Interactive learning tools as instruments of modern teachers in development of metadisciplinary educational outcomes

The article deals with the issues of design of the modern educational process by means of the interactive learning tools. Interactive learning tools are regarded as the instrument for the implementation of student-centered learning and effective formation of students' metadisciplinary educational outcomes. The authors analyze the specific issues of designing a lesson by means of the interactive learning tools into the existing educational practice. The technological and methodological aspects of using the resources are described by the example of physics lessons.

Key words: *interactivity, interactive dialogue, interactive learning tools, e-learning resources, learning outcomes, lesson designing, informatization of education, multimedia technology, interactive whiteboard.*

(Статья поступила в редакцию 04.08.2017)

Н.В. ХОДЯКОВА, С.В. ПЕТРЯКОВА
(Волгоград)

ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ

С позиций ситуационно-средового подхода анализируется сущность личностно развивающего потенциала электронного обучения. Электронное обучение интерпретируется как образовательная среда, а развитие личности – как накопление субъектного опыта в ходе ситуационного взаимодействия с этой средой. Описаны четыре типа ситуаций развития личности, их личностно развивающий потенциал, педагогические риски и специфика педагогической поддержки.

Ключевые слова: *электронное обучение, личностно развивающий потенциал.*

Продолжающаяся экспансия в образовательную практику информационных технологий и телекоммуникаций сопровождается появлением большого разнообразия электронных образовательных ресурсов, автоматизированных систем обучения, информационно-образовательных сред, виртуальных и сетевых школ и университетов. Стремление к обобщенному вербальному обозначению этих явлений и, как следствие, к их осмыслению на новом уровне целостности привело к появлению в тезаурусе образования понятия «электронное обучение», отражающего сразу несколько аспектов процесса компьютеризации: управленческого (специфическая организация образовательной деятельности); содержательного (информация из баз данных); коммуникативного (взаимодействие педагогов и обучающихся); технологического (информационные технологии и компьютерные сети) [3]. Заметим, что анализ и моделирование различных систем электронного обучения осуществлялись в педагогической теории неоднократно. Однако изучение обсуждаемого феномена в контексте личностно ориентированной педагогики представляет особый научный интерес, что обусловило выбор личностно развивающего потенциала процесса электронного обучения в качестве предмета нашего исследования.

Одна из первых моделей компьютеризации образования была предложена Б.С. Гершунским [1]. В ней он определил следующие важнейшие функции компьютера в образовании: объект изучения, средство обучения, средство научного исследования, средство управления. Ученый также ввел в рассмотрение следующую иерархию целей компьютерного обучения: 1) грамотность; 2) образованность; 3) компетентность; 4) культура; 5) менталитет. С точки зрения Б.С. Гершунского, эффективность использования компьютерной техники неоспорима на всех этапах обучения: предъявления учебной информации; повторения и закрепления изученного; усвоения знаний, умений и навыков в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером; контроля результатов обучения и самоконтроля; коррекции учебного процесса. Однако при этом главным критерием оценки такого обучения должен быть его личностно созидающий характер [1, с. 288–308].

Созвучны этим результаты, полученные Е.С. Полат [2] в ходе моделирования образовательного процесса, осуществляемого с использованием телекоммуникаций. Автор считает, что современное высокотехнологичное образование нельзя строить как репродуктивное, знаниево-центрированное. Через обраще-

© Ходякова Н.В., Петрякова С.В., 2017

ние к дистанционному обучению исследователь ищет пути преодоления стереотипа учения как многочасового «отсиживания» за партой. По мнению ученого, в электронном обучении у школьников и студентов можно и нужно формировать опыт критического и творческого мышления, исследовательской деятельности, принятия решений, организовывать их совместную проектную деятельность, формировать у них культуру общения, обеспечивать условия для личностного саморазвития и самореализации, что предполагает переход от авторитарных методов обучения к личностно ориентированным.

Личность как главная ценность и приоритетная цель образования постулируется сегодня многими исследователями. Однако на вопросы о том, каким образом можно обеспечить в обучении достижение личностно развивающих целей, как именно следует проектировать личностно ориентированный образовательный процесс, исчерпывающих ответов в нормативной педагогике пока нет. Еще бóльшая проблема возникает, когда речь идет о личностно развивающем электронном обучении. Хотя большинство педагогов научилось оперировать информацией при помощи компьютера (осуществлять ее поиск, передачу, хранение, обработку), заменять экранными образами традиционные средства наглядности, взаимодействовать с обучающимися на расстоянии посредством телекоммуникаций (некоторые умеют даже создавать компьютерные программы различного образовательного назначения), в педагогической науке до сих пор отсутствует обоснованная система представлений о таксономии личностно развивающих целей электронного обучения, о специфическом содержании (задачах, видах учебной деятельности) личностно развивающего электронного обучения, о логике (этапах) такого обучения, о педагогических рисках и значимых функциях педагогической деятельности на каждом этапе.

Как показывают наши исследования [5], эти пробелы в определенной степени могут быть восполнены, если в моделировании электронного обучения применить ситуационно-средовой подход. В соответствии с этим подходом, электронное обучение может быть представлено как личностно развивающая образовательная среда, включающая необходимые для личностной активности стимулы и возможности, содержательные источники развития личности, а также средства управления педагогическими рисками, сопровождающими личностное развитие. Обосновано, что личность обучающегося, непрерывно развиваясь во взаимодействии с образовательной средой (в нашем случае средой электронного обучения), проходит цикл из четырех ситуаций-этапов.

Первая ситуация взаимодействия «личность – среда электронного обучения» характеризуется максимальной активностью среды и относительно пассивной ролью обучающегося, адаптирующегося к этой среде. Релевантной данной ситуации целью обучения является функциональная грамотность в конкретной предметной области. Движущей силой развития личности в этой ситуации выступает противоречие между стремлением обучающегося к индивидуальной безопасности, контролю среды, с одной стороны, и новизной этой среды, отсутствием знаний о ней – с другой. Среда электронного обучения предстает здесь одновременно в роли и объекта изучения, и средства обучения (по Б.С. Гершунскому). Именно поэтому со стороны среды актуальны традиционное предъявление учебной информации (мультимедиапрезентации), повторение и закрепление изученного (тренажеры), контроль результатов обучения (автоматизированный контроль). Субъектные свойства обучающегося проявляются в его восприятии новой средовой информации, ее когнитивной переработке и связанных с этими процессами эмоциональных переживаниях. Обучающийся знакомится со структурой той или иной системы электронного обучения, выясняет для себя действующие в ней правила и нормы, а также предъявляемые к нему требования. На этом этапе развивающий потенциал среды электронного обучения состоит в организации восприятия, понимания и воспроизведения обучающимся основных понятий того или иного учебного курса, а также учебных действий по заданному образцу (уровень функциональной грамотности в данной предметной области). Педагогическим риском данной ситуации для обучающегося является так называемый когнитивный риск, связанный с нечеткими требованиями среды, избыточной или неупорядоченной учебной информацией (наличие в среде «информационных шумов»), субъективной сложностью предъявляемых для выполнения заданий, переживанием отрицательных эмоций. Отсюда вытекают соответствующие способы педагогической поддержки обучающегося в электронном обучении: эргономизация (оптимизация с помощью заданий и упражнений интеллектуально-психологической нагрузки),

систематизация самой среды электронного обучения (четкая структура интерфейса, интуитивно понятная навигация), эстетизация экранных образов (на основе закономерностей восприятия и композиции).

Если первая ситуация-этап связана с познанием образовательной среды, получением ответа на вопрос «Что представляет собой среда электронного обучения?», то второй тип ситуации помогает обучающемуся понять, каковы его собственные способности и возможности, уровень притязаний в этой среде. Педагогическая цель данного ситуационного этапа – предметно-деятельностная ориентировка обучающегося, его готовность мотивированно и самостоятельно действовать (эта цель сравнима с уровнями образованности и компетентности в таксономии целей Б.С. Гершунского). Обучающийся выступает как субъект мотивированной самостоятельной предметной деятельности и свободного выбора. Среда позволяет ему усвоить знания, умения и навыки в процессе интерактивного взаимодействия с компьютером (система экранных сообщений, интерактивные приложения). Главной движущей силой развития на этом этапе является противоречие между наличием ориентирующих знаний о среде, с одной стороны, и несформированностью представлений о своих потребностях в данной среде и возможностях их удовлетворения – с другой. Субъектные проявления обучающегося нарастают, на основе своих образовательных потребностей и учебных мотивов он выбирает подходящие ему виды деятельности или ее компоненты (цели, задачи, средства, ресурсы, способы выполнения), пробует свои силы в среде электронного обучения, а среда предоставляет ему возможности для нарастающей деятельной активности. Развивающий потенциал среды электронного обучения на этом ситуационном этапе состоит в позиционировании обучающегося как субъекта самостоятельной учебной деятельности в данной предметной области, свободном выборе средств достижения поставленных им целей, в объективной внешней оценке полученных результатов. Этот потенциал лучше всего реализуется методами игры и соревнования. Педагогическим риском ситуации второго типа является «риск выбора», подробно описанный в книге Э. Фромма «Бегство от свободы» [4] и возлагающий на личность обучающегося ответственность за последствия его выбора. Этот риск связан с психологической неуверенностью в себе, конформистскими желаниями и также требует оказания обучающемуся педагогической поддержки. Такая помощь в электронном обучении может быть оказана как посредством статусного вызова (кейсы «Сможешь ли ты…?», задания различных уровней сложности), средового стимулирования самостоятельности обучающегося (задания «Сделай сам!», «Проверь себя!»), так и постепенным увеличением диапазона выбора партнеров, предметов и средств деятельности, ее ресурсов и способов осуществления (задание «Выполни другим способом!» и т.п.).

Третья ситуация-этап предполагает сопоставление обучающимся образа среды электронного обучения, сформированного на первом этапе, и представлений о себе, уточненных на втором этапе. Целевой ориентир данной ситуации – формирование культуры поведения и общения в среде электронного обучения. Обучающийся приобретает на этом этапе свойства субъекта рефлексии и общения. Именно на этом этапе нарастает его опыт критического мышления и принятия решений, конструктивного сотрудничества и общения, о которых писала Е.С. Полат. Движущей силой личностного развития становится противоречие между индивидуально освоенными ценностями и смыслами, с одной стороны, и социально утвердившимися ценностно-смысловыми ориентирами – с другой. Данное сопоставление приводит к выработке личностной позиции по отношению к электронному обучению. Активность личности на этом этапе проявляется как во внутреннем (рефлексивном) плане, так и в плане коммуникации с другими субъектами обучения. Личностно развивающий потенциал электронного обучения в описываемой ситуации состоит в обеспечении условий для диалога, в процессе которого обучающийся беспрепятственно выражает свое отношение к электронному обучению или его отдельным компонентам, сравнивает его с отношениями других участников учебного процесса, корректирует свою позицию на основе представленных в среде социкультурных норм. На этом этапе имеет место «коммуникативный риск», связанный с возможной отрицательной оценкой позиции личности со стороны референтной группы или с психологической невозможностью коммуникации как таковой. Ситуационная педагогическая поддержка личности обучающегося состоит в обеспечении соответствия электронной среды правилам общения (модерация форумов), представленности в ней социальных ценностных ориентиров и культурных образцов (выполненные в среде электронного обучения социально значимые проекты; разработки, победившие в творческих конкурсах).

В ситуации четвертого типа обучающийся начинает играть максимально активную роль в среде электронного обучения, он «овладевает» этой средой, т.е. способен изменять ее в соответствии со своей уже оформившейся к этому моменту субъектной позицией. Педагогическая цель этапа – утверждение, упрочение личностной позиции (формирование менталитета по Б.С. Гершунскому). Обучающийся становится субъектом самореализации и самоутверждения. Это этап творческой самореализации, исследовательской и проектной деятельности (что созвучно конструктам модели Е.С. Полат). Среда электронного обучения выполняет в соответствии с моделью Б.С. Гершунского функции средства научного исследования (художественного творчества) и средства самоуправления (самоконтроля, саморегуляции). Движущая сила личностного развития на данном этапе заключается в противоречии между внутренним стремлением к персонализации среды, с одной стороны, и «сопротивлением» среды – с другой. Трансформации, производимые обучающимся в среде электронного обучения, отражают опыт его креативной, инновационной деятельности, проверяют на практике (в информационной деятельности и поведении) реализуемость и правильность его творческого замысла и в силу этого часто сопровождаются самокорректировкой, изменениями в системе собственных взглядов и убеждений. Личностно развивающий потенциал среды электронного обучения на последнем ситуационном этапе состоит в предоставлении обучающемуся полной свободы действий, минимизации средств внешнего контроля, обеспечении его всеми требуемыми средствами деятельности и коммуникации (отказ от программированного электронного обучения, исключение внешнего мониторинга в электронной среде, гибкость электронной среды – ее структуры, настройки, интерфейса). В обсуждаемой ситуации педагогический риск может быть охарактеризован как «творческий риск» и связан с переживанием фрустрации по причине ошибочности личностных взглядов и убеждений, с потерей ценностно-смысловых ориентаций. Педагогическая поддержка личности в этом случае состоит в индивидуальной работе с обучающимся, презентации педагогом собственного опыта преодоления неудач и исправления серьезных ошибок, в принятии и понимании личностных затруднений обучающегося, связанных с пересмотром своей позиции. Такая поддержка может осуществляться в среде электронного обучения посредством смыслообразующего диалога «педагог – обучающийся» (в режиме обмена сообщениями или видеосвязи), продуктивного сотворчества с педагогом (выполнение совместных педагогических проектов в среде (со средой) электронного обучения).

Как видно из представленных характеристик ситуационных этапов, они не умозрительны, а подкреплены преемственными психологическими механизмами развития личности в среде: 1) адаптация в среде, идентификация с ней; 2) свободный выбор в среде, эксперимент со средой; 3) рефлексия активности в среде и диалог со средой; 4) творчество в среде, персонализация среды и самоизменение. Эти механизмы обеспечивают актуализацию личностно развивающего потенциала среды электронного обучения, обеспечивая ее «гуманитарное качество» на каждом из ситуационных этапов. Минимизация рисков в среде электронного обучения посредством педагогической поддержки приводит к увеличению личностно развивающего потенциала среды. И напротив, неуправляемые педагогом риски взаимодействия личности обучающегося со средой электронного обучения приводят к снижению ее развивающего потенциала.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2008.

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ // Рос. газ. 2012. 31 дек.

4. Фромм Э. Бегство от свободы. СПб: Академический проект, 2008.

5. Ходякова Н.В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающих образовательных систем: дис. … д-ра пед. наук. Волгоград, 2013.

* * *

1. Gershunskij B.S. Filosofija obrazovanija dlja XXI veka. M.: Sovershenstvo, 1998.

2. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija / pod red. E.S. Polat. M.: Akademija, 2008.

3. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ // Ros. gaz. 2012. 31 dek.

4. Fromm Je. Begstvo ot svobody. SPb: Akademicheskij proekt, 2008.

5. Hodjakova N.V. Situacionno-sredovoj podhod k proektirovaniju lichnostno razvivajushhih obrazovatel'nyh sistem: dis. … d-ra ped. nauk. Volgograd, 2013.

Personality developing potential of e-learning

From the standpoint of the situational and environmental approach, the article deals with the nature of personality developing potential of e-learning. E-learning is interpreted as educational environment, and personality development – as the accumulation of the subjective experience in the situational interaction with the environment. The four types of situations of personal development, their personality developing potential, pedagogical risks and specific nature of pedagogical support are under consideration in the article.

Key words: *e-learning, personality developing potential.*

(Статья поступила в редакцию 26.07.2017)

С.Н. БЕГИДОВА, М.Ш. ДАУРОВА
(Майкоп)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫЕ КАЧЕСТВА КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИМИДЖА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Рассматривается проблема формирования имиджа социального работника. Профессионально значимые качества личности социального работника определяются детерминантами его становления. Коммуникативность, толерантность, эмпатия, профессиональная этика выделены как доминирующие профессиональные качества. Представлены результаты педагогического эксперимента формирования выделенных качеств, показана их взаимосвязь со становлением имиджа социального работника.

Ключевые слова: *имидж социального работника, профессионально значимые качества, профессиональная этика, коммуникативность, толерантность, эмпатия.*

Профессия социального работника в России – это достаточно новое направление профессиональной деятельности в социальной сфере. Социальная работа относится к так называемым помогающим профессиям, которые призваны оказывать помощь и поддержку людям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Клиентами социального работника являются различные категории граждан: инвалиды, лица пожилого возраста, дети и их родители, лица без определенного места жительства и т.п.

Завоевать доверие клиента, а последнему поверить в то, что тебе действительно хотят и могут помочь, – задача сложная, т.к. люди чаще всего руководствуются сформированными в обществе стереотипами, которые и определяют их действия: обращаться или не обращаться. Поэтому важно, какое отношение к социальной работе и непосредственно к ее представителям сформировано в массовом сознании людей, т.е. имидж социального работника, который формируется в процессе общения с клиентом, является результатом оказанной помощи, предоставленных социальных услуг, удовлетворенности клиента.

Имидж социального работника – это не просто результат его профессиональной компетентности или занимаемой должности, но это еще и ценностное отношение к своей деятельности, умение сопереживать, прочувствовать проблему клиента, быть готовым и способным помочь. Именно сформированные профессиональные качества позволяют специалисту эффективно выполнять свои профессиональные действия, и именно они детерминируют имидж социального работника. Роль профессиональных качеств в становлении специалиста обстоятельно раскрывалась и обосновывалась в ряде научных работ [1; 2; 7], их значимость не вызывает сомнений. В профессиональных стандартах социального обслуживания определены требования к личностным качествам работников, среди которых выделены такие, как профессиональная этика, доброжелательность, терпение, вежливость, чуткость, контактность и др.

Анализ специальной литературы, требования к личностным качествам специалиста социальной сферы, определенные профессиональными стандартами, практика деятельности социального работника позволили определиться в доминирующих профессионально значимых качествах. К ним мы относим коммуникативность, толерантность, эмпатию, профессиональную этику как интегративное качество личности.

© Бегидова С.Н., Даурова М.Ш., 2017