессиональной подготовке (С.М. Годник, В.Д. Путилин, Ю.В. Шаронин и др.); концепция развития личности в процессе профессиональной подготовки (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Д.И. Фельдштейн, М.И. Шилова, Н.Д. Никандров, А.Я. Данилюк и др.); научные труды по информатизации образования (Я.А. Ваграменко, В.М. Глушков, Ю.Н. Дрюшер, А.П. Ершов, И.Г. Захаров, Е.М., Машбиц, И.В. Роберт и др.); о возможностях компьютерных технологий в интенсификации и активизации обучения (А.Н. Богатырев, Ю.А. Воронин, С.Г. Григорьев, Н.А. Лызь, П.И. Образцов, И.В. Роберт и др.).

Теоретическую основу информационных технологий составили труды Ю.П. Ветрова, Е.Т. Булгаковой, А.И. Кинжер, В.М. Китлярук, Я.Н. Павлова, О.В. Попова, А.И. Селиванова, С.А. Смирнова, С.И. Филиппенко, В.Г. Фоменко, Е.М. Шаповалова и др.).

В ходе экспериментального исследования в качестве одной из опорных концепций педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса применялась концепция управления профессионально-личностным развитием специалиста (И.Ф. Исаев, В.И. Коваленко, П.Е. Решетников, О.П. Решетников и др.).

Методы исследования: теоретические (анализ нормативных документов, результатов образования, процесса практической деятельности, анализ и синтез педагогических систем, метод независимых характеристик, классификация, аналогия, сравнение, построение гипотез, прогнозирование, моделирование и др.); эмпирические (опрос, анкетирование, тестирование, экспертное оценивание, самооценка, педагогический эксперимент, методика неоконченных предложений, проектные задания, методики «Алгоритм полной функции управления», «Алгоритм внедрения ИКТ в педагогический процесс», тест рефлексии деятельности В.Д. Шадрикова.

Опытно-экспериментальной базой исследования явился Белгородский государственный институт искусств и культуры. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 125 преподавателей вуза.

Основные этапы исследования:

Поисково-аналитический этап (2019-2020 гг.). На данном этапе был проведен сравнительный анализ философско-социологической, психологической, педагогической литературы отечественных и зарубежных авторов по теории и методике формирования информационно-коммуникативного компонента в системе высших учебных заведений. На данном этапе разработан методологический аппарат исследования, уточнена формулировка проблемы исследования, обоснована ее актуальность.

Опытно-экспериментальный этап (2020-2021 гг.). Проектирование опытно-экспериментальной работы, включающей определение задач и методик каждого этапа опытно-экспериментального исследования. Организован и проведен констатирующий эксперимент. Разработана и апробирована последовательность этапов формирования информационно-

коммуникативной компетентности педагога в условиях внутривузовской системы повышения квалификации. Проведен формирующий эксперимент.

Контрольно-обобщающий этап (2021-2023 гг.). Проведен качественный и количественный анализ полученных результатов, их систематизация, обобщение и интерпретация. Осуществлена проверка достоверности результатов. Сформулированы основные выводы, определены перспективы дальнейших исследований, оформлены тексты диссертации и автореферата.

Достоверность и надежность результатов и выводов исследования обеспечиваются теоретической и методологической проработанностью рассматриваемой проблемы; применением комплекса методов, адекватных природе исследуемого объекта; последовательным проведением опытно-экспериментальной работы; качественным и количественным анализом экспериментальных данных; практической апробацией результатов исследования; статистической достоверностью материалов исследования, обоснованностью выводов.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна заключаются в том, что:

- **разработана и внедрена** новая научная идея информационно-коммуникативной подготовки педагогов во внутривузовской системе повышения квалификации на основе обогащения индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности обучающихся;
- **определены** теоретико-методологические основания исследования проблемы информационно-коммуникативной подготовки педагогов вузов культуры с учетом социальных факторов и научного знания, накопленного в этой области философией, социологией, психологией и педагогикой;
- **расширено** научное представление о феномене информационно-коммуникативной компетентности педагогов вуза, её сущностных характеристиках, структуре и функциях в условиях развития информационного общества и цифрового образования;

– **выделены** и смоделированы структурные, содержательные и процессуальные особенности педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки педагогов в образовательном процессе повышения квалификации вуза культуры;

– **реализована** педагогическая технология обогащения и концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагогов в полисубъектном профессионально-педагогическом взаимодействии;

– **выявлен** и обоснован в экспериментальной работе комплекс педагогических условий становления полисубъектной образовательной среды профессионально-педагогического взаимодействия обучающихся педагогов.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что:

1. Расширены теоретико-методологические основания формирования информационно-коммуникативной компетентности педагогов принятием в качестве системной онтологической основы формируемой компетентности его индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности.

2. Обогащена теория профессионального образования посредством выделения сущностных характеристик и особенностей формирования информационно-коммуникативной компетентности педагогов в вузе сферы искусств и культуры.

3. Обоснована эффективность внутривузовской системы повышения квалификации в процессе формирования информационно-коммуникативной компетентности педагогов с применением соответствующего критериально-диагностического инструментария.

4. Определены функции информационно-коммуникативной компетентности в общей структуре профессионально-педагогической компетентности педагогов вузов искусств и культуры как важнейшего фактора её повышения.

5. Выделены организационно-педагогические и психолого-педагогические условия, создание которых способствует становлению образовательной среды полисубъектного взаимодействия слушателей-педагогов и повышению их уровня информационно-коммуникативной компетентности.

6. Установлено, что формирование информационно-коммуникативной компетентности педагогов вузов искусств и культуры является фактором, условием и средством, позволяющим успешно решать задачи повышения качества высшего профессионального социокультурного образования.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные результаты могут способствовать расширению и уточнению представлений педагогов об особенностях и влиянии начальных этапов цифровизации образования на информационно-коммуникативную деятельность его субъектов.

Выявленные социальные и научные предпосылки совершенствования информационно-коммуникативной подготовки педагогов могут быть учтены при проектировании и осуществлении процесса повышения квалификации педагогов не только в вузах искусств и культуры, но и иных отраслевых профилей.

Обоснованный комплекс наблюдаемых переменных информационно-коммуникативной компетентности педагогов и средств их диагностики применим при проведении иных педагогических исследований.

Функционально-содержательная модель информационно-коммуникативной компетентности педагога, как и структурно-функциональная модель информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза искусств и культуры в системе внутривузовского повышения квалификации, могут быть полезны при проектировании иных образовательных систем.

Рабочая программа курса «Информационно-коммуникативная деятельность педагога в меняющейся культурно-образовательной среде»,

апробированная экспериментальная педагогическая технология обогащения и концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагогов в условиях внутривузовской системы повышения квалификации могут быть использованы в системе основного и дополнительного профессионального образования педагогов.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Социальные и научные предпосылки информационно-коммуникативной подготовки педагогов в условиях внутривузовской системы повышения квалификации, отражающие возрастание роли профессионального образования в становлении и развитии информационного общества современной России: обеспечение прав граждан на доступ к информации и свободы выбора средств получения знаний; формирование аксиологических оснований использования информационных и коммуникационных технологий; обеспечение комплексной безопасности информационного пространства культурно-образовательной среды; темпы развития технологий, создания, обработки и распространения информации значительно превысили возможности людей в освоении и применении знаний; для преодоления клипового мышления молодежи, формирующего массовое поверхностное восприятие информации необходимо развитие информационно-образовательных технологий, коммуникативных социальных практик и овладение ими педагогами; в педагогике активно развиваются методология, педагогические теории и концепции становления и развития цифрового образования в современной России, требующие проведения на их основе прикладных научно-педагогических исследований и внедрения получаемых результатов в непрерывную профессиональную подготовку педагогов вузов.

2. Понятие «информационно-коммуникативная деятельность педагога вуза культуры», представляющая собой осознанную, произвольно регулируемую активность специалиста, направленную на реализацию профессионально-педагогических и дидактических функций с применением

информационных и коммуникационных технологий, практик, инструментов и средств.

Образовательным результатом информационно-коммуникативной подготовки педагога вуза культуры в системе повышения квалификации является динамика уровня его «информационно-коммуникативной компетентности» – способности и готовности к профессиональной деятельности в условиях становления и развития информационного общества, как личностно-деятельностного новообразования, целенаправленно формируемого в образовательном процессе курсов повышения квалификации, структуру которой образуют мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты, проявляющиеся на эмпирическом (низком), теоретическом (среднем) и алгоритмическом (высоком) уровнях сформированности.

3. Педагогическая система внутривузовского повышения квалификации педагогов, обеспечивающая обогащение индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности обучающихся в полисубъектном профессионально-педагогическом взаимодействии. Её структурно-функциональная модель отражает особенности содержания и функциональные связи базовых компонентов образовательного процесса: *концептуально-целевого компонента* (цели, задачи, методологические подходы, закономерности, принципы и педагогические условия эффективности); *программно-содержательного компонента* (сущностное содержание образования – формируемой компетентности и содержание учебного материала курса повышения квалификации); *процессуально-технологического компонента* (педагогическая технология, технологические этапы, методы, средства и механизмы обогащения и концептуализации индивидуального опыта); *критериально-диагностического компонента* (критерии и показатели проявлений элементов компетентности, диагностические методики, уровневые характеристики наблюдаемых переменных); *рефлексивно-результативного компонента* (рефлексивный

анализ реального уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности педагогов и её соответствие запланированному образовательному результату; рефлексивный прогноз развития; траектория дальнейшего саморазвития; программа самообогащения опыта информационно-коммуникативной деятельности).

4. Экспериментальная педагогическая технология обогащения и концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагогов в условиях внутривузовской системы повышения квалификации, реализующая идею ее последовательного обогащения и концептуализации в полисубъектной среде педагогического взаимодействия на механизмах и закономерностях полевой интеграции субъектных ресурсов и потенциалов обучающихся. Технологические этапы обогащения индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагогов-обучающихся определяются последовательностью (либо доминированием) её личностно-деятельностных механизмов: *рефлексивной актуализации* исходного состояния опыта: *дифференцированного насыщения* элементов опыта новым содержанием; *интеграции отдельных элементов* опыта в функциональные конструкты, ансамбли и алгоритмы; *концептуализации опыта* на основе единства социально-педагогических, организационно-деятельностных функций и педагогических технологий их реализации в полисубъектном педагогическом взаимодействии.

5. Педагогические условия эффективности системы информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза искусств и культуры в образовательном процессе внутривузовского повышения квалификации: *организационно-педагогические* (социально-ориентированная стратегия подготовки; функционально-технологическая целостность процесса; ситуативная вариативность содержания образования) и *психолого-педагогические условия* (полилогическое взаимодействие субъектов

образовательного процесса; интеграция субъектных полей и ресурсов обучающихся; ролевая рефлексия работы в команде).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством докладов и секционных выступлений автора на международных, всероссийских, региональных научно-практических конференциях: «Владиславлевские чтения»: Международная научно-практическая конференция (г. Белгород 2010 г.); «Интеллектуальный и инновационный потенциал поколений в развитии местных территориальных сообществ»: Международная научно-практическая интернет-конференция (г. Губкин 2011 г.); «VI Ковалевские чтения»: всероссийская научно-практическая конференция (г. Санкт-Петербург 2011 г.); Международная научная конференция «Сорокинские чтения» (г. Москва, 2011 г.); «Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований»: VI международная научно-практическая конференция (г. Белгород, 2024 г.) и др. Результаты исследования активно используются в образовательном процессе преподавателями всех факультетов Белгородского государственного института искусств и культуры.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав заключения и списка использованной литературы; объем текста составляет 212 страниц; список литературы включает 192 источника, рукопись содержит 18 таблиц, 5 рисунков и 9 приложений.

Глава 1. Теоретико-методологические основания совершенствования информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза культуры в меняющейся социальной реальности

1.1. Социальные факторы, научные предпосылки и методология исследования проблемы информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза культуры в системе повышения квалификации

Стремительные трансформации современной реальности на уровнях больших и малых социальных систем происходят благодаря высокотехнологичному развитию всех жизненно важных сфер общественного устройства. Наблюдаемые тенденции этого процесса свидетельствуют о том, что мы являемся свидетелями не становления общества нового типа, а становимся участниками глобального перехода человеческой цивилизации от фазы индустриального развития к электронно-цифровой фазе развития. Это влечет за собой коренное изменение характера и форм взаимодействия социальных и биосоциальных систем. Процесс социальных трансформаций несет в себе не только позитивный потенциал развития, но и реальные угрозы достижениям человеческой культуры. Переформатирование и концентрация центров социальной силы нарушило их относительно равновесное состояние, в стремлении к мировому господству они в полной мере неадекватно используют наукоемкие, информационно-цифровые, информационные, нано-биотехнологии и созданные на их основе новейшие виды смертоносного оружия и средств разрушения здоровья и психики человека. Новейшие социальные технологии позволяют реализовывать стратегию «сетевых войн», реализующих теорию «управляемого хаоса».

Академик РАН Г.В. Осипов, философ и социолог с мировым именем, определяет социальную реальность как «все то, что создано человеком и является объективированным результатом его субъективной деятельности»

[103, с. 16].

Явления и процессы социальной реальности все в большей степени становятся зависимыми от человеческого фактора, а, следовательно, от профессионализма, культуры и образованности людей, принимающих в организации жизни общества социально-значимые решения. Современная социальная реальность обладает двумя системными противоречиями: культурного отставания и управленческого отставания. Резкий переход в электронно-информационную стадию не соответствует культурному и нравственному состоянию общества потребления. «В условиях «глобальной» либерализации, когда даже психопатологические отношения возводятся в ранг социальных норм и ценностей, электронно-цифровые технологии (социальные сети и т.д.) влекут за собой снижение идейного, морального и эстетического уровня создаваемой культурной продукции» [78, с. 22]. Внешнее управление общественным и индивидуальным сознанием, широко применяемое в отношении современной России, построено на манипуляционных технологиях, вызывает его негативные трансформации. Они влекут за собой социальную нестабильность и неопределенность, дезинтеграцию и раскол общества, усиление дисбаланса интересов. Доминирование в обществе массовой культуры также усиливает процессы духовной деградации и снижения культурного уровня общественного сознания.

Реализуемые в индустриальной стадии развития управленческие стратегии и методы, не соответствуют новой социальной реальности. Традиционные способы принятия социально-значимых решений, основанные на принципах нелинейности, не имеющие достаточного научного обоснования, допускали неограниченные варианты свободы и приводили в силу господствующего в госуправлении субъективизма к системным ошибкам, а в конечном итоге к разрушению социума. Усиливают сложившиеся противоречия темпы социальных трансформаций: разрушительные процессы неопределенности и хаоса возрастают в

геометрической прогрессии, а процессы порядка, определенности и культуры – в арифметической прогрессии (закон социальной энтропии). Преодоление этих системных противоречий, по мнению Г.В. Осипова, возможно на основе «значительной трансформации не только способов производства и потребления, но также нормативной и ценностной систем общества» [103, с. 30].

Вопрос «Готово ли российское образование к вызовам современной реальности?» задавал два десятилетия назад один из основателей отечественной философии образования академик РАО Б.С. Гершунский. Кто и как будет осуществлять позитивные социальные трансформации? Какими должны быть убеждения и мировоззрение людей, способных понять угрозу гибели цивилизации и «активно, целенаправленно, терпеливо, повседневно противостоять этому? Кто и как сможет шаг за шагом возвышать в мире дух доброжелательности, взаимообогащающего сотрудничества, толерантности и дружбы между людьми, между народами, государствами? Ответы на эти вопросы в решающей мере зависят от сферы образования, от направленности и результативности обучения и воспитания подрастающих поколений, от их интеллектуальных, нравственных качеств» [31, с. 4]. Современный педагог должен понимать, что такая миссия образования требует от него способности генерировать нестандартные идеи, смелые, принципиально новые подходы в профессиональной деятельности, умения преодолевать стереотипы технократического мышления, системного анализа динамичной информационно-коммуникативной сферы, адекватного оценивания направленности и смыслов информационного влияния, владения информационными и коммуникативными практиками нейтрализации и противодействия манипуляционным технологиям воздействия на психику людей. При этом его общий культурный и информационно-технологический уровень совершенствования профессиональной деятельности должен соответствовать социальной динамике трансформации педагогической реальности.

Педагог должен отчетливо понимать, «что мировой историей движут не политики и президенты, не финансовые магнаты, не милитаристы-генералы, не мировые религии, не революционеры-реформаторы, в конечном счете и локальными человеческими поступками и мировой историей в целом движет менталитет – глубинные «корневые» мировоззренческие основания индивидуального и общественного поведения» [31, с. 9].

Индивидуальный и общественный менталитет, являясь духовной субстанцией и производной культуры народа, уклада жизни, религии, философии и, конечно же, образования находится в постоянном изменении и движении. Культура и нравственность – питающая среда менталитета педагога, его прогностическая способность определять ценности и цели своего развития и возможности влияния образовательной деятельности на жизненно важные общественные идеалы, развитие личности и интеграции общества. К сожалению, ментальная составляющая в деятельности как педагога, так и обучающихся не относится к приоритетным направлениям научных исследований в профессиональной педагогике.

В условиях новой социальной реальности обращение к вопросу совершенствования информационно-коммуникационной подготовки педагогов сферы культуры как к актуальной педагогической обусловлено рядом социальных факторов и научных предпосылок, знание которых позволило нам более предметно проектировать этот процесс в условиях внутривузовской системы повышения квалификации.

Результаты теоретического анализа научных источников по проблемам состояния современной социально-культурной ситуации в российском обществе позволили выделить факторы среды, детерминирующие изменения в профессиональной деятельности педагогов вузов культуры.

Во-первых, возрастание системообразующей роли науки и образования в попытках человечества конструировать общие контуры нового миропорядка в информационной стадии своего развития. Особенностью этой стадии является взаимопроникновение различных отраслей научного знания

в активной разработке НБИКС – конвергентных нано-, био-, когно-социогуманитарных технологий, имеющих межотраслевой и надотраслевой характер. Все они позволяют изменять жизненный мир человека как социальный, так и живой мир природы. Эти изменения бинарны – природа все больше страдает от вмешательства человека, создающего своим безудержным потреблением реальную угрозу существования всему живому на планете. В научно-преобразующей деятельности человека остро встает проблема проведения этической и социальной экспертизы проводимых с обществом и природой экспериментов, сущность которых все более противоречит принципам гуманизма и здравого смысла (как, к примеру, искусственное сокращение населения планеты до одного «золотого миллиарда»). Общепринятых и закреплённых правом критериев, нормативов и процедур такой экспертизы нет, в силу чего человек «социально ответственный» и «осознающий», способный оценивать этичность собственной деятельности и её результатов в индивидуальных, групповых и общественных координатах, должен готовиться в системе образования и, в первую очередь, в гуманитарном образовании. Кроме информационно-технологического опыта осуществления коммуникативной деятельности педагог, способный решать такую задачу в образовательном процессе вуза, должен сам в совершенстве владеть техниками и практиками ценностно-смыслового и этического самоопределения в меняющемся мире и уметь учить этому других.

***Во-вторых,** возрастание роли культуры в процессах самоорганизации и устойчивого развития современной России.* Исследователи современного общества в качестве его сущностных характеристик все чаще выделяют техногенность катастроф, высокие экономические и социальные риски, наличие глобальных угроз, расширение социальных конфликтов и т.д., а культура, по-прежнему, выполняет функцию помощи человечеству в его выживании.

Культура в обновляющейся реальности является не только социально-

историческим феноменом, несущим в себе социальный опыт предыдущих поколений, материальные и духовные ценности, созданные людьми, но и действенным механизмом регуляции всех сфер общества, социальных институтов и социальных взаимодействий. Влияние культуры, как совокупности традиционных ценностей и смыслов Русского мира на общество и поведение отдельных его членов осуществляется как на уровне целеполагания и принятия стратегических решений, так и на уровне процессуальных нормативов и способов исполнения принимаемых решений, межличностных взаимодействий и взаимоотношений.

В содержании предметного влияния культуры следует выделить частные процессуально-регулятивные функции, составляющие основу организационной и управленческой деятельности педагога: информационно-аналитическую, принятия решения, прогнозирования, исполнения принятых решений, оценивания, коррекции и рефлексии деятельности. Социальные нормы, обычаи, традиции определяющим образом воздействуют на формирование мировоззрения педагога, его системы профессионально-ценностных ориентаций, стиля педагогического взаимодействия и способов решения педагогических задач.

В-третьих, возрастание роли знания в развитии современной России.

Долгосрочная национальная стратегия развития России является единственным реальным сценарием её системной модернизации и сохранения суверенитета нации. Мобилизационный проект развития страны не возможен без соответствующего кадрового обеспечения. Структурная модернизация российского социума предполагает значительное повышение эффективности мобилизационного сознания граждан, возрастание социальной ответственности за собственный индивидуальный вклад в общенациональную созидательную деятельность.

Проблема формирования нового человека, способного противостоять глобальным угрозам меняющегося мира и успешно решать задачи «стратегического рывка» в условиях информационного общества требует

системной работы по повышению информационной культуры профессионального педагогического сообщества. Речь уже не идет о его информационной грамотности и способности адаптироваться к цифровой экономике, цифровым коммуникационным устройствам и технологиям. Проблема информационно-коммуникативной подготовки педагогов ставится значительно глубже. Введенный в действие в 2021 году Национальный стандарт Российской Федерации системы менеджмента знаний определяет целью работы организации (в том числе и образовательной) получение ценных результатов за счет применения знаний. «Знания организации становятся ключевым фактором, определяющим её результативность, улучшенное сотрудничество и конкурентность. Повышение доступности знаний создает возможности для профессионального развития работников организации за счет их обучения, практик и обмена знаниями. Знания должны целенаправленно создаваться, консолидироваться, применяться и многократно использоваться быстрее, чем происходят изменения» (приказ Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 29 сентября 2020 г. N 695-ст.).

Для активного формирования, консолидации, сохранения и использования накапливаемого образовательной организацией высшего образования знаний, составляющих её актив дальнейшего развития, становится более востребованной эффективная система повышения квалификации педагогов. Их повышение квалификации во внешних системах дополнительного образования осуществляется на основе имеющегося у них знания передового педагогического опыта и достижений науки вне насущных проблем и противоречий конкретного вуза. Эта обезличенность предмета обучения педагога преодолевается при организации внутривузовских систем повышения квалификации педагогов. Результаты анализа и обобщения практики применения этой формы дополнительного образования педагогов вузов культуры позволяют утверждать, что организационно-развивающий потенциал внутривузовского повышения

квалификации используется не эффективно в силу доминирующей монологичности педагогического процесса. В нем не используется в должной мере очный формат взаимодействия педагогов, его полилогический характер, позволяющий не только осуществлять активные коммуникативные обмены педагогическим опытом, но и производить новое коллективное знание, осваивать и вырабатывать новые для себя способы совместной проектной деятельности в изменяющейся цифровой образовательной среде профессиональной деятельности.

***В-четвертых,** острая социальная потребность в формировании аксиологических оснований использования информационных и коммуникационных технологий.* Ценность, как объективный феномен, усматриваемый и усваиваемый субъектом в процессе практической, познавательной или эстетической деятельности, рассматривается М. Вебером, Р. Ароном, А. Маслоу, М. Каганом и др. в качестве ориентира субъекта в объективном бытии, связывающий его индивидуальность с мировым многообразием форм существования, как способ самореализации человека. Посредством ценностей человек измеряет степень своего участия и отношения к взаимодействиям, приводящим к необходимым изменениям реальности. Ценности являются центральным, ядерным компонентом личности и её мировоззрения, во многом формируемым в культурно-образовательной среде социализации. Они служат одновременно и эталоном и мерой значимости социальной активности как обучающегося, так и самого педагога, во взаимодействии которых рождаются и трансформируются личностные смыслы образовательных субъектов.

Л.В. Баева определяет ценность «как комплекс направленных от субъекта к объективной реальности волевых, эмоциональных, интеллектуальных переживаний, воплощающих в себе наиболее значимые целе- и смыслодержающие притязания и устремления» [13]. В силу того, что ценность является выражением субъектом и сообщением социуму некоего должного, по его мнению, состояния предметов, явлений объективности и

своего субъективного избирательного отношения к нему, Л.В. Баева полагает, что ценность есть «своеобразный вид информации» [13, с.16]. Ценность является его ориентиром в объективной реальности, не познанной и неосмысленной (не наделенной им смыслом). В этом проявляется незавершенность и незапрограммированность личностной духовности, её открытой и проектной сущности. Ценности концентрированно выражают индивидуальную субъективность и самость субъекта, коммуникативный ответ внешнему миру, в котором протекает его жизнь, изначально лишенная смыслов и значений.

Автор выделяет во внутреннем мире субъекта особый вид деятельности – «ценностное творчество», проявляющееся в свободном преобразовании природно-социальной программы жизнедеятельности, перекодировке собственной системы «Я» и окружающей среды в соответствии со значимыми жизненными стратегиями и целями.

Мы рассматриваем ценностное творчество в качестве одного из центральных элементов содержания профессионального дополнительного образования педагога в меняющейся реальности, и в качестве особого вида учебно-профессиональной деятельности в процессе его внутривузовского повышения квалификации. Созвучна этому позиция Е.В. Пискуновой, выделяющей в качестве одного из основных факторов, влияющих на современное образование, «становление нового культурного типа личности педагога и его профессионализацию в течение всей жизни» [121, с. 170].

Г.В. Осипов указывает на необходимость обеспечения ценностной безопасности информационной составляющей «культурно-образовательной среды; усиливающееся информационно-технологическое неравенство; упадок традиционных ценностей; ускоренную религиозную и идеологическую радикализацию» [111, с. 17].

В-пятых, оторванность в современной реальности образования от личности. Педагогическая реальность и профессиональная деятельность педагогов является сферой возрастания и обострения системных

противоречий, составляющих фактор оторванности образования от личности. Г.И. Герасимов и Е.В. Куницына видят в качестве источника этой тенденции чрезмерную технологизацию образовательного процесса, не отражающую бытийную, социальную реальность и сущность происходящих в обществе процессов, уходя от них в очерченное учебными планами узкопредметное содержание образования. Исследуя педагогический идеал, авторы обращают внимание на фрагментарность и узкую дифференциацию образовательного результата, содержащегося в федеральных государственных образовательных стандартах. Технократический подход к человеку как к исполнителю определенных трудовых функций проявляется в доминирующей позиции работодателя во взаимодействии всех участников образовательных отношений. В профессиональном образовании, безусловно, решается важная для общества задача – восполнение в нем трудовых ресурсов. Но не менее важной для развития этого общества является стратегия развития и воспитания подрастающего поколения его граждан – будущей надежды и опоры нации. Концепты мировоззрения молодежи изменчивы, отзывчивы на внешние информационные воздействия, податливы современным информационным социальным технологиям [29, с. 104].

Центр воспитывающего воздействия стремительно смещается из семейной сферы, являющейся генератором и носителем духовно-нравственных ценностей социализации молодежи, в социальные сети. Для современной реальности характерны не только углубляющееся экономическое расслоение общества, но и «межпоколенный раскол, разрыв традиций и способов жизни сменяющихся поколений. Велика в этом процессе роль информатизации и технологизации, возросшие темпы развития которых создают трудно преодолимые барьеры в освоении их продуктов старшим поколением» [7, с. 25]. В сознании молодежи происходит вымывание конструктов, отражающих коллективистскую культуру старшего поколения, и их замещение конструктами виртуальной реальности,

ментальными конструктами и ценностными установками общества потребления.

Отечественная система образования обретает миссию стратегического ресурса развития нации, сохранения и развития традиционной культуры Русского мира [37]. Наиболее ясно эта миссия и направления её реализации отражены в Проекте «Национальной доктрины образования в Российской Федерации», представленном в 2022 году к обсуждению профессиональному педагогическому сообществу авторским коллективом ученых под руководством член-корреспондента РАО В.И. Слободчиковым. Доктрина содержит базовые культурно-исторические и духовно-нравственные основы многочисленных народов России: «Отечество, народ, семья, державность и справедливость, созидательный труд и взаимопомощь, долг и воля, свобода и ответственность, вера, честь, совесть и достоинство» [100].

Эти православные ценности, ставшие классикой традиционной отечественной культуры, образуют её аксиологические основания. Однако, имеются и иные аксиологические подсистемы современной реальности, относящиеся к «контркультурным», «альтернативным», которые ранее рассматривались не иначе как «маргинальные» и не заслуживающие внимания. Именно такие неклассические, необычные и, порой экзотические ценности лежат в основе самостоятельных молодежных сообществ разного уровня организации и направленности в широком диапазоне от про-социальных до откровенно экстремистской направленности.

Современные модификации классических ценностей и проблем безопасной цифровой образовательной среды на протяжении длительного времени исследуются профессором Л.В. Бaeвой и её научной школой. Цифровые трансформации общества и его образовательных институтов обострили вопросы социальной безопасности, связанные с «защитой человека от возможных деформаций социальных и культурных систем, ведущих к нарушению здоровья, жизни, прав, свобод личности вследствие

информационно-психологического воздействия современных электронных ресурсов».

***В-шестых,** клиповое мышление молодежи,* являющееся феноменом, присущим информационному обществу и проявляющимся в снижении способности личности к осмыслению глобальных вопросов и к аналитической работе с большим объемом информации. Как правило, клиповое мышление складывается под действием зависимости ребенка от компьютерных сетей, гаджетов, привлекающих его внимание постоянно меняющимся видеорядом, изображениями при практически отсутствии текстовой информации. Происходит визуализация мышления с одновременной утратой не развивающейся способности читать, запоминать и пересказывать сложные, научные тексты. Это не вина учащихся и студентов, это следствие коммуникативных стандартов информационного общества. Информационная глобализация общества, развитие телекоммуникаций и Интернета способствуют дискретизации мышления человека и интеллектуальной деградации. Один из первых исследователей феномена и понятия «клиповое мышление Э. Тоффлер объясняет психологический механизм этого явления: «Вместо получения пространственных, соотносящихся друг с другом «полос» идей, собранных и систематизированных, нас все больше пичкают короткими модульными вспышками информации – рекламой, командами, теориями, обрывками новостей, какими-то обрезанными, усеченными кусочками, не укладывающимися в наши прежние ментальные ячейки» [190, с. 182 (цитируется по Крайнову А.Л.)].

Е.В. Русских отмечает, что уже у нескольких выросших поколений из-за постоянного вхождения в интернет с помощью сотовых телефонов в силу их значительно суженного поля зрения в сравнении с книгой, снижено качество чтения [145].

В.В. Нечунаев, делясь результатами 10-летнего педагогического наблюдения за поведением студентов, отмечает, что за это время в среднем снижается интеллектуальный уровень студентов, что проявляется:

- в снижении способности чтения, понимания, запоминания сложных текстов и кризисе цивилизации книги;
- в ослаблении памяти, которую заменяет всегда имеющаяся под рукой возможность «загуглить» в интернете;
- в слабом владении алгоритмами формальной логики и незнании её законов, кризисе рациональности и рефлексии;
- в широком использовании плагиата и заказных квалификационных работ;
- в легкой манипулируемости сознанием и поведением и доступности внешнему влиянию [102].

Многие исследователи этой проблемы в образовании сходятся во мнении, что клиповое мышление имеет и некоторые преимущества перед системно-аналитическим мышлением, заключающимся в способности мгновенно выхватывать сущность из информационного потока и применять нестандартные способы анализа больших объемов информации. Предлагается управлять клиповым мышлением обучающихся средствами визуализации учебного материала посредством применения графиков, блок-схем, ментальных карт, фильмов, видеоклипов, всего того, что имеет видимую дискретную информацию, но в системном контексте, как это делается в онтодизайне [109].

А.Л. Крайнов полагает, что «педагогам следует воспринимать клиповое мышление как данность и вырабатывать новые образовательные практики, способствующие максимальной активизации преимуществ данного вида мышления в информационно-коммуникационной деятельности» [77, с. 265].

В-седьмых, *появление новых требований общества к педагогическим кадрам и педагогической деятельности, направленных на развитие не абстрактно-идеального человека, а человека реально существующего,*

живущего в определенный культурно-исторический период, делающего себя и свое социальное окружение. Преобладающий моносубъектный характер отечественного образования препятствует его переходу к «полисубъектным образовательным средам, полноценному полилогу, духовной общности и становлению субъектности» [29 с. 105].

В основе трансформации требований к современному педагогу лежат базовые отличия образования индустриальной и постиндустриальной эпох. Если образование индустриальной эры строилось на предметно-организованном материале, контроле и анализе освоенного объема знаний и репродуктивных навыков, то постиндустриальное образование строится на конвергентно-организованном содержании образования и образовательном контенте, оценке и анализе данных, отражающих развитие продуктивной деятельности и личных выборов в проектных решениях.

Цифровизация образования представляет собой одну из важнейших социальных технологий, реализуемую посредством создания, развития и использования электронных образовательных сред, но при этом регулируемую социальными отношениями в сфере образования. В силу такой её бинарной функциональности пристального внимания требует не только информационно-технологическая составляющая профессиональной компетентности педагога, но и ценностно-смысловая основа профессионально-педагогической деятельности.

В современном образовании формируются инновационные тренды, формирующие главный ресурс постиндустриальной экономики – человеческий капитал. Среди них *доминируют*: дистанционное образование, получившее дополнительный импульс развития информационного и образовательного потенциалов многих цифровых средств в условиях пандемии КОВИД-19;

- компетентностный подход, позволяющий не только эффективно автоматизировать традиционные методы обучения, но и переосмыслить, трансформировать дистанционное обучение студентов овладению

цифровыми компетенциями на глобальных (онлайн) образовательных платформах, содержащих огромный объем знаний, контента и коллаборативные модели обучения;

- разрабатываются квалификационные модели профессий цифровой экономики (например, модификатора экологических систем, медиатора конфликтов, менеджера VR-продуктов, геймлейзера, UX-дизайнера, разработчика средств обучения новым состояниям сознания и др.).

Особое место в современных трендах отраслевого развития цифровой экономики и цифрового образования отводится управлению на основе методологии и технологий Big Data. В России изменяются и вводятся в действие национальные стандарты управления ГОСТ РФ «Системы менеджмента знаний» и ГОСТ РФ «Информационные технологии. Большие данные», задающие функциональные и информационно-технологические нормативы управления по данным, которые применимы и для управления образовательными системами.

Эти и иные инновационные тренды обостряют сложившиеся в современном образовании противоречия между: а) социальным запросом экономики знаний на специалистов, владеющими продуктивным опытом информационной деятельности и низкой мотивацией учащихся к овладению им; б) объективной необходимостью в креативных, творческих специалистах и репродуктивным характером образовательного процесса высшей школы, не способствующим становлению креативной творческой личности обучающегося; в) острой необходимостью развития субъектности и уникальности каждого специалиста и доминирующей по-прежнему субъект-объектной образовательной практикой, не способствующей развитию социальной ответственности будущего специалиста и становлению субъекта собственной жизни; г) расширением сетевых форм профессиональной деятельности, информационно-коммуникационного взаимодействия и недостаточной представленностью этого направления подготовки педагогов и повышения их информационно-коммуникативной компетентности.

Федеральный Закон «Об образовании в РФ» в статье 16 предусматривает реализацию образовательных программ «на основе электронных и дистанционных образовательных средств и технологий», разъясняя понятие «электронное обучение» как «организацию образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников» [5, ст. 16, п. 1, с. 21–22]. Такое нормативно-заданное законодателем содержание электронного обучения важно для исследования информационно-коммуникативной компетентности в качестве общего контура информационно-коммуникативной деятельности педагога в меняющейся педагогической реальности. При этом для нас было важно выделить научные знания, уже имеющиеся в педагогике профессионального образования и способствующие на уровне научных предпосылок дальнейшему совершенствованию информационно-коммуникативной подготовки педагогов во внутривузовской системе повышения квалификации.

Г.И. Ибрагимов и А.Р. Маслимова, рассматривая трансформации процесса обучения в условиях цифровизации, в этой связи отмечают, «что в законе речь идет о следующих составляющих электронного обучения: 1) использование информационных баз данных; 2) обработка и переработка этой информации информационными технологиями; 3) передача информации, нацеленная на обеспечение взаимодействий между обучающимися и педагогами» [51, с. 13]. Этот процесс влечет за собой развитие научного аппарата педагогики, в частности, возникли понятия «электронная дидактика» и «дидактика цифровой эпохи», отражающие сущностные характеристики дидактики, обусловленные информатизацией образования. Вслед за прочно вошедшим в науку и практику управления

понятием «Индустрия-4.0», означающим экономические сдвиги и трансформации в результате глобализации и стремительного развития технологий, в педагогическую стратегию образования в новой реальности входит понятие «Образование-4.0» (Education-4).

В силу традиционной инертности образовательной практики гуманитарной сферы в процессах цифровых трансформаций образования, меры цифрового развития вузов сводятся к расширению их компьютерного парка и компьютерных классов, подключению к сетевым библиотечным базам данных и созданию электронной образовательной среды учреждения. На решение этих задач совершенствования деятельности вузов культуры направлена и внутривузовская система повышения квалификации педагогов. Соответственно целевыми установками этого процесса планируется и его образовательный результат в русле компетентностного подхода – это компетенции пользователя компьютерными средствами и применения их в образовательном процессе.

Экономическую и социальную цифровизацию составляют цифровые технологии, робототехника, виртуальная и дополнительная реальность, искусственный интеллект. Социальная практика показывает, что наиболее успешными на конкурентном рынке становятся компании – «цифровые лидеры», с работниками высокого уровня владения цифровыми компетенциями. В этой связи И.П. Гладилина и М.Е. Крылова в структуре компетентностного подхода социального и профессионального становления личности выделяют цифровую грамотность педагогов, значительно отстающую от темпов цифровизации социальной среды и образования. Открытые данные сети Интернет, как отмечают авторы, свидетельствует о том, что наибольшее влияние на эффективность деятельности предприятий и компаний крупного бизнеса «оказывают:

- широкое использование цифрового рынка;
- использование максимально эффективных моделей развития, которые отвечают требованиям формирующихся цифровых взаимоотношений;

- высокий уровень цифровой продукции;
- постоянное целенаправленное обучение сотрудников с использованием элементов цифровой образовательной среды» [32].

Социальный институт педагогических профессий впервые столкнулся с динамично меняющимися требованиями систематического обновления, расширения и усложнения, необходимых для профессионально-педагогической деятельности в новой социальной реальности, компетенций. Массовое распространение и развитие цифровых технологий и приложений обуславливает потребность в постоянном совершенствовании педагогами собственных цифровых компетенций. Для эффективной организации системы внутривузовского повышения квалификации педагогов, как наиболее доступной и адекватной имеющейся проблематике развития вуза формы дополнительного образования, важное значение имеет вопрос «Что означает компетентность преподавателя в цифровых технологиях?» Ответ на него дает DigCompEdu – «Европейская структура цифровой компетентности преподавателей», представленная в разделе «Научный центр ЕС» на официальном сайте Европейского союза (European Commission) [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en].

Структура цифровой компетентности преподавателей является общей научно обоснованной конструкцией, помогающей развитию цифровых компетенций европейских педагогов всех уровней от дошкольного до высшего и профессионального образования. Она содержит 22 компетенции, ориентированные на 6 областей деятельности педагогов: 1) *область профессионального участия*, (компетенции – организационно-коммуникационная, профессионального сотрудничества, рефлексивно-практическая, профессионально-цифрового развития); 2) *область цифровых ресурсов* (компетенции – выбора цифровых ресурсов, создания и изменения цифрового контента, управления защиты и обмена цифровыми ресурсами); 3) *область преподавания и обучения* (компетенции – обучения, руководства, совместного обучения, саморегулируемого обучения); 4) *область оценивания*

(компетенции – стратегии оценки, анализа доказательств, обратной связи и планирования); 5) *область расширения прав и возможностей учащихся* (компетенции – доступности и инклюзивности, дифференциации и персонализации, активного вовлечения учащихся); 6) *область повышения цифровой компетентности учащихся* (компетенции – информационной и медиаграмотности, цифровой связи и сотрудничества, создания цифрового контента, ответственного использования, решения цифровых проблем).

Содержащиеся в DigCompEdu компетенции «привязаны» к областям, не составляющим единую системную целость ни профессионально-педагогической, ни информационно-коммуникативной деятельности педагога, в силу чего представляет некую совокупность отдельных функций и способов педагогической деятельности в цифровой среде. Это затрудняет применение структуры компетенций педагогов ЕС в целостном образовательном процессе отечественной высшей школы, тяготеющей, вопреки компетентностно-ориентированным ФГОС, к системному результату триединства функций педагогической деятельности: воспитания, обучения и развития. Цель, являющаяся системообразующим элементом педагогического процесса, содержит в себе желаемый, отсроченный результат этого процесса, на достижение которого «работают» все его структурные элементы – образование (всестороннее развитие обучающегося). Налицо методологическое противоречие, проявляющееся в дискретности нормативно-заданного образовательного результата, с одной стороны, и системной целостности личности обучающегося – субъекта самообразовательной деятельности, с другой.

Применительно исследования информационно-коммуникативной деятельности педагога в условиях цифровых трансформаций педагогической реальности это противоречие обусловило необходимость уточнения сущностных характеристик цифровых компетенций, составляющих содержательную основу информационно-коммуникативной компетентности педагога.

Современная научно-педагогическая литература содержит многообразные модели развития цифровых компетенций и навыков. Так, европейская модель DigCompEdu рассматривает получение и развитие цифровых компетенций в качестве прообраза будущего [177]. Она основана на трех базовых принципах: а) совершенствование процесса применения цифровых разработок в образовании; б) опора на анализ прогноз развития образовательных программ; в) формирование навыков, необходимых для цифровой трансформации. А европейская модель цифровых навыков и компетенций объединяет их в двух группах – профессиональных и пользовательских. Профессиональные навыки образуют фундамент профессиональной деятельности специалистов, функции которой регулярно связаны с цифровой средой. Группа пользовательских компетенций представлена производными и базовыми компетенциями и навыками, обеспечивающими целенаправленную реализацию цифровых возможностей среды социально-бытовой и профессиональной деятельности.

И.П. Гладилина и Крылова М.Е. приводят классификацию цифровых навыков и компетенций по пяти основным направлениям (функциям): 1) грамотность в информационном пространстве (поиск и обработка информации: управление поступающими данными; оценивание информации); 2) создание контента в цифровой среде (создание и работа с данными в цифровой среде; понимание и соблюдение авторства цифрового контента; интеграция и изменение данных в цифровой среде, навыки программирования); 3) сотрудничество и коммуникационное взаимодействие (взаимодействие в цифровом пространстве, социальное взаимодействие в сфере государственных и частных информационных услуг, цифровой обмен, сетевая этика, сотрудничество, цифровая идентичность); 4) решение возникающих проблем (решение технических проблем с устройствами, креативность с применением цифровых разработок, потребность технологических решений, потребность и осознанность развития в цифровой среде); 5) обеспечение безопасности (защита технических средств,

благополучие и здоровье, конфиденциальность и защита информации, защита социальной и информационной среды) [32].

Одним из базовых конструктов образовательного результата наряду с компетенциями является компетентность. Понятие «компетентность» относится к способности человека эффективно применять свои знания, умения и опыт для решения задач и достижения целей в определенной области. Компетентность может также включать в себя такие характеристики, как уверенность в своих знаниях и навыках, способность к анализу и принятию решений, умение работать в команде, умение обучать других и т.д.

В последние годы компетентность стала одним из ключевых понятий в образовании, деловой среде и управлении персоналом. Обучение, основанное на развитии компетентности, помогает людям овладеть необходимыми для выполнения задачи знаниями и умениями, а также развить ключевые компетенции, такие как коммуникативные навыки, творческое мышление, критическое мышление.

Одним из важных направлений современных исследований компетентности является определение компетенций, необходимых для успешного выполнения профессиональных задач в различных отраслях и сферах деятельности. Это позволяет разработать соответствующие образовательные программы и тренинги для развития необходимых компетенций у будущих специалистов. Также проводятся междисциплинарные исследования, направленные на изучение связи между компетентностью и успехом в карьере, эффективностью работы организации и другими показателями.

Современные научные исследования определяют понятие «компетентность» как сложное и содержательное понятие, объединяющее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические, правовые и другие характеристики. Оно может быть интерпретировано по-разному:

– «как специальная способность, необходимая для выполнения конкретного действия в определенной предметной области, включающая узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и осознание ответственности за свои действия» [34];

– «как мера включения человека в деятельность, где знание рассматривается как средство мысленного преобразования ситуации, а не просто набор сведений» [20];

– «как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), которые относятся к определенному кругу предметов и процессов, и необходимы для качественного и продуктивного действия в этой сфере» [35].

Существует еще множество научных исследований, посвященных компетентности. Одно из таких исследований – это работа Шунк Дейл Х. «Теории обучения: образовательная перспектива», опубликованная в 2015 году. В книге автор на уровне целостной теории обосновывает, что компетентность является основой успешной профессиональной деятельности и подчеркивает важность ее развития у будущих специалистов [188].

Другое исследование, проведенное в 2017 году в журнале «Education Sciences», показало, что компетентность в области информационных технологий является одним из ключевых факторов успешной профессиональной деятельности в современном мире. Авторы работы отмечают, что современные требования к профессиональной деятельности требуют от людей быстрого и уверенного использования информационных технологий, что подчеркивает важность развития компетентности в этой области [183].

Таким образом, компетентность является важным понятием, которое описывает способности человека в конкретной области и важно для успешной самореализации. Для успешной профессиональной деятельности необходимо обладать не только профессиональными знаниями и навыками, но и способностью адаптироваться к изменяющимся условиям и

требованиям. Поэтому развитие компетентности является основообразующим процессом для любого человека, который стремится к успеху в своей профессии.

По мнению А.М. Новикова профессиональная компетентность специалиста – это набор знаний, умений, навыков, опыта и квалификаций, необходимых для эффективного выполнения своих профессиональных обязанностей. Компетентность определяется не только теоретическими знаниями, но и практическими навыками и опытом, который часто приобретается на рабочем месте. В отечественной педагогике профессионального образования выделяются следующие компоненты профессиональной подготовки специалиста:

Теоретические знания: это знания, которые относятся к теории, на которой основывается профессия. Они могут включать в себя знания из научных областей, законодательства, технологий и методологий, применяемых в работе.

Практические навыки: это практические умения, которые специалист получает на практике, работая в своей области. Они могут включать в себя умения владения инструментами и технологиями, общение с клиентами, управление временем и ресурсами, а также решение сложных задач.

Опыт работы: позволяет специалисту развивать свои навыки и знания, полученные в теоретической подготовке, и использовать их на практике. Опыт работы также помогает развивать лидерские качества и навыки руководства.

Профессиональная этика: профессиональная этика включает в себя правила поведения, нормы и принципы, которые связаны с профессиональной деятельностью. Этика может включать в себя неприкосновенность частной жизни клиентов, конфиденциальность, уважение к коллегам и другие нормы поведения.

Обучение и развитие – это процесс непрерывного обучения, который позволяет специалисту расширять свои знания и навыки, чтобы оставаться

востребованным на рынке труда. Обучение может включать в себя семинары, тренинги, курсы, конференции, сертификацию и другие методы профессиональной подготовки.

Формирование профессиональных компетенций у будущего специалиста напрямую зависит от профессиональной компетентности педагога. Именно он использует современные методы обучения, обеспечивает активность студентов в процессе обучения, создает условия для самостоятельной работы, практического применения знаний и навыков в реальных ситуациях. Во многом от педагога зависит формирование социально значимых компетенций будущих специалистов сферы культуры, такие как коммуникативные навыки, умение работать в коллективе, аналитические и творческие способности, умение принимать решения, адаптивность и готовность к изменениям.

Современное информационное общество развивается с таким динамизмом, что профессиональная деятельность педагогов высшей школы уже не является постоянной и неизменной на всю карьеру. Сейчас требуется непрерывное обучение и постоянное повышение профессиональной компетентности, так как в период обучения будущих специалистов происходит смена нескольких поколений программного обеспечения и аппаратных средств, а также появляются новые информационные технологии, что влияет на содержание информационно-коммуникационной компетентности. Поэтому в процессе подготовки педагогов необходимо помимо формирования предметных знаний и умений содействовать развитию их личностных качеств, которые позволят им решать новые педагогические задачи в будущем.

Информационно-коммуникативная компетентность педагога играет важную роль в формировании профессиональной компетентности, которая представляет собой способность решать профессиональные задачи и проблемы, используя знания и опыт. Для обеспечения профессиональной компетентности педагога необходимо сформировать ряд ключевых, базовых

и специальных компетентностей, которые отражают специфику его информационно-коммуникативной сферы деятельности, чему посвящен следующий параграф диссертации.

В дополнение к традиционно организационным функциям педагогического процесса, определяемым Е.В. Коваленко как «внутренние функции (этапы) управления педагогической деятельностью» (педагогического анализа, целеполагания, декомпозиции целей на педагогические задачи, разработки планов и технологий решения педагогических задач, организации педагогического взаимодействия, диагностики и оценивания образовательного результата, рефлексии процесса и результата деятельности), автор выделяет социально-педагогические функции педагогической деятельности» [68].

Е.В. Коваленко в «группе социально-педагогических функций выделяет культуuroобразующую, мировоззренческую, со-бытийную, созидательную, субъекто-развивающую, когнитивно-творческую и информационно-технологическую функции» [68].

В своей совокупности эти функции образуют внешний социально-результативный контур деятельности социального института педагогических профессий. Посредством выполнения этих функций в педагогической деятельности реализуется доктрина образования, как стратегического ресурса развития нации.

Функциональный выход педагогической деятельности за рамки моделируемого и управляемого традиционного педагогического процесса в открытую цифровую социальную среду информационного общества закономерно порождает проблему «функционально-технологической и информационно-коммуникативной подготовки педагогов к работе в условиях новой социальной реальности» [28].

В отличие от дискретной европейской структуры цифровых компетенций в отечественной педагогике активно разрабатываются новые методологические подходы к определению системных оснований

целостного, личностно- и социально-ориентированного образовательного результата. Так Э.Ф. Зеером совместно с коллективом своей уральской психолого-педагогической научной школы активно разрабатывается социально-ориентированный подход к постановке целей и выбору содержания образования [154]. В условиях роста интенсивности обновления информационных образовательных полей и приоритета непрерывного образования происходит усложнение социально-профессиональных компетенций педагогов, формирующих человеческий и социальный капитал обновляющейся России, социально-ответственных участников инновационной экономики, способных создавать и продвигать новации. Профессорско-преподавательский состав вуза составляет его стратегический ресурс, характеризуемый уровнем способности коллектива приобретать навыки непрерывного образования, оперативно реагировать в сфере научных разработок на требования социальной среды, «создавать конкурентоспособные продукты, технологии и иные результаты профессиональной деятельности» [42, с. 202]. Соответствующие изменения происходят и в образовательных отношениях. С учетом природы информации и особенностей цифрового общества в центре внимания педагогического процесса оказывается не педагог, как это всегда было в традиционном образовании, а будущий специалист со своим личным контуром взаимодействия, ценностями, смыслами, индивидуальной жизненной стратегией и доминирующими в его опыте способами её реализации.

Член-корреспондент Российской академии образования, руководитель экспертной группы «Модель компетенций цифровой экономики» А.М. Кондаков в этой связи отмечает: «Сегодня педагог утратил монополию на носителя знания и на социализацию детей. Знание является неотъемлемой частью современных социальных отношений, оно общедоступно и безгранично, в том числе с точки зрения доступности образовательных программ, самых разнообразных по содержанию и стоимости» [71].

А.М. Кондаков рассматривает цифровое образование в качестве матрицы возможностей человека, проводя параллель между культурой сетевого общества и культурой эпохи Просвещения. По его мнению, качественное отличие между ними то, что «эпоха Просвещения – это вера в идеал светлого будущего на основе прогресса и человеческого разума, сетевое общество – будущее удовлетворение личностных и общественных запросов в реальной жизни. Не идеал, а повседневная реальность» [71]. Для образовательных отношений цифрового общества характерна тенденция перехода от наиболее полного освоения программ обучения к динамичному взаимодействию субъектов этих отношений, принимающих активное участие в профессионально-личностном развитии будущего специалиста в соответствии с социальными и личностными запросами.

Еще одной важной чертой и нарастающей тенденцией современного социума и образования является «неизмеримое увеличение «скорости социального взаимодействия между людьми, кардинально изменившегося под влиянием интернета и социальных сетей, соотношения личной и общественной жизни. Опыт старшего поколения сегодня во многом неактуален для молодежи, поскольку той жизни, где он может быть востребован, уже нет» [71]. Эта тенденция, с одной стороны, усиливает субъектную позицию обучающегося в процессе социализации, а с другой – ослабляет авторитетность и, следовательно, субъектность позиции педагога, тяготеющего в силу объективных и субъективных причин к опыту прошлого поколения. Созданный отечественной педагогикой конца XX – начала XXI веков краеугольный камень образовательной системы «субъект-субъектное педагогическое взаимодействие» явился системной предпосылкой дальнейшей гуманизации и демократизации образования и трансформаций форм образовательных сред (субъект-субъектных, полисубъектных, инклюзивных и т.д.).

В этом контексте претерпевают изменения и коммуникационная среда образовательного пространства, и коммуникативные технологии, и

информационные средства педагогических коммуникаций. Современные педагогические коммуникации направлены уже не на достижение определенного идеального результата, а на становление и развитие индивидуальности и творческого потенциала образовательного субъекта – обучающегося. Это важное методологическое отличие цифрового образования усиливает *развивающую функцию образования, её социально-личностный контекст*, образуя при этом иной *социально-педагогический дискурс*, постулирующий субъективную вариативность знания и равнозначность мнений как педагогов, так и иных образовательных субъектов.

На языке педагогики в теории образования возникают новые элементы, функциональные связи и способы реализации педагогического процесса (педагогического анализа, целеполагания, принятия решения, взаимодействия, взаимовлияния, оценивания индивидуальной и групповой рефлексии и т.д.), что влечет за собой и трансформации коммуникативных технологий в направлении оптимизации межсубъектного взаимодействия, в том числе информационных, интерактивных, креативно-творческих и иных педагогических технологий. Благодаря коммуникативным и информационным технологиям необратимо изменился современный социум и его образовательная сфера. Информационно-коммуникативные технологии в динамично развивающейся образовательной системе: а) ускоряют в ней передачу социального и индивидуального опыта; б) повышают эффективность управления; в) формируют новый тип мышления и стиль деятельности субъектов; г) продуцируют новые способы управления на основе больших баз данных в информационных потоках большой плотности; д) снижают контрольно-организационные издержки и повышают эффективность системы.

При этом педагогам следует учитывать и негативное влияние широкого использования ИКТ обучающимися в части снижения привязанности современных детей к коллективным ценностям и формам поведения,

снижения размерности долгосрочных планов, поздней социализации, возникновения проблем физического развития в силу малоподвижного образа учебной деятельности.

Вся эта динамичная совокупность социально-культурных и психолого-педагогических факторов новой педагогической реальности должна найти свое отражение в сущностных характеристиках, содержании и системных параметрах информационно-коммуникативной компетентности педагогов вузов искусств и культуры, о чем речь пойдет во втором параграфе диссертации.

1.2. Системные основания и параметры информационно-коммуникативной деятельности и информационно-коммуникативной компетентности современного педагога

В условиях построения цифрового образования современной России стратегически важно развивать способность педагога оперативно и адекватно воспринимать большие объемы информации и ориентироваться в стремительно возрастающих её потоках в сетевых и автономных коммуникационных источниках меняющегося социума. На сознание современного человека воздействует разнонаправленная информация, содержащая в себе как объективные данные, так и заведомо искаженные, фальсифицированные сведения, целенаправленно вводящие его в заблуждение, состояния неопределенности и рассогласованности ценностных ориентиров, что способствует его большей внешней управляемости и манипулированию его сознанием.

Современные научные представления об информационно-коммуникативной компетентности (ИКК) определяют её как способность человека эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) и информационные ресурсы для общения, поиска, анализа

и использования информации в различных сферах жизни и профессиональной деятельности. В современном мире ИКК является важной компетентностью во многих областях, а также для эффективной социальной и личной жизни. Она помогает людям улучшить свои коммуникационные и информационные навыки, повысить качество своей работы, расширить свой кругозор и улучшить качество жизни. Информационно-коммуникативная компетентность является одним из ключевых понятий в области научных исследований, связанных с использованием информационных и коммуникационных технологий.

В научных исследованиях ИКК рассматривается как многомерная концепция, которая включает в себя не только технические навыки и знания, но и культурные, социальные и этические аспекты использования ИКТ. ИКК охватывает умения и навыки, связанные с поиском, оценкой, выбором, обработкой, интерпретацией и представлением информации, а также умения коммуникации и сотрудничества с использованием ИКТ.

В научных исследованиях ИКК рассматривается в контексте различных областей, таких как образование, бизнес, социальная сфера, здравоохранение и т.д. Изучение ИКК позволяет выявлять проблемы и вызовы, связанные с использованием ИКТ в этих областях, а также разрабатывать стратегии и методы для развития ИКК у людей.

Различные авторы научных исследований в области образования определяют информационно-коммуникативную компетентность по-разному, но в целом можно выделить несколько общих черт.

М.В. Ларионова и Т.В. Миронова подчеркивают, что информационно-коммуникативная компетентность включает в себя знание и умение работать с информацией, а также умение эффективно коммуницировать в различных ситуациях и с различными людьми. Они также указывают на необходимость владения современными технологиями для работы с информацией.

А.Ю. Уваров, акцентируя внимание на трудностях и перспективах цифровой трансформации образования, отводит информационно-

коммуникативной компетентности педагогов ведущую роль в этом процессе, и включает в её состав не только владение технологиями, но и умение критически оценивать информацию, анализировать ее и применять в различных контекстах, в том числе социально-культурном контексте [155].

Еще один подход к определению информационно-коммуникативной компетентности предложен Е.В. Рак, которая выделяет в ее составе следующие компоненты: информационная грамотность, умение работать с информацией, умение эффективно коммуницировать и умение работать в группе [126].

Таким образом, информационно-коммуникативная компетентность включает в себя не только знания и умения в работе с информацией и технологиями, но и умение коммуницировать и работать в группе, а также критически оценивать и анализировать информацию. По своей сущностной и функциональной значимости эта компетентность может рассматриваться на уровне особой информационно-коммуникативной системы взаимодействия педагога с современной педагогической реальностью, наряду с языковыми и символическими знаковыми системами. Цифровая форма информации сделала возможным перевод на цифру не только процесс коммуникации, но и описание, процесс познания, понимания, конструирования и проектирования не только объектов, процессов и явлений современной реальности, но и будущего. От уровня владения специалистом этим, по истине безграничным по своим проникающим возможностям инструментом познания напрямую зависят его созидательно-творческие способности [85].

В области образования информационно-коммуникативная компетентность рассматривается как ключевая компетенция, необходимая для успешного участия в современном информационном обществе. В научных исследованиях в области образования ИКК обычно рассматривается как составная часть общей компетентности обучающихся, которая включает в себя умения и навыки работы с информацией и коммуникации в цифровой среде. Исследования в области образования показывают, что ИКК влияет на

успешность обучения, и является важной предпосылкой для развития других компетенций обучающихся. Информационно-коммуникативная компетентность также играет важную роль в формировании гражданской позиции и социальной ответственности обучающихся [85].

Одним из важных аспектов исследований ИКК в области образования является разработка методов и подходов для ее развития. Существует множество программ и проектов, направленных на развитие ИКК у обучающихся, включая как специальные курсы по работе с ИКТ, так и интеграцию ИКТ в учебный процесс. Кроме того, в научных исследованиях области образования также рассматриваются проблемы, связанные с оценкой ИКК обучающихся. В частности, исследуется, каким образом можно оценивать ИКК, какие инструменты и методы следует использовать для этого, и каким образом результаты оценки ИКК могут быть использованы в учебном процессе.

Несмотря на широкое распространение понятия «информационно-коммуникативная компетентность» в образовательных и научных кругах, есть несколько разночтений в его определении. Во-первых, не существует общепринятого определения понятия «информационно-коммуникативная компетентность», и каждый автор может трактовать его по-своему. Это приводит к тому, что понимание данного понятия может различаться в разных контекстах.

Во-вторых, в определении «информационно-коммуникативной компетентности» часто упускаются некоторые аспекты, такие как социальная и культурная компетентность, которые также важны для эффективной коммуникации и работы с информацией.

В-третьих, некоторые определения «информационно-коммуникативной компетентности» ориентированы только на использование компьютерных технологий и программного обеспечения, игнорируя другие средства и формы коммуникации, такие как телефон, почта, факс, видеоконференции и т.д.

Таким образом, определение понятия «информационно-коммуникативная компетентность» необходимо рассматривать с учетом его контекста и учитывать различные аспекты, не только компьютерные технологии, но и социальные и культурные факторы. Информационно-коммуникативная компетентность педагога в нашем понимании – это совокупность ценностно-смысловых ориентиров в информационном поле, сущностных значений знаковых и символических систем и функциональных конструктов, праксиологических умений и навыков, необходимых для проектирования, прогнозирования и организации эффективного использования информационно-коммуникативной деятельности с использованием компьютерных устройств, цифрового программного контента и технологий в педагогической деятельности. Она включает в себя ментальные конструкты, способность педагога к поиску, анализу, оценке, организации, хранению и передаче информации с помощью различных технологий и средств связи, а также к эффективному взаимодействию с обучающимися, коллегами и иными образовательными субъектами с использованием современных коммуникационных технологий.

Кроме того, информационно-коммуникативная компетентность педагога включает в себя способность критически оценивать информацию, различать надежные и ненадежные источники информации, а также духовно-нравственные координаты и этические аспекты использования информационных технологий в педагогической деятельности.

Информационно-коммуникативная компетентность педагога в условиях внутривузовской системы повышения квалификации означает способность педагога эффективно использовать информационно-коммуникативные технологии для обмена знаниями и опытом в рамках процесса повышения своей квалификации.

Традиционно это включает умение использовать различные информационно-коммуникативные технологии, такие как электронная почта, видеоконференции, онлайн-курсы и другие, для обмена знаниями и опытом с

коллегами и экспертами в своей области. Также к информационно-коммуникативной компетентности педагога относится способность использовать информационные ресурсы для исследования новых технологий, методик и теоретических материалов, необходимых для повышения своей квалификации и улучшения учебного процесса.

Важным аспектом информационно-коммуникативной компетентности педагога является умение эффективно коммуницировать с коллегами, студентами и другими участниками образовательного процесса, используя различные формы коммуникации, в том числе онлайн-коммуникацию и социальные сети, не только сохраняя, но и усиливая посредством этих инструментов как собственную автономность, самостоятельность и коммуникативную субъектность, так и иных участников коммуникаций.

В целом, информационно-коммуникативная компетентность педагога является важным фактором для успешной реализации процесса повышения квалификации в вузе, поскольку она обеспечивает педагогический коллектив необходимыми знаниями, навыками и инструментами для эффективного обмена опытом и применения новых методик в учебном процессе. Необходимость в постоянном совершенствовании информационно-коммуникативной компетентности педагогов обусловлена высокой технологичностью социокультурной среды, её нарастающей сложностью, непрерывными изменениями, неопределенностью будущего, появлением новых профессий и их разновидностей.

Важным аспектом информационно-коммуникативной компетентности педагога является умение адаптироваться к использованию новых технологий в образовании и эффективно использовать ИКТ для достижения целей образовательного процесса. Существуют многочисленные исследования, которые обосновывают необходимость развития информационно-коммуникативной компетентности педагога для эффективного использования ИКТ в обучении (например, работы Л.М. Губиной, Н.А. Ковалевой).

Генезис понятия «информационно-коммуникативная компетентность» неразрывно связан с процессами зарождения и развития новой информационной и технологической парадигм развития человеческой цивилизации, темпами и периодами становления глобальных информационных пространств и сред и информационного общества. Применительно информационно-коммуникативной компетентности педагогов вузов искусств и культуры важно исследовать особенности становления этого понятийного конструкта в системе базовых конструктов компетентностного подхода, на идеях и теориях которого разработаны действующие в отечественной системе профессионального образования федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). Проблема терминологического аппарата компетентностного подхода, в частности, понятий «компетентность» и «компетенция», не взирая на многолетнюю практику их применения в нормативном регулировании образования и образовательной практике, является дискуссионной и открытой для исследований.

По мнению академика РАО А.М. Новикова на рубеже 21 века все в большей степени становилось понятно, «что основой прогресса и развития человечества становится сам человек, его нравственная и мировоззренческая позиция, природосообразность его деятельности, культура, образованность и профессиональная компетентность» [105, с. 10].

Н.А. Лызь в качестве «личностных предикторов успешности обучения рассматривает когнитивные и метакогнитивные способности, мотивацию и вовлеченность, ответственность, самоконтроль, способность автономно и активно участвовать в образовательном процессе, навыки использования ИКТ» [86, с. 674].

Дж. Равен, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др. разделяют понятия «компетенция» и «компетентность», определяя первое как нормативно заданный уровень требований к образовательной подготовке специалиста, необходимой для его профессиональной деятельности. Следует

отметить и тот факт, «что с самого начала возникновения идеи компетентностного подхода в образовании и до сих пор не существует устоявшегося общепринятого определения понятий «компетенции», «ключевые компетенции», «компетентности», «базовые компетентности», так же как не существует единой, принятой всеми классификации компетентностей и компетенций: разные авторы вкладывают различный смысл в содержание этих понятий, в соотношении компетенций и компетентностей. В европейской педагогической литературе большинство авторов считают идентичными понятия компетентность – компетенция и связывают их с эффективным выполнением какой-либо деятельности или осуществление действий» [65].

Концепция информационной компетентности, предложенная Б. Биглером, предполагает, что информационно компетентный человек обладает умениями и знаниями для эффективного поиска, оценки и использования информации в разных ситуациях.

По определению Б. Бруннера, информационная компетентность – это комплекс знаний, умений и навыков, позволяющий эффективно обрабатывать информацию для решения различных задач.

Дж. Бейкер определяет информационную компетентность как способность к критическому мышлению, исследованию, использованию и созданию информации в контексте определенной цели.

По мнению М. Мейерса, информационная компетентность – это набор знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной работы с информацией в контексте учебных, профессиональных и повседневных задач, а также для продуктивного участия в общественной жизни.

О.Г. Смолянинова рассматривает информационную компетентность как комплексный набор знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного использования информации в личных и профессиональных целях. Она выделяет следующие аспекты информационной компетентности:

- культура информации – способность критически оценивать информацию, выбирать и анализировать ее;
- технологическая компетентность – умение использовать информационные технологии для обработки и представления информации;
- коммуникативная компетентность – способность общаться с другими людьми, обмениваться информацией и работать в группах;
- компетентность в области знаний – умение находить, оценивать и использовать информацию в соответствии с целями и задачами;
- самостоятельность и ответственность – способность к самостоятельной работе с информацией и принятию решений на основе анализа информации.

Согласно О.Г. Смоляниновой, развитие информационной компетентности педагогов включает в себя использование различных методов и форм обучения, таких как самостоятельная работа, проектная деятельность, работа в группах, интерактивные методы обучения и т.д. Также важно организовать постоянную самооценку и обратную связь, чтобы педагоги могли оценивать свой уровень компетентности и продолжать развиваться в этой области.

Л.Г. Осипова в своих исследованиях понимает информационную компетентность как комплекс когнитивных, социальных и этических умений и навыков, необходимых для успешного использования информации в различных контекстах. Она выделяет три основных компонента информационной компетентности: информационно-поисковый компонент (навыки поиска, достоверности, релевантности информации для решения задачи), информационно-аналитический компонент (навыки анализа и синтеза информации, ее оценки, систематизации и интерпретации) и информационно-коммуникативный компонент (навыки эффективной коммуникации и обмена информацией, включая использование современных информационно-коммуникационных технологий).

В целом, Л.Г. Осипова подчеркивает важность формирования информационной компетентности в контексте современного информационного общества и глобализации. Она рассматривает информационную компетентность как необходимый элемент образования в современном мире и считает, что ее формирование должно быть одним из основных приоритетов образовательной системы.

А.В. Хуторской представляет информационную компетентность как комплекс знаний, умений и навыков, необходимых для работы с информацией, включая ее поиск, оценку, выбор, анализ, преобразование, использование и представление в различных формах и контекстах. При этом, информационная компетентность включает как технические навыки работы с информацией (например, умение пользоваться базами данных, интернетом и компьютерными программами), так и критическое мышление, способность оценивать информацию и выбирать наиболее значимую и достоверную, а также этические навыки, позволяющие правильно использовать информацию и уважать права авторов.

С.Д. Каракозов определяет информационную компетентность как комплекс когнитивных, мотивационных и этических качеств личности, обеспечивающих ее успешную ориентацию в информационной среде, способность к эффективной работе с различными типами информации, осознанному выбору информационных ресурсов и критическому осмыслению получаемой информации. Он выделяет следующие компоненты информационной компетентности: информационно-коммуникационные компетенции, критическое мышление, этическая компетентность в информационной сфере, умение работать с большими объемами информации.

Понятие информационной компетентности является достаточно широким и может включать в себя различные аспекты, такие как умение эффективно искать, оценивать, использовать и передавать информацию, а

также способность критически мыслить и принимать обоснованные решения на основе имеющихся данных.

Кроме того, существует несколько подходов к определению информационной компетентности, которые могут отличаться друг от друга в зависимости от конкретной области исследования и задач, которые ставит перед собой исследователь. Некоторые ученые-педагоги подчеркивают, что информационная компетентность включает в себя не только технические навыки работы с информацией, но и культурно-исторический контекст, в котором эта информация возникает и используется.

Определение информационной компетентности может быть различным в зависимости от контекста и перспективы исследования. Это подчеркивает необходимость дальнейших исследований и обсуждений в этой области, чтобы достичь более общепринятого и однозначного понимания данного понятия.

Компетентность в информационной деятельности предполагает не только умение эффективно искать, анализировать и использовать информацию, но и грамотное использование информационных технологий. Это означает, что информационно компетентный человек должен понимать риски и уметь преодолевать негативные последствия использования информационных технологий, такие как нарушение конфиденциальности, вирусы, кибербуллинг и т.д.

Кроме того, информационная компетентность предполагает умение адекватно оценивать источники информации и отличать факты от мнений, предположений и лжи. В современном информационном обществе, где появляется все больше различных источников информации, такая компетентность является необходимой для принятия обоснованных и правильных решений.

Анализ определений «информационной компетентности» показывает, педагоги рассматривают ее как способность человека к эффективной работе с информацией, однако, сущность этого понятия может варьироваться в

зависимости от контекста его использования. Так, в узком смысле «информационная компетентность» может пониматься как умение работать с информацией с использованием информационных технологий и программного обеспечения, а также умение оценивать достоверность информации. В широком смысле «информационная компетентность» может включать в себя умение работать с любыми видами информации, включая тексты, графику, аудио- и видеоматериалы, а также умение использовать социальные сети и другие онлайн-ресурсы для получения информации.

Н.А. Лызь, рассматривая информационно-образовательную деятельность в контексте активности обучающихся в интернет-пространстве, значительно расширяет её функции с общепринятыми в педагогике профессионального образования представлениями, выделяя наряду с учебно-познавательными функциями и информационно-созидательную функцию [87, с. 66].

Важно отметить, что определения «информационной компетентности» могут различаться в зависимости от области знаний и профессиональных навыков. Так, для ученых и исследователей, работающих в области науки и технологий, важно умение эффективно работать с научной литературой и базами данных, а также умение проводить анализ и обработку данных. Для журналистов и медиаспециалистов важно умение оценивать достоверность информации и работать с различными медийными форматами.

Таким образом, «информационная компетентность» может иметь разные значения в зависимости от контекста и специфики профессиональной деятельности. Однако, в целом, это понятие отражает важность умения эффективно работать с информацией в современном информационном обществе.

Успешность информационной деятельности обеспечивается рядом компетенций. Например, чтобы собрать, проанализировать и сохранить информацию необходимо владеть навыками использования методов поиска

информации и программным обеспечением ее обработки, приема и передачи по различным каналам связи; навыками оценки информации.

О.Г. Смолянинова выделяет следующие компетентности в структуре профессиональной компетентности педагога: *информационную компетентность* – умение работать с информацией, включая поиск, анализ, оценку, обработку и использование информации в образовательном процессе; *коммуникативную компетентность* – умение эффективно и культурно общаться с учениками, родителями, коллегами и другими участниками образовательного процесса; *методическую компетентность* – умение выбирать и применять различные методы и технологии обучения в соответствии с целями и задачами образовательного процесса; *дидактическую компетентность* – умение планировать, организовывать и проводить образовательный процесс, учитывая особенности и потребности каждого ученика; *рефлексивную компетентность* – умение анализировать и оценивать свою деятельность, определять проблемы и искать пути их решения, развивать свои профессиональные компетенции; *инновационную компетентность* – умение внедрять новые идеи, технологии и методы в образовательный процесс, развивать творческие способности и инициативность; *социально-педагогическую компетентность* – умение работать с различными категориями учащихся, учитывая их социокультурные особенности, проявлять толерантность и уважение к мнению других людей [144].

О.П. Маторина, О.А. Соколова рассматривают в качестве составляющих информационно-коммуникативной компетентности педагога вуза культуры: *компетенцию в области информационных технологий* (умение работать с компьютером, использовать различное программное обеспечение и технологии для поиска, обработки и анализа информации); *компетенцию в области информационной безопасности* (педагог должен знать, как защитить информацию, которую он использует в своей работе, от несанкционированного доступа и нежелательных воздействий);

компетенцию в области информационной грамотности (умение анализировать и оценивать информацию, умение различать правдивую информацию от ложной, а также умение формулировать свои мысли и идеи в доступной форме); *компетенцию в области коммуникации* (умение эффективно общаться и передавать информацию, умение работать в команде и сотрудничать с коллегами, а также умение находить общий язык с учениками, их родителями и другими участниками образовательного процесса); *компетенцию в области организации информационной деятельности* (умение планировать свою работу, устанавливать приоритеты, эффективно использовать свое время и ресурсы для достижения поставленных целей в области образования и воспитания) [92, с. 26].

В.А. Сластенин выделяет информационные умения как одну из составляющих профессиональной компетентности педагога, которая включает умения поиска, анализа, обработки и оценки информации, а также умения использования информационных технологий для достижения профессиональных целей. По мнению В.А. Сластенина, информационные умения являются неотъемлемой частью профессиональной подготовки педагогов в условиях информационного общества. Он также подчеркивает важность формирования у педагогов навыков работы с различными информационными ресурсами и умения оценки и анализа информации в контексте профессиональной деятельности.

Опираясь на приведенные выше теоретические конструкции компетентностного результата профессионального образования и опыт профессионально-педагогической деятельности в вузе искусств и культуры, мы пришли к следующему содержанию информационно-коммуникативной компетентности педагога, представляющему собой совокупность элементов индивидуального опыта педагога, владение которым обеспечивает успешность информационно-коммуникативной деятельности. Однако это лишь сгруппированная совокупность элементов, не связанных функционально и не образующих определенную целостность – систему.

Иными словами, это еще не структурированная система компетентности а её элементное содержание. Обоснование структуры информационно-коммуникативной компетентности приводится после описания её элементного содержания.

Результаты теоретического анализа наиболее типичных для разных позиций педагогов-исследователей сущностных характеристик и содержательных элементов информационно-коммуникативной компетентности педагога позволяют представить содержание этого феномена в следующем виде.

Информационно-коммуникативная компетентность педагога, по мнению большинства её исследователей, включает в себя следующее содержание: *информационно-аналитический элемент* – способность находить, выбирать, анализировать, оценивать и использовать информацию, необходимую для решения задач, охватывающих ориентировочную основу системно-аналитической деятельности;

- *когнитивный элемент (компьютерная грамотность)* – знание и понимание технологий и программного обеспечения, которые используются для обработки, хранения и передачи информации, включающей в себя знания и умения педагога в области использования компьютерной технологии в учебном процессе;

- *коммуникативный элемент* – умения и навыки в области эффективного общения, как внутри учебного заведения, так и с внешними контактами, с использованием различных коммуникационных технологий.

- *элемент организации и управления информацией* – способность эффективно организовывать, управлять и делиться информацией, чтобы достичь лучших результатов в профессиональной деятельности. Данный компонент связан с умением работать с информационными ресурсами, систематизировать, анализировать и использовать информацию для решения профессиональных задач.

- *элемент критического мышления* – способность критически

анализировать и оценивать информацию, выдвигать аргументы и принимать обоснованные решения, обеспечивающие более эффективную деятельность в условиях оказания на пользователя управляющего информационного воздействия.

Результаты феноменологического анализа содержания информационно-коммуникативной компетентности, видимых проявлений её элементного состава, позволили типизировать содержание каждого элемента с опорой на традиционные для профессиональной педагогики категории. В качестве таких базовых содержательных элементов информационно-коммуникативной компетентности выступают знания, умения, навыки, компетенции. **Знание:** как продукт понимания и усвоения основных определений понятий, терминов и концепций, связанных с информационными технологиями и коммуникациями, составляет элементарную частицу понятийного поля и когнитивного опыта информационно-коммуникативной деятельности как обучающегося, так и педагога.

Умения: способность применять имеющиеся и получаемые в процессе учебно-профессиональной и профессиональной деятельности знания для решения субъектом образовательных задач в повторяющихся, относительно типовых ситуациях информационных коммуникаций.

Навыки: это практическая способность использовать информационно-коммуникативные технологии для выполнения педагогических задач и достижения целей образования. К навыкам относятся умения работы с компьютером и программным обеспечением, поиск, анализ, сбор, обработка и организация информации, а также коммуникационные навыки, такие как ведение электронной переписки, проведение веб-конференций и т.д.

Оценочные компетенции: это способность критически оценивать качество информации и её источники, а также эффективность и результативность использования информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе.

Коммуникативные компетенции: это умение эффективно коммуницировать с коллегами, студентами и работодателями с использованием информационно-коммуникативных технологий. Оно включает в себя умение пользоваться различными средствами коммуникации, такими как электронная почта, социальные сети, мессенджеры и т.д., а также умение правильно формулировать и передавать информацию.

Организационные компетенции: это способность использовать информационно-коммуникативные технологии для управления учебным процессом и организации своей профессиональной деятельности. Оно включает в себя умение планировать и организовывать свою работу с помощью электронных календарей, списков дел и других инструментов управления временем, а также умение использовать электронные системы управления учебным процессом и электронные ресурсы для обучения и самообразования.

Все эти базовые элементы функционально и иерархически взаимосвязаны и важны для формирования информационно-коммуникативной компетентности педагога. Комплексный подход к их развитию позволяет моделировать внутривузовскую педагогическую систему повышения квалификации педагогов, адаптированную к решаемым информационно-технологическим проблемам вуза в режиме функционирования. Но этого набора когнитивных конструкторов становится явно не достаточно для описания глубоких трансформаций, происходящих в профессиональной деятельности в цифровом образовании, т.е. в режиме интенсивного развития образовательных систем. Исследуемый процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности педагога в новой педагогической реальности, являясь многокомпонентным и многоэтапным, проходящий на разных этапах его профессиональной деятельности, и подверженный воздействию множества социальных факторов, также требует обновления и расширения не только

категориального ряда для его описания, но и нового системного основания понимания его сущностных трансформаций и механизмов развития.

Для организации целенаправленной информационно-коммуникативной подготовки педагогов необходимо определиться, в каких личностно-деятельностных координатах рассматривается её образовательный результат, и к выполнению каких функций профессионально-педагогической деятельности следует готовить педагога в системе внутривузовского повышения квалификации. Как отмечалось выше, информационно-коммуникативная деятельность педагога является неотъемлемым элементом как педагогического взаимодействия, так и социального взаимодействия, являющегося, по нашему мнению, более широким понятием по отношению к педагогическому взаимодействию. Опираясь на соотношение социального взаимодействия, педагогического взаимодействия и информационно-коммуникативной деятельности нами было определено место информационно-коммуникативной компетентности педагога (эллипс, красный) в обозначенной триаде (рис. 1.).

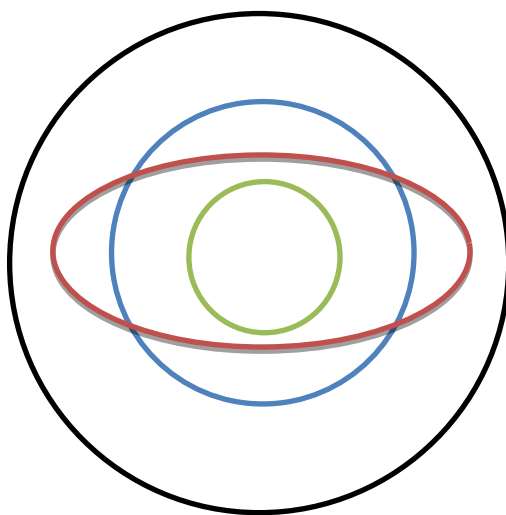


Рис 1. Соотношение социального взаимодействия (внешний контур, черный), педагогического взаимодействия (внутренний контур, синий) и информационно-коммуникативной деятельности (центральный контур, зеленый)

Информационно-коммуникативная деятельность является

универсальным процессуальным компонентом социального и педагогического взаимодействия и, одновременно, носителем конкретных ценностей и смыслов субъектов этого взаимодействия. В силу этого она является ядерным компонентом системы социально-педагогического взаимодействия. Следовательно, структура формируемой компетентности педагога должна соответствовать функциям информационно-коммуникативной деятельности. На рис. 1 информационно-коммуникативная компетентность педагога представлена эллипсом (красный), в полной мере охватывающим информационно-коммуникативную деятельность и частично педагогическое и социальное взаимодействие.

Принимая во внимание метапредметность (надпредметность) и более широкую сферу применения понятия «социальное взаимодействие» в сравнении с узкопрофессиональным понятием «педагогическое взаимодействие», в качестве видового понятия для определения содержания и структуры информационно-коммуникативной компетентности педагога нами избрано «социальное взаимодействие».

Феноменология социального взаимодействия личности, как базовой формы его социальной жизни заключается в том, что с первых дней жизни человека социальное взаимодействие является источником познания им окружающей действительности и освоения жизненного опыта, имеющегося у других людей. В этой связи Ю.В. Громыко отмечает; «образование не является способом опробования новых, ранее не существовавших форм жизни, человек пропускает через свое сознание некоторые вечные ценности и вечные принципы, определяющие возможность его творчества, в результате чего формируется его социальный опыт, позволяющий адекватно действовать в изменяющихся ситуациях» [37, с. 350] .

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения ориентируют педагогов на включение в образовательный результат, а, следовательно, и в содержание образования опыт деятельности, составляющий сущностную направленность компетентностного подхода в

образовании. Проблема определения системных оснований опыта деятельности будущего специалиста является одной из центральных методологических проблем профессионального образования. В педагогике опыт рассматривается в двух контекстах: социальный опыт, имеющийся у предыдущих поколений, являющийся предметом педагогики и индивидуальный опыт личности.

Социальный опыт в широком контексте является основанием выбора содержания образования в культурологическом подходе, обеспечивающим изоморфность структур осваиваемой культуры обучающимся [166]. А.М. Новиков раскрывая сущность образования, определяет его как «развитие жизненного опыта человека, построение собственного образа мира и обретение своего места в нем» [104, с. 12],

Философская категория «опыт» означает целостность и универсальность деятельности личности, синтезируя в себе знания, навыки, чувства, волю и определяется как чувственно-эмпирическое отражение внешнего мира, как взаимодействие и результат такого взаимодействия. В философии Дж. Дьюи жизнь человека описывается посредством дискретного потока жизненных ситуаций постоянно развивающегося опыта его взаимодействия с внешним миром.

Е.В. Коваленко в своей «педагогической концепции обогащения опыта социального взаимодействия будущего специалиста в профессиональном образовании определяет понятие «опыт социального взаимодействия» как психический след практикования человека в социуме, выполняющий в его жизни мета-предметную функцию» [66]. Автор, указывая на предельный характер степени обобщенности категории «опыт», отмечает, что она находится в одном ряду с базовыми категориями психологии «деятельность», «сознание», «личность» и отражает их функциональную взаимосвязь. Социальное взаимодействие рассматривается в качестве отдельного универсального вида деятельности, что позволяет в педагогическом исследовании привести к общему основанию множество пережитых

человеком ситуаций социального взаимодействия. Это методологическое положение является важным и для определения структуры информационно-коммуникативной компетентности педагога, так как позволяет универсализировать отдельные элементы опыта социально-педагогического взаимодействия педагога и структурировать их в компетентности – личностно-деятельностном новообразовании, формируемом в образовательном процессе внутривузовского повышения квалификации.

Психологическая концепция личности Д.А. Леонтьева «определяет категорию «личность» как способность человека выступать автономным носителем общечеловеческого опыта и исторически выработанных человечеством форм поведения и деятельности и выделяет в структуре личности три иерархических уровня: ядерные структуры, отношения человека с миром и экспрессивно-инструментальные структуры» [81, с. 8]. Именно в этих иерархически взаимосвязанных уровнях личности формируется опыт социально-педагогического взаимодействия и информационно-коммуникативной деятельности педагога.

По мнению С.В. Истоминой, опыт является «динамической информационной системой внутреннего и внешнего мира личности, определяющей стратегию и успешность деятельности, наполненной личностным смыслом – интегральным элементом мотивационной сферы» [56]. М.А. Холодная выделяет в ментальном опыте личности «способность восприятия, интерпретации и оценивания деятельности и информации на основе системы личностных конструкторов» [162, с. 107]. А.К. Осницкий, вводя в психологической науке понятие «регуляторный опыт», представляющий собой «системно организованные знания, умения и переживания» выделил пять его видов: «ценностный опыт; опыт привычной активации; операциональный опыт; опыт сотрудничества» [112].

Е.В. Коваленко, опираясь на личностно-деятельностный подход и психологическую концепцию личности Д.А. Леонтьева, в структуре «опыта социального взаимодействия будущего специалиста выделяет ценностно-

смысловой, мыследеятельностный и экспрессивно-деятельностный компоненты» [66]. В процессе апробации этой концепции опыта социального взаимодействия была разработана структура компетентности социального взаимодействия сотрудника полиции, формируемой в образовательном процессе в вуза МВД России (А.А. Белимова, 2019), «включающая в себя ценностно-мотивационный, социально-когнитивный, регулятивно-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты» [15]. Компонентный состав такой компетентности соответствует нашим научным представлениям о структуре информационно-коммуникативной компетентности педагога в качестве образовательного результата одноименной подготовки педагогов вуза культуры к профессиональной деятельности в цифровом образовании информационного общества. Таким образом, структура информационно-коммуникативной компетентности педагога как модель образовательного результата внутривузовской информационно-коммуникативной подготовки в системе повышения квалификации включает четыре взаимосвязанных и взаимообусловленных компонента: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный.

Принимая за основу концепцию социального опыта Е.В. Коваленко, в качестве системообразующего компонента информационно-коммуникативной компетентности педагога нами выделен *мотивационный компонент*, выполняющий в информационно-коммуникативной деятельности педагога функцию ценностно-смысловой направленности мотивации и установок на освоение и применение в профессиональной деятельности цифровых информационных и коммуникационных средств и технологий. Его содержание составляют социально-культурные и индивидуально-профессиональные ценности, цели, смыслы, мотивы, установки.

Когнитивный компонент объединяет в себе понятийное поле информационно-коммуникативной деятельности педагога в культурно-

образовательной среде и образовательном процессе вуза культуры, ментальные конструкты и алгоритмы профессионально-педагогической деятельности, опыт этапного структурирования информационно-коммуникативной деятельности и её результатов, выполняя в ней базовую праксиологическую функцию (функцию мыследеятельностного обеспечения эффективности практической деятельности).

Деятельностный компонент включает в себя способы самоорганизации и саморегуляции информационно-коммуникативной деятельности, способы организации эффективного взаимодействия в цифровой образовательной среде, способы управления образовательными системами и профессионально-личностным развитием специалиста на основе данных. В информационно-коммуникативной деятельности педагога этот компонент выполняет регулятивно-деятельностную функцию (рис. 2).

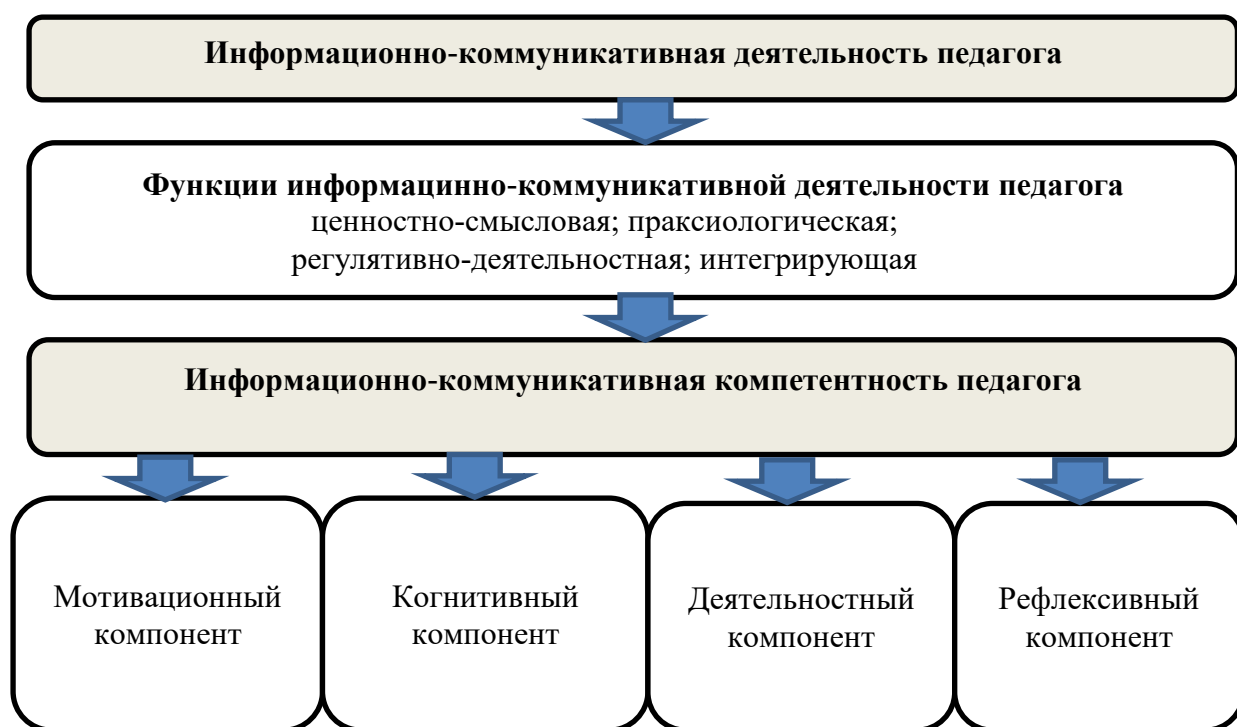


Рис. 2. Функционально-содержательная модель информационно-коммуникативной компетентности педагога

Рефлексивно-интегративный компонент информационно-коммуникативной компетентности педагога составляют владения способами самоконтроля деятельности, её результатов и мыследеятельности в процессе

её организации. В качестве теоретического основания выделения рефлексивно-деятельностного компонента послужила концепция психологии деятельности В.Д. Шадрикова, представляющая «психологическую структуру деятельности в интегративном единстве мотивации, целеполагания, планируемого результата, информационной основы деятельности, принятия решения, программы деятельности и целенаправленной активности на достижение необходимого результата» [169].

Рефлексивный компонент выполняет в информационно-коммуникативной деятельности интегрирующую и оценочно-коррекционную функции. Интеграция отдельных элементов деятельности в системную целостность осуществляется за счет произвольного контроля субъектом иерархических и функциональных связей элементов деятельности в процессе проектирования, исполнения и оценивания полученного результата. Таким образом, рефлексивно-интегративный компонент информационно-коммуникативной компетентности педагога обеспечивает непрерывный контроль за соответствием программы деятельности и реальным результатом на всех её промежуточных этапах. Психологическая концепция деятельности В.Д. Шадрикова содержит и инструментарий диагностики рефлексии не с позиций качества личности, а с позиции деятельностного подхода как процесс самоконтроля собственного сознания и деятельности в ходе решения информационно-коммуникативных задач. С помощью методики рефлексии деятельности, определяется уровень склонности испытуемого к рефлексивному контролю отдельных процессуальных компонентов и технологии деятельности в целом, что является важным критерием (рефлексивно-интегративного) оценивания и уровня информационно-коммуникативной компетенции педагога.

Определение содержательных элементов и функций информационно-коммуникативной компетентности педагога позволило, с учетом выявленных факторов и научных предпосылок исследования проблемы информационно-

коммуникативной компетентности педагога, разработать педагогическую систему информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза культуры, структурно-функциональная модель которой представлена в следующем параграфе.

1.3. Структурно-функциональная модель информационно-коммуникативной подготовки педагогов вузов культуры в системе повышения квалификации

В зарубежных и российских научных исследованиях модель формирования информационно-коммуникативной компетентности рассматривается как ключевой аспект образования в эпоху цифровизации и информационных технологий. Это связано с тем, что в современном мире информационные технологии стали неотъемлемой частью повседневной жизни людей и бизнеса, что требует от образования новых подходов и стратегий в обучении.

В современных научных исследованиях подтверждается, что информационно-коммуникативная компетентность представляет собой необходимый набор навыков и умений, которые должны иметь обучающиеся для успешной адаптации к изменяющейся социальной и экономической среде. Она включает в себя способность ориентироваться в информационном пространстве, находить, анализировать и оценивать информацию, эффективно коммуницировать и работать в коллективе.

При этом подчеркивается, что формирование информационно-коммуникативной компетентности должно быть включено во все уровни образования, начиная с начальной школы и заканчивая высшим профессиональным образованием и курсами повышения квалификации.

Существует множество исследований, посвященных эффективным методам и стратегиям формирования информационно-коммуникативной компетентности обучающихся.

В научных исследованиях зарубежных авторов модель формирования информационно-коммуникативной компетентности рассматривается как важный аспект современного образования, который необходимо развивать в условиях информационного общества.

Одна из наиболее распространенных моделей формирования информационно-коммуникативной компетентности была предложена М. Фулланом и его коллегами в книге «21st Century Skills: Learning for Life in Our Times». В этой модели выделяются ключевые компоненты компетентности: критическое мышление, коммуникация, сотрудничество и технологическая грамотность.

Другие исследователи, например, Д. Фаулер, Л. Кершоу и Э. Резерфорд, выделяют важность развития у учащихся таких навыков, как поиск, оценка и использование информации, эффективная коммуникация и работа в коллективе.

Кроме того, в зарубежных исследованиях активно изучаются методы и инструменты, которые можно использовать для формирования информационно-коммуникативной компетентности учащихся. Например, в работе М. Уорден и Д. Ривза исследуется эффективность использования электронных портфолио для развития информационно-коммуникативной компетентности, а в работе Д. Грейсона и Д. Уиттакера рассматриваются возможности использования социальных сетей в образовании для развития навыков коммуникации и сотрудничества.

Также в зарубежных исследованиях часто подчеркивается важность интеграции информационно-коммуникативных навыков в различные предметы и учебные задания, чтобы обучающиеся могли получить опыт и применять свои знания в реальных ситуациях.

Модель формирования информационно-коммуникативной компетентности (ИКК) является одной из ключевых тем, изучаемых в научных исследованиях российских ученых в области педагогики и психологии: П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Н.И. Лапшин, Н.Д. Никандров, А.А. Рыжов, М.М. Чумаков

В российских научных исследованиях акцентируется внимание на том, что ИКК необходимо формировать на разных уровнях образования, начиная с начальной школы и заканчивая вузом и профессиональным обучением. Формирование ИКК должно быть ориентировано на развитие навыков работы с информацией и коммуникацией, а также на развитие критического мышления и способности к самостоятельному решению проблем.

В российских исследованиях вопросы формирования информационно-коммуникативной компетентности изучаются А.А. Кузнецовой и Т.А. Крыловой. В своей работе авторы анализируют современные методики оценки информационно-коммуникативной компетентности студентов высших учебных заведений. О.А. Ковалева и Л.С. Крылова рассматривают возможности использования интернет-технологий в формировании информационно-коммуникативной компетентности обучающихся.

Российские исследователи также обращают внимание на необходимость использования современных информационных технологий и методов обучения для формирования ИКК. В частности, в научных исследованиях уделяется внимание разработке электронных обучающих материалов, использованию виртуальных классов и онлайн-курсов.

В работе Л.Д. Рассказовой и Н.Н. Красносельской рассматриваются межкультурные аспекты развития информационно-коммуникативной компетентности в контексте мирового образования.

В целом, исследования российских и зарубежных ученых в области формирования ИКК охватывают широкий спектр тем и направлений, и направлены на разработку эффективных методик и подходов к обучению,

которые помогают обучающимся развивать свои навыки работы с информацией и коммуникацией.

Современные научные исследования определяют понятие «модель формирования информационно-коммуникативной компетентности» как систему взаимосвязанных элементов и процессов, обеспечивающих целенаправленное развитие у студентов умений и навыков использования информационных и коммуникативных технологий для решения профессиональных задач и личностного роста.

В работе «Модели формирования информационно-коммуникативной компетентности учителей» (А.В. Бондаренко, О.А. Корнева, А.А. Скакова) модель формирования информационно-коммуникативной компетентности выделена как комплексное понятие, которое объединяет в себе не только знания и навыки работы с информацией, но и умения эффективно взаимодействовать в коммуникационной среде.

В другой работе «Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов вуза в процессе обучения иностранному языку» (А.Н. Михеева, Н.С. Новикова) модель формирования информационно-коммуникативной компетентности рассматривается как процесс, включающий в себя такие компоненты, как обучение использованию современных информационных технологий, развитие коммуникативных навыков и навыков критического мышления, а также формирование социокультурной компетентности.

Также в работе «Формирование информационно-коммуникативной компетентности студентов высших учебных заведений» (Н.М. Шевченко, О.В. Школьников) выделяются три основных этапа формирования информационно-коммуникативной компетентности: первый этап – теоретический, второй этап – практический, третий этап – приобретение опыта. Каждый из этих этапов включает в себя определенные процессы, методы и формы работы.

Существует несколько подходов к классификации определения «модель формирования информационно-коммуникативной компетентности». Один из таких подходов может быть следующим:

Модель как теоретическая конструкция (В.В. Захарова, Н.П. Леснова, А.А. Федотова, Л.В. Петренко, И.В. Логинова, И.Ю. Бойко). В этом подходе модель рассматривается как теоретическая конструкция, которая описывает и объясняет процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности у обучающихся. Этот подход включает в себя различные теоретические и методологические подходы к описанию и объяснению процесса формирования ИКК.

Модель как инструмент практической деятельности (С.М. Лаврова, И.В. Хорева, Е.А. Скородумова). В этом подходе модель рассматривается как инструмент для практической работы в области формирования ИКК. Этот подход включает в себя различные методики и технологии, которые используются для формирования ИКК у обучающихся.

Модель как нормативный документ. В этом подходе модель рассматривается как нормативный документ, который устанавливает требования к уровню информационно-коммуникативной компетентности у обучающихся. Этот подход включает в себя различные стандарты и нормативные документы, которые устанавливают требования к уровню ИКК у обучающихся.

Модель как социально-культурный феномен (Ж. Шу, Л. Ку, Ч. Лэн). В этом подходе модель рассматривается как социально-культурный феномен, который отражает специфику культуры и образовательной практики в определенной стране или регионе. Этот подход включает в себя анализ культурных и образовательных контекстов, в которых формируется ИКК у обучающихся.

В нашем понимании модель педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки педагогов во внутривузовском повышении квалификации — это комплексная система педагогических подходов и

методов, направленных на развитие у обучающихся индивидуального информационно-коммуникативного опыта, необходимого для эффективного использования информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) в профессии и различных сферах жизни. В соответствии с этой моделью обучающиеся педагоги в процессе полисубъектного взаимодействия не только совместно осваивают ИКТ, но и интегрируют свои понятийные и субъектные поля, расширяют свой коммуникативно-ролевой ресурс, обретают опыт командной работы, корректируют собственные ценностно-смысловые координаты с учетом складывающегося единого нормативно-процессуального и аксиологического пространства в образовательном процессе.

Информационно-коммуникативная подготовка педагогов во внутривузовской системе повышения квалификации, представляя собой особым образом организованный образовательный процесс с нетрадиционным субъектным составом обучающихся, что требует в ходе проектирования выделения и учета его объективных и субъективных условий, наиболее значимыми из которых являются следующие.

Во-первых, нарастающая объективная потребность создания адекватных условий самосовершенствования информационно-коммуникативного опыта профессорско-преподавательского состава вуза. Педагог должен иметь возможность проходить регулярное обучение и повышение квалификации, включая изучение новых технологий и методик обучения, а также получение практических навыков в использовании современных информационно-коммуникативных технологий как во внешней среде, так и внутри вузовской образовательной системы, ориентированной на актуальные проблемы ведомственного вуза культуры.

Во-вторых, интеграция индивидуального информационно-коммуникативного опыта педагога в реальный образовательный процесс самосовершенствования. Необходимо создание в процессе повышения квалификации полисубъектной образовательной среды, позволяющей не

только актуализировать имеющийся у каждого педагога индивидуальный опыт и создать условия заинтересованного обмена им, но и интегрировать этот совокупный опыт с целью получения синергетического эффекта в профессионально-творческой деятельности обучающихся. Использование информационно-коммуникативных технологий должно быть включено в педагогический процесс и стать неотъемлемой частью образовательного процесса. Педагог должен иметь возможность применять информационно-коммуникативные технологии, полученные знания и навыки в командной проектно-творческой деятельности.

В-третьих, сотрудничество и обмен опытом: педагог должен иметь возможность самоопределения в ролевой структуре командного взаимодействия. Стиль и «способы взаимодействия в традиционном образовательном процессе со студентами значительно отличаются от стиля и способов взаимодействия педагога внутри профессионального сообщества. Роль обучающегося в командной образовательной деятельности предоставляет педагогу уникальную возможность актуализировать свой потенциал полисубъектного взаимодействия, получить неоценимый опыт рефлексии своих творческих возможностей в социально-педагогическом взаимодействии.

В-четвертых, сознательность и мотивация: педагог должен осознавать важность информационно-коммуникативной компетентности и быть мотивированным к ее формированию и самосовершенствованию. Ценностное осознание педагогом перспектив развития цифрового образования информационного общества достигается в постоянном продвижении познания эффективности цифровых, коммуникационных и коммуникативных технологий в социально-экономической, финансовой сферах, в сфере оказания государственных услуг, составляющих единое со сферой образования информационно-коммуникативное поле. Выход образовательного процесса в социальную реальность и вовлечение последней в образовательный процесс становится насущной потребностью его

совершенствования. Следует учитывать, что эта компетенция является актуальной для профессиональной деятельности в новой педагогической реальности и её формирование носит во многом опережающий характер, что обуславливает детальное моделирование этого процесса.

С учетом выделенных и приведенных выше социальных факторов, детерминирующих системные трансформации профессионально-педагогической деятельности преподавателей вузов культуры в обновленном социуме, и наличием в общей и профессиональной педагогике научных предпосылок и теоретико-методологических оснований исследования, была сформулирована его основная идея: «Формирование информационно-коммуникативной компетентности педагогов вуза культуры в системе повышения квалификации осуществляется на основе обогащения и концептуализации его индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности».

Реализация этой идеи требует комплексного подхода, который включает в себя как теоретическую подготовку, так и практическое применение имеющегося исходного опыта педагогов в процессе повышения квалификации. Такой подход к формированию информационно-коммуникативной компетентности педагога на внутривузовских курсах повышения квалификации предполагает целенаправленное использование методов и средств обучения и развития педагога, образующих функциональную целостность – педагогическую систему, модель которой представлена на рисунке 3.

Наиболее полное представление о проектируемом образовательном процессе повышения квалификации потребовало выделения в нем базовых компонентов, представленных в пяти функционально связанных структурных блоках: концептуально-целевом, программно-содержательном, процессуально-технологическом, критериально-диагностическом и рефлексивно-результативном.

Модель исследуемого процесса представляет собой графическое

подобие образовательного процесса повышения квалификации педагогов в вузе культуры, организованного в своем вузе, что называется, «без отрыва от производства». Этот вид профессионального совершенствования профессорско-преподавательского состава имеет свои плюсы и минусы, заключающиеся, в общем виде, с одной стороны, в ограниченности осваиваемого обучающимися опыта профессиональной деятельности, а с другой, его предметной наполненностью «местными» проблемами и особенностями, актуальными для конкретного вуза и проявляющимися в отдельных структурных компонентах проектируемой педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки (рис 3).

Ниже приводится краткая характеристика каждого из её структурных компонентов. Сущностной характеристикой информационно-коммуникативной подготовки педагогов в рамках системы внутривузовского повышения квалификации является совершенствование имеющегося у педагога индивидуального опыта профессиональной деятельности в информационной образовательной среде педагогического процесса, не соответствующего предъявляемым требованиям цифрового образования.

В силу этого модель педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки педагогов в образовательном процессе повышения квалификации имеет два уровня: мета-предметный (надпредметный) и предметный (образовательный). На мета-предметном уровне целью информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза культуры в системе внутривузовского повышения квалификации является его подготовка к продуктивной профессионально-педагогической деятельности в динамично меняющемся информационном обществе и цифровом образовании.

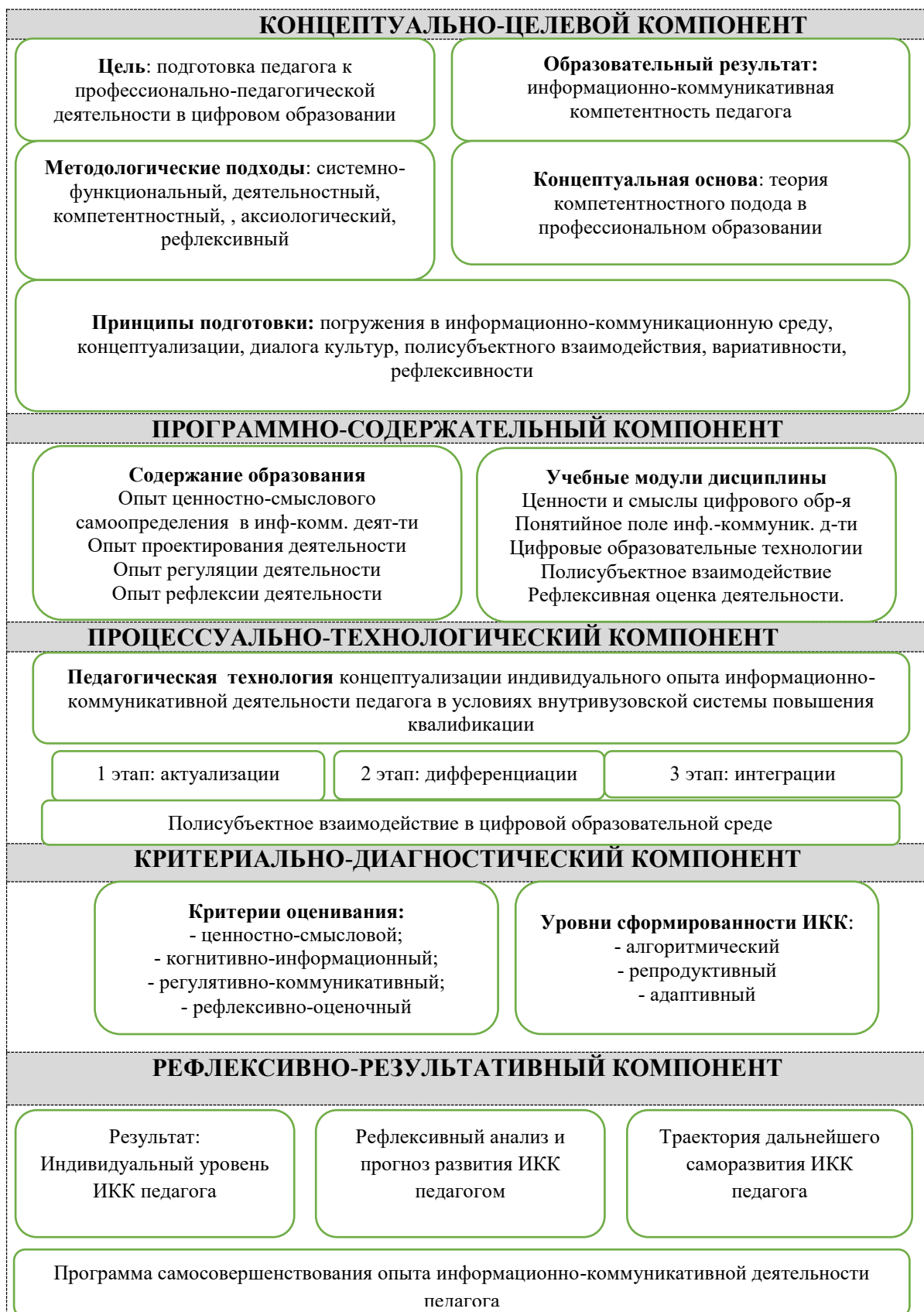


Рис. 3. Структурно-функциональная модель информационно-коммуникативной подготовки педагога вуза культуры в системе внутривузовского повышения квалификации

Концептуально-целевой компонент.

На предметном уровне *цель* информационно-коммуникативной подготовки педагога направлена на достижение запланированного образовательного результата его повышения квалификации – нормативно заданной информационно-коммуникативной компетентностью педагога, обеспечивающей эффективность профессионально-педагогической деятельности в цифровой образовательной среде вуза культуры. Такая уровневая структура образовательной цели обуславливает и соответствующее уровневое содержание образования.

Цель педагогического процесса является его системообразующим элементом, именно достижению цели подчинены все функции структурных компонентов педагогической системы. Цель не только содержит запланированный, желаемый и отсроченный результат. Она выполняет функцию задающего вектора движения системы, её стратегию и цикличность функционирования и развития. Насколько отдаленный желаемый результат, содержащийся в цели, от исходного состояния его носителя, настолько длителен путь его достижения. Важнейшим требованием к формулированию цели педагогической системы, а точнее, определению образовательного результата её функционирования и развития, является измеримость результата. Если результат, на достижение которого направлена цель не измеряется и не оценивается, то цель педагогической системы практически не достижима, т.к. результат ее функционирования не поддается наблюдению и мониторингу. Таким недостатком страдает большинство больших и малых педагогических систем профессионального образования.

Важной особенностью целеполагания при проектировании педагогической системы является обеспечение функционального единства её образовательного результата. Формирование информационно-коммуникативной компетентности педагога на основе обогащения и концептуализации его индивидуального профессионального опыта обеспечивает его системную целостность посредством единства следующих

функций: *информационной функции* (знание и понимание информационных технологий, возможности их применения в образовательном процессе, а также умение эффективно работать с различными информационными ресурсами); *коммуникативной функции* (способность педагога эффективно общаться с различными аудиториями, использовать различные коммуникативные стратегии и методы обучения, а также умение адекватно реагировать на изменчивые потребности и ожидания студентов); *технологической функции* (способность педагога создавать и использовать различные учебные материалы, прибегая к современным информационным технологиям, а также умение проектировать и разрабатывать инновационные образовательные программы); *педагогической функции* (способность педагога осуществлять планирование и организацию образовательного процесса, создавать специальные образовательные среды, применять современные методы обучения и оценивать эффективность образовательной деятельности).

Системно-функциональный подход в изучении сложных объектов обеспечивает сохранение их функциональной целостности при мысленном (проектном) расчленении и анализе элементов содержания, удерживая их в структуре целостности за счет выполняемых ими функций внутри исследуемой системы. На этапе пилотажных исследований, когда еще не известен компонентный состав исследуемого объекта его функции во внешней среде (системе более высокого порядка) позволяют расчленять компонентный состав объекта в соответствии со структурой реализуемых им функций, как это происходило с определением структурных компонентов опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога в новой социальной реальности, изменившиеся ценностно-смысловые и информационно-технологические особенности которой не позволяют или существенно затрудняют применение традиционных моделей структурирования опыта на основе знаний, умений и навыков. Доминирующими предпосылками необходимости разработки новых моделей

структурных компонентов индивидуального опыта педагога становятся трансформации социальных ценностей и смыслов общества массового потребления, пришедшего на смену обществу коллективного созидания.

Обновляющиеся функции сложных образовательных систем становятся теоретико-методологическим основанием для построения структурно-функциональных моделей как опыта информационно-коммуниктивной деятельности педагога, так и процесса его информационно-коммуниктивной подготовки к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

Деятельностный подход в формировании информационно-коммуниктивной компетенции педагога основывается на представлении обучения как деятельности, которая осуществляется на основе практических действий и опыта. Этот подход определяет, что педагог должен использовать реальные педагогические ситуации и задачи, которые требуют от него использования информационно-коммуниктивных технологий для достижения конкретных образовательных целей.

Для реализации деятельностного подхода в формировании информационно-коммуниктивной компетенции педагога, педагогу необходимо планировать и организовывать занятия, позволяющие студентам активно взаимодействовать с информационными ресурсами, проводить исследования, обмениваться мнениями и опытом с помощью различных коммуникационных технологий.

Деятельностный подход также подразумевает, что педагог должен выступать в роли наставника и сопровождать учащихся в процессе работы с информационными ресурсами, помогать им анализировать, оценивать и использовать информацию, а также развивать их навыки коммуникации.

В целом, деятельностный подход в формировании информационно-коммуниктивной компетенции педагога позволяет создать условия для активной и осмысленной деятельности учащихся, что способствует более

эффективному и глубокому усвоению знаний и развитию необходимых навыков и умений в области информационных технологий и коммуникаций.

Личностно ориентированный подход в формировании информационно-коммуникативной компетенции педагога основан на приоритете развития личности педагога, его профессиональной и социальной компетентности. Этот подход предполагает учет индивидуальных особенностей педагога, его потребностей, ценностных ориентаций и мотиваций, а также взаимодействие личности педагога с его профессиональной деятельностью.

В рамках личностно ориентированного подхода в формировании информационно-коммуникативной компетенции педагога особое внимание уделяется развитию педагогической рефлексии, саморазвития и самообразования, формированию эмпатии и эффективности межличностного взаимодействия. Основная идея заключается в том, что формирование информационно-коммуникативной компетенции педагога связано не только с усвоением знаний и умений, но и с развитием его личности, укреплением его профессионального и социального статуса.

Компетентностный подход к исследованию информационно-коммуникативной составляющей профессиональной компетентности преподавателя вуза базируется на понимании того, что продуктивное педагогическое взаимодействие преподавателя со студентами в динамично меняющейся информационной среде цифрового образования является ключевой составляющей педагогической деятельности. Данный подход предполагает, что эффективное обучение возможно только в том случае, если педагог способен и готов к работе в такой среде, свободно владеет информационно-коммуникативными технологиями, позволяющими более продуктивно выстраивать образовательный процесс.

Компетентностный подход в формировании информационно-коммуникативной компетентности педагога включает в себя использование различных коммуникативных стратегий и методов общения, которые позволяют преподавателю эффективно взаимодействовать с учащимися и

достигать поставленных целей. Он также предполагает развитие у педагога навыков работы с информационными ресурсами, большими базами данных, не только оптимизирующими процесс обучения и воспитания будущих специалистов, но и помогающими создать условия для активной взаимной коммуникации, обмена опытом и знаниями между обучающимися в процессе повышения квалификации. Он способствует развитию навыков самоорганизации деятельности и поиска информации, а также формированию критического мышления и способности анализировать и оценивать полученную информацию. Опытнo-экспериментальная работа строилась с учетом принципов коммуникативного подхода: *принципа целостности* (ИКК педагога должна включать в себя все необходимые знания, умения и навыки, необходимые для эффективного использования информационных технологий и коммуникации с участниками образовательного процесса); *принципа дидактической направленности* (информационно-коммуникативная подготовка педагога обеспечивает достижение конкретных образовательных целей).

Рефлексивный подход к моделированию и реализации информационно-коммуникативной подготовки ориентирует нас на учет одной из важнейших функций рефлексии, не только как процесса произвольного контроля собственного внутреннего мира, своего сознания, мыследеятельности, восприятия внешнего объективного мира и внутреннего мира другого человека, но и процесса обеспечения системной целостности и алгоритмической связности мыследеятельности человек. Процесса, обеспечивающего не просто результативность мышления, а множественную вариативность его отдельных психических процессов опосредованного знаковыми системами восприятия и внутреннего плана преобразования себя и объективной реальности.

В условиях неупорядоченного, хаотичного изменения социальной и, в том числе педагогической реальности, мыследеятельность субъекта становится главным инструментом его не ретроспективного, а

перспективного, опережающего познания педагогом и обучающимися окружающей действительности, прогнозирования векторов, тенденций и закономерностей её развития, проектирования новых образовательных образов, образцов, методов, технологий и систем.

Программно-содержательный компонент.

Важно отметить, что обогащение и концептуализация опыта информационно-коммуникативной деятельности педагогов в полисубъектном взаимодействии не является статичной, а представляет собой динамическую систему, которая может меняться в зависимости от изменения как внешних требований (педагогов курсов повышения квалификации), так и по инициативе самих обучающихся. При этом меняется и позиция преподавателя курсов. Он становится не единичным, а одним из субъектов этого процесса, входит в команду, выполняя функции не обучения, а функции включенного «полевого игрока», но, при этом, официального диспетчера педагогического взаимодействия.

Важным этапом проектирования педагогической системы и её моделирования, наряду с целеполаганием и исследованием базовых детерминант, является определение содержания образования, которое следует отличать от содержания учебного материала. Как уже отмечалось, структура содержания образования должна быть изоморфна структуре осваиваемой обучающимися культуры. Деятельность преподавателя вуза в современной динамично-меняющейся социальной реальности обретает все более явно усиливающуюся функцию проектирования и формирования будущего. Образ будущего не определен, он рождается в системном кризисе всех сфер жизни человека, в силу чего отсутствует и идеальный образ человека будущего.

Философия образования в этих условиях не строит футуристических прогнозов и вероятных многомерных моделей, а обращается к проверенной вековой научной и образовательной практике системно-диалектической методологии, определяющей цикличность смены социокультурной динамики

общественных формаций на основе законов диалектики развития социальных систем, основным из которых является «закон единства и борьбы противоположностей». В современном понимании материалистической диалектики механизм социального развития, отраженный в этих закономерных связях, звучит иначе: «борьба и единство противоречий». Лишь обострение противоречий до уровня борьбы крайних полярностей систем способно породить качественно новые состояния их интеграции.

Возрастающая неопределенность развития социальной среды обуславливает необходимость образования педагога на основе ценностных координат, обеспечивающих его адекватную ориентацию в меняющемся социуме и новой педагогической реальности. В процессе повышения квалификации преподавателя вуза культуры нами ставилась и решалась задача форматирования и обогащения ценностно-ориентационной основы его опыта информационно-коммуникативной деятельности, представленной её терминальными и процессуальными ценностями, смыслами и целевыми установками, составляющими мотивационный компонент информационно-коммуникативной компетентности педагога.

С учетом сущностных особенностей мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов информационно-коммуникативной компетентности педагога был осуществлен выбор содержания образования на курсах повышения квалификации. Таким образом, содержание моделируемой информационно-коммуникативной подготовки педагогов явились следующие элементы образовательного результата, составляющие её содержание.

Ценностно-смысловое содержание образования определяется аксиологическим полем культуры постиндустриального общества, в его широком понимании, ценностями и смыслами отечественного цифрового образования.

Понятийное поле информационно-коммуникативной деятельности педагога образовано знаниями базовых понятий, функций, закономерностей

и принципов, технологий, методов и приемов работы с информацией, умениями их применять в профессиональной деятельности. Этот компонент включает в себя знания и умения поиска, анализа, интерпретации, оценки и использования информации с помощью различных информационных ресурсов и технологий.

Коммуникативный опыт. Коммуникативные навыки. Этот опыт включает в себя знания и умения взаимодействия с другими людьми в различных коммуникативных ситуациях, в том числе навыки общения, слушания, убеждения, установления контакта, решения конфликтов и т.д. Коммуникативные навыки позволяют человеку эффективно общаться с другими людьми, передавать и получать информацию, решать проблемы и достигать целей в различных сферах деятельности.

Опыт мыследеятельности. Этот компонент включает в себя знания и способность воспринимать, дифференцировать, узнавать, маркировать и описывать, анализировать, оценивать и интерпретировать информацию, делать выводы, принимать решения и решать проблемы на основе критического мышления.

Социально-культурный элемент опыта включает в себя знания и умения, связанные с пониманием и уважением культурных и социальных различий, умение работать в межкультурной коммуникации и принимать участие в различных социокультурных ситуациях. В качестве базовой педагогической концепции создания продуктивной культурно-образовательной среды курсов повышения профессиональной квалификации преподавателей вуза была определена концепция полисубъектного взаимодействия, разработанная В.А. Сластениным и его научной школой, позволившая в сочетании с концепцией полисубъектного управления развитием образовательной системы вуза (В.И. Коваленко) спроектировать целостную совокупность необходимых и достаточных для этого педагогических условий. Проектируя педагогическую систему информационно-коммуникативной подготовки, мы пришли к выводу, что

повышению продуктивности совместной деятельности педагогов в процессе прохождения курсов повышения квалификации будут способствовать *организационно-педагогические условия* (социально-ориентированная стратегия подготовки; функционально-технологическая целостность процесса; ситуативная вариативность содержания образования) и *психолого-педагогические условия* (возрастающая сложность учебно-профессиональной деятельности; полисубъектность педагогического взаимодействия; ролевая рефлексия работы в команде).

Праксиологический элемент содержания образования. Этот компонент включает в себя алгоритмы и способы самоорганизации информационно-коммуникативной деятельности педагога в усложняющейся культурно-образовательной среде. Опыт самоорганизации деятельности лежит в основе субъектности личности, формирующейся и проявляющейся в деятельности. Такой опыт является индивидуальной организационно-деятельностной основой информационно-коммуникативной компетентности педагогов вуза, актуализация которого и обогащение новым содержанием является одной из задач моделируемой подготовки.

Интегрированные конструкты отдельных видов опыта деятельности в информационно-коммуникативных средах. Опыт работы и практические навыки. Этот компонент содержания образования включает в себя навыки практического применения знаний и умений в реальных профессиональных ситуациях и умения адаптироваться к новым условиям работы.

Опыт работы и практические навыки как компонент модели формирования информационно-коммуникативной компетентности отражает способность человека к применению своих знаний, умений и навыков в реальных ситуациях, которые могут возникнуть в процессе профессиональной деятельности, научной работы или общения в информационном пространстве.

В рамках модели педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки интегрированные конструкты опыта работы и практические навыки могут быть разделены на следующие категории:

1) Опыт работы с информационными ресурсами – это способность быстро и эффективно находить, оценивать и использовать различные источники информации для решения профессиональных или научных задач.

2) Навыки работы с информационными технологиями – это умение использовать различные программы и сервисы для поиска, анализа и представления информации.

3) Опыт научной работы – то способность использовать методы научного исследования для анализа информации и разработки новых знаний в своей области.

4) Опыт профессиональной работы – это знания и навыки, связанные с конкретной профессиональной областью, которые позволяют эффективно выполнять профессиональные задачи.

5) Опыт коммуникации и взаимодействия с другими людьми – это способность эффективно общаться и работать в коллективе, умение убеждать, аргументировать свою позицию и находить компромиссы.

6) Опыт решения проблем и принятия решений – это способность быстро анализировать ситуацию, выявлять проблемы, вырабатывать стратегию их решения и концептуальные основания её достижения, принимать соответствующие решения и т.д.

Все эти конструкты опыта информационно-коммуникативной деятельности имеют общую организационно-деятельностную основу, так как являются продуктом одной социально-биологической системы саморегуляции произвольной активности педагога. Их отличительные особенности проявляются в алгоритмической последовательности отдельных выполняемых действий, их полнотой, глубиной и тщательностью проработки отдельных деталей, интенсивностью выполнения, наличием и уровнем рефлексивного контроля и т.д., что в своей совокупности отражается на

качестве и продуктивности выполняемой деятельности, детальной проработки, либо выполняемых варьирований в зависимости от конкретной профессиональной области и задач, которые стоят перед человеком.

Процессуально-технологический компонент.

Исходные требования (условия) к организации информационно-коммуникативной подготовки педагогов подлежат адаптации на уровне организации конкретного технологического процесса, протекающего в рамках курсов повышения квалификации и реальных условиях действующих реальных факторов (условий), к примеру, программно-инструментального обеспечения информационной электронной среды вуза.

В целом, результаты исследования показали, что формирование информационно-коммуникативной компетентности педагогов в условиях внутривузовской системы повышения квалификации является многомерным и сложным процессом, который зависит от многих факторов, и требует комплексного подхода для достижения эффективных результатов.

Экспериментально-технологическая составляющая, критериально-диагностический и рефлексивно-результативный компоненты информационно-коммуникативной подготовки педагогов будут представлены подробно в содержании экспериментальной работы во второй главе диссертации.

Выводы по главе 1

1. Современная социальная реальность в глобализирующемся мире испытывает небывалые в прошлом трансформации, связанные с переходом человеческой цивилизации от индустриальной к электронно-цифровой фазе развития. Стремительности этого перехода не соответствует доминирующая в российском обществе потребительская культура, выросшая на рыночных либеральных ценностях, которая оказывает разрушительное влияние не

только на способы производства, но и на его ценностно-нормативную основу бытия.

Стратегия развития современной России требует от отечественной системы профессионального образования активного реформирования информационно-технологического и коммуникативного совершенствования профессиональной деятельности педагогов, уровень которой должен соответствовать динамике трансформаций современной реальности.

2. Проблема совершенствования информационно-коммуникативной подготовки педагогов вузов культуры обусловлена: активной цифровизацией образования; возрастанием роли образования, культуры и информационных технологий в процессах самоорганизации и устойчивого развития современной России; острой потребностью формирования ценностных и смысловых оснований использования информационных и коммуникационных технологий; усилением миссии культурологического образования – сохранения и развития традиционной культуры русского мира; низким уровнем информационно-коммуникативной компетентности педагогов творческих вузов, значительно отстающей от темпов цифровизации социальной среды и образования.

3. Теоретическим основанием проектирования педагогической системы совершенствования информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза культуры явилась теория компетентностного подхода в его деятельностной парадигме, дополненная идеей формирования информационно-коммуникативной компетентности педагога на основе его индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности, являющегося, по нашему мнению, онтологическим источником формируемой компетентности.

4. Уточнены понятия «информационно-коммуникативная деятельность педагога», «информационно-коммуникативная компетентность педагога» и «опыт информационно-коммуникативной деятельности педагога», их структура и функции в профессиональной деятельности

педагога в условиях цифровизации образования, разработаны критерии, показатели и уровни проявлений и оценивания.

5. Спроектирована педагогическая система внутривузовского повышения квалификации педагогов, обеспечивающая обогащение опыта информационно-коммуникативной деятельности слушателей в полисубъектном образовательном взаимодействии, представленная в тексте первой главы её структурно-функциональной моделью, описывающей структурные компоненты информационно-коммуникативной подготовки.

6. Разработана экспериментальная технология обогащения и концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога в условиях внутривузовской системы повышения квалификации, реализующая идею его последовательного структурирования и усложнения.

7. На основе выявленных факторов и механизмов обогащения и концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога в полисубъектной образовательной среде теоретически обоснована совокупность организационно-педагогических и психолого-педагогических условий эффективности системы информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза культуры в образовательном процессе внутривузовского повышения квалификации, экспериментальная апробация которых являлась одной из задач экспериментальной работы. Ход и результаты опытно-экспериментальной работы представлены в следующей главе диссертации.

Глава 2. Экспериментальная апробация педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки преподавателей вуза культуры в условиях курсов повышения квалификации

2.1. Организация экспериментальной работы и диагностика информационно-коммуникативной компетентности педагога

Доминирующей тенденцией мировой образовательной практики высшей школы является деятельностная парадигма, лишённая теоретического описательно-объяснительного обоснования, ориентированная, как большинство социально-культурных парадигм постмодернизма на разумный прагматизм и практическую целесообразность, при этом отрицающих, либо игнорирующих религиозные постулаты и духовные ценности. Не является исключением из этой тенденции и отечественное культурологическое образование, ориентированное на практический образовательный результат, представленный в конструктах компетентностного подхода.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась опытно-экспериментальная проверка педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки педагогов, представленной выше в её модели, в условиях внутривузовской системы повышения квалификации. На мета-предметном уровне проверялась идея формирования информационно-коммуникативной компетентности педагогов сферы культуры на основе индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности, составляющей основу социализации, ориентации и жизнедеятельности в обществе.

Информация и коммуникация не являются новой атрибутикой современного информационного общества – они являются неотъемлемыми элементами существования и взаимодействия био-социальных систем, в силу чего обращение к имеющемуся системному опыту будущего специалиста в

педагогической деятельности по его обучению и воспитанию является, на наш взгляд, вполне обоснованной исходной экспериментальной позицией.

Сравнительно редкий для диссертационных исследований в сфере профессионального образования выбор в качестве объекта изучения индивидуального опыта личности объясним сложившейся традицией в педагогике ориентироваться на максимально определенный в нормативных документах (к примеру, ФГОС) образовательный результат и его структуру. Опыт же личности, как уже отмечалось выше, не является такой однозначно понимаемой психолого-педагогической категорией. В силу этого в процессе подготовки и проведения экспериментальной части исследования решалась важная задача определения структурно-функциональной идентичности нормативно заданной информационно-коммуникативной компетентности будущего специалиста и его индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности, сложившегося в течение жизнедеятельности в социальной среде.

Средством такой идентификации явился критериально-диагностический комплекс, разработанный под наши задачи и отобранный из имеющихся измерительных инструментов уже проведенных психолого-педагогических исследований. Обращение к психологическим диагностическим методам и методикам было связано с необходимостью обоснованного выбора и включения в экспериментальную работу психологических механизмов становления и целенаправленного развития в образовательном процессе личностно-деятельностных новообразований и уже имеющихся элементов жизненного и профессионального видов опыта педагога, разделение которых является весьма и весьма условным в силу сложности их внешнего наблюдения за их проявлениями, оценивания и интерпретации без специального диагностического инструмента. В таблице 1 представлены результаты разработки такого инструментария, включающего в себя систему критериев, показателей и методов оценивания.

Таблица 1.

**Критериально-диагностический инструментарий для определения
уровня сформированности информационно-коммуникативной
компетентности педагога вуза культуры в системе повышения
квалификации**

№	Компонент компетентности	Критерий оценивания	Показатели проявлений опыта	Методика
1.	Мотивационный	Ценностно-мотивационный	<i>Ценности и смыслы цифрового образования</i>	Неоконченные предложения
			<i>Мотивы информационно-коммуникативной деятельности</i>	Проектные задания
			<i>Установки применения ИКТ в образовательном процессе</i>	
2.	Когнитивный	Когнитивно-информационный	<i>Понятийное поле информационно-коммуникативной деятельности педагога</i>	Неоконченные предложения
			<i>Знание ИКТ и информационно-коммуникативных функций педагога</i>	Открытая анкета
			<i>Владение технологиями компьютерной коммуникации</i>	Проектные задания Алгоритм внедрения ИКТ в педагогический процесс
3.	Деятельностный	Регулятивно-коммуникативный	<i>Доминирующий тип педагогического взаимодействия</i>	Неоконченные предложения
			<i>Владение алгоритмом полной функции управления информационно-коммуникативной деятельностью</i>	Проектные задания
			<i>Владение способами многомерного моделирования педагогических систем</i>	Открытая анкета Алгоритм полной функции управления
4.	Рефлексивный	Рефлексивно-оценочный	<i>Навыки индивидуальной рефлексии</i>	Тест рефлексии деятельности В.Д. Шадрикова
			<i>Навыки рефлексии</i>	

			<i>деятельности и её результатов</i>	Карта педагогического наблюдения
			<i>Продуктивность в групповой рефлексии информационно-коммуникативной деятельности</i>	Карта самонаблюдения

При планировании процесса информационно-коммуникативной подготовки преподавателей вузов социокультурной сферы нам пришлось учитывать особенности их учебно-профессиональной деятельности:

- это работа с высшим звеном профессионального образования, цель которой сформировать опыт профессионально-педагогической деятельности для подготовки ими специалистов высокой квалификации, востребованных современной сферой культуры, основанный на инновационных информационно-коммуникативных технологиях;

- преподаватели обучают достаточно специфический контингент студентов: в профессиональные учебные заведения сферы культуры поступает молодежь, во-первых, как правило, творческая, одаренная, с настороженностью относящаяся к традиционному образовательному процессу; во-вторых, чаще всего это молодежь из малообеспеченных семей, не имеющая материальной возможности получения платного высшего образования в более престижных вузах; в-третьих, это жители сельской местности, к сожалению, вся компьютерная грамотность которых зачастую сводится лишь к владению умениями играть в компьютерные игры и пользоваться социальными сетями;

- значительное преобладание в учебных планах реализуемых ими ОПОП обще-профессиональных и профессиональных дисциплин над информационно-технологическими учебными дисциплинами с незначительной представленностью отдельных разделов и тем социальных и межличностных коммуникаций в общегуманитарном блоке дисциплин.

- отсутствие в ФГОС ОПОП системного образовательного результата, изоморфного по своей структуре системе произвольной регуляции

деятельности субъекта, что препятствует становлению у педагогов системного образа идеального результата в целостном образовательном процессе;

- разновозрастной состав участников внутривузовских курсов повышения квалификации педагогов образует в своем взаимодействии особое информационное и социально-психологическое поле личностных смыслов, опыта и образовательных потребностей, требующих не только их учета в организации образовательного процесса, но активного использования в качестве потенциально продуктивной культурно-образовательной и информационно-коммуникативной среды. В исследовании эти особенности обусловили выделение в образовательном процессе курсов повышения квалификации педагогов явления «полисубъектное педагогическое взаимодействие», представляющее собой форму со-работничества, взаимного влияния, совместной активности людей для достижения педагогических целей и решения педагогических задач, при котором субъектная регуляция собственной активности осуществляется каждым участником взаимодействия. Каждый из взаимодействующих участников является субъектом взаимосвязанной и взаимозависимой деятельности, реализуя при этом субъектные регулятивные функции [2].

В.И. Коваленко по результатам исследования полисубъектного управления развитием образовательной системы вуза делает вывод о том, что субъектные функции самоорганизации деятельности педагога по структуре совпадают с функциями управления образовательной системой, тем самым подтверждая возможность формирования опыта управленческой деятельности на основе индивидуального опыта самоорганизации деятельности педагога [63].

К такому же выводу приходят Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова, называя функции управления любой системой или процессом инвариантом, т.е. общими для всех видов управления, при этом они соответствуют в основном, и функциональным элементам

поведенческого акта (П.К. Анохин). Эти научные выводы положены в основу реализуемой нами идеи формирования информационно-коммуникативной компетентности в профессионально-педагогической деятельности, являющейся, по своей сути, компетентностью управления (самоорганизации) педагогом информационно-коммуникативной деятельностью, на основе обогащения уже имеющегося у него опыта профессионально-педагогического взаимодействия.

Также это положение позволило нам рассматривать в экспериментальной работе в качестве однопорядковых (совпадающих по структуре) внутренние функции управления педагогическим процессом и внешние социально-педагогические функции профессиональной деятельности педагога, в своей интеграции образующие парную систему координат в функционально-технологической матрице информационно-коммуникативной деятельности педагога в новой социальной реальности.

Таким образом, в опытно-экспериментальном исследовании, наряду с апробацией структурно-функциональной модели информационно-коммуникативной подготовки педагогов в системе внутривузовского повышения квалификации, проверялась на состоятельность и идея достижения запланированного образовательного результата в этом процессе на основе концептуализации индивидуального опыта социального взаимодействия обучающегося педагога в полисубъектной образовательной среде.

Организация опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная работа осуществлялась на базе Белгородского государственного института искусств и культуры в течение 2020-2021 учебного года. На этапе констатирующего эксперимента в нем приняли участие 125 педагогов вуза, прошедших повышение квалификации на внутривузовских курсах, из которых были условно сформированы две группы педагогов: в первой половине учебного года в составе 61 человек (контрольная) и 64 человека (экспериментальная). Контрольная группа

педагогов прошла обучение по программе повышения квалификации в сфере информационных технологий «Информационно-образовательная среда БГИИК и компьютерные технологии» в объеме 144 часов. Преподаватели экспериментальной группы прошли повышение квалификации в процессе освоения программы «Информационно-коммуникативная деятельность педагога вуза искусств и культуры в новой педагогической реальности» объемом 144 часа. В контрольной группе занятия вел преподаватель кафедры библиотечно-информационной деятельности по традиционно реализуемой учебной программе, в экспериментальной группе вел занятия диссертант, с участием на вводных занятиях профессора В.И. Коваленко.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы имел целью выявить реально существующий уровень информационно-технологической компетентности педагогов Белгородского государственного института искусств и культуры с использованием разработанного критериально-диагностического инструментария. В таблице 2, являющейся условным продолжением таблицы 1, содержатся уровневые характеристики проявлений критериев и показателей информационно-коммуникативной компетентности педагога.

Таблица 2.

Уровневые проявления информационно-коммуникативной компетентности педагога

Наблюдаемые переменные	Уровни сформированности информационно-технологической компетентности		
	Эмпирический (низкий)	Теоретический (средний)	Алгоритмический (высокий)
<i>Ценности и смыслы цифрового образования</i>	Доминируют предметно-профессиональные ценности и смыслы	Доминируют социально-педагогические ценности и смыслы	Доминируют ценности и смыслы цифрового образования
<i>Мотивы информационно-коммуникативной деятельности</i>	Преобладают рационально-прагматические мотивы	Преобладают информационно-познавательные мотивы	Преобладают информационно-творческие мотивы
<i>Установки применения ИКТ в образовательном</i>	Установки формального соответствия	Установки самосовершенствования	Установки системных преобразований

<i>процессе</i>			
<i>Понятийное поле информационно-коммуникативной деятельности педагога</i>	Тезаурус начинающего пользователя ИКТ	Тезаурус продвинутого пользователя ИКТ	Тезаурус профессионального пользователя ИКТ
<i>Знание ИКТ и информационно-коммуникативных функций педагога</i>	Эмпирическое знание ИКТ и информационно-коммуникативных функций педагога	Теоретическое знание ИКТ и информационно-коммуникативных функций педагога	Деятельностное знание ИКТ и информационно-коммуникативных функций педагога
<i>Владение ИКТ в ЭОС вуза</i>	Не в полной мере соответствует уровню педагога-пользователя ЭОС вуза	Соответствует уровню педагога-пользователя ЭОС вуза	Превышает уровень педагога-пользователя ЭОС вуза
<i>Доминирующий тип педагогического взаимодействия</i>	Доминирует субъект-объектный тип педагогического взаимодействия	Доминирует субъект-субъектный тип педагогического взаимодействия	Доминирует полисубъектный тип педагогического взаимодействия
<i>Владение полным циклом управления информационно-коммуникативной деятельностью</i>	Владеет отдельными функциями управления педагогической деятельностью	Владеет моделью полного цикла управления педагогической деятельностью	Владеет полным циклом управления педагогической деятельностью
<i>Владение способами многомерного моделирования педагогических систем</i>	Не соответствует уровню требований к педагогу-пользователю ЭОС вуза	Соответствует уровню требований к педагогу-пользователю ЭОС вуза	Превышает уровень требований к педагогу-пользователю ЭОС вуза
<i>Навыки индивидуальной рефлексии</i>	Преобладают навыки рефлексии репродуктивного уровня	Преобладают навыки рефлексии адаптивного уровня	Преобладают навыки рефлексии моделирующего уровня
<i>Владение алгоритмом рефлексии деятельности</i>	Не владеет алгоритмом рефлексии деятельности	Владеет алгоритмом рефлексии деятельности на теоретическом уровне	Владеет алгоритмом рефлексии деятельности на деятельностном уровне
<i>Продуктивность в групповой рефлексии информационно-коммуникативной деятельности</i>	Не продуктивен в групповой рефлексии информационно-коммуникативной деятельности	Продуктивен в групповой рефлексии информационно-коммуникативной деятельности	Высоко продуктивен в групповой рефлексии информационно-коммуникативной деятельности

Развернутые по уровням сформированности характеристики проявлений наблюдаемых переменных информационно-технологической компетентности педагога позволяют по результатам диагностики

осуществлять анализ динамики образовательного результата профессиональной подготовки педагогов, его описание и объяснение произошедших изменений в системных параметрах компетентности и деятельности.

Отличительные характеристики наблюдаемых переменных, отражающих степень сформированности отдельных показателей системных критериев оценивания образовательного результата, служат эталонным основанием определения уровня сформированности структурных компонентов информационно-коммуникативной компетентности педагога в системе повышения квалификации. Средне-медианное нормирование полученных данных результатов диагностики позволило выделить три уровня сформированности запланированного результата: *низкий, средний, высокий*, различающиеся по усредненным шаговым показателям между уровнями, полученными каждой из применяемых для измерения методик и их отдельных шкал по всей диагностируемой выборке.

Качественный анализ полученных данных позволил определить в выделенных уровнях сформированности всех структурных компонентов информационно-коммуникативной компетентности общее основание, объединяющие все выделенные уровни в непрерывном процессе его преобразования. Таким основанием явилось качество «*обобщенного способа действия*, включающего в себя знания и опыт», являющихся в понимании компетентностного подхода в профессиональном образовании Э.Ф. Зеера «содержанием компетентности специалиста, как образовательного результата» [46, с. 31]. Вектором развития знания и опыта человека является их источник и продуктивность в деятельности, как способность осуществлять качественно какой-либо вид деятельности от эмпирического знания и опыта к теоретическому знанию и развернутому концептуальному опыту, а далее к свернутому, алгоритмическому опыту. Таким образом, нами были определены 3 уровня сформированности информационно-коммуникативной

компетентности: *эмпирический уровень, теоретический уровень и алгоритмический уровень.*

Диагностика структурных компонентов информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей курсов повышения квалификации осуществлялась с использованием инструментария, представленного в таблице 1. «Критериально-диагностический инструментарий для определения уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности педагога вуза культуры в системе повышения квалификации». При его разработке предпочтение отдавалось методам опроса с использованием открытых анкет и опросных листов, позволяющих, в сравнении с анкетами закрытого типа, получить проекцию индивидуального опыта испытуемых, не искаженного готовыми формами предлагаемых к выбору ответов.

Мотивационный компонент информационно-коммуникативной компетентности (далее в таблицах ИКК) педагогов оценивался с помощью общей для всех компонентов методики неоконченных предложений (Приложение № 4). Предлагаемый педагогам стимульный материал содержит 12 неоконченных предложений, побуждающих испытуемых, заканчивая предложение, выразить свое индивидуальное мнение, знания и ценностное отношение к тем или иным элементам информационно-коммуникативной деятельности педагога в условиях цифровизации образования.

Оценивание исходного уровня мотивационного компонента ИКК в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах производилось на основе ценностно-смыслового критерия и трех его показателей: а) ценности и смыслы педагогической деятельности и взаимодействия; б) мотивы информационно-коммуникативной деятельности; в) установки применения ИКТ в образовательном процессе.

Уровень проявлений показателей ценностно-мотивационного критерия информационно-коммуникативной компетенции слушателей-педагогов на констатирующем этапе экспериментальной работы определялся с помощью

методики неоконченных предложений (приложение № 4) и проектных заданий (приложение № 7). Диапазон измерений ограничивался тремя уровнями проявлений наблюдаемых переменных: *эмпирический* – низкий (при котором в условиях информатизации образовательного процесса в деятельности преподавателей доминируют ценности, смыслы, мотивы и установки педагога-предметника, ориентированного на существующие административные требования к его деятельности); *теоретический* – средний (преобладают социально-ориентированные ценности и смыслы в обучении и социализации студентов, стремление к саморазвитию) и *алгоритмический* – высокий (доминируют ценности, мотивы и установки на цифровое совершенствование образовательной системы вуза).

Данные контрольного диагностического среза мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности педагогов вуза, на начало их обучения на курсах повышения квалификации по экспериментальной (ЭГ) и традиционной программам обучения (КГ) указывают на достаточно согласованные тенденции проявлений наблюдаемых переменных (таблица 3).

Таблица 3.

Результаты диагностики мотивационного компонента ИКК педагогов-слушателей ЭГ и КГ по ценностно-смысловому критерию (констатирующий эксперимент)

№	Критерий и его показатели	Уровень гармоничности ценностных ориентаций (чел. %)					
		ЭГ (n - 64)			КГ (n – 61)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ценностно-мотивационный	18 28,1%	23 35,9%	23 35,9%	17 27,9 %	20 32,8%	24 32,3%
2.	<i>Ценности и смыслы цифрового образования</i>	19 29,7%	13 20,3%	32 50,0%	8 13,1%	18 29,5%	37 60,7%
3.	<i>Мотивы информационно-коммуникативной деятельности</i>	26 40,63%	23 35,9%	15 23,4%	31 50,8%	13 203%	17 27,9%
4.	<i>Установки применения ИКТ в образовательном процессе</i>	10 15,6%	22 34,4%	32 50,0%	12 19,7%	23 37,7%	26 42,6%

По показателю «ценности и смыслы педагогической деятельности и взаимодействия» преподавателя вуза проявилась достаточно высокая доля ценностных ориентаций педагогов предметников (ЭГ – 50%; 32 чел.) и (КГ – 60,7% 37 чел.) и малая доля педагогов, ориентированных на цифровое образование (ЭГ – 29,7%, 19 чел.), (КГ – 13,1%, 8 чел.).

Мотивы информационно-коммуникативной деятельности у 26 педагогов-слушателей ЭГ (40,63%) носят ярко выраженный творческий характер, проявляющийся в их стремлении всемерно совершенствовать свою информационно-коммуникативную культуру в профессионально-педагогической деятельности. В контрольной группе таких педагогов оказалось 50,8% (31 чел.). При этом установки на применение ИКТ в образовательном процессе демонстрируют обратную тенденцию – доля преподавателей с высоким её уровнем значительно меньше в обеих группах (ЭГ – 15,6%, 10 чел; КГ – 19,7%, 12 чел.). Вероятно, это является общей ориентацией педагогического коллектива на уровень существующих требований к внедрению ИКТ, не стимулируемому в должной мере, что во многом определяет и уровень мотивации сотрудников на этот вид деятельности.

В целом, результаты диагностики мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей в начале обучения на курсах повышения квалификации не показали статистически значимых различий его уровня в экспериментальной и контрольной группах.

Когнитивный компонент информационно-коммуникативной компетентности педагогов оценивался по когнитивно-информационному критерию и его показателям: а) понятийное поле информационно-коммуникативной деятельности педагога; б) знание ИКТ и информационно-коммуникативных функций педагога; в) знание алгоритма применения ИКТ в образовательном процессе. Средства диагностики: методика неоконченных предложений (приложение № 4), открытая анкета (приложение № 5),

проектные задания (приложение № 7), алгоритм внедрения цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в учебный процесс (приложение № 6). Полученные данные приведены в таблице 4.

Понятийное поле информационно-коммуникативной деятельности педагога выполняет роль концепта, обеспечивающего минимальную основу организации деятельности и определяет границы осознанной её регуляции.

Таблица 4.

Результаты диагностики когнитивного компонента ИКК педагогов-слушателей ЭГ и КГ по когнитивно-информационному критерию (констатирующий эксперимент)

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 64)			КГ (n - 61)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Когнитивно-информационный	11 17,2%	28 43,7%	25 39,1%	10 16,4 %	28 45,9%	23 37,7%
2.	<i>Понятийное поле информационно-коммуникативной деятельности педагога</i>	6 9,4%	25 39,1%	33 81,5%	3 4,9%	31 50,8%	27 44,3%
3.	<i>Знание ИКТ и информационно-коммуникативных функций педагога</i>	11 12,4%	27 17,9%	26 69,7%	8 13,1%	34 55,8%	19 31,1%
4.	<i>Знание алгоритма внедрения ЦОР в учебный процесс</i>	17 26,5%	32 50,0%	15 23,4%	21 34,4%	20 32,8%	20 32,8%

Понятийное мышление субъекта оперирует знаковым конструктами, моделями, алгоритмами на основе отраженных в его сознании и закрепленных в памяти общепринятыми понятиями, индивидуальными представлениями, о чем или о ком-либо. Чем шире понятийное поле личности, тем вероятнее наличие у человека высокого интеллекта, тем сложнее его системы произвольной регуляции различных видов деятельности. В рамках исследования мы ограничились минимальным набором понятий информационно-коммуникативной деятельности в

условиях меняющегося информационного социума и цифровизации образования.

По результатам выполнения методики неоконченных предложений, стимулирующих актуализацию испытуемыми определений и собственных представлений о предлагаемых заданием базовых понятий информатизации коммуникаций и цифровизации образования, оценивались: полнота и точность определений, понимание сущностных характеристик, связь с педагогической деятельностью. С учетом этого определялся уровень сформированности понятийного поля. Следует отметить, что доля высокого уровня сформированности понятийного поля испытуемых в обеих группах мала: в ЭГ это 6 человек (9,4%), в КГ – 3 чел. (4,9%). Соответственно проявилась высокая доля испытуемых с низким уровнем сформированности понятийного поля (ЭГ – 81,5%, 33 чел.), (КГ – 44,3%, 27 чел.).

Проверка знаний ИКТ и информационно-коммуникативных функций педагога показала несколько лучшие результаты, однако, все же недостаточные для продуктивной работы в информационной среде: высокий уровень знаний ИКТ продемонстрировали в ЭГ 11 чел (12,4%), в КГ – 8 чел. (13,1%).

Задание на знание алгоритма внедрения ЦОР в учебный процесс на высоком уровне выполнили в ЭГ 26,5% (17 чел), в КГ – 34,4% (21 чел.). Низкие показатели зафиксированы в ЭГ у 15 слушателей (23,4%), в КГ – у 20 чел. (32,8%).

Общий результат диагностики когнитивно-информационного компонента компетентности педагогов-слушателей курсов повышения квалификации БГИИК свидетельствует о недостаточном уровне его проявления в равной мере как для экспериментальной, так и для контрольной групп.

Деятельностный компонент информационно-коммуникативной компетентности педагогов оценивался по регулятивно-деятельностному критерию и его показателям: а) доминирующий тип педагогического

взаимодействия; б) владение полным циклом управления педагогической деятельностью; в) владение ИКТ в образовательном процессе и ЭОС с применением методики неоконченных предложений (приложение 4.), открытой анкеты (приложение 5), проектных заданий (приложения 6, 7), алгоритма использования цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в учебном процессе (приложение 8) алгоритма полной функции управления (приложение 9). Полученные данные приведены в таблице 5.

Таблица 5.

Результаты диагностики деятельностного компонента ИКК педагогов-слушателей ЭГ и КГ по регулятивно-коммуникативному критерию (констатирующий эксперимент)

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 64)			КГ (n - 61)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Регулятивно-коммуникативный	7 10,9%	20 31,3%	37 57,8%	6 9,8 %	22 36,1%	33 54,1%
2.	<i>Доминирующий тип педагогического взаимодействия</i>	12 18,7%	38 59,4%	14 21,9%	9 14,7%	35 57,4%	17 27,9%
3.	<i>Владение алгоритмом полной функции управления информационно-коммуникативной деятельностью</i>	5 7,8%	14 21,9%	45 70,3%	3 4,9%	20 32,8%	38 62,3%
4.	<i>Владение способами многомерного моделирования педагогических систем</i>	3 4,7%	8 12,5%	53 82,8%	6 9,8%	11 18,1%	44 72,1%

Коммуникативная составляющая диагностируемого компонента представлена показателем доминирующего типа педагогического взаимодействия, являющегося парадигмальным признаком образовательного процесса во многих педагогических теориях, т.к. именно сочетание позиций педагога и обучающегося в контексте субъектности во многом определяет тип педагогического взаимодействия и технологии его реализации. Три типа педагогического взаимодействия соответствуют трем уровням проявления

этого показателя: доминирование субъект-объектной позиции оценивается как низкий уровень проявления, субъект-субъектное взаимодействие как средний уровень и полисубъектное взаимодействие как высокий уровень проявления. Тип доминирующего педагогического взаимодействия определялся на основании самооценки педагога с учетом результата выполнения неоконченных предложений, в одном из заданий которой предлагалось охарактеризовать полисубъектный тип взаимодействия.

Наибольшее число респондентов, как в ЭГ, так и в КГ отнесли свой стиль педагогической деятельности в субъект-субъектному типу (ЭГ – 59,4% (38 чел.); КГ – 57,4% (35 чел.), при этом высокий уровень (полисубъектный стиль) проявился значительно в меньшей степени (ЭГ – 18,7% (12 чел.); КГ – 14,7% (9 чел.), что, возможно, частично связано и с недостаточно четкими представлениями педагогов об отличительных особенностях этого стиля взаимодействия от субъект-субъектных взаимоотношений участников образовательного процесса.

Владение полным циклом управления педагогической деятельностью в условиях усложняющейся культурно-образовательной среды информационного общества представляет собой важный компонент самоорганизации деятельности любого специалиста, в том числе и педагога. Владение алгоритмической основой организации педагогической деятельности упорядочивает не только структурную организацию учебного процесса, но и работу с информацией, её концептуализацию и системное применение в обучении и воспитании.

Выполнение методики неоконченных предложений и открытой анкеты показало недостаточно системные знания слушателей как по целям цифрового образования, функциям информационно-коммуникативной деятельности педагога, так и по алгоритму управления информационно-коммуникативной деятельностью. Педагоги, выполняя эти теоретические задания, чаще обращались к этапам управления учебным процессом, нежели деятельностью, имеющей свое психологическое основание. Такие же

результаты проявились и при выполнении проектных заданий. Большинство респондентов делали упор на процессные элементы деятельности. В силу отмеченных недостатков по данному показателю был отмечен низкий уровень результатов (ЭГ – 70,3%, 45 чел.; КГ – 62,3%, 38 чел.)

В процессе определения уровня владения педагогами-слушателями способами многомерного моделирования педагогических систем предлагались задания по моделированию бинарных координат ценностно-смыслового самоопределения будущих специалистов сферы культуры по шкалам «бытие» и «со-бытие», имеющих базовое значение для определения способа жизнедеятельности человека в социуме (приложение 7). С этими заданиями справились лишь 3 чел. в ЭГ (4,7%) и 6 чел. в КГ (9,8%), что свидетельствует о неготовности испытуемых к применению методов многомерного моделирования в учебно-воспитательном процессе вуза культуры.

Результаты диагностики регулятивно-деятельностного компонента информационно-коммуникативной компетентности слушателей курсов повышения квалификации показали его низкий уровень в обеих группах.

Рефлексивный компонент информационно-коммуникативной компетентности педагогов оценивался по рефлексивно-оценочному критерию и его показателям: а) рефлексия деятельности; б) навыки индивидуальной рефлексии; в) продуктивность в групповой рефлексии информационно-коммуникативной деятельности на основе психологической методики В.Д. Шадрикова «Рефлексия деятельности» [169], методики неоконченных предложений (приложение 4), проектные задания (приложение 10). Полученные данные приведены в таблице 6.

Рефлексия, являясь способностью личности контролировать работу сознания в процессе произвольной активности, в том числе деятельности, как в прошлом, так и в настоящем, и в будущем во внутреннем плане, играет огромную роль в определении наиболее эффективных способов и порядка выполняемых действий. Рефлексия опирается на имеющийся у субъекта

опыт, к которому он осознанно и подсознательно обращается, проверяя внешние нормы и условия деятельности и их приемлемость для достижения поставленной цели. Рефлексия непосредственно включена в деятельность и является психологическим механизмом образования индивидуальных концептов деятельности личности.

Таблица 6.

Результаты диагностики рефлексивного компонента ИКК педагогов-слушателей ЭГ и КГ по рефлексивно-оценочному критерию (констатирующий эксперимент)

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 64)			КГ (n – 61)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Рефлексивно-оценочный	19 29,7%	22 34,4%	23 35,9%	20 32,8 %	24 39,3%	17 27,9%
2.	<i>Навыки индивидуальной рефлексии</i>	23 35,9%	19 29,7%	22 34,4%	18 29,5%	31 50,8%	12 19,7%
3.	<i>Навыки рефлексии деятельности</i>	7 10,9%	13 20,3%	44 68,8%	11 18,1%	15 24,6%	35 57,4%
4.	<i>Продуктивность в групповой рефлексии информационно-коммуникативной деятельности</i>	27 42,2%	33 51,6%	4 6,3%	22 36,0%	28 45,9%	11 18,1%

Диагностика рефлексивно-оценочного компонента информационно-коммуникативной деятельности была направлена на определение навыков индивидуальной и групповой рефлексии деятельности педагогов слушателей. Понимая сложность этой задачи, мы опирались на общепризнанную психологическую методик В.Д. Шадрикова, позволяющую определить, какие конструкты психологической функциональной системы деятельности (мотивационный, целеполагания и т.д.) избирательно контролируются испытуемым в процессе её выполнения. Дополнительным показателем являлся показатель продуктивности испытуемых в групповой деятельности, выполняющий не только оценочную но и обучающую функцию в

формирующем эксперименте по освоению ролевого поведения в полисубъектном взаимодействии.

Навыки индивидуальной рефлексии испытуемые продемонстрировали солидарно высокие в обеих группах: в ЭГ высокий уровень определился у 23 человек, в КГ – 18, что соответственно составило 35,9% и 29,5%. Навыки же рефлексии деятельности оказались значительно ниже по уровню сформированности также в обеих группах. Так высокий уровень продемонстрировали в ЭГ лишь 7 испытуемых (10,9%), а в КГ – 11 (18,1%), что плотно коррелирует с низкими показателями владения алгоритмами регулятивно-деятельностного компонента. Определение уровня продуктивности в групповой рефлексии на начальном этапе обучения осуществлялось на основании самооценки слушателей, в силу чего этот показатель, по нашему мнению, оказался несколько завышенным: на высоком уровне эту свою способность оценили 27 слушателей ЭГ (42,2%) и 32 КГ (36,0%).

Итоговые данные по структурным компонентам информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей курсов повышения квалификации вуза культуры содержатся в таблице 7.

Таблица 7.

Сводные данные по уровню сформированности структурных компонентов информационно-коммуникативной компетентности слушателей ЭГ и КГ, полученные на этапе констатирующего эксперимента

№	Структурный компонент	Уровни (чел. %)					
		ЭГ (n - 64)			КГ (n - 61)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Мотивационный	18 28,2%	23 35,9%	23 35,9%	17 27,9 %	20 32,8%	24 39,3%
2.	Когнитивный	11 17,2%	28 43,8%	25 39,0%	10 16,4%	28 45,9%	23 37,7%
3.	Деятельностный	7 10,9%	20 31,3%	37 57,8%	18 29,5%	22 36,1%	21 34,4%
4.	Рефлексивный	19 29,7%	22 34,4%	23 35,9%	20 32,8%	24 39,3%	17 27,9%

Итоговые сравнительные данные по общему уровню информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей КГ и ЭГ представлены в табл. 8.

Таблица 8.

Сравнительные данные о сформированности уровня информационно-коммуникативной компетентности слушателей КГ и ЭГ, полученные на этапе констатирующего эксперимента

Респонденты	Кол-во	Уровни (чел., %)		
		Алгоритмический (низкий)	Теоретический (средний)	Эмпирический (высокий)
Слушатели ЭГ	64	14 21,9%	23 35,9%	27 42,2%
Слушатели КГ	61	16 26,2%	23 37,7%	22 36,1%

Результаты диагностики информационно-коммуникативной компетентности слушателей-педагогов курсов повышения квалификации вуза культуры свидетельствуют о том, что как в экспериментальной группе (ЭГ), так и в контрольной группе (КГ) преобладают эмпирический и теоретический уровни её компонентов, что подтверждает гипотезу исследования о необходимости проведения целенаправленной работы по существенному повышению уровня готовности и способности педагогов вуза культуры к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования. Статистически значимых различий в результатах диагностики в ЭГ и КГ не выявлено.

2.2. Экспериментальная технология обогащения и концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога в условиях внутривузовской системы повышения квалификации

С учетом результатов констатирующего эксперимента в проектную модель педагогической технологии формирования информационно-коммуникативной компетентности педагога в системе внутривузовского повышения квалификации были внесены некоторые изменения, касающиеся усиления отработки тех элементов содержания образования и компонентов опыта информационно-коммуникативной деятельности, по которым были зафиксированы самые низкие показатели.

Целевой установкой педагогической технологии информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза искусств и культуры являлось формирование информационно-коммуникативной компетентности педагогов на курсах повышения квалификации на основе идеи и механизмов обогащения и концептуализации их опыта информационно-коммуникативной деятельности.

Экспериментальная технология концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности представляет собой результат технологического подхода к организации сложной педагогической системы – образовательного процесса на курсах профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов вуза культуры. Результат этого процесса в программе дополнительного образования педагога представлен в конструктах компетентностного подхода, не имеющих системно организованных структурных компонентов и их элементного содержания, что существенно затрудняет отслеживание в экспериментальном процессе динамику их состояний.

Обращение же к индивидуальному опыту субъекта информационно-коммуникативной деятельности, как базовой наблюдаемой переменной,

существенно расширяет возможности целенаправленного преобразования его состояний в поэтапно организованном образовательном процессе. Экспериментальная технология представляет собой описание проектной модели организации образовательного процесса, обеспечивающего обогащение, обретение системной целостности и повышение функционально-деятельностной продуктивности имеющегося у педагогов индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности.

Достижение поставленной цели осуществлялось поэтапно, в соответствие с планом опытно-экспериментальной работы и содержанием курса повышения квалификации «Информационно-коммуникативная деятельность педагога в меняющейся культурно-образовательной среде» (Приложение 3). Технология включает в себя 4 этапа: 1) актуализации и диагностики исходного состояния опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога; 2) дифференцированного насыщения элементов индивидуального информационно-коммуникативного опыта знаниями, приемами, методами, средствами и алгоритмами; 3) интеграции и концептуализации информационно-коммуникативного опыта; 4) рефлексивной оценки и коррекции обретенного опыта информационно-коммуникативной деятельности.

Этап 1. Этап актуализации и диагностики исходного уровня опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога. На этом этапе решалась задача самоопределения обучающихся педагогов в проблемном поле профессионально-педагогической деятельности в современной культурно-образовательной среде цифровой трансформации образования.

Содержанием образования являлось совершенствование имеющегося у педагогов индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности в формате заданного образовательного результата – информационно-коммуникативной компетентности педагога.

Содержание учебного материала первого этапа экспериментальной технологии определялось программой обучения на курсах профессиональной

переподготовки и повышения квалификации педагогов Белгородского государственного института искусств и культуры (Приложение 3) и было направлено на знакомство слушателей курсов с общей теорией организации систем и возможностях её применения при управлении профессионально-педагогической деятельностью в цифровой образовательной среде в контексте развития субъектов образовательного процесса. Существенным противоречием достижения общего типологического образовательного результата процесса повышение квалификации является высокая дифференцированность элементов исходного индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности каждого педагога. В основе такой индивидуальности лежат не только личностные особенности и способности каждого педагога, но и уровень их компьютерной грамотности, навыки самоорганизации работы в информационной среде, коммуникативные навыки работы, навыки организации образовательного процесса на основании анализа данных, с применением цифровых сервисов, навыки управления коммуникациями в цифровой образовательной среде.

Результативность работы коллектива образовательной организации по цифровой трансформации образовательной системы во многом определяется слаженностью этой работы, владением единой методологией развития и самоорганизации профессионально-педагогической деятельности на основе всем понятной идеологии цифровизации педагогических систем в контексте развития человека по вариативным личностно приемлемым траекториям. Для достижения подобной слаженности работы многих образовательных субъектов, включая обучающихся, необходима единая организационная основа деятельности управления образовательными системами и развитием будущего специалиста. В качестве такой универсальной функциональной, алгоритмизированной основы деятельности в экспериментальной работе нами определена полная функция управления, применимая для управления всеми без исключения реально-существующими объектами и процессами.

«Полная функция управления (далее ПФУ), представляет собой

последовательность разнокачественных действий, в которой реализуется вся алгоритмика управления объектом (процессом)» [94]. Алгоритм ПФУ образован семью этапами: 1) выявления факторов среды, вызывающих необходимость управления; 2) формирования навыка (стереотипа) распознавания фактора среды на будущее; 3) определения вектора целей в отношении выявленного фактора; 4) разработки концепции управления; 5) реализации концепции управляющими структурами; 6) контроля и координации деятельности подструктур; 7) совершенствование действующей концепции. Конкретное наполнение содержанием каждого из перечисленных этапов управления определяется особенностями объекта и субъекта управления. В формирующем эксперименте субъектами управления являлись как преподаватели курсов повышения квалификации, так и педагогические слушатели.

Объект управления представлял собой сложную систему информационно-коммуникативной деятельности в условиях развития цифрового образования и индивидуальный опыт образовательных субъектов, выступающий в качестве наблюдаемой переменной и, одновременно, управляющей подструктурой, выполняющей ориентирующую, организующую и регулирующую функции мыследеятельности субъекта.

Концепция общественной безопасности содержит определение достаточно сложного понятия «интеллект», выражающего механизм, процесс и системный результат мыследеятельности субъекта информационно-коммуникативной деятельности: «самоизменяющийся, самонастраивающийся алгоритм выбора, преобразования информации, в результате действия которого возникают информационные модули, ранее данному субъекту не известные и в готовом виде в него извне не поступавшие» [94]. В отличие от искусственного интеллекта, построенного лишь на внешне задаваемых алгоритмах решения задач, и носитель которого не обладает собственным интеллектом, человеческий интеллект имеет мнемические, творческие механизмы собственного порождения алгоритмов

решений.

Для создания в информационно-коммуникативном процессе полисубъектного педагогического взаимодействия важное значение имеет не только индивидуальный, но и коллективный интеллект – способность субъектов образования к коллективной мыследеятельности, получившей в теории Г.П. Щедровицкого название «коллективная рефлексия» (В.А. Лефевр, 2003; А.В. Карпов, 2004; Г.П. Щедровицкий, 2005; С.Ю. Степанов, 2006 и др.)

Данный этап является одним из первых этапов в формировании информационно-коммуникативной компетентности педагога на основе обогащения его индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности. На этом этапе осуществляется определение уровня мотивации педагога в области освоения и применения информационных технологий и коммуникаций, а также его потребностей и интересов в данной области. Вводное занятие в форме «лекция-диалог» была прочитана на курсах повышения квалификации педагогов Белгородского государственного института искусств и культуры профессором Коваленко В.И. с участием диссертанта на материалах его исследования.

Для определения ценностно-смысловых ориентаций педагога в информационно-коммуникативной компетентности использовались результаты констатирующего эксперимента, представленные в параграфе 2.1. Форма подачи результатов была обезличенной, их анализ и обсуждение проводились по трем группам педагогов вуза, обучающихся на курсах повышения квалификации: начинающих педагогов (педагогический стаж в вузе до 3-х лет, опытных педагогов (стаж более 5 лет) и педагогов-профессионалов (стаж более 20 лет). Результаты были восприняты педагогами с большим интересом, уточняющие вопросы к ведущему преподавателю курса и его ассистенту-диссертанту, принимавшему участие в проведении занятий, активно задавались всеми слушателями, многие из которых просили озвучить их результаты диагностики. Такое обсуждение

исходного уровня информационно-коммуникативной компетентности обучающихся педагогов не только мотивировало их на заинтересованное изучение материала курса, но и зримо стимулировало к процессу самосовершенствования на основе объективных данных диагностики.

Методический прием смещения предмета исследования в зону познавательных интересов испытуемых дал продуктивный результат работы с педагогами на первом же занятии. После того, как на основе знакомства с общим содержанием курса «Информационно-коммуникативная деятельность педагога в меняющейся культурно-образовательной среде» и результатами диагностики у них был сформирован общий контур функционально-системного образа информационно-коммуникативной деятельности. Слушателям был задан вопрос: «Как сформировать у будущих педагогов – студентов педагогических вузов опыт будущей информационно-коммуникативной деятельности в условиях меняющейся культурно-образовательной среды, если педагоги, в том числе и слушатели, сами не в полной мере владеют современными информационно-коммуникативными технологиями?». Ответы предложили сформулировать в качестве короткой открытой анкеты, в которой можно не только отвечать, но и ставить вопросы.

Большинство педагогов предложили традиционные формы и методы проектного, интерактивного, проблемного обучения и соответствующее им компьютерное и программное обеспечение. В трех анкетах было предложение о создании малых экспериментальных факультативных групп из наиболее «продвинутых ботов», опережающих основную программу обучения информационным технологиям, с целью вовлечения в эти группы на собственном сетевом контенте других студентов, проводя параллель с нашим экспериментом. При рефлексивном обсуждении этой идеи многие педагоги выразили желание вести непосредственно экспериментальные группы, чтобы провести проверку экспериментальных материалов в своей практической педагогической деятельности с целью либо подтвердить эффективность ведения эксперимента, либо что-то откорректировать в нем,

или с чем-то не согласиться, предложив новое. Мы стремились с помощью анкетирования узнать те вопросы, проблемы, которые они бы хотели изучить на курсах повышения квалификации по выбору подробнее.

Вот тот перечень вопросов, к которым преподаватели-участники эксперимента проявили особый интерес:

1. Хотелось бы глубже и детальнее познакомиться с теорией информационно-коммуникативного взаимодействия в условиях электронного образования.

2. Все участники данного анкетирования отметили, что никто из них ни в одном учебнике или учебном пособии не встретился с определением феномена «формирование опыта информационно-коммуникативной деятельности студентов в педагогическом процессе».

3. Преподаватели предлагали обосновать объективную закономерность актуализации проблемы формирования информационно-коммуникативного опыта студентов в изменяющейся культурно-образовательной среде вуза.

4. Многие слушатели просили объяснить специфику и механизмы обогащения иных видов индивидуального опыта студентов в традиционной педагогике и процессе образования и в условиях перехода от традиционного к информационному этапу развития педагогики и образования.

5. Преподаватели настоятельно просили разработать и ознакомить их не только с новыми концептуальными идеями формирования опыта информационно-коммуникативной деятельности студентов в изменяющейся культурно-образовательной среде, но и с инновационными педагогическими технологиями, методиками и способами мониторинга и оценивания его элементов.

6. Обучающиеся предложили создать в электронной образовательной среде вуза (ЭОС «ЛИРА БГИИК») максимально полную информационную базу цифровых технологий и сервисов, где появляются новые разработки цифрового образования.

Диагностика исходного состояния информационно-коммуникативного опыта педагогов экспериментальной группы по ходу занятия выходила за рамки оценочной процедуры, и становилась: а) эффективным средством выбора содержания образования, ориентированного на запросы обучающихся; б) средством их мотивации на овладение новыми технологиями; в) формой коллективной, взаимосвязанной деятельности образовательных субъектов; г) организационным основанием развития доверительных отношений и полисубъектного взаимодействия; д) средством продуктивной индивидуальной и групповой рефлексии прошлого жизненного и профессионально-педагогического опыта; е) информационным основанием самоопределения обучающихся в векторах дальнейшего саморазвития и разработки собственной траектории совершенствования информационно-коммуникативной деятельности. Процесс диагностики не только расширил наше эмпирическое представление об этой важной экспериментальной составляющей образования, но и позволил внести существенные коррективы в функции и задачи первого и последующих технологических этапов формирующего эксперимента, а также принять в качестве приоритетного правила его гибкую коррекцию содержательной и процессуальной составляющей в ходе проведения. Это правило усиливает личностный контекст обучения и обеспечивает активное включение субъекта в самоорганизацию образовательной деятельности.

Исходя из системообразующей функции ценностей, смыслов и цели деятельности, на начальном этапе формирующего эксперимента нами был сделан особый акцент на выявлении состояния и особенностей мотивационного компонента информационно-коммуникативной компетентности педагогов, выполняющего в жизнедеятельности субъекта функцию ценностно-смыслового ядра. Представлению эмпирических данных по результатам выполненных слушателями эссе, неоконченных предложений и открытой анкеты предшествовало коллективное обсуждение роли и места ценностно-смысловой составляющей профессиональной деятельности

педагогической деятельности в новой социальной реальности. Постановка вопроса «Каковы функции ценностно-смыслового ядра в опыте информационно-коммуникативной деятельности педагога?» вызвала некоторое замешательство у обучающихся, возникновение уточняющих вопросов, просьб о дополнительном разъяснении его содержания и понятий «функция», «ядро», «ценностно-смысловое ядро» и пр. Эта педагогическая ситуация явилась дополнительным свидетельством отсутствия системных представлений о целостности, структурированности и функциональной организации информационно-коммуникативной деятельности педагогов, отображающейся в их соответствующих компонентах профессионально-педагогического опыта.

По мере того, как в развернутой коллективной беседе содержащиеся в вопросе ключевые категории и понятия были уточнены, поняты и приняты слушателями, их суждения и умозаключения обретали все большую ясность и стройность. Это наблюдение подтверждает установленный нами педагогический факт того, что традиционно используемая в профессиональной деятельности педагогов речь оперирует общими понятиями информационных коммуникаций, не образующими индивидуальных, личностно-ментальных конструкторов, отражающих и содержащих системные свойства и параметры элементов этой деятельности, наличие которых позволяет «схватывать» и оперировать ими при анализе любых иных видов деятельности в силу их системной природы. Эта особенность системной мыследеятельности субъекта оперировать не отдельными понятиями, а лингвистическими концептами выделенная Д.С. Лихачевым, Ю.С. Степановым, М.А. Холодной, Г.П. Щедровицким и др., составляет ориентировочную основу информационно-коммуникативной деятельности личности, обеспечивает её универсальную продуктивность при выполнении иных видов социально-коммуникативной деятельности. Выделенное в лингвистическом концептуализме и в лингвокультурологии недостающее когнитивное звено между понятием и деятельностью в форме

«концепта», означающего «понять», «схватить», «присвоить», т.е. включить в свой операционально-мыслительный ресурс не только само общепринятое понятие чего-либо, но и свои собственные, уже сложившиеся в опыте его употребления ассоциативные образы и оценочные суждения. Эта отличительная особенность мыследеятельностного, когнитивного концепта от понятия рассматривается нами как механизм формирования, обогащения и концептуализации когнитивного опыта обучающегося. Его особая значимость проявляется в формировании мыследеятельностных концептов информационно-коммуникативной деятельности педагогов на основе понятийного поля этой деятельности. Необходимыми педагогическими условиями продуктивности этого механизма является многократное, вариативное и ценностно-смысловое использование в информационно-коммуникативной деятельности поля понятий её сущностных обозначений.

В качестве педагогического средства формирования ценностно-смыслового компонента ориентировочной основы информационно-коммуникативной деятельности педагога на первом этапе экспериментальной технологии использовались многомерные модели, отражающие векторную направленность системных параметров педагогической деятельности, таких как ценности, цели, смыслы, функции, мотивы, установки применения информационно-коммуникативных технологий в образовательной деятельности. В основном использовались две формы таких моделей: матричная, образованная бинарными полюсами наблюдаемых переменных (матрица ценностно-смысловых ориентаций педагога; матрица внешних и внутренних функций педагогической деятельности) и графическая форма парных (бинарных) векторных координат, отражающих многомерный характер индивидуальных ценностных ориентаций и смыслов деятельности.

На первом этапе слушателей знакомили с методикой разработки моделей многомерных координат в виде ценностно-смысловых и функционально-технологических матриц, моделей бинарных координат их использования в образовательном процессе. Следует отметить проявление

случаев первичного неприятия и критического отношения педагогов к предложенным методическим средствам работы с ценностно-смысловой сферой обучающихся, которые в процессе более глубокого погружения в этот процесс сменились случаями удивления простотой и результативностью использования такого инструментария. В частности, педагогов заинтересовала методика определения триады ценностей, отражающих ценностно-смысловую сущность прошедших и предстоящих социально-экономических трансформаций современного российского общества на основе системы парных координат «созидание-потребление» и «коллективизм-индивидуализм», разработанная и применяемая в педагогических исследованиях Е.В. Коваленко [68]. К помощи этого педагогического инструмента в его таблично-матричной и координатно-графической форме слушатели экспериментальной группы неоднократно обращались и на последующих занятиях к решению педагогических задач, связанных с определением, описанием и проектированием реализации социально-педагогических функций своей профессиональной деятельности в меняющейся культурно-образовательной среде.

Важным целевым результатом первого технологического этапа являлось форматирование внешних и внутренних функций профессиональной деятельности педагога в меняющейся культурно-образовательной среде на основе полной функции управления, выполняющей в образовательном процессе роль универсального алгоритма организации информационно-коммуникативной деятельности обучающихся. На первых занятиях было сложно преодолеть имевшиеся у них субъективные стереотипы представлений об управлении образовательным процессом, детерминированным нормативными требованиями ФГОС и основных профессиональных образовательных программ (ОПОП). У педагогов преобладал реальный традиционный опыт организации образовательного процесса предметного и межпредметного уровней, обеспечивающий заданный образовательный результат. Полная же функция управления

объектом либо процессом ориентирована на выделение факторов внешней среды, требующих управленческого воздействия, определения их векторной направленности влияния на управляемый процесс и психику человека – участника процесса управления, соотнесения с вектором имеющихся целей, их коррекции и т.д. Необходимо было сформировать у слушателей установку на педагогический анализ информационно-технологической составляющей культурно-образовательной среды, оказывающей существенное влияние на психику и информационно-коммуникативную деятельность образовательных субъектов. Продуктивным средством решения этой педагогической задачи стал прием предоставления слушателям инициативы самостоятельного выбора проблемных ситуаций для отработки каждого этапа полной функции управления с опорой на свой индивидуальный профессиональный и жизненный опыт.

Форматирование системных представлений слушателей об информационно-коммуникативной компетентности педагога производилось на основе расширяющегося знания о собственном опыте информационно-коммуникативной деятельности, его компонентного состава и функций каждого компонента в общей системе опыта и деятельности. Особое внимание было уделено функции ценностно-смыслового ядра мотивационного компонента, обеспечивающей не только системную целостность деятельности и формируемого в ней соответствующего опыта, но и последующего обогащения, концептуализации в постоянно усложняющейся учебной и профессиональной деятельности педагога. По нашему мнению, ценностно-смысловое ядро опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога имеет еще одну последующую (внеэкспериментальную) фазу трансформации в профессиональной деятельности – фазу кристаллизации системы профессионально-ценностных и социально-ориентированных личностных установок, в чем и заключается его ядерная функция – сохранения социально-культурного кода того социума, в котором протекает этот процесс.

Образовательным результатом первого технологического этапа подготовки педагогов стало рефлексивное форматирование их общего представления об индивидуальном опыте информационно-коммуникативной деятельности, с опорой на модель которого проводился анализ результатов констатирующего эксперимента.

На первом этапе педагоги также познакомились со структурно-функциональной моделью их информационно-коммуникативной подготовки в рамках курса повышения квалификации «Информационно-коммуникативная деятельность педагога в меняющейся культурно-образовательной среде» (Приложение 1). Вводные темы курса были направлены на систематизацию представлений педагогов о целях и задачах цифровой трансформации профессионального образования; нормативных оснований и структурно-функциональных особенностей управления образовательными системами и профессионально-личностным развитием специалистов на основе больших баз образовательных данных»; алгоритмах анализа образовательных данных с использованием цифровых сервисов и источников данных, медиа-контентов и средств коммуникации цифровой образовательной среды.

Разбор результатов диагностики позволил получить обобщенные данные о том, на каких этапах образовательного процесса педагоги испытывают трудности в использовании информационных технологий, какие навыки и знания имеют педагоги, а также какие направления и темы наиболее интересны для них.

На основании полученной информации слушателями эскизно набрасывались индивидуальные планы развития информационно-коммуникативной компетентности, которые отражали их затруднения, интересы и задачи обучения, соответствующие содержанию учебного курса и уровню их исходного опыта в области ИКТ.

Этап 2. Этап дифференцированного насыщения элементов индивидуального информационно-коммуникативного опыта знаниями,

приемами, методами, средствами и алгоритмами. Учитывая сущность реализуемой в опытно-экспериментальной работе технологии концептуализации опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога, результатом её второго этапа является когнитивная основа развиваемой концептуальной (инвариантной) модели этой деятельности, отражающей мотивационную направленность личности, внутренний план деятельности, её операциональное обеспечение и рефлексивный контроль, интегрирующий в оптимально организованную целостность все эти компоненты.

Процессуально-познавательную основу этапа составляет изучение основных принципов, методов и технологий работы с ИКТ в условиях трансформаций цифрового образования. Педагоги познакомились с основными принципами работы с компьютером, программами, интернет-платформами, электронными образовательными ресурсами (ЭОР), структурой и уровнями образовательных данных, технологиями и возможностями их использования в работе вуза. Первый этап подтвердил довольно низкий уровень владения слушателями не только навыками традиционной для высшего образования информационно-проектной деятельности на основе компьютерных программ проектных технологий, но и поверхностность общих знаний об этом процессе. Для нас было важно связать целевые установки цифровизации образования с реальной профессионально-педагогической деятельностью слушателей, сформировать мотивационную установку на постоянное расширение информационно-коммуникативных средств и технологий в образовательном процессе, расширить их представление о возможностях цифровых компетенций не только в профессиональной сфере, но и в сфере социальных коммуникаций. Необходимо было сформировать у педагогов новое понимание компетенций в цифровой сфере на основе трех базовых функций (направлений): совершенствование использования цифровых разработок в образовании; анализ, моделирование и прогнозирование развития образовательных программ; развитие навыков, необходимых для

цифровых трансформаций образовательной деятельности.

В русле этих направлений становятся все более востребованными две группы цифровых навыков, лежащих в основе цифровых компетенций – профессиональные и пользовательские цифровые навыки. Профессиональные цифровые навыки (компетенции) формируются в специализированном обучении, составляют фундамент профессионального опыта работы специалистов в цифровых средах. Пользовательские же формируются в разных видах информационно-коммуникативной деятельности, в том числе и в системе повышения квалификации педагогов. В условиях формирующего эксперимента было целесообразно рассматривать в структуре пользовательских цифровых компетенций *производные* (своеобразные осознанные субъектом техники применения имеющихся цифровых навыков для решения как повседневных, так и профессиональных задач) и *базовые* (продукт информационной грамотности субъекта применения электронных устройств и приложений) компетенции [32].

Педагогическая задача формирования и совершенствования базовых информационных навыков педагогов-слушателей решалась, преимущественно, на втором технологическом этапе, начиная с освоения ими понятийного поля информационно-коммуникативной деятельности педагога, а также со знакомства с функциональными возможностями программных и аппаратных средств, используемых для работы с ИКТ. В первую очередь, это программы для создания презентаций, текстовых документов, электронных таблиц, а также платформы для онлайн-взаимодействия, облачные сервисы, средства дистанционного обучения, сервисы и источники образовательных данных федерального, регионального и вузовского уровней. Для успешной реализации программы обучения ИКТ учитывались индивидуальные особенности каждого педагога, их уровень подготовки и потребности в обучении. Поэтому было важно предоставить педагогам возможность выбирать образовательные модули и темы, нацеленные на решение ими конкретных задач совершенствования уровня собственной информационно-

компьютерной и технологической грамотности.

Опорным алгоритмом форматирования и обогащения опыта информационно-коммуникативной деятельности педагогов нами была принята европейская (стран – членов Европейского Союза) модель классификации цифровых компетенций, из пяти основных направлений обучения, рекомендуемых для цифровизации образования: «а) грамотность в информационном пространстве; б) создание контента в цифровой среде; в) сотрудничество и коммуникативное взаимодействие; г) решение возникающих проблем; д) информационно-технологическая безопасность» [182, цит. по 32].

В условиях активного расширения понятийного поля отечественного цифрового образования, в основном, за счет заимствования англоязычных лексических единиц и знаковых обозначений, появления новых сопряженных понятий (информатизация образования, компьютеризация педагогического процесса, компьютерная культура, электронная среда, электронные ресурсы и т.д.) значительную трудность для проектирования и проведения экспериментальной работы представляла задача выбора системного основания для отбора понятий, необходимых для усвоения слушателями в процессе обучения. Наиболее простым способом её решения являлось обращение к современным словарям, содержащим необходимые понятия в объемах, значительно превышающих возможности усвоения в экспериментальном курсе. Для определения оптимальных границ понятийного поля, подлежащего усвоению слушателями, в качестве основания выбора его содержания нами была принята модель информационных обменов между базовыми контурами информационной среды профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза. Этот способ определения когнитивной части содержания образования и учебного материала опирается на дидактическое требование изоморфности их структуры структуре информационно-коммуникативной деятельности, являющееся частным проявлением принципа изоморфности структуры

содержания образования структуре осваиваемой обучающимися культуры [66].

Неоценимую помощь в определении содержания и границ понятийного поля информационно-коммуникативной подготовки педагогов оказал Словарь терминов и понятий цифровой дидактики, разработанный коллективом составителей Российского государственного профессионально-педагогического университета: И.В. Ломовцевой, К.М. Заречневой, О.В. Ушаковой, С.Ю. Яриной (Екатеринбург, 2021.), вышедший во время проведения нами формирующего эксперимента [143]. Его содержание оказало существенное влияние на становление системных представлений диссертанта о смене парадигмы информационного взаимодействия в профессиональном образовании.

Цифровизация профессионального образования обостряет противоречие соотношения внедряемых новаций и исторически сложившихся педагогических традиций, требующих бережного к ним отношения. Чаще всего это противоречие проявляется на уровне передачи информационных потоков внутри управляемой педагогической системы при актуальной трансформации характеристик содержания образования в содержание учебного материала и выборе методов процесса воспитания и обучения. В условиях огромных потоков информации, входящей и циркулирующей в образовательной системе вуза, преобладания административно-командного стиля управления с помощью информационных систем отслеживания сроков исполнения административных установок и распоряжений, существенно ослабла методическая сервисная функция управления образовательным процессом. Методические подразделения вузов превратились в контролирующие подструктуры, лишив педагогов необходимой методической помощи и сопровождения. Становятся остро востребованными со стороны педагогов информационные ресурсы, позволяющие обеспечить детализацию и продуктивную совместимость информации о традиционных психологических

законах и педагогических принципах, с одной стороны, и современных методиках и технологиях цифрового образования, с другой.

Готовность педагога вуза к профессиональной деятельности в цифровой среде будет достигнута при создании информационной среды, в которой компетентный преподаватель будет продуктивно повышать не только профессиональный уровень будущего специалиста, но и продуктивно повышать его информационно-технологическую культуру в контексте как предстоящей профессии, так и в социальном контексте – жизни в информационном обществе. Цифровизация образования предоставила педагогу реальные возможности: обеспечения незамедлительной обратной связи с обучающимися, автоматизации контроля, самоконтроля и мониторинга образовательных результатов; оптимизации форматов и структур применяемых учебных материалов; многократного расширения доступных источников информации и цифровых серверов онлайн-образования.

Основным содержанием учебного материала, осваиваемого слушателями, явились информационно-коммуникативные средства, приемы и технологии работы с информацией и их применение в условиях аудиторного и удаленного педагогического взаимодействия в образовательном процессе. Важно было сформировать опыт использования их в реальных условиях курсов, в разрабатываемых коллективных проектах в имеющейся институтской электронно-образовательной среде «ЛИРА БГИИК». Для педагога важна способность продуктивно работать с информацией. На занятиях слушатели обменивались опытом и способами находить, выбирать, анализировать, оценивать и использовать информацию, необходимую для решения профессиональных задач, уточняли поисковые алгоритмы и инструкции использования различных источников информации, включая электронные библиотеки, базы данных, Интернет, образовательные платформы и другие ресурсы.

Отрабатывались элементы компьютерной грамотности,

представляющие собой знания и умения педагога в области использования компьютерной технологии в учебном процессе: умение пользоваться компьютером и операционной системой; создавать, форматировать и редактировать текстовые документы и таблицы; создавать и редактировать презентации, работать с анимацией и графикой; отправлять и получать электронные письма, работать с вложениями и адресной книгой; пользоваться поисковыми системами, находить нужную информацию в Интернете и ориентироваться в информационном пространстве; умение использовать электронные учебные материалы, электронные учебники, учебные видео и тесты.

Особое внимание уделялось совершенствованию умений и навыков сетевого общения и взаимодействия как внутри вуза, так и с внешними контактами: ведения электронного диалога; управления режимом конференции при удаленном доступе; использования социальных сетей и мессенджеров для общения и информационного обмена.

С одной стороны, в реальном обучении продолжается процесс актуализации имеющегося индивидуального опыта педагога и его систематизация на уровне целостного понятийного поля деятельности, с другой, начинает формироваться единый образовательный полисубъект – коллективная общность обучающихся педагогов, совместно решающих в процессе обучения общевузовские и социально-культурные проблемы развития региона. Этот опыт сам по себе, вне коллективной, командной работы не образуется, он требует единого проблемного, ценностно-смыслового и коммуникативного поля.

На этом этапе педагоги осваивали базовые навыки работы с компьютером и ИКТ, учились выбирать наиболее подходящие инструменты для выполнения конкретных задач, узнавали о возможностях использования ИКТ в образовательном процессе. Кроме того, проводились проблемные семинары и практические занятия, целью которых являлось формирование у педагога базовых знаний и умений в области работы с ИКТ.

На втором этапе формирующего эксперимента решалась мобилизации слушателей на активное участие в разработке обучающей информационной образовательной среды вуза на основе осознанного понимания её целей, задач и содержания. Информационная образовательная среда вуза рассматривается нами в качестве «ближайшего к обучающемуся информационного окружения, создающего необходимые педагогические условия эффективного протекания образовательного процесса». Слушатели курсов повышения квалификации, оказываясь в роли обучающихся, видят изнутри возможности информационной образовательной среды вуза её обучающий потенциал и реальные потребительские свойства. Обращение к цифровым вузовским и межвузовским библиотечным ресурсам, интернет-платформам, образовательным порталам в роли обучающегося формирует у педагога рефлексивную позицию оценивания возможностей их использования при проектировании собственных учебных занятий по преподаваемым дисциплинам. Активизации этого рефлексивного процесса служил самостоятельный выбор слушателями индивидуальных заданий по разработке способов использования конкретных информационных ресурсов образовательной среды в процессе преподавания своей учебной дисциплины.

Следует отметить устойчивую тенденцию, проявившуюся в течение всех занятий в экспериментальной группе, – последовательное расширение контура обращений обучающихся к информационным источникам в направлении от центра (вузовская электронно-образовательная среда «ЛИРА БГИИК») к удаленной периферии, например, возрастание количества попыток использования платформами для онлайн-обучения: EdX.org (–); Coursega.org (–); Udemy.com (–) и другим национальным системам удаленного доступа, с последующими попытками к образовательным платформам Беларуси («SCHOOLS.BY»), Казахстана («Күнделік»), Германии («ESIS»; Великобритании («EdLounge»), Финляндии («Tieto Education Learning»), Китая («17zuoye»). Наличие такой тенденции является свидетельством проявления не только субъектной избирательности,

самодвижения и саморазвития, но и проявлением признаков системной организации формирующегося в образовательном процессе опыта повышения информационной грамотности в условиях электронного образования.

Проблема активизации содержательного обмена профессиональным опытом обучающихся решалась средствами создания диссертантом открытых, доверительных отношений в процессе взаимодействия на занятиях. Выбор форм и стиля проведения занятий осуществлялся с опорой на выделенные нами педагогические условия создания образовательной среды полисубъектного взаимодействия. Так с преподавателями экспериментальной группы была проведена интегративная лекция «Роль и значение индивидуального опыта обучающегося в достижении образовательного результата». Интегративная лекция-собеседование для педагогов проводилась в форме заседания «круглого стола». С мини-лекциями по существующим подходам и концепциям изучения опыта личности как образовательного результата в педагогике, социологии, психологии, культурологи выступили слушатели-преподаватели вузов. Текст выступления каждого из них был содержательным, интересным, обогащающим и теоретически, и практически, и духовно-нравственно. Значительное время было уделено диалогу-собеседованию, размышлениям о происходящих в российском обществе усиливающихся процессах этно-культурной идентичности нации, зарождению векторов социальной интеграции и возрождения созидательных, альтруистических тенденций, милосердия и духовного возрождения, углубления межпоколенных противоречий и путей их преодоления.

Заинтересованное обсуждение вызвала проблема внешнего информационного влияния сетевого контента на становление и развитие мировоззрения учащейся молодежи и необходимых социальных мерах снижения его негативного влияния, образовательных технологиях и

социальных практиках развивающих у студентов субъектность и критическое мышление при ценностно-смысловом самоопределении в меняющемся мире.

Темы сообщений педагогов и вопросы, по которым возникали заинтересованные дискуссии, не были заготовлены нами заранее, они возникали спонтанно в силу своей жизненной актуальности и возрастающей в педагогическом профессиональном сообществе потребности говорить об этом.

Этап 3. Этап интеграции и концептуализации информационно-коммуникативного опыта педагога.

В процессе комплексного освоения программы самообразования и освоения ИКТ, происходит упорядочивание и концептуализация необходимых знаний и навыков, алгоритмов информационно-коммуникативной деятельности и использования различных цифровых ресурсов, овладение способами сетевого взаимодействия с коллегами и экспертами, способами использования ИКТ в обучении и коммуникации с обучающимися во внешней среде, включая дальнейшее зарубежье (например, в Китае, контингент обучающихся из которого, в вузах культуры с каждым годом возрастает).

Спонтанно складывающийся в процессе жизненной активности человека опыт организации и регуляции деятельности, безусловно, имеет некую содержательную и структурную целостность, детерминируемую системной организацией психики индивида и влиянием целесообразно организованной социальной среды в процессе его социализации. Сущность индивидуального опыта личности заключается в его концентрированном выражении психологического следа практикования человека в окружающем мире и с его осознаваемым отражением в собственном внутреннем мире. С такой исходной методологической позиции опыт имеет отражательный, информационный характер посредством языка, являющегося общим когнитивным механизмом и когнитивным инструментом познания мира, также доступа к сознанию.

Профессор филологии М.Н. Володина определяет ведущую роль языка в создании человеком «картины мира, представляющей собой целостную, содержательную интерпретацию окружающей действительности. В этом процессе в человеческом сознании выстраивается особая, индивидуальная концептуально-информационная модель действительности» [27, с.41]. По мнению автора, язык – это способ выражения накопленного знания и особый вид информационных связей. Человек мыслит понятиями, относя, кодируя тот или иной факт, явление к определенному классу понятий. «В процессе познавательной деятельности человек переосмысливает поступающую информацию, что приводит к образованию концептов – содержательных единиц памяти картины мира людей. В ходе мышления человек комбинирует концепты и создает новые» [27].

По мнению Д.С. Лихачева «культурологический концепт, является результатом «столкновения» словарного значения слова с личным опытом человека. Потенции концепта тем шире и богаче, чем шире и богаче опыт человека» [83, с. 281]. Он отмечает, что «между концептами существует связь, определяемая уровнем культуры человека, его принадлежностью к определенному сообществу людей, его индивидуальностью» [83, с. 282].

Применительно проблемы информационно-коммуникативной подготовки педагогов к профессиональной деятельности в цифровом образовании концептуализация индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности означает интеграцию индивидуального понятийного поля профессионально-педагогической деятельности слушателя с активно развивающимся и обновляющимся понятийным полем информационно-коммуникативной сферы. Иными словами, в образовательном процессе повышения квалификации педагога происходит «информационно-коммуникативное окультуривание» индивидуального профессионального опыта педагога, формирование новых и обогащение уже имеющихся ментальных концептов, отражающих смыслы и способы решения педагогических задач с использованием информационно-

коммуникативных технологий. Таким образом, в когнитивном опыте педагога происходит становление профессиональной информационно-коммуникативной концептосферы, включающей в себя: а) словарный запас педагога; б) словарные значения его поля педагогических понятий; в) концепты – тесно связанные с его профессиональным опытом и процессами цифровизации педагогической реальности; г) концепты отдельных интегрированных способов решения педагогических задач. Такие когнитивные концепты служат элементарными единицами формируемого опыта информационно-коммуникативной деятельности в профессиональном опыте педагога.

На этапе концептуализации опыта педагоги применяли полученные знания и навыки в образовательном процессе, используя ИКТ в качестве средства обучения и управления образовательной деятельностью. *Интеграция ИКТ в образовательный процесс* является одним из ключевых педагогических средств в информационно-коммуникативной подготовке педагога. На этом этапе осуществлялось практическое применение полученных знаний и навыков как в процессе обучения на курсах, так и в основной его профессиональной деятельности в рамках расписания занятий. Интеграция ИКТ в образовательный процесс позволяет педагогу эффективно использовать различные информационно-коммуникативные технологии для достижения целей обучения и повышения качества образования. При этом учитывались возможности и ограничения выбранных технологий, а также различные особенности обучающихся и учебного процесса. Кроме того, на этом этапе постоянно анализировались и оценивались результаты использования ИКТ в образовательном процессе и вносились соответствующие корректировки в процесс обучения.

Концептуализация опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога происходит и на уровне становления и развития соответствующих компонентов его индивидуальной концепции профессионально-педагогической деятельности, своеобразной картины мира

педагогической реальности. Завершающим этапом процесса становления и развития индивидуальной концепции профессионально-педагогической деятельности специалиста (включая её информационно-коммуникативный компонент) является этап уплотнения и кристаллизации этого опыта, многократно проверенного в реальной педагогической деятельности и решении жизненных проблемных ситуаций. В кристаллизованном виде этот опыт предстает в: а) ценностно-смысловых профессиональных установок; б) ментальных и алгоритмических конструктах; в) поведенческих стереотипах и стиле деятельности; г) рефлексивных привычках. Идея обогащения опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога до уровня его кристаллизации в профессиональной деятельности позволяет работать с этим системным личностно-деятельностным, интегрированным психологическим следом практикования и жизнедеятельности его обладателя в педагогической реальности и на уровне компетентностно-ориентированного образовательного результата – информационно-коммуникативной компетентности. Однако, выделяя в общем профессиональном опыте педагога отдельный конструкт «информационно-коммуникативная компетентность» необходимо обеспечить изоморфность структур общего и частного. Это важное методологическое положение часто игнорируется исследователями в рамках компетентностной парадигмы, что приводит к компонентной несовместимости и эклектическому составу образующих их элементов.

Общим основанием интеграции обогащенных компонентов индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагогов-слушателей служит полная функция управления в контексте организации образовательного процесса. Метапредметный уровень опыта системной организации педагогического процесса, протекающего в информационно-коммуникативном взаимодействии его субъектов, обеспечивает функциональное согласование, дополнение и укрупнение имеющихся содержательных элементов в соответствующие структурные

компоненты опыта.

Концептуализации информационно-коммуникативного опыта слушателей способствовал функционально-матричный инструмент, применявшийся в микро-групповых проектах по совершенствованию информационно-технологического обеспечения учебного процесса. По своему выбору слушатели создавали микро-группы по 2-3 человека, определяли уровень и содержание решаемой проблемы, готовили короткое обоснование проекта и планировали средства и методы его реализации с опорой на алгоритм полной функции управления, с использованием структурно-функциональной матрицы профессиональной деятельности педагога в меняющейся культурно-образовательной среде. В результате выполнения задания проекты проходили коллективное обсуждение.

Этап 4. Этап рефлексивной оценки обогащенного опыта информационно-коммуникативной деятельности. Завершающие два занятия по освоению куска информационно-коммуникативной подготовки педагогов были организованы в форме круглого стола «Мои барьеры в информационно-коммуникативной среде», по итогам которого слушателями кусков были подготовлены короткие сообщения-доклады по наиболее актуальным проблемам, с их заслушиванием на мини-конференции «Векторы и технологии саморазвития педагога в информационной среде». Педагоги оценивали сами и в групповой рефлексии полученные знания и навыки в области ИКТ и определяли, насколько их ИК компетентность соответствуют целям и задачам профессиональной деятельности.

Выделение самостоятельного этапа педагогической технологии информационно-коммуникативной подготовки педагогов не означает, что рефлексия образовательной деятельности слушателями курсов повышения квалификации осуществлялась лишь в этот период. Рефлексивное мышление субъекта деятельности является неотъемлемым психическим механизмом её организации от осознания её необходимости до оценивания полученного в её процессе результата. Рефлексивное мышление, как ранее отмечалось,

выполняет в деятельности субъекта системообразующую функцию, обеспечивающую не только целостность и связность актов его произвольной активности, но и *«является внутренним средством, приводящим в оптимальное состояние мотивационную направленность субъекта, развивающим концептуальную модель деятельности, и её операциональное обеспечение, выступая своеобразной поддержкой процесса моделирования деятельности»* [44, с. 4].

Для создания условий полисубъектной среды коллективного взаимодействия педагогов-слушателей в образовательном процессе курсов повышения квалификации решающее значение имеет социально-психологический феномен групповой рефлексивности, выделенной впервые М.А. Вэстом (1996), и отражающей *«степень, в которой члены группы склонны к открытому обсуждению целей их совместной деятельности, используемых способов решения задач и групповых процессов, адаптируя их к ожидаемым изменениям внутренних и внешних условий»* [190, с. 559]. В условиях динамичных трансформаций цифрового образования для командной работы педагогического коллектива вуза становится крайне востребованным *«критическое осмысление результатов деятельности, поиск новых путей решения задачи, планирование и анализ совместных действий, приводящих к новому и более глубокому пониманию членами группы сложившейся ситуации»* [190, с. 560]. Для обретения педагогическим коллективом свойства групповой рефлексии необходимо широкое и регулярное использование различных форм совместной деятельности отдельных его групп и вузовского педагогического сообщества в целом, в которых регулярно происходят *«совместная оценка результатов деятельности и извлечение уроков, обсуждение целей деятельности и общих проблем, претворение в жизнь договоренностей, достигнутых во время анализа совместного опыта, запрашивание обратной связи по итогам совместной деятельности»* [186, с. 203].

В зарубежной и отечественной социальной психологии групповая рефлексивность рассматривается как способность к научению (Kolb, 2009), как технология анализа командного опыта (Larsen, 2006), технология управления отношениями (Карпов, 2004), технология развития эмоционального интеллекта группы (Карпов, 2009).

Генезис понятия «рефлексия», дословно означающей «обращение назад», отражает долгий путь становления междотраслевого знания об этом психологическом феномене от представлений Августина (IV век) о философской рефлексии сущности человека до современного её понимания в контексте рефлексивного управления в методологии мыследеятельностного подхода Г.П. Щедровицкого, работающей «в механизме ликвидации разрывов деятельности», т.е. в «механизме связи», «организации деятельности» [173].

Для технологического этапа рефлексивного оценивания информационно-коммуникативной подготовки педагога важен коммуникативный подход Г.П. Щедровицкого к пониманию рефлексии, который позволяет рассматривать её не в традиционных границах индивидуального сознания, а в координатах «отношения между субъектами внутри структурной организации интеллектуальной деятельности» [173]. Этап оценки полученных знаний и навыков в формировании информационно-коммуникативной компетентности позволяет определить эффективность предыдущих этапов и оценить уровень сформированности компетенций у педагогов. На этом этапе проводятся различные виды оценки, такие как тестирование, анализ практических работ, самооценка, экспертная оценка, оценка другими участниками программы и т.д. В результате оценки выявлялись достигнутые успехи и проблемные зоны, которые нужно дополнительно проработать. Также на этом этапе производилась корректировка актуальных проблем обучения, определяемых с учетом уже полученных результатов. В качестве средств контроля и оценивания результатов педагогического процесса повышения квалификации педагогов

наряду с итоговым комплексным экзаменом, проводимым преподавателями курсов повышения квалификации, применялся и критериально-диагностический комплекс оценивания уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности обучающихся, представленный ранее, в параграфе 2.1.

Вне-курсовая информационно-коммуникативная подготовка педагогов вуза осуществлялась двумя условно разделенными процессами: а) самосовершенствования информационно-коммуникативной компетентности и б) внедрение (интеграция) освоенных информационно-коммуникативных компетенций в свою профессиональную деятельность основного образовательного процесса. Условность такой классификации заключается в том, что её основанием является временной фактор. Реальный образовательный процесс, как и процесс самообразования, протекал параллельно с курсами повышения квалификации. При этом внедрение ИКТ в образовательный процесс само по себе уже являлось элементом самосовершенствования.

В процессе индивидуальной и коллективной рефлексии, осуществляемой постоянно, вне зависимости от обозначенных технологических этапов экспериментальной работы, для нас было важно при помощи рефлексивного мышления осуществлять внутреннее оптимальное сочетание ценностно-мотивационной направленности педагогов на освоение информационной компетентности, внутреннюю концептуальную модель информационно-коммуникативной деятельности и обеспечение концептуальной интеграции элементов уже имеющегося организационно-регулятивного индивидуального опыта этой деятельности. Активная включенность слушателей в совместную информационно-коммуникативную деятельность в процессе решения многоуровневых педагогических задач, образующих проблемное поле развития образовательной системы вуза культуры в условиях цифровизации социальной среды и образования способствовала становлению элементов полисубъектной среды и

полисубъектности педагогов.

Теоретический анализ социальных факторов и научных предпосылок, разработка структурно-функциональной модели и технологии информационно-коммуникативной подготовки педагогов позволили выделить совокупность наиболее продуктивных, на наш взгляд, педагогических условий, способствующих росту эффективности этого процесса, образующих две группы: а) организационно-педагогические и б) психолого-педагогические условия.

Организационно-педагогические условия касались оптимизации социального, системно-функционального и содержательного аспектов информационно-коммуникативной подготовки педагогов в системе внутривузовского повышения их профессиональной квалификации. *Во-первых*, выделенные нами в ходе исследования доминирующие социально-педагогические функции института педагогических профессий в меняющемся социуме требуют их отражения как на всех уровнях этого процесса, так и во всех компонентах информационно-коммуникативной компетентности педагога, а также его индивидуального опыта. Эта педагогическая задача решалась, наряду с моделированием и реализацией основного образовательного процесса, усилением его социально-ориентированного контекста посредством *социально-ориентированной стратегии подготовки*. Важно было, не в ущерб решению профессионально-педагогическому содержанию учебного процесса, обеспечить дополнительный акцент на ценностно-смысловой значимости информационно-коммуникативной подготовки педагога, на возрастании роли профессионального образования в решении стратегических задач развития и интеграции российского общества, формировании человека будущего на основе традиционных духовно-нравственных ценностей. Социальная ориентация образовательного процесса обеспечивалась посредством реализации социально-ориентированной стратегии подготовки: включение в программный материал социально-педагогических функций и

перспективных моделей профессиональной деятельности педагога, инновационных социальных практик и информационных технологий, систематическим включением актуальных социальных проблем и противоречий, роли образования в их разрешении в предмет обсуждений, дискуссий и ценностного отношения.

Во-вторых, системная целостность образовательного процесса информационно-коммуникативной подготовки педагогов обеспечивалась не только его структурно-функциональной моделью, но и дополнительным организационно-педагогическим условием *обеспечения его функционально-технологической целостности* за счет феноменологической соразмерности и подобия элементов нормативной модели заданного образовательного результата (информационно-коммуникативной компетентности педагога), исходного индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога и желаемого (обогащенного) его состояния на основе технологии концептуализации опыта этой деятельности. Обеспечение и соблюдение этого организационно-педагогического условия осуществлялось на всех этапах опытно-экспериментальной работы с применением функционально-матричного метода многомерного моделирования образовательного результата и педагогической технологии его достижения.

В-третьих, субъектная составляющая профессиональной подготовки педагогов предполагала максимальное включение опыта профессионально-педагогической деятельности слушателей в содержание образовательного процесса, что достигалось инициативным наполнением заданного содержания учебной программы курса повышения квалификации конкретными проблемными ситуациями, затруднениями, вопросами и пожеланиями педагогов. Это организационно-педагогическое условие получило наименование *«ситуативная вариативность содержания образования»*, подчеркивающая его гибкость, предметность и ориентированность на педагогическую практику слушателей.

В процессе изучения проявлений особенностей взаимодействия педагогов-слушателей с целью его оптимизации и повышения продуктивности нами была отмечена тенденция сужения сферы *моносубъектной активности педагогов на занятиях по освоению информационно-коммуникативных средств и технологий, с одновременным расширением полисубъектного взаимодействия, объединение усилий в парах, микро-группах.* При этом в коллективном взаимодействии более активно происходит процесс согласования общих исследовательских и коммуникативных позиций, гармонизация отношений, интеграция образовательных смыслов и целей, выбор методов и средств решения информационно-коммуникативных задач и проблемных ситуаций. Эти наблюдаемые изменения послужили основанием для целенаправленного создания и проверки на эффективность совокупности психолого-педагогических условий создания и развития в процессе обучения образовательной среды полисубъектного взаимодействия обучающихся.

Для решения этой исследовательской задачи, *во-первых*, необходимо создание условия «*полилогического взаимодействия субъектов образовательного процесса*», по мнению В.И. Коваленко, способствующего повышению эффективности совместной деятельности на основе понимания друг друга взаимодействующими субъектами [63]. Мы определяем полилогическое взаимодействие как «совместную активность индивидов, обладающих разными субъектными мирами (мировоззрением, полем личностного смысла, интересами и потребностями, установками, концепциями деятельности, опытом, ориентационной основой деятельности и др.), направленную на достижение взаимопонимания между ними, согласование позиций по отношению к совместной деятельности, координацию их усилий для формирования общих целей, программы действий и принятия наиболее оптимальных и субъектно приемлемых решений» [63]. Этот вид взаимодействия эффективен не только в ситуациях совместной, согласованной деятельности, но и в ситуациях наличия

противоречивых позиций, взглядов, мнений, т.е. в конфликтных ситуациях. Именно для разрешения таких ситуаций необходим встречный диалог, поиск компромиссов и согласований, опыт которого крайне важен для педагога в меняющейся социальной среде, характеризуемой высоким динамизмом и неопределенностью. В экспериментальной работе это условие создавалось стимулированием проявлений разновекторных убеждений и мнений педагогов, их аргументаций, выявления общих оснований и позиций, ведущих к выработке наиболее приемлемых решений для всех участников диалога.

Во-вторых, для создания полисубъектной образовательной среды важно педагогическое условие *интеграции субъектных полей обучающихся педагогов*, уже имеющих устоявшийся в профессионально-педагогической деятельности опыт традиционных для профессионального образования субъект-объектных отношений, который в вузах культуры, как ни странно, доминирует во взаимодействии педагогов и студентов творческих направлений. Интеграция субъектных полей взаимодействующих субъектов обеспечивается в образовательном процессе посредством «изменения парадигмы педагогического мышления преподавателя: умения видеть в обучающемся субъекта со своими потребностями, интересами, взглядами, стремлениями, содействовать их реализации; выработки установки на сотрудничество со студентами, способности взаимодействовать на уважительной основе; желания делегировать им полномочия в выборе способов самоорганизации учебно-профессионального и векторов профессионального становления, участия в выборе содержания образования и методов решения педагогических задач; способности осуществлять общение с обучающимися на личностном уровне и максимально стимулировать у них проявления творчества и инициативы» [63].

В-третьих, создание условий для *продуктивной ролевой рефлексии работы в команде*, опыт которой необходим педагогу как для повышения своей информационно-коммуникативной компетентности, так и для его

применения в образовательном процессе обучения информационно-коммуникативным навыкам студентов. Совершенствование такого опыта являлось сущностью и целью создания этого психолого-педагогического условия. Индивидуальная и групповая рефлексия осуществлялась в формирующем эксперименте как по инициативе ведущего педагога (организованная рефлексия), так и по инициативе обучающихся (стихийная рефлексия) при встрече с затруднениями получения необходимого результата в командной работе по освоению и применению информационно-коммуникативных средств и технологий. Для обеспечения этого условия нами отработывался алгоритм рефлексии затруднений в деятельности, состоящий при организованной рефлексии (в отличие от стихийно возникающей рефлексии) из трех шагов: а) реконструкции деятельности или действия, предшествующих возникновению затруднения; б) критического анализа причин самого затруднения; в) изменение привычных либо нормативных способов деятельности (действия), позволяющих преодолеть возникшее затруднение.

Необходимо выделить процесс самосовершенствования информационно-коммуникативной компетентности педагогами во вне-курсовой подготовке, явившийся её важным завершающим контрольно-диагностическим компонентом. Он включал в себя эмпирическую проверку полученных знаний и навыков (опыта) в использовании ИКТ в образовательном процессе, а также планирование дальнейшего совершенствования своей ИК-компетентности.

В рамках данного компонента педагоги использовали результаты применения диагностических инструментов и методов самооценки, анкетирования, тестирования, анализ результатов командной работы. На основе полученных данных педагоги определяли свои сильные и слабые стороны в использовании ИКТ в образовательном процессе и разрабатывали план дальнейшего совершенствования своей ИК-компетентности.

Самооценка и дальнейшее совершенствование ИК-компетентности

являются важными компонентами профессионального развития педагога в условиях быстро меняющихся технологий и требований образовательной среды. Представленные этапы формирования информационно-коммуникативной компетентности педагога являются взаимосвязанными и направлены на создание условий для эффективного использования ИКТ в образовательном процессе. Без определения потребностей педагога в ИКТ невозможно разработать и реализовать соответствующую программу обучения, а без обучения и практического использования ИКТ педагог не сможет оценить полученные знания и навыки и применить их в образовательном процессе. Важно было также учитывать факторы, влияющие на процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности, такие как мотивация педагога, его уровень подготовки и возможности использования ИКТ в учебном процессе.

Исходя из оценки результатов обучения и самосовершенствования педагогов определялись достигнутые успехи и выявлялись возможные проблемы и недостатки. Если результаты соответствовали поставленным целям и задачам, на них опирались в дальнейшей практике образовательного процесса. В случае выявления недостатков и проблем, вновь запускались востребованные приемы и механизмы обогащения проблемных элементов информационно-коммуникативного опыта педагогов. Так в процессе проведения занятий нам неоднократно приходилось возвращаться к повтору и отработке алгоритма построения функционально-технологической матрицы реализации социальных функций профессиональной деятельности педагога.

Наиболее сложным в применении этого эффективного средства многомерного моделирования профессионально-педагогической деятельности явилась «разводка» (разведение) и усвоение педагогами внутренних организационно-процессных функций и внешних социально-ориентированных функций педагогической деятельности.

Важно отметить, что результативный компонент формирования ИКК не является конечной точкой, а скорее является началом нового

образовательного цикла на уже достигнутом результате. Цикличность экспериментальной технологии обогащения информационно-коммуникативного опыта педагога обеспечивает непрерывность и преемственность этого процесса.

2.3. Динамика результатов формирующего эксперимента

Результативность формирующего эксперимента определялась динамикой наблюдаемых переменных, в качестве которых выступали критерии и показатели уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности преподавателя вуза культуры. Исходными данными мониторинга этих переменных в формирующем эксперименте послужили результаты диагностики слушателей контрольной группы (КГ; n – 61 чел.) и экспериментальной группы (ЭГ; n – 64 чел.) на этапе констатирующего эксперимента, представленные в параграфе 2.1 диссертации.

Сравнительный анализ исходных данных на «входе» в эксперимент и на «выходе» из него позволил отследить векторы и динамику изменений наблюдаемых переменных как внутри каждой группы, происшедшие в результате целенаправленной опытно-экспериментальной работы в ЭГ и традиционной информационно-технологической подготовки в КГ в рамках внутривузовской системы повышения квалификации, так и определить различия в образовательных результатах между группами.

На начало формирующего эксперимента, как отмечалось выше и следует из данных в таблице 9, в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах испытуемых статистически значимых отличий в уровнях проявления информационно-коммуникативной компетентности педагогов не выявлено.

Таблица 9.

**Сравнительные данные, характеризующие уровни проявлений
информационно-коммуникативной компетентности педагогов-
слушателей ЭГ и КГ
(вход формирующего эксперимента)**

Респонденты	Кол-во	Уровни (чел., %)		
		Алгоритмический (высокий)	Теоретический (средний)	Эмпирический (низкий)
Слушатели ЭГ	64	14 21,9%	23 35,9%	27 42,2%
Слушатели КГ	61	16 26,2%	23 37,7%	22 36,1%

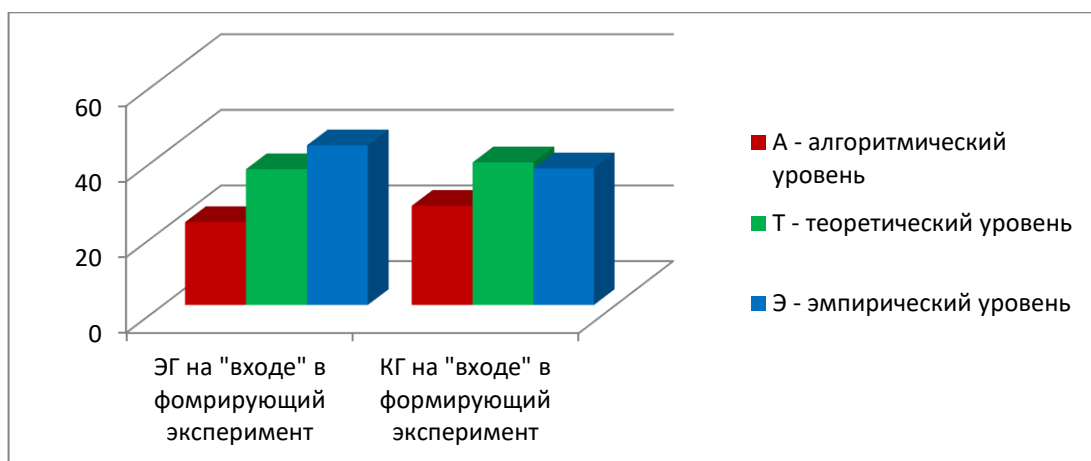


Рис. 4. Диаграмма сравнительных данных, характеризующих уровни проявлений информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей ЭГ и КГ на начало формирующего эксперимента

По итогам формирующего эксперимента, педагогическая технология которого представлена в предыдущем параграфе, с использованием тех же диагностических инструментов, используемых на констатирующем эксперименте, были получены следующие результаты.

Общие данные, полученные при диагностике *мотивационного* компонента информационно-коммуникативной компетентности (ИКК) педагогов-слушателей курсов повышения квалификации представлены в таблице 10.

Таблица 10.

Результаты диагностики мотивационного компонента ИКК педагогов-слушателей ЭГ и КГ по ценностно-смысловому критерию («выход» формирующего эксперимента)

№	Критерий и его показатели	Уровень гармоничности ценностных ориентаций (чел. %)					
		ЭГ (n - 64)			КГ (n – 61)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ценностно-мотивационный	31 46,4%	21 32,8 %	12 18,8%	22 36,1 %	18 29,5%	21 34,4%
2.	<i>Ценности и смыслы цифрового образования</i>	26 40,6%	20 31,3%	18 28,1%	19 31,1%	19 31,1%	23 37,8%
3.	<i>Мотивы информационно-коммуникативной деятельности</i>	38 59,4%	21 32,8%	5 7,8%	33 54,1%	13 21,3%	15 24,6%
4.	<i>Установки применения ИКТ в образовательном процессе</i>	31 48,4%	22 34,4%	11 17,2%	14 22,9%	23 37,7%	24 39,4%

Определить вектор и динамику произошедших изменений в мотивационном компоненте изучаемой компетентности педагогов в формирующем эксперименте позволяют сравнительные данные, приведенные в таблице 11.

Таблица 11.

Сравнительные данные уровня проявления мотивационного компонента ИКК испытуемых ЭГ и КГ на «входе» и «выходе» формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (чел.,%)					
		Алгоритмический		Теоретический		Эмпирический	
		До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.
Экспериментальная группа (ЭГ)	64	14 21,9%	31 46,4%	23 35,9%	21 32,8 %	27 42,2%	12 34,4%
Контрольная группа (КГ)	61	16 26,2%	22 36,1 %	23 37,7%	18 29,5%	22 36,1%	21 34,4%

Полученные данные свидетельствуют о том, что в ЭГ за время формирующего эксперимента произошли изменения в уровнях проявлений мотивационного компонента: на 55,6 % (–15 чел.) снизилась доля его низкого, эмпирического уровня, при котором доминируют предметно-профессиональные ценности, с одновременны ростом в 2,1 раза (+17 чел.) высокого, алгоритмического уровня с доминированием в информационно-коммуникативной деятельности ценностей и смыслов цифрового образования. Это означает, что наблюдается тенденция смещения мотивов информатизации собственной профессиональной деятельности с вектора подчинения внешним требованиям образовательной системы в сторону вектора творческого совершенствования профессионально-педагогической деятельности с применением ИКТ.

В КГ проявилась такая же тенденция изменений, но меньшей интенсивности: количество педагогов-слушателей с низким уровнем проявления мотивационного компонента снизилось с 22 чел. до 21 (–1, – 4,5%) с увеличением на 6 чел. (37,5%) высокого уровня. Рост высокого уровня произошел за счет снижения доли слушателей теоретического уровня (с 23 чел. до 18 чел. (–27%), что указывает на повышения доли высоко мотивированных на информационно-коммуникативную деятельность педагогов в основном за счет группы среднего уровня мотивации.

Наиболее значимые изменения по ценностно-смысловому критерию проявились по показателю «установки применения ИКТ в образовательном процессе» с 10 чел. до 31 чел. (+ 28 чел, + 3,1 раза) и по показателю «ценности и смыслы цифрового образования» с 19 чел. до 38 чел. (+ 19 чел, в 2 раза). Как показала повторная диагностика «на выходе» формирующего эксперимента ценностно-смысловые ориентации в сфере цифрового образования слушателей расширились, что проявилось в увеличении объема обозначаемых испытуемыми ценностей этой сферы образования. Если на констатирующем этапе экспериментальной работы при ответах на вопрос открытой анкеты «Цели цифрового образования» среднее количество целей

колебалось от 1-2 (среди которых преобладали собственно образовательные цели и функции такие как: «увеличить доступность обучающихся к образовательным ресурсам»; «внедрение дистанционного обучения», «онлайн обучение», «совершенствование педагогического процесса», «усовершенствовать систему контроля знаний», «внедрение педагогических инновационных технологий», «применять искусственный интеллект в образовании» и т.д.), то на «выходе» формирующего эксперимента их количество существенно возросло до 3-5.

В ответах испытуемых наглядно проявилась системность, уровневость целей, выход их за образовательный процесс на уровень системы цифровой экономики, мировых трендов развития («вектор развития современного мира», «ускорение развития цивилизации», «развитие глобальной образовательной среды», «развитие информационной культуры молодежи», «развитие науки, культуры и коммуникации» и др. Эти проявления расцениваются нами как результат, безусловно, расширения понятийного поля информационно-коммуникативной деятельности слушателей, произошедший за счет обретения ими нового знания, но и еще как результат более осмысленного, более заинтересованного отношения к этому виду самостоятельной деятельности педагога, выделения отдельной информационно-коммуникативной функции в структуре профессионально-педагогической деятельности. В силу этого происходят и изменения в установках педагогов на освоение и применение современных информационных и коммуникативных технологий. От установок формального соответствия нормативным требованиям образовательного процесса и электронной образовательной среды они трансформируются последовательно в установки самосовершенствования и далее – в установки системных преобразований деятельности, себя и образовательной среды. На основании этих изменений можно предположить, что в обретаемом педагогами-слушателями ЭГ образовательном опыте происходит интеграция

знаний, представлений, ценностей и смыслов информационно-коммуникативной деятельности педагога.

Когнитивный компонент информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей оценивался по когнитивно-информационному критерию, характеризуемым понятийным полем информационно-коммуникативной деятельности педагога, знанием информационно-коммуникативных технологий и функций педагога, знанием алгоритма внедрения цифровых образовательных ресурсов (таблица 12).

Таблица 12.

Результаты диагностики когнитивного компонента ИКК педагогов-слушателей ЭГ и КГ по когнитивно-информационному критерию («выход» формирующего эксперимента)

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 64)			КГ (n - 61)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Когнитивно-информационный	31 48,5%	23 35,9	10 15,6	13 21,3 %	28 45,9%	20 32,8%
2.	<i>Понятийное поле информационно-коммуникативной деятельности педагога</i>	22 34,4%	29 45,3%	13 21,3%	3 4,9%	35 57,4%	23 37,7%
3.	<i>Знание ИКТ и информационно-коммуникативных функций педагога</i>	34 53,1%	19 29,7%	11 17,2%	13 21,3%	33 54,1%	15 4,6%
4.	<i>Знание алгоритма внедрения ЦОР в учебный процесс</i>	38 59,4%	20 31,3%	6 9,3%	23 37,7%	18 29,5%	20 32,8%

Сравнительный анализ полученных диагностических данных показал, что когнитивный компонент ИКК слушателей ЭГ показал более высокую динамику роста (+ 20 чел, +2,2 раза) в сравнении с КГ (+3 чел., +18,6%). По результатам методики неоконченных предложений, открытой анкеты, проектных заданий, алгоритма внедрения ЦОР слушатели ЭГ в сравнении с КГ продемонстрировали по окончанию формирующего эксперимента более широкое и систематизированное содержание понятийного поля

информационно-коммуникативной деятельности на высоком уровне (ЭГ +16 чел., + в 2,6 раза; КГ 0, 0%). В ЭГ уменьшилась доля слушателей с низким уровнем этого показателя с 25 чел. до 10 чел., что составило снижение на 60%. В контрольной группе количество слушателей с высоким уровнем понятийного поля остался без изменений (3 чел.), а доля слушателей с низким уровнем этого показателя снизилась на три человека (КГ – 11,1%).

Таблица 13.

Сравнительные данные уровня проявления когнитивного компонента ИКК испытуемых ЭГ и КГ на «входе» и «выходе» формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (чел.,%)					
		Алгоритмический		Теоретический		Эмпирический	
		До exper.	После exper.	До exper.	После exper.	До exper.	После exper.
Экспериментальная группа (ЭГ)	64	11	31	28	23	25	10
		17,2%	48,5%	43,7%	35,9%	39,1%	15,6%
Контрольная группа (КГ)	61	10	13	28	28	23	20
		16,4 %	21,3 %	45,9%	45,9%	37,7%	32,8%

Слушатели ЭГ показали рост высокого уровня знания ИКТ и функций ИК деятельности (ЭГ +24 чел., + 2,5 раза; КГ +5 чел, +62,5%), а по алгоритму внедрения ЦОР (ЭГ +21 чел, +2,2 раза) КГ показала отрицательную динамику (КГ –2 чел., –9,5%). При этом необходимо отметить, что определяемый в исследовании высокий уровень когнитивно-информационного компонента ИКК и, соответственно, опыта информационно-коммуникативной деятельности не в полной мере отвечает уровню, представленному в таблице шкалирования проявлений уровней сформированности ИКК, содержащейся на стр. 106 параграфа 2.1. В ней высокий уровень знания алгоритма ЦОР характеризуется как «превышающий уровень педагога-пользователя электронно-образовательной среды (ЭОС) вуза», однако, не все педагоги, обучающиеся на курсах повышения квалификации, по своему опыту работы в ЭОС соответствуют

предъявляемым требованиям. В силу этого в качестве высокого образовательного результата по описываемому показателю нами рассматривалось прочное усвоение слушателем алгоритма внедрения ЦОР без учета признака «превышение уровня педагога-пользователя ЭОС».

Качественный анализ выполненного задания № 7 открытой анкеты (Приложение 5), показал, что из 10 этапов алгоритма внедрения цифровых образовательных ресурсов (ЦОР) в учебный процесс «на выходе формирующего эксперимента полностью охарактеризовали все этапы: в ЭГ – 38 чел. против 17 чел. на констатирующем эксперименте (ЭГ+19 чел. +2,2 раза). В КГ прирост составил 2 чел. (+8,7%). Количество слушателей с низким уровнем знаний этого алгоритма в КГ осталось прежним (20 чел.), в ЭГ снизилось с 15 чел. до 6 чел. (–40%).

Деятельностный компонент информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей оценивался по регулятивно-коммуникативному критерию, характеризуемому посредством трех показателей его проявления: доминирующим типом педагогического взаимодействия преподавателя, владение алгоритмом полной функции управления информационно-коммуникативной деятельностью, владение способами многомерного моделирования педагогических систем. Полученные данные диагностики приведены в таблице 14.

Таблица 14.

Результаты диагностики деятельностного компонента ИКК педагогов-слушателей ЭГ и КГ по регулятивно-информационному критерию («выход» формирующего эксперимента)

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 64)			КГ (n - 61)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Регулятивно-коммуникативный	34 53,1%	18 28,1	12 18,8	7 11,5 %	21 34,4%	33 54,1%
2.	<i>Доминирующий тип педагогического взаимодействия</i>	17 26,6%	33 51,5%	14 21,9%	11 18,0%	33 54,1%	17 27,9%
3.	<i>Владение алгоритмом полной</i>	29 45,3%	17 26,6%	18 28,1%	4 6,6%	20 32,8%	37 60,6%

	<i>функции управления информационно-коммуникативной деятельностью</i>						
4.	<i>Владение способами многомерного моделирования педагогических систем</i>	56 87,4%	4 6,3%	4 6,3%	6 9,8%	11 18,0%	44 72,2%

Содержащиеся в таблице 15 данные показывают, что в течение формирующего эксперимента в деятельностном компоненте ИКК слушателей ЭГ произошли значительные изменения. Так, доля высокого, алгоритмического уровня в среднем исчислении по всем показателям регулятивно-коммуникативного критерия возросла с 10,9% (7 чел) до 34% (53,1%), т.е. в 4.8 раза, в то время как в КГ этот рост ограничился 1 чел., и составил 16,7%.

Таблица 15.

Сравнительные данные уровня проявления деятельностного компонента ИКК испытуемых ЭГ и КГ на «входе» и «выходе» формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (чел.,%)					
		Алгоритмический		Теоретический		Эмпирический	
		До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.
Экспериментальная группа (ЭГ)	64	7 10,9%	34 53,1%	20 31,3%	18 28,1	37 57,8%	12 18,8
Контрольная группа (КГ)	61	6 9,8 %	7 11,5 %	22 36,1%	21 34,4%	33 54,1%	33 54,1%

Наиболее динамично произошли изменения в ЭГ по показателям «владение слушателями алгоритмом полной функции управления информационно-коммуникативной деятельностью», содержание которой представлено в приложении 9, и «владение способами многомерного моделирования педагогических систем», задание по оцениванию которых осуществлялось применительно моделирования ценностно-смысловых

координат жизнедеятельности специалиста сферы культуры (приложение 7) и рефлексивной деятельности педагога (приложение 10). В экспериментальной группе на высоком уровне охарактеризовали все этапы полной функции управления, применимой для управления любыми видами систем как социальных, так и технических [94], 29 чел. (45,3%), что превысило зафиксированное значение этого показателя на этапе констатирующего эксперимента (5 чел., 7,8%) в 5,8 раза. Соответственно снизилась доля испытуемых с его низкими значениями. В КГ значение этого важного показателя за время обучения практически не изменилось вследствие отсутствия такой педагогической задачи в учебном процессе.

Самые высокие значения по владению способами многомерного моделирования педагогических систем показали «на выходе формирующего эксперимента» испытуемые ЭГ, в которой их рост составил с 4,7% (3 чел) до 87,4% (56 чел.) общей численности группы. Рост абсолютных значений этого показателя произошел в ЭГ в 18 раз. В контрольной группе, в содержании образования которой отсутствовал этот важный элемент информационно-коммуникативного проектирования, изменения значений по этому деятельному показателю зафиксировано не было.

Доминирующий тип педагогического взаимодействия, во много определяющий коммуникативную позицию преподавателя вуза в учебном процессе по отношению иных образовательных субъектов, показал умеренный рост в ЭГ высокого уровня проявлений (полисубъектный тип педагогического взаимодействия) с 12 чел. (18,7 %) до 17 чел. (26,6%) в силу относительной устойчивой личностно-деятельностной характеристики опыта социального взаимодействия человека, зависящей от его субъектности и социально-психологических установок. В КГ высокий уровень по этому показателю на основании данных самооценки заявили дополнительно 3 педагога-слушателя.

Рефлексивный компонент информационно-коммуникативной компетентности педагогов оценивался по рефлексивно-оценочному

критерию и его показателям: «рефлексия деятельности», «навыки индивидуальной рефлексии», «продуктивность в групповой рефлексии информационно-коммуникативной деятельности». Данные диагностики содержатся в таблицах 16, 17. Диагностические данные указывают на противоречивые тенденции, проявившиеся в динамике рефлексивно-оценочного компонента ИКК педагогов в обеих наблюдаемых группах.

Таблица 16.

Результаты диагностики рефлексивного компонента ИКК педагогов-слушателей ЭГ и КГ по рефлексивно-оценочному критерию («выход» формирующего эксперимента)

№	Критерий и его показатели	Уровень (чел. %)					
		ЭГ (n - 64)			КГ (n – 61)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Рефлексивно-оценочный	22 34,4%	23 35,9	19 29,7	14 22,9 %	27 44,3%	20 32,8%
2.	<i>Навыки индивидуальной рефлексии</i>	25 39,1%	26 40,6%	13 20,3%	16 26,2%	35 57,4%	10 16,4%
3.	<i>Навыки рефлексии деятельности</i>	8 12,5%	15 23,4%	41 64,1%	9 14,7%	17 27,9%	35 57,4%
4.	<i>Продуктивность в групповой рефлексии информационно-коммуникативной деятельности</i>	32 50,0%	30 46,9%	2 3,1%	17 27,9%	29 47,5%	15 24,6%

Если в ЭГ проявилась незначительная динамика повышения его показателей по всем типизированным группам испытуемых (высокого уровня +4,7%, среднего уровня +1,5%, низкого – 6,2%), то в КГ за период обучения на курсах повышения квалификации доля обучающихся с высоким уровнем рефлексии уменьшилась на 9,9%, при одновременном росте доли испытуемых со средним и низким уровнем рефлексии (соответственно +5% и +6,9), что мы рассматривали как суммарно взаимно нивелирующие друг друга данные уровней наблюдаемых признаков внутри рефлексивно-оценочного критерия.

Таблица 17.

Сравнительные данные уровня проявления рефлексивного компонента ИКК испытуемых ЭГ и КГ на «входе» и «выходе» формирующего эксперимента

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (чел.,%)					
		Алгоритмический		Теоретический		Эмпирический	
		До exper.	После exper.	До exper.	После exper.	До exper.	После exper.
Экспериментальная группа (ЭГ)	64	19	22	22	23	23	19
		29,7%	34,4%	34,4%	35,9	35,9%	29,7
Контрольная группа (КГ)	61	20	14	24	27	17	20
		32,8 %	22,9 %	39,3%	44,3%	27,9%	32,8%

Дифференцированный анализ полученных результатов диагностических процедур показал наличие статистически значимых различий по группам испытуемых по одному показателю – навыкам индивидуальной рефлексии педагогов. В ЭГ этот показатель за время формирующего эксперимента претерпел незначительный рост на среднем уровне сформированности от 29,7% (19 чел.) до 40,6% (26 чел.), в то время как в КГ он увеличился с 50,8% (31 чел.) до 57,4 (35 чел.).

Результаты диагностики рефлексии деятельности обучаемых с применением психологической методики В.Д. Шадрикова, позволяющей определить рефлексивность субъекта по отношению к отдельным конструктам (функциональным компонентам) выполняемой им деятельности, показали широкий разброс значений, не позволивший нам провести типологию испытуемых по имеющимся уровням сформированности. Опираясь на мнение разработчика методики о том, что «низкие и высокие значения показателей рефлексии как отдельных компонентов функциональной структуры деятельности, так и в целом по общей рефлексии деятельности, свидетельствуют о недостаточной или чрезмерной развитости у субъекта рефлексии собственной деятельности, которая характеризует его как неспособного к эффективному её

осуществлению» [169], мы полагаем, что алгоритмы отдельных видов деятельности, включенные в содержание образования преподавателей вуза в системе дополнительного образования, формируют у них универсальную ориентировочную основу организации и регуляции деятельности, в том числе и информационно-коммуникативной деятельности. Владение алгоритмами деятельности не только позволяет субъекту произвольно контролировать протекание и результаты отдельных конструктов деятельности, но и анализировать причины и условия возникающих отклонений и рассогласований с первоначальными программами деятельности, что может выполнять компенсаторную функцию неустойчивой рефлексии функциональных компонентов деятельности субъектом.

Обобщенные сравнительные данные по уровням сформированности информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей курсов повышения квалификации представлены в таблице 18 и на рисунке 5.

Таблица 18.

**Сравнительные данные о сформированности уровня информационно-коммуникативной компетентности слушателей ЭГ и КГ
(«выход» формирующего эксперимента)**

Респонденты	Кол-во	Уровни (чел., %)		
		Алгоритмический (высокий)	Теоретический (средний)	Эмпирический (низкий)
Слушатели ЭГ	64	29 45,3%	22 34,4%	13 20,3%
Слушатели КГ	61	14 20,3%	24 35,9%	23 43,8%

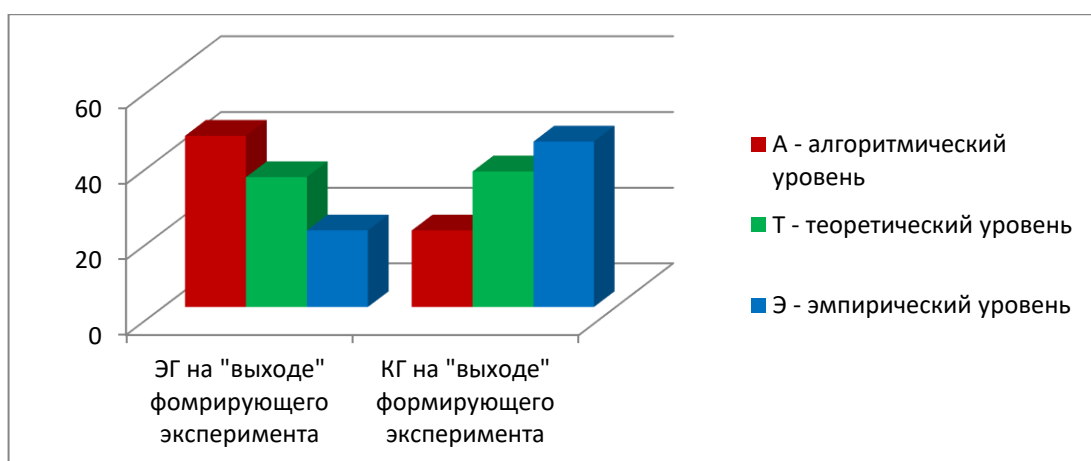


Рис. 5. Диаграмма сравнительных данных, характеризующих уровни проявлений информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента

Для определения эффективности разработанной и реализованной педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки педагогов вуза культуры в системе повышения квалификации полученные в опытно-экспериментальной работе данные прошли статистическую обработку. Для сравнения динамики уровней сформированности информационно-коммуникативной компетентности в ЭГ и КГ был произведен расчет её средневзвешенного значения с использованием метода шкалирования. Он заключался в том, что эмпирический (низкий) уровень компетентности имеет вес 1 балл на условной трехбалльной шкале; теоретический (средний) уровень – 2 балла; алгоритмический (высокий) уровень – 3 балла.

Средневзвешенное значение информационно-коммуникативной компетентности педагога (ИКК) определялось по формуле:

$$\bar{x} = \frac{\sum x_i \cdot f_i}{\sum f_i} \text{ где } \bar{x} - \text{средневзвешенное значение ИКК}$$

f_i – численность педагогов-слушателей, имеющих данный уровень ИКК (в процентах от общего числа);

x_i – значение КСВ по оценке i -того эксперта (в баллах).

Абсолютный прирост уровня информационно-коммуникативной компетентности в ЭГ равен 0,820; а в КГ – 0,240. Их отношение равно 3,4. Расчет результатов изменений уровней проявлений информационно-коммуникативной компетентности педагогов ЭГ в сравнении с КГ оказалось выше в 3,4 раза.

Такой расчет дает основание утверждать, что более высокие результаты формирующего эксперимента в экспериментальной группе не случайны, а являются системным результатом эффективности реализованной в нем модели информационно-коммуникативной подготовки педагогов во внутривузовской системе повышения квалификации, основанной на идее обогащения и концептуализации их опыта информационно-коммуникативной деятельности в образовательном процессе. Педагогическая технология обогащения индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагогов вуза культуры в полисубъектной среде курсов повышения квалификации обеспечила последовательный переход информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей на более высокий уровень сформированности в более динамичном и результативном режиме в сравнении с традиционным процессом вузовского повышения квалификации.

Выводы по второй главе

1. Целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка на продуктивность педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки педагогов в условиях внутривузовской системы повышения квалификации. Проверялась на состоятельность идея формирования информационно-коммуникативной компетентности педагогов сферы культуры на основе их индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности, составляющей основу профессиональной деятельности, социализации, ориентации и жизнедеятельности в обществе.

Важной являлась задача эмпирического подтверждения структурно-функциональной тождественности нормативно заданной информационно-коммуникативной компетентности будущего специалиста и его индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности.

2. Для решения задач экспериментальной части исследования был разработан и апробирован в пилотажной проверке критериально-диагностический инструментарий определения уровня сформированности информационно-коммуникативной компетентности педагога вуза культуры в системе повышения квалификации.

3. Опытнo-экспериментальная работа была организована в 2 этапа: а) констатирующий эксперимент; б) формирующий эксперимент, в своей целостности позволяющий оптимизировать работу по достижению её цели и задач. На основе результатов пилотажной апробации диагностического инструментария были разработаны и описаны уровневые проявления информационно-коммуникативной компетентности педагогов, позволившие провести констатирующий эксперимент и выполнить типологию уровней её исходного состояния на начало формирующего эксперимента.

4. Результаты констатирующего эксперимента показали: низкую мотивацию педагогов на применение ИКТ в образовательном процессе и наличие установок на выполнение при этом минимального уровня нормативных требований: недостаточно сформированное понятийное поле информационно-коммуникативной деятельности и всех остальных компонентов диагностируемой компетентности. Уровни её проявлений в ЭГ и КГ на начало формирующего эксперимента не имели статистически значимых различий.

5. В ходе формирующего эксперимента в ЭГ была реализована педагогическая технология концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога, обеспечившая последовательную рефлексивную актуализацию исходного опыта обучающихся, его форматирование, дифференцированное насыщение его

элементов знаниями, умениями, способами и алгоритмами деятельности с последующим подключением механизмов интеграции элементов в узловые конструкты и концепты. Прошел экспериментальную апробацию и комплекс педагогических условий эффективности информационно-коммуникативной подготовки педагогов посредством создания полисубъектной среды профессионально-педагогического взаимодействия педагогов слушателей.

6. Сравнительные результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о значительно (с наличием статистически значимых различий) более высоких показателях динамики положительных изменений в проявлении всех структурных компонентов информационно-коммуникативной компетентности слушателей ЭГ в сравнении с КГ на его «выходе». Получили подтверждение о состоятельности и педагогические условия эффективности исследуемой подготовки.

7. По результатам статистической обработки сравнительных данных в ЭГ и КГ сделан вывод о том, что более высокие результаты формирующего эксперимента в экспериментальной группе не случайны, а являются системным результатом эффективности реализованной в нем модели информационно-коммуникативной подготовки педагогов во внутривузовской системе повышения квалификации, основанной на идее обогащения и концептуализации их опыта информационно-коммуникативной деятельности в образовательном процессе.

Заключение

Социально-педагогическая природа проблемы совершенствования информационно-коммуникативной подготовки педагогов вузов культуры обусловила поиск интегративных путей преодоления отставания их способности творчески и продуктивно работать в условиях цифрового образования от динамики информатизации и цифровизации социально-культурной сферы. Преодоление этого разрыва возможно на основе максимального использования внешних ресурсов образовательной среды и внутреннего потенциала образовательных субъектов. Выделение факторов информационно-коммуникативных трансформаций новой педагогической реальности позволило спроектировать векторы и адекватное содержание образования действующих педагогов во внутривузовской системе повышения квалификации.

В качестве рабочей гипотезы путей решения проблемы исследования было выдвинуто предположение, основанное на идее обогащения и концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога, соответствующей прагматической сущности компетентностного подхода к образовательному результату, отразившейся в современных ФГОС высшего образования. Теоретическое и эмпирическое обоснование и реализация этой идеи в проведенном исследовании осуществлялись на этапах разработки его методологии и методики, проектирования педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки, разработки и внедрения экспериментальной педагогической технологии, организации опытно-экспериментальной работы, анализа её результатов.

Методологическое обоснование необходимости принятия в качестве базового образовательного результата индивидуальный опыт деятельности обучающегося включало рассмотрение его в системе координат «деятельность», «сознание», «личность» и определение понятия «опыт» в

качестве «психического следа практикования человека в деятельности». Опора на системный, деятельностный и личностный подходы при выделении сущностных характеристик опыта личности в контексте образовательного результата, не только позволила определить его психологическую структуру, избрав в качестве формы непосредственных носителей его содержания основные сферы личности (когнитивную, мотивационную, поведенческую), но и наполнить эту форму содержанием информационно-коммуникативной деятельности педагога в условиях цифрового образования. Это позволило нам уточнить определение понятия «опыт информационно-коммуникативной деятельности педагога» как «лично-деятельностное новообразование, являющееся психологическим следом практикования субъекта в информационной среде социума, структуру которого образуют ценностно-мотивационный, информационно-технологический и коммуникативно-деятельностный компоненты, целостность и функциональное единство которых обеспечивается рефлексивно-оценочным компонентом». С учетом этих особенностей индивидуального опыта, являющегося, по нашему мнению, онтологическим основанием нормативно задаваемой информационно-коммуникативной компетентности педагога, с соблюдением принципа изоморфности структуры компетентности и её системного основания – опыта жизнедеятельности в информационно-коммуникативной среде социума, мы определили её как «лично-деятельностное новообразование, целенаправленно формируемое в образовательном процессе курсов повышения квалификации, обеспечивающее способность и готовность педагога к профессиональной деятельности в условиях становления и развития информационного общества. Структуру компетенции образуют мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты, проявляющиеся на эмпирическом (низком), теоретическом (среднем) и алгоритмическом (высоком) уровнях сформированности.

В качестве концептуального основания реализации идеи обогащения индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности

педагога в системе повышения квалификации нами рассматривались психолого-педагогические механизмы этого процесса, положенные в алгоритмическую основу этапов его педагогической технологии. В качестве таких механизмов обогащения индивидуального опыта деятельности нами были приняты: рефлексивная актуализация исходного опыта обучающегося: дифференцированное насыщение знаниями, умениями, способами и алгоритмами деятельности; интеграция элементов опыта до уровня процессуальных конструктов и опорных концептов в усложняющейся профессионально-педагогической деятельности.

Теоретико-методологическое обоснование сущностных и содержательных параметров и механизмов обогащения опыта информационно-коммуникативной деятельности педагогов в образовательном процессе повышения квалификации позволило спроектировать структурно-функциональную модель его педагогической системы, отражающей особенности содержания и функциональные связи концептуально-целевого, программно-содержательного, процессуально-технологического, критериально-диагностического и рефлексивно-результативного компонентов, обеспечивающих в своей функциональной целостности и взаимообусловленности поэтапное решение педагогических задач по достижению цели.

Апробация педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки преподавателей вуза культуры в системе внутривузовского повышения квалификации показала недостаточный уровень исследуемой компетентности у большинства испытуемых контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп применительно нормированных оценочных шкал информационно-коммуникативной компетентности с использованием разработанного и адаптированного под задачи исследования критериально-диагностического инструментария.

С учетом результатов констатирующего эксперимента и выявленных недостатков готовности и способности преподавателей вуза культуры –

слушателей курсов повышения квалификации, к работе в условиях интенсивной цифровизации профессионального образования был проведен формирующий эксперимент по учебной программе «Информационно-коммуникативная деятельность педагога в меняющейся культурно-образовательной среде» в объеме 144 часов с применением экспериментальной педагогической технологии обогащения и концептуализации индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности педагога в условиях внутривузовской системы повышения квалификации. Технология позволила реализовать идею последовательного обогащения индивидуального опыта преподавателя вуза в самоорганизуемой полисубъектной среде педагогического взаимодействия на механизмах и закономерностях полевой интеграции субъектных ресурсов и потенциалов обучающихся.

В процессе формирующего эксперимента в экспериментальной группе были зафиксированы некоторые тенденции в становлении и изменении информационно-коммуникативной компетентности педагогов-слушателей: по мере погружения обучающихся в информационно-коммуникативное пространство полисубъектного взаимодействия возрастает интерес обучающихся к электронным средствам и технологиям социальной коммуникации и коммуникативным эффектам групповой деятельности; характеристики неопределенности в оценках объектов информационной среды и социальных ситуаций по мере освоения слушателями способов системного анализа и многомерного моделирования замещаются характеристиками определенности, функциональной связности и сложности оцениваемых объектов; происходит смещение поисковой и образовательной активности обучающихся с источников информации на освоение коммуникационных средств и способов получения, переработки и передачи информации; по мере расширения понятийного поля и коммуникативных умений в работе с информацией слушатели чаще испытывают потребность в алгоритмизации своих действий, в средствах и рекомендациях по

систематизации, «сворачиванию» и удержанию в своем опыте увеличивающегося объема информации; растет интерес педагогов к многомерным инструментам ценностно-смыслового самоопределения в условиях неопределенности стратегических приоритетов развития общества; по мере освоения слушателями способов групповой рефлексии совместной деятельности и её результатов возрастает продуктивность индивидуальной деятельности. Проявился и ряд других менее выраженных тенденций. В контрольной группе выше указанные тенденции не проявились, либо только обозначились.

Сравнительные результаты формирующего эксперимента свидетельствуют о более высоких показателях динамики позитивных изменений в проявлениях всех структурных компонентов информационно-коммуникативной компетентности слушателей ЭГ в сравнении с КГ на «выходе» из эксперимента. Педагогические условия эффективности информационно-коммуникативной подготовки преподавателей вуза культуры в системе повышения квалификации проверялись комплексно в процессе формирования информационно-коммуникативной среды полисубъектного взаимодействия педагогов-слушателей и показали свою состоятельность и высокую продуктивность.

Итоги статистической обработки сравнительных данных в ЭГ и КГ указывают на то, что более высокие показатели формирующего эксперимента в экспериментальной группе не случайны, а являются результатом эффективности реализованной в нем педагогической системы информационно-коммуникативной подготовки педагогов во внутривузовской системе повышения квалификации, что подтверждает гипотезу о том, что совершенствование этого вида профессиональной подготовки преподавателей вуза культуры становится более продуктивным на основе обогащения и концептуализации их опыта информационно-коммуникативной деятельности в образовательном процессе.

Автор не претендует на исчерпывающее решение исследуемой проблемы. Представленная работа способствует проведению дальнейших исследований информационно-коммуникативной подготовки педагогов в условиях развития цифрового образования по наиболее перспективным, на наш взгляд, направлениям:

1. Требуется разработка педагогической концепции обогащения индивидуального опыта социального взаимодействия будущего специалиста сферы культуры в образовательной среде вуза.

2. Не изучены психолого-педагогические механизмы и технология концептуализации и кристаллизации ценностно-смыслового ядра индивидуального опыта информационно-коммуникативной деятельности обучающегося.

3. Требуется отдельного, углубленного педагогического исследования технология индивидуальной и групповой рефлексии информационно-коммуникативной деятельности в условиях полисубъектного взаимодействия участников образовательного процесса.

Список литературы

1. Абросимов, А.Г. Информационно-образовательная среда вуза: методические основы создания [Текст] / А.Г. Абросимов // Изв. Самар. науч. центра РАН. Спец. вып. «Актуальные проблемы экономики и права». – 2003. – С. 58-66.
2. Абульханова-Славская, К.А. Деятельность и психология личности. Монография [Текст] / К.А. Абульханова-Славская / Отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: Наука, 1980.
3. Абульханова-Славская, К. А. Развитие личности и процесс жизнедеятельности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности : сб. науч. тр. / Ин-т психологии АН СССР ; отв. ред. Л. И. Анцыферова. – М., 1981. – С. 10-22.
4. Алексеева, А.И. Методика организации рефлексивного этапа на учебных занятиях в вузе / А.И. Алексеева // Научный диалог. 2014. №11 (35). [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-organizatsii-refleksivnogo-etapa-na-uchebnyh-zanyatiyah-v-vuze> (дата обращения: 08.12.2023).
5. Андреев, В.И. Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс [Текст] / В.И. Андреев. – Казань, 2006.
6. Андреева, А.Л. Компьютерная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреева // Педагогика. – 2008. – № 4. – С.57.
7. Аракелян, Э.С. Функционально-технологическая подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности: дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7 / Э.С. Аракелян. – Армавир, 2023. – 201 с.
8. Арсеньев, А.С. Понятие как элементарная форма движения науки (логическая постановка проблемы) [Текст] / А.С. Арсеньев, В.С. Библер,

Б.М. Кедров // Анализ развивающегося понятия. – М.: МГУ, 1968. – С. 18 – 98.

9. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.: Академия, 2002.

10. Афанасьев, А.П. О влиянии информационных технологий на формы и методы обучения [Электронный ресурс] / А.П. Афанасьев. – <http://www.ito.su/2003/I/1/I-1-1583.html>.

11. Бабаева, Ю.Д. Психологические последствия информатизации [Текст] / Ю.Д. Бабаева, А.Е. Войскунский // Психологический журнал. – 1998. – № 1. – С.41.

12. Бабанский, Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 1981. – 128 с.

13. Баева, Л.В. Информационная эпоха: Метаморфозы классических ценностей : монография / Л.В. Баева. – Астрахань, 2008. – 233 с.

14. Баранова, О.И. Рефлексивный дневник студента педагогического вуза в аспекте акмеологического подхода [Электронный ресурс] / О.И. Баранова // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 12-3. – С. 471-475. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35295> (дата обращения: 08.12.2021).

15. Белимова, А.А. Подготовка будущих сотрудников полиции к социальному взаимодействию в образовательных организациях МВД России : автореф. Дис. ...к-та пед. наук / А.А. Белимова. – Армавир, 2019. – 24 с.

16. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: Южно-Уральское изд-во, 2004. – 176 с.

17. Беспалько, В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – 352 с.

18. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: ВЕНОМ, 1995. – 356 с.

19. Болотов, В.А. Системы оценки качества образования: Учебное пособие для вузов [Текст] / В.А. Болотов, Н.Ф. Ефремова. – М.: Логос Университетская книга. 2007. – 192 с.
20. Бондаревская, Е.В. Диагностическая программа изучения педагогической культуры учителя [Текст] / Е.В. Бондаревская, Т.Ф. Белоусова. – Ростов н/Д: РГПУ, 1994. – 18 с.
21. Вавилова, Л.Н. Личностная ориентация в системе повышения квалификации [Текст] / Л. Н. Вавилова // Педагогическая информатика. – 2000. - № 2. – С. 3-9.
22. Ваграменко, Я.А. Информационные технологии и модернизация образования [Текст] / Я.А. Ваграменко // Педагогическая информатика. – 2000. – № 2. – С. 12-18.
23. Василькова, В.В. Организация коммуникативного пространства: архетипические основания и современная наука [Текст] / В.В. Василькова // Пространство и время: физическое, психологическое, мифологическое. – М.: Культурный центр «Новый Акрополь», 2004.
24. Вербицкий, А.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении [Текст] / А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшеева // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 12-21.
25. Вербицкий, А.А. Проблемные точки реализации компетентностного подхода // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и Психология. – № 2. – 2012. – С. 52-60.
26. Винограй, Э.Г. Системно-диалектический подход: теория и методология: монография / Э.Г. Винограй. – Кемерово, Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, 2014. – 308 с.
27. Володина, М.Н. О языке как инструменте познания / М.Н. Володина // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 2016. №3. – С. 38-45.

28. Галустов, А.Р. Факторы трансформации функций педагогической деятельности в новой социальной реальности / А.Р. Галустов, Э.С. Аракелян – Текст: непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – № 4. – 2022. – С. 16-24.

29. Герасимов, Г.И. Генезис социального смысла педагогики и педагогический идеал в условиях новой социальной реальности / Г.И. Герасимов, Е.В. Куницына // Гуманитарий Юга России. – № 4. – 2012. – С. 103-118.

30. Герасимов Е.Н. Актуализация и модернизация ключевых понятий теории педагогических систем В.П. Беспалько и её основные принципы с позиции компетентностного и технологического подходов к обучению в вузе [Электронный ресурс] / Е.Н. Герасимов, Кудряшова М.Е. // Universum: психология и образование. – 2014. – №4 (5). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-i-modernizatsiya-klyuchevykh-ponyatiy-teorii-pedagogicheskikh-sistem-v-p-bespalko-i-eyo-osnovnye-printsipy-spozitsii> (дата обращения: 01.02.2021).

31. Гершунский, Б.С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? / Б.С. Гершунский // Педагогика. – №10. – 2001. – С. 3-12.

32. Гладилина, И.П. Цифровые компетенции в структуре компетентностного подхода социального и профессионального становления личности / И.П. Гладилина, М.Е. Крылова // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 18. – С. 13-15.

33. Гнатышева, Е.В. Технология формирования информационной культуры будущего специалиста в процессе самостоятельной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е.В. Гнатышева. – Челябинск, 2005. – 164 с.

34. Годник, С.М. О значении понятия «субъект» в теоретико-методологическом мышлении и практической деятельности вузовского педагога [Текст] / С.М. Годник // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 1. – С. 56-58.

35. Головлева, С.М. Развитие представлений о педагогических системах / С.М. Головлева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Том 1. – № 2(66). – С. 62-77.
36. Горовая, В.И. Педагогическая деятельность как процесс управления; понимание и системная реализация в обучении / В.И. Горовая, Е.Н. Белозубова // Мир науки, культуры, образования. – № 4. – 2021. – С. 2018-220.
37. Громыко, Ю.В. Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология / Ю.В. Громыко. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 368 с. (Будущая Россия. № 30).
38. Гура В.В. Роль самоорганизации учебной деятельности студентов в развитии профессионально значимых компетенций [Электронный ресурс] / В.В. Гура, И.Ю. Луцева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11-2. – С.149-152. – URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=10846> (дата обращения: 14.03.2021)
39. Данилюк, А.Я. Теория интеграции образования [Текст] / А.Я. Данилюк. – РнД.: Изд-во Ростовского пед. универ., 2000. – 440 с.
40. Даулетбаева, Г.К. Диагностика и анализ развития ИКТ-компетенции педагогов на курсах повышения квалификации / Г.К. Даулетбаева, Г.Т. Дюсембаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 11-3. – С. 273-274.
41. Дерябина, М.А. Теоретические и методологические основания самоорганизации [Электронный ресурс] / Дерябина М.А. // Вестник Института экономики Российской академии наук. – 2017. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-metodologicheskie-osnovaniya-samoorganizatsii> (дата обращения: 26.04.2022).
42. Ефимова, Г.З. Идеальный педагог высшей школы: личностные качества и социально-профессиональные компетенции / Г.З. Ефимова,

А.Н. Сорокин, М.В. Грабовский // Образование и наука. – Том 23. – № 1. – 2021. – С. 202-230.

43. Жожиков, А.В. Культура и образование в условиях информационного общества [Текст] / А.В. Жожиков // Информационные технологии образовании. – 2002. – № 4. – С. 28-32.

44. Захарова, Л.Н. Рефлексивное мышление: закономерности спонтанного использования возможности развития / Л.Н. Захарова // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. – 2001. – № 1. – С. 3–10.

45. Звягинцева, Н.Ю. Инновационные процессы в современном российском образовательном пространстве [Текст] / Н.Ю. Звягинцева // Известия Южного федерального университета. – 2010. – № 2. – С. 33.

46. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход в образовании / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – 2005. – № 3 (33). – С. 27-40.

47. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2002.

48. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.Ф.Зеер. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Изд. центр «Академия», 2013. – 416 с.

49. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №. 5. – С. 34-42.

50. Зимняя, Н.А. Педагогическая психология: учебник для вузов [Текст] / Н.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2005. – 384 с.

51. Ибрагимов, Г.И. Проблемы трансформации процесса обучения в условиях цифровизации образования / Г.И. Ибрагимов, А.Р. Маслимова // Приоритеты и модели цифровизации педагогического образования / под ред. Г.И. Кириловой, В.К. Власовой. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – 118 с.

52. Ильин, А.Н. Культура общества массового потребления: критическое осмысление : монография / А.Н. Ильин. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2014. – 208 с.
53. Исаев, И.Ф. Проблемы критериев профессионально-педагогической культуры учителя [Текст] / И.Ф. Исаев // Многоуровневая подготовка педагогических кадров: опыт, проблемы, перспективы. – Курск, 1993. – С. 90-92.
54. Исаев, И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы [Текст] / И.Ф. Исаев; Моск. пед. гос. ун-т им. В.И. Ленина, Белгор. гос. пед. ин-т. им. М.С. Ольминского. – М. ; Белгород, 1993. – 218 с.
55. Истомина, И.М. Опережающие технологии самоорганизации студентов в учебном процессе / И.М. Истомина, А.И. Никашин // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – №1(105). – 2016. – С.7-13.
56. Истомина, С.В. 2015. Гендерные различия ценностного опыта в юношеском возрасте [Электронный ресурс] / И.М. Истомина // Концепт, 12. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/75187.htm> (дата обращения: 19.08.2019).
57. Каган, М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М.С. Каган // Культурологическое просветительство в современной России: сб. научн. статей участников круглого стола «X Кагановские чтения». Санкт-Петербург, 2017. – СПб.: Издательство: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2017. – С.10-31.
58. Каган, М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) [Текст] / М.С. Каган. – М.: Просвещение, 1974. – 328 с.
59. Кирина, Н.П. Организованность как базовое свойство личности студента / Н.П. Кирина // ALMA MATER (Вестник высшей школы). – № 4. 2013. – С.113-115.
60. Кишлярук, В.М. Использование компьютеров в организации са-

мостоятельной работы студентов [Электронный ресурс] / Цыкалюк Р.А., Филипенко С.И., Кишлярук В.М., Фоменко В.Г. – URL: <http://ito.edu.ru/1999/1/3/3116.html>.

61. Кларин, М.В. Личностная ориентация в непрерывном образовании [Текст] / М.В.Кларин // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14–21.

62. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2010. – 304 с.

63. Коваленко, В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза / В.И. Коваленко ; Федер. агентство по образованию, Моск. пед. гос. ун-т, Белгор. гос. ун-т. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2004 (Изд-во Белгор. гос. ун-та). – 299 с.

64. Коваленко, Е.В. Педагогическая функционально-матричная 3d технология подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности / Е.В. Коваленко, Э.С. Аракелян // Вестник педагогических наук. – № 2. – 2023. – С. 81-86.

65. Коваленко, Е.В. Компетентностный подход в подготовке сотрудника полиции к реализации социальной функции : монография / Е.В. Коваленко. – Белгород: Изд-во Бел ЮИ МВД России, 2015. – 246 с.

66. Коваленко, Е.В. Обогащение опыта социального взаимодействия будущего специалиста: теоретический аспект / Е.В. Коваленко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – № 38 (4). – 2019. – С. 605–613.

67. Коваленко, Е.В. Функции гуманитарного образования в новой социальной реальности / Е.В. Коваленко // Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Белгород, 20 мая 2022 г.). – Белгород : БГИИК, 2022. – 124 с. – С. 6–9.

68. Коваленко, Е.В. Ценностно-смысловая матрица опыта социального взаимодействия будущего специалиста гуманитарной сферы /

Е.В. Коваленко // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2021. – Т.7. – № 1. – С. 3-13.

69. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике [Текст] / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «марТ», 2005. – 171 с.

70. Колзина, А. Г. Применение педагогической системы обучения взрослых в подготовке преподавателей внутрифирменного обучения / А.Г. Колзина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-4. – С. 92–96.

71. Кондаков, А.М. Цифровое образование: новые образовательные отношения. [Электронный ресурс] / А.М. Кондаков. – URL: <https://vogazeta.ru/articles/types/topic> (Дата обращения: 03.03.2024).

72. Концепция информатизации образования России [Электронный ресурс]. – URL: http://admin.smolensk.ru/web_dis/KotovAA/concept/soderg.htm.

73. Король, А.Д. Диалоговый подход к проектированию ученического компонента образовательного стандарта [Текст] / А.Д. Король // Мир образования – образование в мире. – 2008. – № 2. – С. 271–281.

74. Коротяев, Б.И. Учение – процесс творческий : книга для учителя : из опыта работы / Б.И. Коротяев. – 2-е издание, дополненное и исправленное. – Москва : Просвещение, 1989. – 159 с.

75. Котова, С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С.С. Котова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. – 208 с.

76. Котряхов, Н.В. Деятельностный подход к педагогическому процессу: история и современность: монография [Текст] / Н.В. Котряхов. – Киров: ВятГГУ, 2005. – 182 с.

77. Краевский, В.В. Методология педагогических исследований [Текст] / В.В. Краевский. – Самара: Изд-во Сам-ГПИ, 1994. – 165 с.

78. Культурные трансформации в современной России (соц.-филос. анализ) [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии. Отв. ред. С.А. Никольский. М.: ИФ РАН, 2009. – 160 с.
79. Леднев, В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы [Текст] / В.С. Леднев. – М.: Просвещение, 1991. – 117 с.
80. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.
81. Леонтьев, Д.А. Очерк психологии личности / А.Н. Леонтьев. – М., Смысл, 1993. – 43 с.
82. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
83. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка / Д.С. Лихачев // Русская словесность: От теории словесности к структуре текста. – Москва, 1997. – 320 с.
84. Лызь, Н.А. Возможности и риски информационно-образовательной деятельности студентов в интернет-пространстве [Электронный ресурс] / Н.А. Лызь, О.Н. Истратова, А.Е. Лызь // Открытое образование. – 2020. – Т. 24. – № 4. – С. 67–74. – URL: <https://doi.org/10.21686/1818-4243-2020-4-67-74> (дата обращения: 16.01.2020).
85. Лызь, Н.А. Цифровое поколение: трудности студентов и пути их преодоления / Н.А. Лызь, И.С. Лабынцева // Педагогика. – 2022. – Т. 86. – № 6. – С. 86–94.
86. Лызь, Н.А. Образовательная деятельность студентов в интернет-пространстве: готовность и самоэффективность / Н.А. Лызь, О.Н. Истратова // Интеграция образования. – 2021. – Т. 25. – № 4. – С. 661–680.
87. Лызь, Н.А. Новая педагогика высшей школы: непрерывное образование, цифровая среда, человек обучающийся / Н.А. Лызь, А.Е. Лызь. – Ростов-на-Дону : Южный федеральный университет, 2024. – 138 с.
88. Мадди, С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87-101.

89. Максимова, Е.Б. Современные проблемы формирования коммуникационной культуры в образовании / Е.Б. Максимова // Вестник Университета Российской Академии Образования. – 2007. – С. 3–9.
90. Малянов, Е.А. Социально-культурная инноватика и инновационный потенциал личности [Текст] / Е.А. Малянов // Культурная жизнь юга России. – 2010. – № 1. – С. 39-42.
91. Матвеева, Т. Инновационная образовательная технология формирования базовых компетенций студентов / Т. Матвеева // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 7. – С. 28-32.
92. Маторина, О.П. Педагогическая технология как условие реализации компетентностного подхода в высшем социально-культурном образовании (теория, опыт, проблема, перспектива) / О.П. Маторина, Соколова О.А. – Белгород, БГИИК, 2012. – 132 с.
93. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности [Текст] / Мерлин В.С. – М.: Просвещение, 1986. – 256 с.
94. Мертвая вода: концепция общественной безопасности, от «социологии» к жизнеречению. – Китеж, 2015. – 835 с.
95. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-Еврознак; – М.: ОЛМА-Пресс, 2005. – 632 с.
96. Мильман, В.Э. Компоненты и уровни в функциональной структуре деятельности [Текст] / В.Э. Мильман. – М.: Просвещение, 1989.
97. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монография : монография [Текст] / В.М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 2006. – 318 с.
98. Моросанова, В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В.И. Моросанова; Рос. акад. образования. Психол. ин-т. – М.: Наука, 2000. – 191 с.
99. Моштаков, А. А. Содержание модульно-развивающей подготовки

преподавателей колледжа по освоению идей кластерного подхода в профессиональном обучении / А. А. Моштаков // Человек и образование. – 2013. – № 3 (36). – С. 154-157.

100. Национальная доктрина образования Российской Федерации. Проект / Под ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. – М., 2022. – 34 с.

101. Нечаев, Н.Н. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста [Текст] / Н.Н. Нечаев, Г.И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2001. – № 1 (11). – С. 78-96.

102. Нечунаев, В.В. Преодоление клипового мышления у современных студентов [Электронный ресурс] / В.В. Нечунаев. – URL: <https://nauchkor.ru/pubs/preodolenie-klipovogo-myshleniya-u-sovremennyh-studentov-5ed3f9a91db946000153237e/>

103. Новая социальная реальность: системообразующие факторы, безопасность и перспективы развития. Россия в техносоциальном пространстве : коллективная монография. – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 208 с.

104. Новиков, А.М. Основания педагогики / А.М. Новиков. – М., Эгвес, 2010. – 208 с.

105. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование / А.М. Новиков. – М.: Эгвес. – 2011. – 135 с.

106. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.

107. Носкова, Т.Н. Самоорганизация во внеаудиторной работе студентов в условиях информатизации / Т.Н. Носкова, С.С. Куликова // Вестник ГУУ. – 2012. – №13-1. – С.290-296.

108. Образцов, П.И. Информатизация учебного процесса в высшей школе: проблемы, пути и условия решения [Текст] / П.И. Образцов // Материалы четвертой международной научно-методической конференции. – Астрахань: АГТУ, 2001. – С. 117-119.

109. Онтодизайн как методологический инструмент / Гаврилова Д. А., Кузнецова Т. В., Шоколов А. Д. // 55-я Международная Студенческая Научная Конференция. Школьная секция: Информационные технологии. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2017. – С. 3.
110. Осин, А.В. Мультимедиа в образовании: контекст информатизации [Текст] / А.В. Осин. – М.: Агентство «Издательский сервис», 2004. – 238 с.
111. Осипов, Г.В. Современная планетарная социальная реальность / Г.В. Осипов // Новая социальная реальность: системообразующие факторы, безопасность и перспективы развития. Россия в техносоциальном пространстве (Коллективная монография). – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 208 с.
112. Осницкий, А.К. Neuropsychological of self-regulation processes. Научный результат / А.К. Осницкий, С.А. Корнеева // Серия «Педагогика и психология образования» обучения». – 2017. – Т. 3. – № 4. – С. 64-73.
113. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А.А. Остапенко. – М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.
114. Остапенко, А.А. Усвоение знаний и освоение умений: сходство и различие процессов [Текст] / А.А. Остапенко // Народное образование. – 2009. – №4. – С. 131-138.
115. Пантеева, А.Б. Профессиональное становление личности будущего специалиста в контексте модернизации образования [Текст] / А.Б. Пантеева, В.Ц. Нимбуева. – М.: Бэлиг, 2003. – 86 с.
116. Пахмутова, М.А. Самоорганизация личности студентов с различными стилями исследовательской деятельности: дис... канд. психол. Наук / М.А. Пахмутова. – Йошкар-Ола, 2018. – 202 с.
117. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под. ред. В.А. Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия»,

2004. – 368 с.

118. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учебник для студентов высших и средних педагогических учебных заведений [Текст] / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.И. Шиянов и др. / Под ред. С.А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 196 с.

119. Пейперт, С. Переворот в сознании. Дети, компьютеры и плодотворные идеи [Текст] / С. Пейперт: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1989.

120. Петренко, А.И. Якорение как одна из техник эффективной коммуникации [Электронный ресурс] / А.И. Петренко // Педагогическое искусство. – 2019. – №1. – С.79-84. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yakorenie-kak-odna-iz-tehnik-effektivnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 12.09.2020).

121. Пискунова, Е.В. Изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя в условиях современного образования / Е.В. Пискунова // Вестник ОГУ. – 2005. – № 7. – С. 169-173.

122. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие [Текст] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Академия, 2008. – 269 с.

123. Попков, В.А. Методология педагогики: Учебное пособие для слушателей системы дополнительного профессионального образования [Текст] / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 208 с.

124. Путилин, В.Д. Динамика образовательных целей как отражение динамики объективного развития образования [Текст] / В.Д. Путилин, Н.В. Путилина. – М.: МОСУ, 2000. – 544 с.

125. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М., «Когито- Центр», 2002. – 396 с.

126. Решетников, П.Е. Формирование ориентационной основы профессиональной деятельности [Текст] / П.Е. Решетников, В.Л. Акапьев // Практическая психология. – 2006. – № 2. – С. 104-111.

127. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования [Текст] / И.В. Роберт. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 141 с.

128. Рогов Е.И. Психология становления профессионализма (в социономических профессиях) : монография / Е. И. Рогов ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета, 2016. – 340 с.

129. Романенко, В. Н. Работа в Интернете: от бытового до профессионального поиска: Практическое пособие с примерами и упражнениями [Текст] / В. Н. Романенко, Г. В. Никитина, В.С. Неверов. – СПб.: Профессия, 2008. – 416 с.

130. Романова, М.В. Профессиональная рефлексия студентов педагогов-психологов: методологический аспект [Электронный ресурс] / М.В. Романова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6091> (дата обращения: 18.10.2020).

131. Ромм, М.В. Адаптация личности в социуме: теоретико-методологический аспект [Текст] / Ромм М.В. – Новосибирск: Наука. Сиб. издательская фирма РАН, 2002. – 275 с.

132. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 781 с.

133. Сазонов, В.В. Методология как технология [Текст] /В.В. Сазонов. – М.: Научный фонд им. Г.П. Щедровицкого, 2004. – 25 с.

134. Самохин, В.Ф. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность [Текст] / В.Ф. Самохин, В.П. Чернолес // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С.4-9.

135. Саранцев, Г.И. Педагогика профессионального образования [Текст] / Г.И. Саранцев, А.И. Уман и др. / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 368 с.

136. Селезнева, Н.А. Мониторинг качества образования в России

[Текст] / Н.А. Селезнева, И.А. Зимняя, А.И. Субетто // Образование как основа государственного устройства России в XXI веке. – СПб., 2000. – С. 32.

137. Сергеев, Н.К. Личностно ориентированное образование: феномен, концепция, технологии: Монография [Текст] / Н.К. Сергеев, В.И. Данильчук, В.В. Сериков, и др. – Волгоград: Перемена, 2000. – 148 с.

138. Симонов, В.П. Взаимодействие и конфликт субъектов образовательного процесса [Текст] / В.П. Симонов // Справочник заместителя директора школы. – 2009. – № 11. – С. 86-95.

139. Скрипкина, Ю.В. Уроки информатики как среда формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] / Ю.В. Скрипкина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-14.htm>.

140. Сластенин, В.А. Психология и педагогика: Учеб. пособ. для вузов [Текст] / В.А. Сластенин, В. П. Каширин. – М.: Академия, 2003. – 460 с.

141. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. – М., 1997. – Вып. 7. – С. 18-25.

142. Словарь психолога-практика [Текст] / Состав. С.Ю. Головин. – Минск: Харест, 2001.

143. Словарь терминов и понятий цифровой дидактики / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; авт.-сост.: Ломовцева Н. В., Заречнева К. М., Ушакова О. В., Ярина С. Ю. – Екатеринбург: РГППУ: Ажур, 2021. – 84 с.

144. Смелянский, Р.Л. Информационная система вуза как инструмент управления качеством обучения в вузе [Текст] / Р.Л. Смелянский // Телекоммуникационные технологии на транспорте России: Сб. докл. Межведомств, науч.-практ. конф. «ТелеКомТранс». – Сочи, 2004. – № 3. – С. 485-491.

145. Современное юношеское чтение и электронные ресурсы как способ приобщения к книге // Вестн. Брянск. Гос. Ун-та. 2015. – С. 236– 240. Создание мотивирующей образовательной среды / коллективная монография: под ред. Е.Э. Кригер. Орехово-Зуево: РИО, 2019. – 230 с.

146. Сорокоумова, Е.П. Возрастная психология. Краткий курс [Текст] / Е.П. Сорокоумова. – СПб.: Питер, 2008. – 208 с.
147. Старшинова, Т.А. Формирование психолого-педагогической составляющей профессиональной компетентности специалиста в техническом вузе на основе интегративного подхода / Т.А. Старшинова // Вестник Казанского технол. ун-та. – 2010. – № 6.
148. Талызина, Н.Ф. Развитие П.Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии [Текст] / Н.Ф. Талызина // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 42–49.
149. Терегулов, Ф.Ш. О некоторых проблемах содержания образования и роли в нем коммуникативного компонента [Текст] / Ф.Ш. Терегулов, О.В. Кудашкина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 10. – С. 5–12.
150. Технологии самоорганизации и самообразования: курс лекций / Г.В. Завада, О.Р. Кудakov, Л.М. Романова, А.Г. Фролов. – Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2017. – 127 с.
151. Тофлер, Э. Третья волна / Э. Тофлер // Народное образование. – 2008. – № 2.
152. Тришина, С.В. Информационная компетентность специалиста в системе дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / С.В. Тришина, А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2004. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm>.
153. Трофимов, А.Б. Отношение обучаемых к современным информационно-педагогическим технологиям [Текст] / А.Б. Трофимов // Социологические исследования. – 2002. – № 12. – С. 128–131.
154. Трубина, Г.Ф. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося / Г.Ф. Трубина, Э.Ф. Зеер, М.В. Мащенко // Образование и наука. – 2017. – Т. 19. – № 6. – С. 9–32.

155. Устинова, Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2000. – 191 с.
156. Уитмор, Дж. Коучинг. Основные принципы и практики коучинга и лидерства / Дж. Уитмор. – М.: Альпина Паблишер; 2018. – 314 с.
157. Ухтомский, А.А. Доминанта [Текст] / А.А. Ухтомский. – СПб.: Питер, 2002.
158. Ушакова, Е.В. На пути к здоровью общества. Часть 1. Формы познания и преобразования социума на основе системно-философского мировоззренческого подхода / Е.В. Ушакова и др. //Философия образования. –2022. – Т. 22. № 2. – С. 113-127.
159. Фалеева, Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий [Электронный ресурс] / Л.В. Фалеева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6896> (дата обращения: 03.01.2022).
160. Федорова, М.А. Дидактическая характеристика соотношения понятий «деятельность», «учебная деятельность», «учебная самостоятельная деятельность» [Текст] / М.А. Федорова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. – 2010. – № 1 (17). – С. 42–48.
161. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
162. Фридланд, А.Я. Основные ресурсы информатики: Учеб. пособие [Текст] / А.Я. Фридланд. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Астрель: АСТ: Прфиздат, 2005. – 288 с.
163. Холодная, А.В. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] / А.В. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
164. Христочевский, С.А. Электронный учебник – текущее состояние [Текст] / С.А. Христочевский // Компьютерные инструменты в образовании. –СПб.: Изд-во НПО «Информатизация образования», 2001. – № 6. – С. 3–10.

165. Хуторской, А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации / А.В. Хуторской. – М.; Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2015. – 24 с.
166. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
167. Хуторской, А.В. Миссия ученика как основание его стремлений и компетентностей / А.В. Хуторской // Научный результат. Педагогика и психология образования. – № 4 (1). – 2018. – С. 51–64.
168. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 256 с.
169. Шадриков, В.Д. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности / В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян // Экспериментальная психология. – 2015. – Т.8. – №1. – С.106–126.
170. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 463 с.
171. Шаронин, Ю.В. Процессы самоорганизации в профессиональном образовании в контексте качества подготовки специалиста [Текст] / Ю.В. Шаронин // Пути повышения качества подготовки специалиста в ссузе: науч. метод. сб. – М.: ИПР СПО, 2004. – С.37-42.
172. Шоленкова, С.П. Формирование системы задач для курса информатики факультета педагогики и методики начального образования педагогического вуза: дис.... канд. пед. наук [Текст] / С.П. Шоленкова. – М., 2000. – 236 с.
173. Штейнберг, В.Э. Некоторые новые закономерности учения об ориентировочных основах действий [Текст] / В.Э Штейнберг // Образование в современной школе. – 2002. – № 6. – С. 13-14.
174. Щедровицкий, Г.П. Избранные труды [Текст] / Г.П. Щедровицкий. – М.: Педагогика, 1995. – 800 с.

175. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология в работе современного классного руководителя [Текст] / Н.Е. Щуркова // Классный руководитель. – 2009. – № 8. – С. 111-119.
176. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.
177. Юдина, М.А. Индустрия 4.0. перспективы и вызовы для общества / М.А. Юдина // Государственное управление. Электронный вестник. – 2017. – № 60. – С. 282-299.
178. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования [Текст] / И.С. Якиманская // Библиотека журнала «Директор школы» / Отв. ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 2000. – № 7. – С.172-175.
179. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.Ю. Яковлева. – М.: Владос, 2006. – 239 с.
180. Dinther M.V., Dochy F., & Segers M.S. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95–108. doi.org/10.4324/9780203831076
181. Hutmacher Walo. Key kompetencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 2730 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg. 1997. – p.11.
182. Knowles M. Andragogy in Action. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. – 237 p.
183. European Union – «DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use», 2017.
184. Fleisher S. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications Edited by Dale H. Schunk and Barry J. Zimmerman (Lawrence Erlbaum Associates, 2008.) – URL: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1166&context=ij-sotl>

185. Fromm Er. To Have or To Be? Zimmerman Edition. New York: Routledge, 2007. 214 p.
186. Lopez-Garrido, G (2020, Aug 09). *Self-efficacy*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/self-efficacy.html>
187. Schippers, M. C., Hartog, D. N., Koopman, P. L. (2007) Reflexivity in Teams: A Measure and Correlates // *Applied Psychology: An International Review*. Vol. 56. № 2. P. 189-211.
188. Schunk Dale H. Learning Theories: An Educational Perspective. Pearson, 2015. 592 p.
189. Stone N.J. Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. *Educational Psychology Review*. 2000, DEC. 12(4): 437-475. <https://dixieching.wordpress.com/2011/01/29/exploring-the-relationship-between-calibration-and-self-regulated-learning-stone-2000/>
190. Toffler A. The Third Wave. William Morrow and Company inc. N.Y., 1980. 544 p.
191. West, M. A. (1996) Reflexivity and Work Group Effectiveness: A Conceptual Integration // *Handbook of Work Group Psychology* / Ed. by M. A. West. Chichester, UK : Wiley. P. 555-579.
192. Whitmore J. Coaching for Performance GROWing . People, Performance and Purpose. Nicholas brealey publishing. London. 2002. 224 p.

**Алгоритм опытно-экспериментальной работы в процессе обучения
слушателей курсов повышения квалификации**

1. Разработка программы входного и выходного исследования. Определение ключевых компетенций, по которым будет осуществляться критериальная оценка эффективности предлагаемой модели обучения.
2. Проведение входного исследования для определения уровня компетенций слушателей курсов повышения квалификации.
3. Анализ и интерпретация полученных данных с целью ранжирования слушателей по группам с различной степенью готовности к освоению предлагаемого учебного материала.
4. Разработка концептуальной модели курсов повышения квалификации и дальнейшая разработка на её основе нескольких курсов с учетом различных уровней готовности будущих слушателей.
5. Осуществление процесса обучения по предлагаемым темам.
6. Проведение выходного исследования для определения уровня компетенций слушателей курсов повышения квалификации.
7. Анализ и интерпретация полученных данных с целью определения степени освоения ключевых компетенций, сопоставление результатов с данными входного исследования.
8. Формулирование итогов и рекомендаций по результатам проведения курсов повышения квалификации.

Компетенции, планируемые к формированию в рамках обучения на курсах

УК-1 Способен используя системный подход осуществлять критический анализ проблемных ситуаций и стратегическое планирование

УК-2 Способен быть лидером проекта на всех этапах его жизненного цикла

УК-3 Способен организовывать и руководить работой проектной команды, вырабатывая стратегию для достижения поставленной цели

УК-4 Способен применять современные информационно-коммуникативные технологии для профессионального взаимодействия

УК-5 Способен определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования на основе самооценки и рефлексии

ОПК-1 Способен применять современные техники и методики сбора данных, продвинутые методы их обработки, в том числе использовать интеллектуальные информационно-аналитические системы при решении управленческих и исследовательских задач

ОПК-2 Способен решать профессиональные задачи на основе знания организационной и управленческой теории, инновационных подходов, обобщения и критического анализа практик управления

ОПК-3 Способен самостоятельно принимать обоснованные организационные решения, оценивать их эффективность, социальную значимость, обеспечивать их реализацию в условиях сложной и динамичной среды

ОПК-4 Способен руководить проектной деятельностью в организации с использованием современных практик управления, лидерских и коммуникативных навыков, обнаруживать и проводить оценку новых

возможностей, разрабатывать стратегии создания и развития инновационных направлений деятельности и соответствующие им модели образовательной организаций

ОПК-5 Способен обобщать и критически оценивать научные исследования в области профессиональной деятельности, выполнять научно-исследовательские проекты

ПК-1 Способен руководить деятельностью по реализации образовательных программ (по уровням образования), Программ развития образовательной организации, системы образования на основе анализа данных по соответствующим объектам управления

ПК-2 Способен управлять социокультурными, информационно-технологическими ресурсами на основе анализа мониторинговых, процессных, оценочных данных для развития образовательной организации

ПК-3 Способен обеспечивать информационную открытость результатов деятельности, способен формировать и представлять регулярную публичную отчетность о состоянии и перспективах развития образовательной организации, системы образования

ПК-4 Способен применять принципы, методы и технологии коммуникации, ведения переговоров, методы доказательного управления развитием образовательной организации, системы образования во взаимодействии с участниками образовательных отношений и отношений в сфере образования

ПК-5 Способен повышать эффективность деятельности образовательных организаций и систем образования путем разработки и усовершенствования процессов и регламентов, в том числе с использованием современных информационных и коммуникационных технологий

ПК-6 Способен применять различные методы анализа данных к соответствующим объектам управления и анализировать эффективность систем управления и организации на основе анализа данных

ПК-7 Способен обеспечивать эффективность процессов управления образовательной организацией, системой образования на основе анализа данных информационно-технологических систем, мониторингов, оценки качества образования, учета мнения участников образовательных отношений

Приложение 3

Рабочая программа «Информационно-коммуникативная деятельность педагога в меняющейся культурно-образовательной среде»
Объем 144 часа /4 ЗЕТ

Номер темы	Содержание темы	Практическая работа
Тема 1. Введение. Цели и задачи цифровой трансформации образования. Структура управления развитием образования на основе дата-анализа	Цели и задачи цифровой трансформации образования в контексте развития человека, вариативности траекторий обучения в цифровой образовательной среде, управления развитием образования на основании больших данных. Структура управления развитием образования на основании анализа данных: управление по данным с применением цифровых сервисов и источников данных; управление образовательным медиа-контентом; управление коммуникацией в цифровой образовательной среде.	Эссе. Какие социальные и технологические барьеры существуют в реализации ценностей развития человека и образования в условиях цифровизации образования? Какие способы преодоления барьеров Вы можете предложить?
Тема 2. Правовой аспект цифровой трансформации образования и анализа образовательных данных	Законодательство в сфере цифровой трансформации образования. Анализ федерального проекта «Цифровая школа» национального проекта «Образование». Проект стандарта «Цифровая образовательная среда». Развитие системы образования с применением анализа данных – базис управленческих решений.	Эссе: Проанализируйте действующую нормативно-правовую базу. Задание для рефлексии: каких нормативных актов не хватает, какие нужно изменить, чтобы реализовать идею «Цифровое портфолио» с возможностью конвертации образовательных результатов профессионального образования
Тема 3. Аппаратная инфраструктура данных. Структура данных как объект аналитики	Аналитика больших данных как сквозной поток приобретения критически важных компетенций на пути трансформации образования. Технологическая инфраструктура данных: источники данных, цифровые сервисы данных локального, регионального, федерального уровня. Национальная система управления данными. Виды данных в образовательной сфере. Структура данных как объект управленческой аналитики.	1) На основе анализа структуры данных опишите, расскажите: какие системные управленческие решения принимали Вы в своей педагогической деятельности на основе комплекса данных (индивидуальных данных об образовательных результатах, институциональных данных, данных об условиях реализации образовательных программ. Представьте результаты анализа на одном слайде: 2) Проанализируйте: какие преимущества дает развитие Национальной системы управления данными для сферы образования в части аналитики

		образовательных данных, повышения эффективности управления образованием на основании данных, доказательной образовательной политики. Источники: Национальная система управления данными НСУД http://government.ru/docs/36940/ Аналитический центр при Правительстве Российской Федерации https://ac.gov.ru/projects/project/nationalnaa-sistemaupravlenia-dannymi-nsud-41
Тема 4. Мировой опыт внедрения цифровых образовательных платформ. Моделирование цифровых платформ и сервисов аналитики данных об образовании	Сравнение ведущих мировых цифровых образовательных платформ. Сопоставление различных моделей проектирования цифровых платформ данных. Анализ моделей управления цифровыми платформами данных. Особенности управления проектированием цифровых платформ и сервисов аналитики данных об образовании в странах мира. Интеграция аналитики данных.	Практикум: изучите на примере одной из электронных образовательных платформ: какие виды данных используются, какие цифровые сервисы анализа данных применяются? Источники: • Российская электронная школа (https://resh.edu.ru/); • Московская электронная школа (https://www.mos.ru/city/projects/mesh/) (Россия); • Күнделік (https://portal.kundelik.kz/ru/) (Казахстан); • Назарбаев Интеллектуальные школы (https://www.nis.edu.kz/) (Казахстан); • SCHOOLS.BY (https://schools.by/) (Белоруссия); • ESIS (http://www.esis.de/) (Германия); • Frog Education (https://www.frogeducation.com/); • EdLounge (https://www.edlounge.com/) (Великобритания); • Tieto Education Learning https://www.tieto.com/en/who-we-serve/public-sector/education/tieto-education-learning/ (Финляндия); • 17zuoye (https://ucenter.17zuoye.com/) (Китай).
Тема 5. Подходы к дата-анализу.	Концептуальные подходы к анализу big-data в образовании.	Задание для практикума: проанализируйте методы анализа

Примеры дата-анализа с использованием различных цифровых образовательных платформ	Методы анализа образовательных данных. Алгоритмы использования цифровых сервисов больших данных. Управление данными с использованием цифровых ресурсов и сервисов анализа данных в образовании на федеральном, региональном и институционально-локальном уровнях.	данных и способы их применения в педагогической и управленческой практике, изложенные в статье с примерами применения методов анализа данных (источник: Фиофанова О. А. Методы анализа образовательных данных и способы их применения в педагогической и управленческой практике в сфере образования – https://cyberleninka.ru/article/n/metodyanaliza-obrazovatelnyh-dannyh-i-sposoby-ih-primeneniya-v-pedagogicheskoy-i-upravlencheskoy-praktike-v-sfere-obrazovaniya). Разработайте личные кейсы из Вашей управленческой практики относительно применения трех методов анализа данных.
Тема 6. Управление проектированием электронных образовательных сред. Анализ региональных электронных платформ образования и цифровых сервисов анализа данных	Анализ региональных электронных платформ образования и цифровых сервисов анализа данных: электронная образовательная платформа «Лира» БГИИК; Проблема «цифрового разрыва», проблема «неравных возможностей». Цифровые сервисы образовательной платформы в контексте возможностей развития человека. Управление проектированием электронных образовательных платформ.	Практикум: изучите на электронных образовательных платформах российского образования цифровые сервисы аналитики образовательных данных. Охарактеризовать их преимущества и недостатки. С точки зрения управления: что необходимо модернизировать в аналитике данных на этих электронных образовательных платформах?
Тема 7. Управление образовательным контентом на основании дата-анализа в контексте особенностей когнитивного развития	Особенности управления формированием образовательного контента на цифровых образовательных платформах. Характеристика цифровых ресурсов и сервисов анализа «цифровых маркеров» обучающихся и поддержки проектирования индивидуальных траекторий обучения. Анализ региональных электронных образовательных платформ и управляемого контента. Персонализация и геймификация образования на основе дата-анализа.	1) проанализируйте: какие возможности управления образованием и развития ребенка предоставляют электронные образовательные платформы, на которых по-разному, разными методическими подходами спроектированы цифровые сервисы управления электронным образовательным контентом; 2) сформулируйте от лица заказчика на разработку электронной образовательной платформы локального или регионального уровня техническое задание, содержащее требования к проектированию цифровых

		сервисов управления электронным образовательным контентом в контексте ценностей развития человека и ценностей доказательного развития образования.
Тема 8. Анализ данных в образовании. Подходы к аналитике данных для использования в управлении образованием. Примеры национальных исследований качества образования	Анализ данных с использованием информационных сервисов данных в образовании. Анализ данных на примере цифровых сервисов данных национальных исследований качества образования. Технология анализа данных и подходы к интерпретации данных для формулировки решений о модернизации образования.	1) опишите, какими данными НИКО пользуетесь Вы? Для каких управленческих решений? 2) проанализируйте данные по самостоятельно выбранному источнику данных о национальных исследованиях качества образования. Этапы проведения анализа: 1) выбор источника данных; 2) виды анализируемых данных; 3) гипотеза; 4) выводы (связи, парадоксы); 5) управленческие решения. Источник: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/NIKO/5-7_NIKO_MA_part_1.pdf ; https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201684
Тема 9. Анализ данных в образовании. Подходы к интерпретации данных для использования в управлении образованием.	Интерпретация данных с использованием информационных сервисов данных в образовании. Цифровые сервисы и возможности конвертации образовательных достижений. Методы анализа данных и подходы к интерпретации данных.	1) проанализировать данные по самостоятельно выбранному источнику данных – результаты олимпиадных достижений. Этапы проведения анализа: 1) выбор источника данных; 2) виды анализируемых данных; 3) гипотеза; 4) выводы (связи, парадоксы); 5) управленческие решения. Источник: 1) Олимпиады, включенные в перечень Министерства http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202010020035 ; 2) Результаты национальных исследований качества образования https://fioco.ru/Contents/Item/Display/2201684 ; 3) Олимпиадный рейтинг регионов России http://info.olimpiada.ru/article/583
Тема 10. Анализ данных в образовании.	Анализ данных с использованием информационных сервисов данных в образовании.	1) Проанализировать на основании стенограммы интерпретацию министром просвещения

Подходы к интерпретации данных для использования в управлении образованием. Кейсы на примере данных международных исследований качества образования	Анализ данных на примере цифровых сервисов данных международных исследований качества образования. Методы анализа данных и подходы к интерпретации данных для формирования решений о доказательном развитии образования.	результатов международных исследований в связи с управленческими решениями. В чем ошибка интерпретации данных? Ссылка на источник: стенограмма заседания http://council.gov.ru/activity/meetings/s/ 2) Практикум: проанализировать данные по самостоятельно выбранному источнику данных – Международные исследования качества образования. Этапы проведения анализа: 1) выбор источника данных; 2) виды анализируемых данных; 3) гипотеза; 4) выводы (связи, парадоксы); 5) управленческие решения. Источник: данные международных исследований качества образования – OECD https://www.oecd.org/pisa/ ; ФИОКО (международная программа по оценке образовательных достижений) https://fioco.ru/pisa
Тема 11. Анализ данных в сфере социокультурного образования. Специфика и особенности.	Анализ массивов данных музыкальных и графических произведений, находящихся в открытом доступе. Методика и инструментарий работы с массивами нетекстовых данных.	Использование алгоритмов машинного обучения Характеристики аудиофайлов для разных аудио записей Характеристики данных в формате изображений.
Итоговая аттестация, основанная на технологиях защиты в форме проекта или исследования проблемы, с последующей регистрацией в качестве объекта интеллектуальной собственности.	Итоговый контроль и оценка компетенций, освоенных в процессе обучения курсов повышения квалификации, проводится на итоговом занятии в виде защиты проекта. Оценка структуры и содержание проекта	Требования к выполнению презентации проекта: • Презентация должна включать не более 10 слайдов. • Первый слайд – это титульный лист, на котором обязательно должны быть представлены: название проекта, фамилия, имя, отчество автора, наименование проекта управления образованием на основании данных. • Второй слайд – обоснование решаемой проблемы с использованием данных. • Третий слайд – характеристика источников данных, графика данных, на основе которых
	Критерии оценки структуры содержания проекта	
	Актуальность и практическая значимость проекта	
	Полнота раскрытия идеи про	

предлагаемых решений на основе анализа	средств, предлагаются управленческие задачи.	решение
Адекватность примененных источников данных и методов анализа данных	Четвертый слайд – наименование методов анализа данных,	
Наличие практических рекомендаций к использованию данных и формированию управленческой задачи.	Пятый слайд – проектное	
Обоснованность выводов	предложение управленческих решений, 3	основанных на
Критерии оценки защиты проекта	выбранных источников данных. • Шестой слайд – прогнозируемый показатель эффективности управленческих решений с обоснованием динамики данных. • Седьмой слайд – способы опубликования данных по	
Самостоятельность и оригинальность изложения и представления проекта	результатам реализации управленческих решений, способы	
Структурированность презентации управленческого проекта	информирования участников образовательных отношений и	
Доказательность, аргументированность управленческого проекта	отношений в сфере образования о динамике образовательных	
	результатов, данных. • Восьмой слайд – выводы, заключение. • Слайды 9 и 10 – заполняются на усмотрение участника программы, представляющего проектную работу.	

Основная литература

1. Кеннеди К., Питерс М., Томас М. Как использовать анализ данных о добавленной стоимости для улучшения обучения школьников: руководство для школ и лидеров школьных округов / Пер. с англ. под науч. ред. Л. Л. Любимова. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2017. 264 с.
2. Методические рекомендации по организации и планированию деятельности в области открытых данных (от 1 февраля 2018 г.) // <https://opendata.open.gov.ru/upload/iblock/7b8/7b8db735e85b68a1ca3f7e87bdd538b6.pdf>
3. Фиофанова О. А. Анализ больших данных в сфере образования: методология и технологии. М.: Дело, РАНХиГС, 2020. 160 с.
4. Фиофанова О. А. Система управления проектами в реализации государственных программ развития образования в регионах России. М.: РАНХиГС, 2018. 130 с.
5. Хартия цифрового пути российской школы (редакция 04 января 2021 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://rffi.1sept.ru/document/charter>

6. Шляйхер А. Образование мирового уровня. Как выстроить школьную систему XXI века? Успешные реформы и высокие результаты. М.: Национальное образование, 2019. 336 с.

Дополнительная литература

1. Болотов В. А., Вальдман И. А., Ковалева Г. С., Пинская М. С. Российская система оценки качества образования: главные уроки // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 85–122.

2. Концепция открытых данных [Электронный ресурс]. URL: <https://data.gov.ru/koncepciya-otkrytyh-dannyh>

3. Международная научно-практическая конференция «Большие данные в образовании: анализ данных как основание управленческих решений» [Электронный ресурс]. URL: <https://iim.ranepa.ru/about/events/bolshie-dannye-vobrazovanii-analiz-dannykh-kak-osnovanie-prinyatiyaupravlencheskikh-resheniy/>

4. Семенов А. Л. Результативное образования расширенной личности в прозрачном мире на цифровой платформе // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. Выпуск 1. С. 590–596.

5. Фиофанова О. А. Методы анализа образовательных данных и способы их применения в педагогической и управленческой практике в сфере образования // Народное образование. 2020. № 1. 117 с.

6. Фиофанова О. А. Управление образованием на основании данных: как меняет big data методологию управления / Менеджмент XXI века: социально-экономическая трансформация в условиях неопределенности. СПб: РГПУ им. Герцена, 2020. С. 245.

7. Фиофанова О. А. Институциональные возможности и проблемы использования и интерпретации образовательных данных электронных образовательных платформ и сервисов образовательной статистики / Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании. М.: МГППУ. 2020. 308 с.

Интернет-ресурсы

1. Всероссийская олимпиада школьников / Информационный портал // <http://www.rosolymp.ru>

2. Всероссийский конкурс проектных и исследовательских работ школьников «Высший пилотаж» [Электронный ресурс]. URL: <https://olymp.hse.ru/projects/>

3. Информационный сервис: Конференции профильных классов <http://conf.profil.mos.ru/academ/>

4. Информационный сервис: Московская олимпиада школьников // <http://mos.olimpiada.ru>
5. Информационный сервис: Предпрофессиональное образование в школах Москвы / <https://school.moscow/files/projects/pre-professional-classes>
6. Информационный сервис: Субботы московского школьника // <https://school.moscow/projects/events>
7. Информационный сервис: Техносфера современной школы // <http://dogm.mosobr.tv/technosphaera.html>
8. Информационный сервис: Управленческие проекты директоров московских школ // <https://mcrkpo.ru/upravlentsam/upravlencheskie-proekty-direktorov-shkol.html>
9. Методические рекомендации по публикации открытых данных государственными органами и органами местного самоуправления и технические требования к публикации открытых данных (Версия 3.0), утвержденные протоколом заседания Правительственной комиссии по координации деятельности Открытого Правительства от 29 мая 2014 г. № 4// <https://opendata.open.gov.ru>
10. Московский центр оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: <https://mcko.ru>
11. МЭШ (Московская электронная школа) <https://school.mos.ru/> <https://uchebnik.mos.ru/catalogue>
12. На базе городских открытых данных разработано 24 новых мобильных приложения // http://www.mos.ru/authority/activity/innovations/?id_14=28318.
13. Независимая система оценки качества оказания услуг организациями / Официальный сайт // <https://bus.gov.ru/pub/independentRating/main>
14. Образование / Портал открытых данных Правительства Москвы // <https://data.mos.ru/opendata?categoryId=6&IsActual=true>
15. Общегородская платформа электронных образовательных материалов // Информационный портал Дневника и журнала МЭШ // <https://dnevnik.mos.ru/help/>
16. Олимпиада НТИ [Электронный ресурс]. URL: <https://nti-contest.ru/results2020/>
17. Олимпиада мегаполисов [Электронный ресурс]. URL: <http://megapolis.educum.ru/ru>
18. Олимпиадники против стобальников [Электронный ресурс]. URL: https://vogazeta.ru/articles/2019/10/8/EGE/9796-olimpiadniki_protiv_stobalnikov
19. Онлайн-школа «Фоксфорд» [Электронный ресурс]. URL: <https://foxford.ru>
20. Открытые данные Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://opendata.edu.gov.ru/opendata/>

21. Открытые данные России [Электронный ресурс]. URL: <https://data.gov.ru>
22. Предпрофессиональное образование в школах Москвы / https://school.moscow/files/projects/pre-professional-classes/what_is_an_engineering_class.pdf
23. Педагогический абонемент // <http://abonement.dpomos.ru>
24. Портал городских услуг города Москвы // <https://www.pgu.mos.ru>
25. Портал данных «Ресурсы внутри системы» // <http://rvs.educom.ru/auth>
26. Портал Мособнадзор / Онлайн-инспектор // <http://mosobrnadzor.ru>
27. Портал открытых данных Правительства Москвы // <https://data.mos.ru/news>
28. РЭШ (Российская электронная школа) <https://resh.edu.ru>
29. Управленческие проекты директоров московских школ // <https://mcrkpo.ru/upravlentsam/upravlencheskie-proektydirektorov-shkol.html>
30. Школа большого города. Навигатор для директора / Справочник информационных систем и ресурсов // <https://school.moscow/dirnavigator/17>
31. Электронная открытая Москва // <http://mosopen.ru>
32. Электронный сервис «Российские Школы» // <https://russianschools.ru>
33. PISA / OECD // <https://www.oecd.org/PISA/>
34. Электронная образовательная среда ГБОУ ВО "БГИИК" // <https://lyra.bgiik.ru>

Приложение 4

Уважаемый коллега!

Ниже Вы найдете несколько незаконченных предложений. Просьба их закончить, написав продолжение в отведенных для этого строчках. Эта открытая анкета не является тестом. Ваше мнение очень важно для совершенствования педагогического процесса на курсах повышения квалификации!

1. Главное во взаимодействии педагогов со студентами:
2. Большинство педагогов нашего вуза занимаются информатизацией учебного процесса в силу....
3. Информационно-коммуникативные технологии в вузе позволяют....
4. Информационно-коммуникативные технологии применяются педагогами с целью...
5. Ключевые информационно-коммуникативные компетенции педагога сферы культуры.....
6. Электронно-образовательная среда БГИИК соответствует/не соответствует....
7. Уровень информационно-коммуникативной подготовки педагогов БГИИК соответствует/не соответствует (подчеркнуть) ...
8. Преобладающим видом педагогического взаимодействия в вузе является.....
9. Большинство педагогов организует образовательный процесс на основе...
10. Алгоритм управления педагогическим процессом включает в себя....
11. Индивидуальная рефлексия педагога проявляется в способности...
12. Групповая рефлексия в педагогическом взаимодействии направлена...

Благодарим Вас за оказанную помощь!

Приложение 5

Уважаемый коллега!

Просьба раскрыть сущность ниже приведенных понятий информационно-коммуникативной деятельности педагога. Эта анкета не является тестом. Ваше мнение очень важно для совершенствования педагогического процесса на курсах повышения квалификации!

1. Цели цифрового образования: _____
2. Функции информационно-коммуникативной деятельности педагога: _____
3. Цифровая трансформация образования: _____
4. Технология анализа данных: _____
5. Анализ big-data в образовании: _____
6. Анализ данных в сфере социокультурного образования: _____
7. Алгоритм управления педагогическим процессом: _____
8. Цифровой маркер обучающегося: _____
9. Конвертация образовательных достижений: _____
10. Алгоритм машинного обучения: _____
11. Оцените свой уровень понятийного поля информационно-коммуникативной деятельности по 10-ти бальной шкале _____.

Благодарим Вас за оказанную помощь!

Уважаемый коллега!

Просьба выполнить ниже приведенные задания из информационно-коммуникативной деятельности педагога. Эти задания не являются тестовыми. Ваш опыт их решения очень важен для совершенствования педагогического процесса на курсах повышения квалификации!

Задание 1. Определите, какие социально-педагогические функции профессионального образования в сфере культуры становятся наиболее востребованными в современном российском обществе.

Задание 2. Постройте матрицу управленческих этапов организации педагогического процесса, обеспечивающего реализацию социально-педагогических функций профессиональной деятельности педагога вуза культуры.

Благодарим Вас за оказанную помощь!

Приложение 7

Уважаемый коллега!

Просьба выполнить ниже приведенные задания из информационно-коммуникативной деятельности педагога. Эти задания не являются тестовыми. Ваш опыт их решения очень важен для совершенствования педагогического процесса на курсах повышения квалификации!

Задание 1. Для ценностно-смысловой ориентации будущего специалиста сферы культуры в новой социальной реальности важно владеть инструментами графического представления информации о базовых общечеловеческих ценностях и способах жизнедеятельности человека. Э. Фромм в своей книге «Иметь или быть?» рассматривает два способа жизни человека: «созидание» и «потребление», образующих бинарную шкалу ценностей «бытия» человека. Подберите еще одну бинарную шкалу ценностей «со-бытия» человека, отражающую способы жизнедеятельности людей в социуме.

Задание 2. Постройте парную систему координат из двух бинарных шкал «бытия» и «со-бытия» и объясните, как этот инструмент концептуализации ценностно-смыслового компонента мировоззрения обучающихся может применяться в образовательном процессе и какую аналитическую информацию он позволяет извлекать из этой модели.

Благодарим Вас за оказанную помощь!

Приложение 8

Уважаемый коллега!

Просьба выполнить ниже приведенные задания из информационно-коммуникативной деятельности педагога. Эти задания не являются тестовыми. Ваш опыт их решения очень важен для совершенствования педагогического процесса на курсах повышения квалификации!

Задание 1. В процессе преподавания Вашей учебной дисциплине в вузе на очередной сессии студенты показали более низкие результаты обучения, чем в предыдущем семестре. Вы задались целью выяснить причины такого снижения качества образовательного результата и определить как исправить сложившуюся ситуацию. Спланируйте последовательность ваших действий по реализации этой цели – составьте алгоритм рефлексии вашей профессиональной деятельности и её результатов.

Задание 2. Составив алгоритм анализа Вашей образовательной деятельности в прошедшем семестре определите, какой из этих аналитических этапов представляет для Вас наибольшую трудность. Создайте таблицу, по приведенной ниже форме и проранжируйте сложность каждого из разработанных Вами этапов ретроспективного анализа деятельности. От 1 до цифры количества этапов. 1 ранг – самый сложный этап.

Этапы рефлексии деятельности	Ранг сложности этапа

Благодарим Вас за оказанную помощь!

Уважаемый коллега!

Просьба ответить на вопросы анкеты, отметив ответы, соответствующие Вашему мнению и опыту информационно-коммуникативной деятельности педагога. Эта анкета не является тестом. Ваше мнение очень важно для совершенствования педагогического процесса на курсах повышения квалификации!

1. До появления Big Data невозможно было:

- А) обрабатывать всю вузовскую информацию полностью
- Б) управлять автоматизированной линией по сборке авто
- В) оплачивать товары в электронных платежных системах
- Г) работать с данными дистанционного зондирования Земли

2. До появления Data Mining невозможно было найти связи:

- А) студентов вуза и их успеваемости по предмету
- Б) течения COVID-19 и осложнений после заболевания по всей РФ
- В) рекламирования и покупательской активности на сайте веб-магазина
- Г) сроков доставки заказа через службу доставки и числом курьеров

3. Обрабатывать большие данные (Big Data) лет десять назад мешали:

- А) слабые токи в интернет-сетях
- Б) базы данных табличного типа
- В) неграмотные в области ИКТ пользователи
- Г) недостаточные вычислительные мощности

4. Big Data отражает эффект (феномен):

- А) скорости интернет
- Б) разнообразия данных
- В) криптовалютных отношений
- Г) отказа от баз данных

5. Изначально Big Data применяли лишь в:

- А) геологии
- Б) академической среде
- В) спутниковой связи
- Г) криптовалютах

6. Каковы задачи использования в образовательной практике анализа данных об образовании и развитии обучающихся (выберите вариант ответа / варианты ответов)?

- А) для конструирования персональных образовательных маршрутов на основе данных о личностных выборах и познавательных интересах обучающихся;
- Б) для сравнительного анализа образовательного прогресса обучающихся по результатам данных об образовательных достижениях;
- В) для принятия управленческих решений о развитии системы образования на основании данных;
- Г) для использования данных с целью аккредитации и лицензирования;

Д) для использования данных с целью аттестации педагогических и управленческих работников сферы образования;

Е) ваш вариант ответа _____

7. Какие информационные ресурсы и сервисы открытых данных об образовании Вы порекомендовали бы руководству вуза для общественно-профессионального обсуждения проблем качества образования и общественного участия в управлении образованием?

Перечислите _____

8. Какие методы анализа данных Вы используете в Вашей профессионально-педагогической практике?

Перечислите _____

9. Какие управленческие решения на основании анализа образовательных данных Вы принимали?

Перечислите: _____

10. Как Вы оцениваете свой уровень готовности к работе с большими базами данных в образовании?

Оцените по 10-ти бальной шкале; _____

Благодарим Вас за оказанную помощь!