

УДК 378.1

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

Флеров Олег Владиславович¹,

канд. пед. наук, доцент,
e-mail: olegflyoroff@yandex.ru,

¹Институт экономики и управления в промышленности, г. Москва, Россия

Объектом исследования в настоящей работе выступает развитие цифровой информационной культуры студентов вузов, предметом же – педагогические условия результативности данной деятельности. Основная цель работы, а именно раскрытие данных условий и механизмов их влияния на информационное развитие личности в цифровую эпоху достигается на основе решения следующих задач: 1) обоснование значимости педагогических условий как факторов и одновременно компонента рассматриваемого процесса; 2) анализ трактовок и пониманий категории «педагогические условия» в современном научно-педагогическом дискурсе; 3) группировка педагогических условий с учётом специфики рассматриваемой образовательной деятельности; 4) раскрытие и обоснование механизма влияния исследуемых условий как фактора развития личности студентов. Особый акцент делается на содержательной и интеллектуальной обусловленности информационной деятельности. В результате автор приходит к выводам о том, что рассматриваемые условия носят содержательно-информационный, организационно-методический и социально-личностный характер, что коррелирует с пониманием цифровой информационной культуры как интегративного качества. Новизна статьи состоит в раскрытии педагогических условий на уровне весьма конкретных эмпирических ситуаций с учетом специфики учебной деятельности студентов цифровой эпохи.

Ключевые слова: цифровая информационная культура, педагогические условия, педагогическое сопровождение, цифровая среда, цифровые учебные ресурсы, сетевая коммуникация

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF STUDENT'S DIGITAL INFORMATION CULTURE DEVELOPMENT

Flerov O.V.¹,

candidate of pedagogical sciences, associate professor,
e-mail: olegflyoroff@yandex.ru,

¹Institute of Industrial Economics and Management, Moscow, Russia

The object of research is students' digital information culture development, and the subject is the pedagogical conditions of its efficiency. The main purpose of the work, namely, the disclosure of these conditions and the mechanisms of their influence on the information development of personality in the digital age, is achieved by solving the following tasks: 1) substantiation of the importance of pedagogical conditions as factors and at the same time a component of the process under consideration; 2) analysis of interpretations and understandings of the category "pedagogical conditions" in modern scientific and pedagogical discourse; 3) grouping of pedagogical conditions, taking into account the specifics of the educational activity under consideration; 4) disclosure and substantiation of the mechanism of influence of the studied conditions as a factor in the development of students' personality. Special emphasis is made on the content and intellectual conditionality of information activities. As a result, the author comes to the conclusion that the conditions under consideration are of informative, organizational, methodological, and socio-personal nature, which correlates with the understanding of digital information culture as an integrative quality. The novelty of the work consists in the disclosure of pedagogical conditions at the level of very

specific empirical situations, taking into account the specifics of the educational activities of students of the digital age.

Keywords: digital information culture, pedagogical conditions, pedagogical support, digital environment, digital educational resources, network communication

DOI 10.21777/2500-2112-2024-3-43-53

Введение. К проблеме педагогических условий развития цифровой информационной культуры в академической среде

В предыдущих номерах журнала (2023–2024 гг.) нами была опубликована серия статей, раскрывающих феноменологические основы цифровой информационной культуры личности как качества человека XXI века. На их страницах, в частности, было обосновано, что цифровая информационная культура личности (далее – цифровая культура) представляет собой новое интегративное качество, с содержательной точки зрения являющееся модификацией информационной культуры личности в традиционном понимании этого термина. Более сложная структура предполагает наличие ряда компонентов помимо базового функционального, к которому относятся навыки отбора и обработки информации, актуальные задолго до становления цифрового мира.

В частности, на основе историко-педагогического анализа, осуществленного на страницах номера 1 за 2024 год, нами было выявлено, что вопросы отбора информации человеком стали актуальными в условиях массового распространения библиотек, и в педагогическом отражении формулировались как необходимость формирования читательского вкуса, в то время как информационная культура приравнивалась к культуре чтения в содержательном плане. В условиях усиления информационных потоков в XX веке навыки отбора информации приобрели уже не «благородный», а насущный характер. Несмотря на высокую содержательную насыщенность информационной среды прошлого столетия научная разработка понятия информационной культуры центрировалась именно вокруг функциональных качеств работы с информацией по причине того, что доминирующей формой взаимодействия рядового человека с ней было потребление.

В упомянутых выше работах было также продемонстрировано, что в XXI веке на смену потреблению информации как доминирующей информационной деятельности пришло цифровое информационное поведение, в единстве включающее в себя потребление, обмен и продуцирование информации, реализующиеся параллельно на всех уровнях, включая бытовой, в то время как прежде два последних вида деятельности требовали определённых социальных ситуаций.

Широко известно также, что цифровизация понимается как перенос отношений людей из традиционных форматов в сетевой. Так, цифровое информационное поведение выступает ярким примером термина, появившегося в результате методологической необходимости трактовки традиционных социально-личностных проявлений в цифровом ключе. Однако такой же трактовке должен быть подвергнут целый ряд системно-значимых гуманитарных феноменов междисциплинарного характера, связанных с информационной деятельностью, социальным взаимодействием (в особенности с коммуникацией), а также с отношением человека к окружающему миру как с фактором развития и того, и другого.

В этой связи на страницах данных работ нами были выделены интеллектуальный, мотивационный, социально-коммуникативный и мировоззренческий компоненты цифровой культуры. Системность цифровой культуры как качества личности акцентируется пониманием того, что она проявляется на уровне слабейшего звена, и в отличие от информационной компетенции (дифференциация с которой стала также результатом опубликованных нами исследований) может обладать высоким уровнем только при одновременном взаимообусловленном развитии всех компонентов.

Это понимание вступает в методологическое противоречие со сложившейся практикой исследования вопросов цифровизации в образовании в первую очередь в инструментальном, функциональном, операциональном, пользовательском плане с ярко выраженным доминированием технологической парадигмы над парадигмой социально-гуманитарной.

Известно, что овладение личностью навыками взаимодействия с объектом, системой или средой невозможно без регулярного пользования ими, представляющего при этом определённый уровень сложности. Последняя способствует мобилизации личностных ресурсов с дальнейшим раскрытием личностного потенциала на данной основе.

Это понимание лежит в основе практического метода обучения, обоснованного ещё на заре научной дидактики в первой половине XVII века. Этот же принцип лёг и в дидактические основы информатики как новой учебной дисциплины конца XX века, нацеленной на формирование практических навыков пользования техникой, *не составлявшей на тот момент части повседневной жизни человека.*

Традиции советской информатики оказались настолько сильными, что даже в 2010-х годах, когда соцсети, мессенджеры, смартфоны и цифровые платформы уже «захватили» человечество, в педагогических публикациях сам факт наличия мультимедийных, сетевых и пр. технологий в учебном процессе по-прежнему представлялся как безусловный источник познавательного интереса и мотивации.

Еще пару десятилетий назад цифровая техника хотя и была почти в каждой семье, пользование ею носило «коммунальный» характер. Сегодня же цифровые устройства уже *фактически трансформировались из статуса техники в статус личных вещей*, подобно, скажем, очкам или наручным часам; так, пользование ими априори не может представлять сложности в том числе по причине развития цифровой эргономики.

Действительно, сталкиваясь с новым устройством, оболочкой, платформой и пр., современный человек не стремится читать инструкцию, так что пользование начинается интуитивно, по наитию, «методом проб и ошибок» ввиду уверенности в успехе «своими силами», в то время как в прошлом веке изучение инструкции было нормой. Сегодня люди пользуются цифровыми устройствами едва ли больше, чем всеми остальными вещами вместе взятыми, а количество прикосновений к гаджетам уже, возможно, превышает количество прикосновений к собственному телу, по крайней мере, у активных пользователей, среди которых много молодежи.

В таких условиях пользовательские навыки формируются с раннего детства, а перед информационной педагогией стоит качественно новая задача – *научить пользоваться тем, чем человек и так уже умеет пользоваться.* Это означает фактически направление пользования цифровой средой в нужное русло, способствующее развитию личности в интеллектуальном, духовном и социальном плане.

Все предложенные выше рассуждения позволяют предположить, что по истечении четверти XXI века инструментальная и функциональные парадигмы в данной научно-педагогической дискуссии являются исчерпанными и в достаточной мере разработанными с точки зрения формирования содержательного базиса для новых векторов изучения взаимодействия человека с цифровым миром.

Перспективным, на наш взгляд, выступает изучение влияния состояния цифровой среды, как глобальной, так и академической, на развитие человека, то есть речь идёт о факторах продуктивного образовательного процесса в цифровых условиях.

В теоретико-методологическом понимании это вписывается в категорию «педагогические условия», которые будут рассмотрены в настоящей работе в разрезе развития цифровой культуры на примере вуза как академического пространства.

Материалы и методы исследования

В настоящей статье мы соединяем воедино методологический блок и теоретическую часть, раскрывающую педагогические условия как образовательную категорию, во-первых, для придания работе лаконичности, а во-вторых, потому что рассматриваемая категория является методологической по сути. Так соответствующий анализ будет иметь полноценный теоретико-методологический характер.

Мы оттолкнёмся в рассуждениях от того, что даже невооружённым взглядом, без применения каких-либо научно-обоснованных методов, весьма хорошо заметно, что формулировка «педагогические условия» (иногда – «психолого-педагогические условия») выступает неотъемлемой частью почти любой мало-мальски серьёзной работы с практическим уклоном, как методической, так и научной. Так, например, очень часто принято называть раздел выпускных квалификационных работ студентов педагогических направлений, при этом, как показывает практика участия в ГЭК, эта часть включает в

себя едва ли не любые самые разнообразные практические аспекты педагогического процесса: инструментальные, организационные, содержательные и пр.

Наблюдение за научно-педагогическим публикационным полем показывает, что формулировка названия статьи, начиная со слов «Педагогические условия» или «Психолого-педагогические условия» (что, по нашему мнению, настолько приближенные по содержанию понятия, что их можно считать синонимичными), является одной из самых популярных. При этом содержательный спектр проблематики, которая рассматривается сквозь призму условий, так широк, как широко проблемное поле психолого-педагогического знания в целом. Из этого можно сделать вывод, что условия – одна из наиболее общих категорий педагогики.

Вызывает интерес исследование Н.В. Ипполитовой и Н.С. Стерховой, которые, проанализировав массив педагогических исследований теоретического и методологического характера, пришли к выводу о том, что педагогические условия следует понимать «как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [1].

По результатам анализа педагогических трактовок указанные авторы выделили три методологических подхода к пониманию педагогических условий как категории.

Согласно **первому пониманию**, педагогические условия нужно рассматривать как совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды (В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева и др.), а именно: комплекс мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания (В.И. Андреев) [2]; совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А.Я. Найн) [3]; совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса (Н.М. Яковлева) [4].

Такое понимание содержательно по природе и, на наш взгляд, в наибольшей степени отражает общезыковую трактовку условий как потенциальных возможностей в педагогической призме.

Второе понимание предполагает рассмотрение педагогических условий как компонентов при конструировании педагогической системы (Н.В. Ипполитова, М.В. Зверева и др.), а именно: компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующих реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие (Н.В. Ипполитова) [5]; содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками (М.В. Зверева) [6].

Данное понимание структурно по природе, при этом содержательно схоже с первым, но более удобно для построения теоретических концепций.

Третье понимание предполагает рассмотрение педагогических условий как планомерной работы по уточнению закономерностей устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающей возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования (Б.В. Куприянов, С.А. Дынина и др.). При этом учёные данной группы указывают на необходимость рядоположности педагогических условий, проверяемых в рамках гипотезы одного исследования [7].

Такое понимание представляется критериальным и, на наш взгляд, наиболее узким, могущим быть ориентированным на решение практических экспериментальных задач локального характера.

Общим в этих пониманиях, на наш взгляд, выступают воззрения на условия как на факторы развития личности в педагогической среде, именно поэтому мы считаем, что они не противоречат, а напротив, взаимодополняют друг друга.

Ключевым в раскрытых выше трактовках и определениях, по нашему мнению, выступает то, что условия потенциальны по природе и предполагают педагогический результат только при должном педагогическом воздействии.

В теоретико-методологическом понимании феномена «условие» как педагогической (психолого-педагогической) категории мы разделяем также точку зрения С.Л. Мельникова и О.А. Карнеевой, по-

лагающих, что «этимология понятия “условие” позволяет трактовать его, с одной стороны, как обстоятельство, от которого зависит что-либо, и с другой как обстановку, в которой что-либо осуществляется. С позиций философии данный термин отражает отношение предмета к окружающим явлениям, процессам. Предмет выступает как нечто обусловленное, а условия – как внешнее относительно предмета многообразие объективной действительности. Если причина непосредственно порождает то или иное явление или процесс, то условие составляет ту среду, в которой последние возникают, существуют и развиваются. Среда может быть описана в терминах конкретной сферы жизнедеятельности, её возможно целенаправленно конструировать» [8].

Анализ исследований, проведённый упомянутыми авторами, позволил прийти к пониманию того, что педагогические условия можно разделить на три макрогруппы:

- 1) информационные педагогические условия (содержание образования; когнитивная основа педагогического процесса);
- 2) технологические педагогические условия (формы, средства, методы, приемы, этапы, способы организации образовательной деятельности; процессуально-методическая основа педагогического процесса);
- 3) личностные педагогические условия (поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов образовательного процесса; психологическая основа образовательного процесса).

Таким образом, под педагогическими условиями следует понимать определённую организацию образовательного процесса в совокупности педагогических средств, методов и форм, конкретных способов педагогического взаимодействия, информационного содержания образования, особенностей социального и психологического микроклимата, обеспечивающую возможность целенаправленного педагогического воздействия [8].

Данное общее методологическое понимание весьма органично проецируется на частный педагогический процесс развития цифровой информационной культуры студентов вузов с учетом системной совокупности его как дидактических, так и социальных характеристик, а также информационного содержания как ключевого фактора его результативности.

Так в обобщённой трактовке педагогических условий выражен инструментальный и средовой компоненты. По отдельности каждый представляет собой минимальное, но недостаточное условие и только вместе они предстают целостным компонентом, что идёт в унисон с языковой практикой употребления слова «условие» во множественном числе в педагогическом дискурсе.

Если говорить о собственно методологической стороне нашей работы, то основным инструментом исследования в ней выступают методы категоризации и абстрагирования. На основе первого осуществляется группировка условий развития цифровой культуры из общей вариативности факторов развития личности в академической среде в категории, релевантные компонентной структуре самого этого формируемого качества. Метод абстрагирования позволяет проанализировать те или иные условия отдельно от общей массы взаимосвязанных педагогических сущностей, которые предполагаются метапредметностью и междисциплинарностью информации как объекта. Анализ, представленный в работе, имеет в первую очередь эмпирический характер, поскольку авторские рассуждения во многом выработаны на основе собственной педагогической практики и наблюдения за образовательным процессом в условиях цифровой среды. Метод синтеза позволяет сформулировать практические предложения по ходу раскрытия каждого условия и обозначить соответствующие способы организации учебного процесса.

Содержательная характеристика педагогических условий развития цифровой культуры (основная часть)

Сущностно схожа с упомянутыми выше и предлагаемая нами ниже классификация педагогических условий развития цифровой информационной культуры студентов, которая предполагает их разделение на: **содержательно-информационные, организационно-методические и социально-личностные.**

Обозначенное общее понимание педагогических условий позволяет свести с сущностной точки зрения **содержательно-информационные** условия к смысловому качеству информации, которая поступает обучающимся из институциональной образовательной среды высшей школы. К ней относится как информация, размещённая непосредственно в учебных ресурсах, так и та, что передается в процессе контактной работы с педагогом.

Теоретический анализ, осуществлённый в предыдущих работах, привёл к пониманию, что под качественной информацией следует понимать такую, которая отличается локальной новизной, небанальностью, нешаблонностью, аргументированностью, личностной обусловленностью, то есть наличием авторских точек зрения, практической значимостью и эмоциональной привлекательностью. По нашему мнению, наличие хотя бы двух из этих признаков уже позволяет отнести информацию к качественной со смысловой точки зрения.

Исходя из этого мы можем считать первым условием рассматриваемого типа существенный удельный вес аналитической информации в сопоставлении с информацией фактологического характера, представленный в учебных материалах.

Аналитическая информация предполагает авторские рассуждения, размышления и, соответственно, умозаключения и выводы. Едва ли можно говорить о возможности развития интеллектуального компонента цифровой информационной культуры как способности к аналитико-синтетической деятельности в условиях больших массивов данных, если в учебных материалах отсутствует пример подобной мыслительной деятельности.

Здесь отметим, что с ростом удельного веса цифровых учебных материалов мультимедийного характера (в первую очередь онлайн-курсов) соблюдение данного условия упрощается, поскольку подобные материалы предоставляют автору большую информационную свободу по сравнению с классическими учебниками, основанными с точки зрения содержательного построения на систематизации в первую очередь фактологических данных.

Второе условие может быть сформулировано как наличие методологических сведений об информации. Под такими сведениями подразумеваются данные о значимости учебной информации, её пользе, практической применимости и соответствующих способах её применения, предлагаемой студентам. Фактически речь идёт в данном случае об «информации об информации», то есть о «метаданных».

Осмысленное потребление и отношение к информации в условиях развития у современных людей привычки потреблять информацию «просто так» выступает, как было продемонстрировано в предыдущих работах, основой развития цифровой культуры. Явное представление упомянутых выше методологических сведений может стать хорошим регулирующим фактором для приучения пользователя задаваться вопросом о личностной значимости потребляемых информационных продуктов. Действительно, привыкнув видеть обоснование значимости, пользы и конкретной применимости информации в учебных материалах, студент будет со временем сам домысливать её при навигации в глобальной цифровой среде.

Традиционно в учебных материалах методологический компонент раскрывается на весьма обобщённом уровне в аннотации или в лучшем случае во введении, как правило, на уровне весьма шаблонизированных целей и задач, при том, что в основном тексте такая информация представляется редко. Это же касается и традиционных практик преподавания курсов, при которых педагог говорит о значимости курса в целом в самом его начале, но редко акцентирует её применительно к конкретному занятию, теме, модулю и т.п.

Таким образом, содержательно-информационным условием, способствующим развитию цифровой информационной культуры, можно признать представление информационно-методологических сведений на протяжении всех учебных курсов в точечном виде на уровне конкретных тем, глав, параграфов, разделов и пр. наряду с обобщёнными сведениями о курсах, дисциплинах и об образовательных программах в целом.

Содержание третьего условия данного ряда базируется на понимании глобальных изменений паттерна потребления информации человеком цифровой эпохи, который формируется при первом знакомстве с цифровым миром, начиная с раннего детства задолго до поступления в вуз.

Речь идёт о смещении предпочтений в сторону информационных продуктов небольшого объёма с увеличением числа потребляемых продуктов за определённый отрезок времени. Этот паттерн

естественным образом распространился на все сферы информационной деятельности, в том числе и на учебную. Действительно, современному человеку комфортнее осваивать, скажем, три книги по сто страниц, чем одну объёмом триста страниц при равных содержательных условиях и интеллектуально-временных ресурсах, затрачиваемых на чтение.

Мы полагаем, что развитие информационной культуры в нашу эпоху невозможно без учёта объективных реалий цифрового мира, в том числе обозначенных выше, тем более если это не влияет на содержательное качество информации. Таким образом, в качестве содержательно-информационного условия мы выделим уменьшение объёма учебных материалов в сторону увеличения их количества и содержательной вариативности. Фактически речь идёт об изменении структуры традиционного ряда учебных материалов, которая не ухудшает содержательное качество. Напротив, завершённый материал меньшего объёма требует более детальных и обоснованных выводов, чем если бы он был частью большого информационного продукта, что автоматически способствует повышению доли аналитической информации, значимость которой была акцентирована выше. Так среди условий прослеживается методическая взаимосвязь. Цифровой формат учебных материалов также благодетелен с данной точки зрения, поскольку максимально облегчает задачу технологически и не требует дополнительных затрат.

Последнее условие выступает обобщающим и результирующим по отношению к предыдущим. Оно сводится к тому, что информация, ретранслируемая высшей школой, не должна в большой мере совпадать с той, что есть в свободном сетевом доступе, в противном случае фактически утрачивается основной смысл институционального образования как источника знаний для новых поколений.

Тезис о том, что «в интернете есть всё» в большой степени справедлив только для фактологической информации. Действительно, с точки зрения фактов говорить что-то новое крайне трудно, по крайней мере на регулярной основе. Однако не отменяется значимость интерпретаций фактов и генерируемых мнений, суждений, точек зрения и выводов, равно как и ретрансляция собственного профессионального, социального и сопряжённого с ним личностного опыта педагога, который по природе своей обладает высокой степенью оригинальности ввиду сверхвариативности жизненных траекторий в постиндустриальном мире. В этом разрезе содержательная свобода очень велика, и пользование ею фактически есть инструмент реализации данного условия.

Организационно-методические условия призваны регулировать проектирование образовательных программ и локальных элементов учебного процесса (в том числе непосредственно занятий), создающее потенциал для упомянутого информационного насыщения.

Одним из основных условий этого рода мы видим внедрение в образовательные программы компонентов, содержательно напрямую или по крайней мере косвенно относящихся к проблемам цифровой информационной культуры, то есть лежащих в плоскости цифровизации профессиональной деятельности, социальных отношений и иных сфер жизни. Внедрение этих компонентов должно проходить на всех уровнях образовательной программы, а именно на уровне учебного плана (внедрение дисциплин); на уровне самих дисциплин (внедрение модулей и (или) тем); и на уровне тем (рассмотрение содержания темы через призму цифровизации). Это обеспечит предлагаемый студентам плюрализм мнений и точек зрения по вопросам цифровизации как комплексного, многоаспектного и неоднозначного феномена. На основе же взвешенного сопоставления последних возможно составление собственного обоснованного мнения. Интеллектуальная привычка к подобной мыслительной деятельности, прививаемая система сквозь всю образовательную программу лежит в основе навыков интеллектуального компонента цифровой информационной культуры.

Второе организационно-методическое условие может быть сформулировано как исключение информационно-творческих заданий, предполагающих деятельность только репродуктивного характера.

С появлением возможности копировать фрагменты текстов из электронной среды реферирование утратило трудоёмкость и интеллектуальную насыщенность в противовес доцифровой эпохе, когда оно подразумевало активное и обильное чтение и отбор информации. Отчасти «контролирующим барьером» до недавнего времени выступало требование к оригинальности текста (хотя очевидно, что оригинальность формально-лингвистическая и оригинальность содержательная не есть тождественные вещи). С появлением и наблюдаемым сегодня активным развитием технологий генерации текстов ИИ разрушен и он. Это привело к тому, что многие понимаемые прежде как творческие или частично

творческие виды заданий (рефераты, курсовые, эссе и пр.) не просто утратили творческую сущность, но и вообще потеряли смысл при отсутствии гарантий самостоятельного выполнения. Фактически уже достаточно давно эти виды заданий выступают в основном работами компиляционного характера. Так они в лучшем случае развивают функциональные навыки работы с информацией.

«Возрождение» данных видов заданий в современных цифровых условиях возможно, на наш взгляд, путём корректировки методических требований к их выполнению в сторону усиления акцента на собственные точки зрения студентов, выражаемые не только путём обобщённых выводов (как это традиционно делается), но и за счёт ретрансляции собственных позиций, мнений, отношений к рассматриваемому в работе вопросу.

Второе условие рассматриваемого порядка можно сформулировать как сведение к минимуму (минимизация) лекционных занятий без интерактивного компонента. Известно, что лекция – исконная форма проведения занятий в высшей школе. В последние десятилетия в её методике преподавания достаточно много говорится об интерактивных элементах лекций как способах придания им инновационности с учётом повышающейся роли коммуникации и интеракции при интеллектуальной деятельности в современном мире. Развитие этих воззрений шло в XXI веке параллельно с насыщением сетевого пространства общедоступной информацией академического характера, что фактически привело к утрате педагогом высшей школы «информационной монополии» и роли основного источника информации, утвердившейся ещё на заре университетов.

В цифровом мире практически вся программная учебная информация, которую может сообщить средний преподаватель вуза, имеется в свободном сетевом доступе в комфортном для быстрого потребления формате. В таких условиях должно происходить смещение ролевого акцента в деятельности преподавателя от источника информации в сторону помощника в навигации в мире информации. С языковой точки зрения для обозначения подобной роли в современном образовательном дискурсе используются слова «модератор» и «наставник».

С нашей точки зрения, второе является предпочтительным, во-первых, потому что не является англицизмом, а во-вторых, потому что в нём присутствует выраженная воспитательная коннотация, что идёт в унисон с неоднократно акцентированным нами пониманием цифровой информационной культуры не только как интеллектуального, но и как личностного качества.

Данное условие напрямую коррелирует с рассмотренным выше условием о минимизации фактологической информации. Действительно, простые факты – подразумевают не более чем монолог; их же интерпретации, точки зрения, взгляды, мнения, позиции и отношения, генерируемые на данной основе, подразумевают диалог как интеллектуальную интеракцию по причине того, что перечисленные формы информации как интеллектуальные продукты почти всегда субъективны, а часто и вовсе дискуссионны. Это представляется благодатной педагогической почвой для вовлечения студентов в содержательный информационный обмен с развитием уже соответствующих навыков на данной основе.

Последним условием данного ряда предстаёт целенаправленная самостоятельная академическая деятельность студентов. Мы употребляем термин «академическая деятельность» как более широкий по сравнению с термином «самостоятельная работа» ввиду следующих соображений.

Значимость самостоятельной работы обучающихся и её педагогического сопровождения обоснована научным образом задолго до становления цифрового мира. Однако цифровая среда существенно увеличила удельный вес информального образования в жизни человека. Так самостоятельная работа как традиционно понимаемая активность в рамках достижения локальной учебной или информационной цели превратилась в деятельность с гораздо более глобальным социально-личностным контекстом. Обильный выбор дополнительных цифровых информационных ресурсов (наряду с весьма большой амплитудой их качества) несёт риск дефокусировки внимания и требует целенаправленности как в выборе, так и в процессе пользования самим ресурсом – качества, подлежащего развитию средствами образовательного процесса.

Социально-личностные условия призваны способствовать развитию социально-коммуникативных и рефлексивных качеств для лично-продуктивной навигации в информационном поле.

В качестве первого подобного условия мы выделим содержательное взаимодействие студентов во внутренней цифровой среде высшей школы. Оно основано на понимании значимости интеграции

институциональной и внеинституциональной среды, а также метода моделирования социальных и профессиональных взаимодействий в академическом пространстве. Современные внутренние цифровые среды предоставляют студентам возможность общения, однако, обычно оно происходит по техническим и (или) организационным вопросам, как правило, не между собой, а с сотрудниками, отвечающими за те или иные учебные ситуации, в том числе с преподавателями. Такая коммуникация весьма шаблонна, типизирована и регулируется в основном простейшими формами этикета.

Для развития же цифровой информационной культуры как личностного качества необходима содержательная цифровая коммуникация студентам по вопросам профессионального, академического и социального характера. Коммуникативные взаимодействия во внутренней цифровой среде вуза менее стихийны и более управляемы педагогическими средствами.

Следующим условием во взаимосвязи с остальными предстают цифровые информационные рекомендации в процессе академической деятельности. Это условие в большей степени сопряжено с содержательной стороной информации, поскольку предполагает социальное взаимодействие на основе схожих интересов с укреплением их устойчивости и развитием социального и интеллектуального компонентов цифровой информационной культуры студентов на данной основе с параллельным повышением мотивации к информационному обмену.

Информационная рекомендация как форма взаимодействия традиционно была одним из важных факторов укрепления социальных связей между людьми. Рекомендация конкретной книги, фильма, статьи, места для посещения, произведения искусства, блюда и пр. и в целом какой-либо сферы для изучения и информационного погружения всегда была актом, удовлетворяющим социальную и интеллектуальную потребность в передаче знания, что способствовало не только информационному, но и эмоциональному, и личностно-коммуникативному обмену (ретрансляции личности на всех уровнях, начиная с бытового). Отметим, что традиционно подобный обмен проходил в рамках конкретных социальных ситуаций и был во многом их атрибутом.

Цифровая среда сделала этот обмен стихийным. Природно-социальное желание делиться информацией, помноженное на её обилие и полную информационную свободу, привело к тому, что люди делятся «едва ли не всем, что увидят». Стихийный информационный обмен уменьшает содержательный смысл передаваемой информации и снижает ценность рекомендации как информационного акта, а также «размывает» поле интересов человека, не говоря уже о том, что затрачивает впустую ресурсы внимания.

С учётом того, что информационный обмен является связующей деятельностью между потреблением и продуцированием информации, в развитии личности он играет значительную роль. Его направление в системное и содержательное русло как основа реализации рассматриваемого условия достижимо средствами педагогического процесса.

Заключение

Проведённое исследование позволяет прийти к следующим выводам:

1. Содержательно-методические истоки изучения педагогических условий развития цифровой культуры студентов берут своё начало в понимании априорности функциональных умений пользования цифровыми устройствами и соответствующего восприятия реалий цифрового мира, ввиду чего в педагогическом знании есть реальная необходимость смещения, а возможно, и даже переключения вектора исследования от инструментального к личностному. Действительно, фактический статус личной вещи, который сегодня имеют гаджеты, привёл к тому, что пользователь уже воспринимается с ними в личностном единстве, в то время как развивающиеся технологии ИИ только усиливают «субъектность» цифрового устройства.

2. Условие выступает ключевой методологической категорией в педагогике, объединяющей в себе целый ряд как содержательных, так и структурных признаков образовательного процесса. Педагогические трактовки данного термина весьма неоднородны, но в целом они соответствуют общеязыковому пониманию условия как фактора и (или) обстановки свершения чего-либо.

3. Разделение условий на содержательно-информационную, организационно-методическую и социально-личностную группы обусловлено, во-первых, единством дидактической и воспитательной сторон формирования цифровой культуры личности, а во-вторых, компонентной структурой этой культуры, раскрытой нами в предыдущих работах, о которых упоминалось выше.

4. В основе всех условий лежит категория смысла и новизны информации как основного признака её значимости, без которого информация в самом лучшем случае (при формальном качестве) может выступать подходящим фоном, но не полноценным предметом педагогической ретрансляции в особенности в условиях инновационности как декларируемого вектора развития науки, производства, общества, а следовательно, и образования как интегрированной в их единство социальной системы.

Представленная статья имеет по большей степени теоретический, нежели методический характер, хотя эти две стороны педагогического знания представлены в идейном сочленении. В работе представлено обоснование основных факторов образовательной среды цифровой эпохи и раскрыты механизмы их влияния на развитие цифровой культуры студентов. Подробное описание содержания педагогической деятельности предполагается в работах методического характера, которые послужат логическим продолжением нашего исследования. Последнее предлагает достаточную смысловую и рассудительную базу для описания конкретных инструментальных и функциональных аспектов, могущего стать руководством деятельности педагогов вузов, что составляет локальную новизну и научную ценность настоящей статьи.

Список литературы

1. *Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С.* Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
2. *Андреев В.И.* Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: КГУ, 1988. – 238 с.
3. *Найн А.Я.* О методологическом аппарате диссертационных исследований // *Педагогика*. – 1995. – № 5. – С. 44–49.
4. *Яковлева Н.М.* Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 1992. – 403 с.
5. *Ипполитова Н.В.* Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Челябинск, 2000. – 383 с.
6. *Зверева М.В.* О понятии «дидактические условия» // *Новые исследования в педагогических науках*. – 1987. – № 1. – С. 29–32.
7. *Куприянов Б.В., Дынина С.А.* Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова*. – 2001. – № 2. – С. 101–104.
8. *Мельников С.Л., Карнеева О.А.* Психолого-педагогические условия формирования компетентности личности студента в процессе обучения в вузе // *Вестник Брянского государственного университета*. – 2014. – № 1. – С. 238–243.

References

1. *Ippolitova N.V., Sterhova N.S.* Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: sushchnost', klassifikaciya // *General and Professional Education*. – 2012. – № 1. – S. 8–14.
2. *Andreev V.I.* Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoy lichnosti. – Kazan': KGU, 1988. – 238 s.
3. *Najn A.Ya.* O metodologicheskom apparate dissertacionnyh issledovanij // *Pedagogika*. – 1995. – № 5. – S. 44–49.
4. *Yakovleva N.M.* Teoriya i praktika podgotovki budushchego uchitelya k tvorcheskomu resheniyu vospitatel'nyh zadach: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01. – Chelyabinsk, 1992. – 403 s.
5. *Ippolitova N.V.* Teoriya i praktika podgotovki budushchih uchitelej k patrioticheskomu vospitaniyu uchashchihsya: dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08. – Chelyabinsk, 2000. – 383 s.
6. *Zvereva M.V.* O ponyatii «didakticheskie usloviya» // *Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukah*. – 1987. – № 1. – S. 29–32.

7. Kupriyanov B.V., Dynina S.A. Sovremennye podhody k opredeleniyu sushchnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya» // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.A. Nekrasova. – 2001. – № 2. – S. 101–104.

8. Mel'nikov S.L., Karneeva O.A. Psihologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya kompetentnosti lichnosti studenta v processe obucheniya v vuze // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2014. – № 1. – S. 238–243.