

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «НОВОСИБИРСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Теркулова Ирина Наильевна

**ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ПОЗИТИВНОЙ
СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ФРАНКОГОВОРЯЩИХ
СТРАНАХ (ФРАНЦИЯ, КАНАДА)**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Ромм Татьяна Александровна

Новосибирск – 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ:

ВВЕДЕНИЕ.....	4-25
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	26-183
Глава 1 Теоретические предпосылки социализации обучающихся на основе цифровой среды.....	26-95
1.1 Сущность цифровой среды как педагогического условия социализации обучающихся.....	26-57
1.2 Функции использования цифровой среды в позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада (Квебек)).....	57-80
1.3 Социально-воспитательные эффекты использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся.....	80-88
Выводы по Главе 1.....	88-95
Глава 2 Использование цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся в опыте зарубежной школы.....	96-176
2.1 Опыт использования цифровой среды как педагогического условия социализации обучающихся (Франция, Канада (Квебек)).....	97-136
2.2 Средства достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды.....	136-149
2.3 Принципы использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся.....	149-170
Выводы по Главе 2.....	171-176
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	177-183
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	184-217
ПРИЛОЖЕНИЯ	218-230
ПРИЛОЖЕНИЕ А.....	218-228

ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	229-229
ПРИЛОЖЕНИЕ В.....	230-230

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В современном мире социальная жизнь опосредована информационно-коммуникационными технологиями. Мобильной связью активно пользуется 86 % населения мира, почти 2 млрд человек имеют доступ к сети Интернет¹. Киберпространство представляет собой как инструмент поиска и получения информации, так и среду коммуникации, виртуального взаимодействия и значительно влияет на формирование у молодого поколения стереотипов поведения, а также идеалов, духовных ценностей, индивидуального и общественного мировоззрения. Происходящие трансформации способствуют изменению механизмов формирования личности, форм взаимоотношений и социокультурных практик. В результате перед субъектами управления системами образования встает задача организации новых форм социального воспитания и управления информационной составляющей социализации наряду с содействием личностному развитию детей.

Так, федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования ориентирует на формирование информационной компетентности обучающихся. Утвержденная «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» актуализирует проблему расширения воспитательных возможностей информационных ресурсов, изучения влияния новых информационных и коммуникационных технологий, цифровой среды и форм организации социальных отношений на психическое здоровье детей, их интеллектуальные способности, эмоциональное развитие и формирование личности. Реализация Федерального проекта «Цифровая

¹ *Цифровое сближение* [Электронный ресурс]. URL: http://detionline.com/assets/files/journal/5/inform_5.pdf (дата обращения: 02.07.2019).

образовательная среда» в рамках национального проекта «Образование» предполагает цифровизацию образования: обучающиеся должны продемонстрировать высокий уровень владения цифровыми навыками. Кроме того, Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина от 7 мая 2018 г. № 204 поставлена задача по внедрению новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс. Сказанное делает необходимым и значимым проведение прикладных исследований по изучению роли и места цифровой среды в развитии личности ребенка.

Имеющийся зарубежный опыт привлечения цифровых средств для решения задач социального развития обучающихся дает положительные результаты. Процессы глобализации в различных сферах жизни общества перед национальными системами образования ставят сходные для многих стран проблемы, что является обоснованием для возможности использования результатов зарубежных исследований. Обращение к анализу существующего в зарубежной педагогике опыта использования цифровой среды может восполнить дефицит разработки научных основ построения процесса позитивной социализации благодаря цифровой среде, который разработан недостаточно.

Процессы реформирования образовательной системы во Франции и Канаде (Квебек) продиктованы современными тенденциями развития общества, в частности, стремительным совершенствованием информационно-коммуникационных технологий и их влиянием на формирование личности в современном информационном социуме, где образование является важнейшим ресурсом. ИКТ и цифровая среда рассматриваются как неотъемлемая часть образовательной сферы человека. В основе образовательного процесса как во Франции и Канаде (Квебек), так и в России лежит субъект-субъектный подход. В связи с этим интернациональный опыт является актуальным для дальнейшего

развития российского образования в формирующейся мировой интернациональной образовательной системе.

С одной стороны, общество становится информационным, когда виртуальная реальность является действительностью современного человека, с другой – современные требования общества предполагают важность межличностных, трансверсальных навыков и умений для жизни и работы. Согласно проекту ЮНЕСКО ведущие качества учащихся XXI века – это «создание знаний», критическое мышление и рефлексивная деятельность. Под созданием знаний подразумевается информационно-коммуникационный тип мышления и деятельности индивида, обеспечивающий ему образование и самообразование в течение всей жизни, профессиональную и личностную самореализацию и эффективную деятельность в социально-экономической сфере. Педагогика франкоговорящих стран достаточно быстро реагирует на современные общемировые тенденции: информационно-коммуникационные ресурсы интегрируются в образовательную систему не просто как средство обучения, а как неотъемлемое условие для формирования определенных навыков, умений и характеристик гражданина современного информационного общества.

Основные дефиниции исследования.

Цифровая среда – искусственная среда, являющаяся непрерывной последовательностью компьютерных и сетевых технологий, организующая отношения между объектами физического мира посредством передачи программ в виде сигналов по сетям и телекоммуникационным каналам.

Цифровая среда имеет инфраструктуру (телекоммуникационные/интернет-линии и различные вычислительные комплексы: от суперкомпьютеров до смартфонов), структуру (сетевые программные протоколы, включая Интернет, программные платформы и программы-интерфейсы для конечных пользователей) и ультраструктуру (инфосфера).

Педагогическое условие – составляющая педагогической системы, отражающая набор возможностей образовательной и материально-пространственной среды, оказывающих воздействие на личностный и процессуальный аспекты данной системы, обеспечивающих ее продуктивное развитие и функционирование.

Понятие **социализации** широко исследуется в философии, социологии, психологии и педагогике и имеет множество толкований в силу многослойности и неоднозначности среды в разных областях знания. Педагогическая теория социализации предлагает множество концепций, отражающих разные научные направления на основе рассмотрения социальной реальности и лежащих в рамках субъект-объектного и субъект-субъектного теоретических подходов. В рамках последнего подчеркивается активная роль личности в процессе социализации. В нашем диссертационном исследовании вслед за А.В. Мудриком социализация будет рассматриваться с позиций субъект-субъектного подхода. Исследуя проблему влияния социальной среды на личность, А.В. Мудрик выделяет относительно социально контролируемую социализацию как один из видов социализации, соотнося его с понятием воспитания, поскольку главной чертой воспитания является целенаправленность. Таким образом, под **относительно социально контролируемой социализацией** понимается планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития человека в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в трех взаимосвязанных неразрывных сферах: образовании, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему.

В этой связи воспитание как относительно социально контролируемая социализация, целенаправленно осуществляемая в образовательных организациях, может создать такие условия для развития обучающегося, которые помогут ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нем, интеграцией, тем самым минимизировав возможность стать

жертвой социализации. Именно этот баланс между обогащением опытом и самореализацией является результатом позитивной социализации, то есть социализированностью.

Таким образом, под **позитивной относительно контролируемой социализацией** мы понимаем планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития человека в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов с целью адаптации и интеграции в современное ему общество.

Диссертационное исследование лежит в рамках сравнительной педагогики, главной задачей которой является изучение процессов, происходящих в сфере образования и воспитания за рубежом, и последующее выявление как положительных, так и отрицательных свойств педагогических явлений и тенденций, которые станут базой для дальнейших поисков путей совершенствования российской педагогики. Вслед за Б.Л. Вульфсоном мы полагаем, что наиболее плодотворные результаты дают исследования, строящиеся на базе бинарных сопоставлений. Сравнительно-сопоставительный анализ в рамках нашего исследования *подразумевает соотнесение относительно социально контролируемой социализации обучающихся в среднем и старшем звене школ Франции и Канады (Квебека) по определенным критериям с целью определения и установления общих и отличительных характеристик, а также для выявления тенденций развития российского образования, определяемых процессом глобализации.*

Хронологические рамки анализируемых зарубежных исследований включают период с 2010 г. по 2016 г. В диссертационном исследовании рассмотрены результаты практических исследований по использованию информационно-коммуникационных технологий, имеющие отношение к модернизации среднего образования во Франции и Канаде (Квебек). Нижняя граница включает первое проведенное во франкоговорящих странах практическое

исследование влияния информационно-коммуникационных технологий на образовательный процесс (использование ноутбуков в образовательных целях, Квебек, Канада, 2010–2011 гг.); верхняя граница – наиболее позднее практическое исследование (результаты исследования по работе цифрового рабочего пространства, Франция, 2016 г.).

Степень изученности проблемы исследования. Анализ современной отечественной литературы по вопросам информационно-коммуникационных ресурсов процесса социализации показывает, что феномен киберсоциализации начинает выделяться в самостоятельный объект гуманитарных научных исследований. Информационно-коммуникационные технологии исследуются в контексте информационных процессов социализации личности (С.В. Бондаренко, М.В. Воропаев, В.А. Плешаков, В.В. Пустовойтов, И.В. Роберт и др.), расширения задач социального воспитания в современном обществе (А. В. Мудрик, В.И. Петрищев, Т.А. Ромм и др.), а также как средство учебно-воспитательной деятельности (Л.С. Кругликова, А.В. Федоров и др.). Таким образом, в центре внимания исследователей оказываются возможности ИКТ и цифровой среды в позитивной социализации и их влияние на развитие личности.

Предметом современных диссертационных исследований стали важные для нашей работы аспекты социализации средствами сети Интернет (Н.В. Угольников); возможные риски использования ИКТ школьниками (А.В. Запорожец); информационно-коммуникационные технологии в образовании в целом, где возможно выделить изучение вопроса развития ИКТ-компетентности педагогов, непосредственно учителей, студентов и школьников (Н.А. Гончарова, С. Н. Исакова, Л.В. Кочегарова, И.Г. Лукина, А.И. Наумов, И.В. Усков); информационно-коммуникационные технологии в обучении (Е. И. Булин-Соколова, КН. Босикова, Ю.С. Лактионова, Е.Г. Неумоина). Следует особо отметить современное исследование по изучению феномена социальных сетей в социализации и образовании подростков (Д.О. Королева), где автор изучает

развивающий потенциал социальных сетей для образовательных и социализирующих целей.

В российской науке накоплен фундаментальный опыт изучения зарубежных систем образования, в том числе школьных (Е.Д. Вознесенская, Б.Л. Вульфсон, Л.И. Гурье, А.Н. Джуринский, В.Г. Костомаров, И.Р. Луговская, Е.Б. Лысова, З. А. Малькова, А.К. Савина, Л.И. Шипилова и др.).

Существенный вклад в изучение проблемы развития различных аспектов социализации и воспитания за рубежом внесли работы отечественных ученых Б. Л. Вульфсона, А.Н. Джуринского, З.А. Мальковой, В.И. Петрищева, В. Я. Пилиповского.

В научную разработанность вопросов исследования зарубежного образования на данном этапе внесли вклад многие отечественные исследователи, рассматривающие образовательный и воспитательный компоненты среднего и высшего канадского (В.С. Ажаева, Д.В. Баженов, С.С. Боднар, М. А. Владимирова, Л.В. Волосович, Л.А. Карпинская, Л.А. Немова и др.) и французского образования (И.В. Богомолова, Е.И. Бражник, Б.Л. Вульфсон, А. Н. Джуринский, Е.Я. Орехова, Н.Г. Прозорова и др.). Канада и Франция методично развивают сферу образования и совершенствуют ее, своевременно реагируя на постоянно появляющиеся изменения в обществе и мире. Важно отметить, что отечественные авторы, изучающие образовательный процесс Канады, основное внимание уделяют особенностям подготовки педагогических кадров, организации образовательного процесса и мультикультурности образования, не затрагивая процесса социализации на основе цифровой среды и ИКТ.

Современные французские и канадские исследователи (F. Blin, A. Chaptal, S. Collin, A. Guyomar, T. Karsenti, M. Linard, H. Papadoudi, S. Pouts-Lajus, и др.) глубже изучают вопросы места и роли ИКТ в образовательном процессе: не только на теоретическом, но и на практическом уровнях, описывая в том числе их социализирующую роль в современном образовательном процессе.

Анализ исследований в рамках данной тематики свидетельствует о недостаточности разработки проблемы цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации. В связи с этим обращение к опыту франкоязычных педагогов и их включение в научный оборот отечественной науки может быть продуктивным.

Изучение состояния проблемы социализации обучающихся на основе цифровой среды позволило выявить **противоречия** между:

- *требованием* общества и государства в формировании личности, социализированной к современным условиям цифрового развития, и недостаточным вниманием к решению указанной задачи в системе отечественного образования;

- *потребностью* изучения накопленного зарубежного опыта позитивной социализации на основе цифровой среды и недостаточным уровнем научного знания, раскрывающего их роль в позитивной социализации детей на современном этапе;

- *осознанием* необходимости позитивной социализации обучающихся на основе цифровой среды и отсутствием разработанных принципов ее реализации в образовательном процессе.

Эти противоречия указывают на существование **проблемы** выявления основных тенденций использования цифровой среды в образовательном процессе современной Франции и Канады (Квебека), определения степени их влияния на процесс позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах.

Актуальность и сформулированная проблема обусловили выбор темы исследования **«Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада (Квебек))»**.

Объектом исследования выступает позитивная социализация обучающихся в школе во франкоговорящих странах на основе цифровой среды.

Предметом исследования является цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся франкоговорящих стран.

Цель исследования – выявление цифровой среды как педагогического условия, необходимого для позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах, и теоретическое обоснование его использования.

Объект, предмет и цель исследования обусловили постановку исследовательских **задач**:

- 1) на основе теоретического анализа *уточнить* сущность цифровой среды как педагогического условия социализации обучающихся;
- 2) *раскрыть* функции цифровой среды в процессе социализации обучающихся во франкоговорящих странах;
- 3) *выявить* социально-воспитательные эффекты цифровой среды как педагогического условия социализации обучающихся;
- 4) *охарактеризовать* использование средств достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды в процессе социализации обучающихся;
- 5) *определить* принципы реализации цифровой среды как педагогического условия социализации во франкоговорящих странах.

Методологические основы исследования составляют:

– *общенаучный системный подход* (В.Г. Афанасьев, В.И. Загвязинский, М. С. Каган, В.В. Краевский и др.), предполагающий анализ цифровой среды во взаимосвязи с тенденциями развития образования как целостной системы, являющейся органичной частью общества и отражающей происходящие в нем перемены;

– *герменевтический подход* (В. Дильтей, А.Ф. Закирова, В.Г. Кузнецов, Л. М. Лузина, П. Рикер и др.), предполагающий обращение к ценностно-смысловым аспектам педагогических феноменов и интерпретацию исследуемых явлений с целью выявления социально-воспитательных эффектов и принципов

реализации цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации;

– *компетентностный подход* (И.А. Зимняя, В.А. Козырев, О.Е. Лебедев, Н.Ф. Радионова, Г.К. Селевко, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.), позволяющий рассмотреть организацию образовательной практики через целевую ориентацию учебного процесса на формирование компетентностей обучающихся.

Теоретические основы исследования составляют:

– исследования в сфере сравнительной педагогики, позволяющие выявить научные доводы и основные методы компаративистских исследований (Е.И. Бражник, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, И.Р. Луговская, З. А. Малькова и др.);

– работы, представляющие идеи инновационных процессов педагогической практики и образования (Е.А. Алисов, Е.И. Артамонова, М. В. Богуславский, Е.Н. Землянская, Е.С. Куракина, Л.Е. Осипенко и др.);

– работы, раскрывающие положения теории социализации учащихся в отечественной (Г.М. Андреева, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А. В. Мудрик, Н. Д. Никандров, В.И. Петрищев, А.В. Петровский, Д. И. Фельдштейн и др.), зарубежной науке (П. Бергер, Т. Лукман, П. Бурдьё, Ф. Dubet, Э. Дюркгейм, Д. Зиммель, Б. Лаир, D. Martuccelli, Г. Тард, L. Chauvel и др.) и теории социального воспитания (Б. В. Куприянов, М.М. Плоткин, Т.А. Ромм, Т. В. Склорова, М. В. Шакурова и др.);

– исследования, определяющие возможности ИКТ в социализации и социальном воспитании учащихся в киберпространстве (Е.П. Белинская, С. В. Бондаренко, М. В. Воропаев, В. А. Плешаков и др.) и их влияние на развитие личности (В.В. Алмаева, С.В. Бондаренко, М.В. Воропаев, Н. В. Гафурова, Ю. И. Кривов, Л.С. Кругликова, Д.В. Лифинцев, С. В. Панюкова, В. И. Петрищев, В.А. Плешаков, В.В. Пустовойтов, И. В. Роберт, Г.К. Селевко, Т.И. Танцева, А.В. Федоров, Д. И. Фельдштейн, Ю.Н. Усов и др.);

– научные франкоязычные исследования, уточняющие особенности использования цифровой среды в образовательном процессе (F. Blin, A. Chaptal, S. Collin, A. Guyomar, D. Hamon, T. Karsenti, M. Linard, H. Papadoudi, S. Pouts-Lajus и др.).

Источниковую базу исследования составляют шесть групп:

– в первую группу входят международные документы (ЮНЕСКО); законодательные и нормативные документы Канады (Квебек), Франции и России в сфере образования (федеральные государственные образовательные стандарты российского образования, кодекс образования Франции, программа образования Квебекской школы), публикации международных организаций (доклад *Rapport final du projet européen EMILE sur les TICE* S. Pouts-Lajus и др.);

– вторую группу составляют web-сайты по образованию: государственные сайты ЮНЕСКО, Министерства образования Франции, Министерства образования Квебека (Канада); Министерства образования Российской Федерации; Межуниверситетского исследовательского центра образования и преподавания (*Le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)* в Канаде);

– третья группа содержит результаты исследования по использованию ноутбуков в начальной и средней школе (2010–2011 гг., Квебек, Канада), результаты исследования по использованию планшетов в образовании (2012–2013 гг., Квебек, Канада), результаты исследования по работе цифрового рабочего пространства (2012–2014 гг., Франция), результаты исследования по работе цифрового рабочего пространства (2016 г., Франция), результаты консультаций и обмен информацией по теме данного исследования с представителями образовательных учреждений и исследовательских центров (A. Fievez, T. Karsenti, S. Rabaud);

– четвертая группа включает материалы отечественных и зарубежных научно-педагогических, психологических, социологических журналов и газет

(«Педагогика», «Сибирский педагогический журнал», «Нижегородское образование», «Народное образование», *Anthropologie et Sociétés*, *Nouvelles pratiques sociales*, *Cahiers de recherche sociologique*, *Cahiers pédagogiques*, *Observatoire des Technologies pour l'Education en Europe*, общественно-политическая пресса (французский журнал *Le monde*, раздел «Образование») и др.);

– пятую группу представляют диссертационные исследования, посвященные вопросу изучения потенциала ИКТ в образовании отечественных (Н. А. Гончарова, А.В. Запорожец, Д.О. Королева, Н. В. Угольников и др.) и зарубежных ученых (А. Guyomar, N. Mouisset-Lacan, H. Papadoudi);

– шестая группа содержит педагогические пособия, методическую литературу (пособия для преподавателей колледжей по использованию ИКТ на уроках, книги по вопросам образования *Technologies et education: contribution à l'analyse des politiques publiques* Н. Papadoudi и др.), электронные порталы школ.

В научный оборот впервые вводятся публикации таких исследователей, как F. Blin, A. Chaptal, S. Collin, A. Guyomar, D. Hamon, T. Karsenti, M. Linard, H. Papadoudi и др., образовательная программа Квебека по развитию трансверсальных компетенций, крупнейшие франкоязычные исследования по использованию цифровой среды в образовании.

Выбор **методов исследования** определялся спецификой объекта и предмета исследования, характером поставленных задач, а также источниковой базой работы. В ходе исследования были использованы *теоретические методы*: синтез и интерпретация полученных данных, вычленение и систематизация существенной информации, сопоставление и обобщение сведений, теоретический анализ; *эмпирические методы*: анкетирование учащихся французских средних образовательных учреждений; обобщение передового педагогического опыта посредством анализа результатов экспериментальных исследований, проведенных французскими учеными; беседа, интервью, корреспондентский метод (почтовый

опрос, например, электронная рассылка вопросов французским коллегам, беседа с использованием новых технологий (Skype) и др.); описательный метод; метод перевода аутентичной литературы как вспомогательный метод; сравнительный метод (непосредственное выявление общих и отличительных черт современных концепций социализации); *статистические методы*: количественная обработка с помощью программы SPSS, качественный анализ результатов исследования.

Перечисленные методы применялись в целях обобщения, выявления социально-воспитательного потенциала цифровой среды и особенностей ее использования во франкоговорящей школе.

Основным критерием отбора фактов в нашем исследовании были показатели, которые давали возможность определить соответствие места цифровой среды в социализации во Франции и Канаде (Квебек) требованиям современного информационного общества. Было необходимо отобрать наиболее актуальную и значимую информацию из большого количества материала, которая демонстрировала бы позитивные стороны социализации с помощью цифровой среды во Франции и Канаде, ее основные направления и особенности, а также реальные негативные эффекты.

Основные этапы исследования. На первом этапе работы (2011–2012 гг.) аргументировались методы изучения исследуемого явления, конкретизировался категориальный аппарат исследования, развивались ключевые идеи относительно анализа зарубежных исследований, определялись методология, цель, проблема, задачи исследования, проводился теоретический анализ проблемы исследования в отечественной педагогике.

В рамках второго этапа (2013–2014 гг.) осуществлялся теоретический анализ проблемы исследования в зарубежной педагогике посредством перевода неизвестных и малоизвестных аутентичных научных источников по проблеме исследования, выделения уровней навыков и умений использования цифровой

среды и их социально-воспитательных эффектов, а также подготовки к изучению роли цифровой среды в социализации обучающихся в школах за рубежом.

Третий этап (2015–2018 гг.) был посвящен переводу и анализу зарубежных практических исследований в рамках изучаемой проблемы, обобщению и систематизации полученной информации, формулированию выводов, оформлению текста диссертации и автореферата.

На защиту выносятся следующие положения:

1 *Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся* представляет собой компонент педагогической системы, который обеспечивает реализацию организационной, технической и социально-развивающей функций для достижения социально-воспитательных эффектов, способствующих решению задач социального образования, оказанию индивидуальной помощи и расширению социального опыта обучающихся на следующих уровнях использования ИКТ и цифровой среды:

- операционном (поиск, сбор, анализ, передача информации с использованием возможности информационного поля посредством ИКТ);
- технологическом (преобразование информации в знания, создание и проектирование новых элементов и программ в цифровой среде);
- социализирующем (осмысление социальных процессов киберпространства, формирование собственной позиции, ответственная реализация своих идей, принятие адекватных продуктивной деятельности решений, умение использовать электронные средства в процессе познания и общения).

2. Особенности использования цифровой среды в процессе позитивной социализации обучающихся в школах Франции и Канады связаны с реализацией *следующих основных функций*:

- организационной – организация образовательного процесса с помощью цифровой среды (использование электронного журнала, электронного учебника

для работы на уроке, организация учительских онлайн-форумов и др.), направленной на создание связей между субъектами образовательного процесса;

- технической – использование цифровой среды для адаптации педагогических методов новой образовательной ситуации в решении образовательных задач (осуществление метода проектов, кейс-метода и др.);

- социально-развивающей – формирование компетентностей, умений и навыков, социальных установок, определенных черт характера (цифровая компетентность, автономия, навыки сотрудничества и др.) в рамках использования цифровой среды.

3. *Социально-воспитательный эффект цифровой среды* представляет собой образование социальных установок, определенных черт характера, навыков, умений и компетентностей (умение организовывать свою деятельность, развитие навыков сотрудничества и общения, подготовленность к жизни в современном информационном обществе, автономия, развитие цифровой компетентности, критического мышления, креативности, учебное продвижение в собственном ритме, мотивация и вовлеченность).

4. Для реализации позитивной социализации обучающихся используются *средства достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды* (метод «перевернутого урока», приложения Zaption, Adobe Voice, Explain everything, Notability, SimpleNote, Flashcard, Quick Math, DuoLingo, Animation en volume pro, PuppetPals, Pixton, Vialogues, цифровое рабочее пространство, Pear Deck, Padlet, Kahoot, социальные сети, мессенджеры и электронная почта), выступающие благоприятной средой для позитивной социализации в современной школе, благодаря использованию которых возникают социально-воспитательные эффекты.

5. *Принципы использования цифровой среды* как педагогического условия позитивной социализации обучающихся в школах Франции и Канады являются основными требованиями для осуществления педагогической деятельности с

использованием цифровой среды, направленной на решение задач социального образования, расширение социального опыта и осуществление индивидуальной помощи учащимся. Они определены на основе учета социально-воспитательных эффектов и проблемных моментов использования цифровой среды в рамках анализа результатов зарубежных исследований:

- *принципы технического характера* (технологическая обеспеченность и поддержка);
- *принципы операционно-методологического характера* (непрерывное обучение учителей; документальная фиксация опыта внедрения цифровой среды, дифференцированный подход, индивидуализация);
- *принципы социально-развивающего характера* (педагогическое партнерство; постоянное мотивирование; сотрудничество; повышение ответственности учащегося за свое обучение; развитие критического мышления учащегося; творческий подход; развитие автономии; сотрудничество с родителями).

Научная новизна определяется основными результатами, полученными в ходе исследования:

- *конкретизировано* понятие цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации, представляющей компонент педагогической системы, который обеспечивает реализацию организационной, технической и социально-развивающей функций цифровой среды для достижения социально-воспитательных эффектов, способствующих решению задач социального образования, расширению социального опыта и оказанию индивидуальной помощи обучающимся;
- *в оборот отечественной науки введены понятия* «социально-воспитательные эффекты цифровой среды», «операционный, технологический и социализирующий уровни использования ИКТ и цифровой среды», «цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации», «средства

достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды», «принципы использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации учащихся», которые уточняют роль и место цифровой среды в механизмах позитивной социализации и возможность управления в относительно социально контролируемой социализации обучающихся;

- на основе введения в научный оборот малоизвестных и неизвестных документов и материалов на иностранных языках *раскрыты* функции цифровой среды в образовательном процессе франкоговорящих стран как особенности использования цифровой среды в процессе позитивной социализации учащихся во франкоговорящих странах: *организационная, техническая и социально-развивающая*;

- *выявлены* социально-воспитательные эффекты цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся в образовательной деятельности, выраженные в образовании компетентностей, умений и навыков, сложных явлений мотивации деятельности, определенных черт характера и социальных установок в результате использования цифровой среды в решении задач социального образования, оказании индивидуальной помощи и расширении социального опыта;

- *охарактеризован* комплекс средств, способствующих достижению выявленных социально-воспитательных эффектов цифровой среды в процессе позитивной социализации обучающихся;

- *определены* принципы использования цифровой среды как педагогического условия социализации технического, операционно-методологического и социально-развивающего характера.

Теоретическая ценность исследования. Расширены и обогащены знания в области теории и методологии компаративистских исследований, отражающие теоретические основания, средства и принципы организации позитивной социализации средствами цифровой среды в современной Франции и Канаде

(Квебек). Полученные в процессе исследования результаты и материалы *способствуют* более полному и системному освещению проблем школьного образования за рубежом; работа содержит информацию, представляющую интерес для отечественных сравнитологов, компаративистов, исследователей, изучающих опыт других стран:

1) сформулированные в результате исследования научные положения открыли перспективы для использования полученных выводов в качестве основы для дальнейших исследований в области *теории и методики относительно социально контролируемой социализации, сравнительно-сопоставительных исследований в области образования во Франции и Канаде (Квебек)*;

2) благодаря введению в научный оборот не переведенных ранее результатов исследований (S. Collin, T. Karsenti), научных исследовательских публикаций (A. Chaptal, F. Blin, M. Linard, D. Hamon и др.), диссертационных исследований (A. Guyomar, H. Papadoudi), образовательных документов (образовательная программа Квебека по развитию трансверсальных компетенций), крупнейших франкоязычных исследований по использованию цифровой среды в образовании (Министерство образования Франции) обогащено представление о возможностях использования ИКТ и цифровой среды в процессе позитивной социализации обучающихся в школах среднего и старшего звена во Франции и Канаде (Квебек) в период с 2010 г. по 2016 г., что способствует обогащению *теории сравнительной педагогики*.

Практическая значимость исследования:

1) использование результатов и материалов исследования может быть актуально при:

– совершенствовании процесса социализации в социально-педагогической деятельности в школе;

- решении задач Стратегии и развития воспитания на период до 2025 г. по обеспечению создания условий позитивного развития детей в информационной среде;

- решении задач по внедрению новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлеченности в образовательный процесс в ходе реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» в рамках национального проекта «Образование»;

2) выявленные функции, социально-воспитательные эффекты, средства и принципы использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся *могут быть учтены:*

- при разработке и составлении программ по социальному воспитанию и социализации в нашей стране;

- подготовке лекций по педагогике, спецкурсов по зарубежной педагогике, учебных курсов;

- подготовке научных работ по проблемам сравнительной педагогики, а также по проблемам социализации;

- составлении программ для курсов повышения квалификации педагогов;

- в процессе разработки новых технологий, методов и приемов с целью воспитания гражданина информационного общества;

3) охарактеризованные средства достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды могут быть применены в организации и реализации позитивной социализации обучающихся в образовательном учреждении.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертационная работа и результаты исследования соответствуют требованиям паспорта научной специальности 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования в областях исследования:

П. № 3. Педагогическая антропология: расширена концепция относительно социально контролируемой социализации личности на основе использования цифровой среды в образовательном процессе, обосновано использование цифровой среды в качестве педагогического условия позитивной социализации учащихся в школе.

П. № 6. Концепции образования: выделены социально-воспитательные эффекты социализации и дополнены концепции интеграции учащихся в новую социальную среду благодаря цифровой среде как педагогическому условию.

П. № 7. Практическая педагогика: обобщен передовой педагогический опыт практики использования цифровой среды в социализации обучающихся в школах франкоговорящих стран (Франция, Канада (Квебек)).

П. № 8. Сравнительная педагогика: обогащена национальная образовательная система теоретическими основаниями, средствами и принципами организации позитивной социализации через цифровую среду в современных Франции и Канаде (Квебек).

Личный вклад соискателя заключается в выявлении теоретических основ использования цифровой среды как педагогического условия относительно социально контролируемой социализации обучающихся; уточнении ее сущности и определении принципов ее использования; раскрытии функций цифровой среды в образовательном процессе франкоговорящих стран; выявлении социально-воспитательных эффектов цифровой среды и обосновании средств их достижения в процессе позитивной социализации обучающихся; адаптации малоизвестных и неизвестных документов и материалов на иностранных языках по вопросам образования и социализации; подготовке публикаций, представленных в научных журналах, материалах научно-практических конференций, изданиях, рекомендуемых ВАК РФ.

Достоверность полученных результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исследования цифровой среды как

педагогического условия позитивной социализации, адекватностью методов задачам и логике исследования, выводов – современным научным представлениям о социализации и социальном воспитании. Объективность представленной информации обеспечивается комплексным использованием различных оригинальных источников отечественных и зарубежных авторов и большим диапазоном привлекаемого материала.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством обсуждения на заседаниях кафедры педагогики и психологии Института истории, гуманитарного и социального образования, методологических заседаниях аспирантов и соискателей ФГБОУ ВО «НГПУ» г. Новосибирска, в рамках курса «Социальная педагогика», а также на конференциях различного уровня:

- *международных*: «Изменяющееся воспитание в изменяющейся России: теории, практики, институты, технологии» (Москва, 2012 г.), международная научно-практическая конференция в рамках VI Сибирского педагогического семинара (Новосибирск, 2012 г.), «Стратегия и ресурсы социального воспитания: вызовы XXI века» (Новосибирск, НГПУ, 2012 г.), III Международный симпозиум «Социальная педагогика в социальных практиках» (Арзамас, 2013 г.), «Педагогический профессионализм в образовании» (Новосибирск, 2014 г.), IV Международный симпозиум «Социальная педагогика: проблемы и перспективы» (г. Вильнюс, 2014 г.), V Международный симпозиум «Социальная педагогика в современных социальных практиках» (Арзамас, 2015 г.);

- *Всероссийских с международным участием*: «Молодежь XXI века: образование, наука, инновации» (г. Новосибирск, 2013 г., 2015 г.);

- *региональных*: «Педагогика в пространстве науки и практики» (Новосибирск, НГПУ, 2012 г., 2013 г.), VII Сибирский педагогический семинар «Педагогика и психология: диалог о воспитании» (Новосибирск, 2014 г.);

открытых студенческих педагогических чтениях (Новосибирск, 2012 г., 2013 г., 2014 г.).

По теме диссертации опубликовано 14 статей, в том числе 4 публикации в изданиях, включённых в перечень ВАК РФ.

Структура диссертации: работа объемом 230 страниц состоит из введения, двух глав (6 параграфов) с выводами, заключения, списка литературы (277 наименований), приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Первая глава исследования осмысляет и выявляет теоретические предпосылки позитивной социализации в цифровой среде, которые предполагают решение следующих задач: благодаря теоретическому анализу отечественной и зарубежной научной педагогической и социологической литературы уточнить сущность цифровой среды как педагогического условия социализации обучающихся во Франции и Канаде, раскрыть особенности использования цифровой среды в процессе социализации учащихся во франкоговорящих странах (Франция и Канада (Квебек)), а также выявить социально-воспитательные эффекты цифровой среды как педагогического условия социализации обучающихся на теоретическом уровне.

В соответствии с выделенными направлениями теоретической части исследования данная глава раскрывает определенные нами задачи и логику теоретического анализа.

1.1 Сущность цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся

Задачей данного параграфа является уточнение сущности цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся. Логика

анализа будет проводиться в следующей последовательности: определение сущности понятия цифровой среды, уточнение роли и места цифровой среды в процессе развития и социализации человека и выявление уровней навыков и умений использования цифровой среды.

Понятие технологии имеет множественные толкования, постоянно изменяющиеся и дополняющиеся в связи с постоянным развитием его смысла относительно различных контекстов.

В самом широком смысле технология может пониматься как средство или деятельность для манипулирования или изменения человеком окружающей его среды [207].

Понятие информационно-коммуникационных технологий на современном этапе рассматривается многими отечественными исследователями (Е.И. Булин-Соколова, К.Н. Босикова, Н.А. Гончарова, И.Г. Лукина, С.Н. Исакова, Л. В. Кочегарова, А.И. Наумов, Е.Г. Неумоина, С.В. Титова, И.В. Усков и др.) и включает в себя информационные технологии, являющимися комплексом способов, средств и методов автоматизированного сбора, хранения, обработки, передачи и использования, производства информации для получения определенных результатов [131, с. 10]. Объединение компьютеров в сеть и создание таким образом коммуникации привело к возникновению понятия ИКТ.

При применении ИКТ в образовании, по мнению И.В. Роберт [68, с.18], идет речь об информационном взаимодействии образовательного назначения на базе ИКТ. Под этим автор понимает деятельность по сбору, обработке, использованию и сообщению информации, осуществляемую субъектами образовательного процесса (обучающийся, обучаемый, средство обучения, функционирующее на базе средств ИКТ). Данная деятельность обеспечивает психолого-педагогическое воздействие с целью развития творческого потенциала индивида, создание, развитие и закрепление системы знаний определенной предметной области, создание совокупности навыков и умений осуществления

обучения по изучению закономерностей определенной предметной области, поддержку и развитие системности мышления обучаемого, и реализацию принципа индивидуализации учебного процесса при сохранении его целостности. Автор также выделяет непосредственно средства информационно-коммуникационных технологий, под которыми понимает программные, технические и программно-аппаратные средства и устройства на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современных средств и систем передачи информации, информационного обмена, позволяющие собирать, продуцировать, накапливать, хранить, обрабатывать, передавать информацию и давать доступ к информационным ресурсам различных компьютерных сетей.

Важными для нас представляются выводы канадского исследователя R. Vibeau, сделанные в рамках двадцатилетнего ретроспективного анализа использования информационно-коммуникационных технологий [204]. Он представляет ИКТ относительно различных функций, которые они выполняют, и определяет ИКТ, как совокупность оборудования (рабочее место и оборудование для подключения к Интернету) и цифровых ресурсов (онлайн-сервисы, программное обеспечение, приложения и информационные, культурные или образовательные наполнения различного происхождения). Автор полагает, что к цифровым ресурсам в образовании относятся совокупность онлайн-сервисов, различного программного обеспечения (порталы, средства, образовательные платформы, поисковики, образовательные приложения, портфолио) так же, как и данные (статистические, географические, социологические, демографические и др.), информация (статьи, передачи, аудио-дорожки и др.), полезная обучающему и учащемуся в рамках использования ИКТ в образовании.

Таким образом, мы видим, что понятие ИКТ включает в себя технический уровень, без которого невозможно использование цифрового уровня. Данное утверждение также отражено в определении, данном французским исследователем, J. Basque, согласно которому ИКТ являются совокупностью

технических средств и процессов, основанных на информатике, микроэлектронике, телекоммуникациях (а именно сетях), мультимедиа и аудиовизуальных средствах, которые, будучи смешанными и соединенными между собой, позволяют искать, размещать, интерпретировать и передавать информацию в различных формах (текст, звук, изображения, видео и др.) и обеспечивают взаимодействие между людьми и между людьми и машинами [203].

С дальнейшим развитием технологий и все большим их слиянием с жизнью человека появляется необходимость в новом более емком понятии, включающем сейчас полное многообразие информационных технологий и само киберпространство. Поэтому вместо постоянного обновления и уточнения определения ИКТ современные авторы начинают использовать другой термин, часто используя его на данном этапе как синоним. В его основу ложится непрерывная последовательность компьютерных и сетевых технологий - цифровая среда. Данное понятие постепенно вытесняет более привычное «ИКТ», так как позволяет показать, что речь идет не просто о совокупности технического оборудования, цифровых процессов и ресурсов, а о целостном, едином цифровом пространстве.

Само по себе понятие не ново: его зарождение связано с появлением компьютеров и глобальной сети Интернет, то есть с переходом к цифровым электронным носителям информации от аналоговых в восьмидесятые годы двадцатого века, так как в их основе лежит использование дискретных значений один и ноль для создания, хранения и обработки данных [272]. То есть термин «цифрового» имеет базовое значение по отношению к «информационному».

С самой общей точки зрения цифровая среда является средой логических объектов, используемая для описания и моделирования других сред (электронной, социальной) на основе математических законов, согласно ГОСТ Р 52292-2004 «Информационная технология. Электронный обмен информацией. Термины и определения» [46].

С другой точки зрения, цифровая среда рассматривается как цифровое представление аспектов социальной, культурной жизни и технологий общения.

Французские авторы рассматривают цифровую среду как пространство, структурированное различными технологическими инструментами, позволяющее получать пользователям доступ к ресурсам и сервисам онлайн и офлайн. Авторами выделяются элементы цифровой среды. Базовым элементом являются средства и устройства, открывающие цифровую среду (компьютер, планшет, смартфон, веб-камера, 3D очки и пр.). Далее выделяются типы цифровой среды: цифровое рабочее пространство, виртуальное рабочее место, образовательные платформы, а также различные веб-пространства, организованные для определенных структур или компаний [228].

Подробно современную цифровую среду в отечественной науке описывают Е.С. Ларина и В.С. Овчинский [92]. Под цифровой средой они понимают многообразие информационных технологий и киберпространство, где происходит управление различного рода объектами физического мира посредством передачи программ в виде сигналов по сетям и телекоммуникационным каналам. Согласно авторам, она имеет инфраструктуру, структуру и ультраструктуру. Инфраструктура включает в себя три уровня: на первом – телекоммуникационные и интернет линии (оптоволокно и т.д.), на втором – различные вычислительные комплексы от смартфонов до суперкомпьютеров, и наконец, управляющие блоки – искусственный интеллект, встроенные в физический мир – от производства до «умной» одежды и обуви. В структуру входит программное наполнение нескольких уровней: программные протоколы, далее программы и программные платформы для хранения, переработки и предоставления информации (базы данных и операционные системы); и программы-интерфейсы, обеспечивающие восприятие информации конечными пользователями (интерфейсы сайтов, блогов и т.д.). В ультраструктуре, являющейся информационной сферой, выделяются непосредственно общедоступные сетевые ресурсы (сайты, социальные сети и т.д.),

защищенные сетевые ресурсы, доступные только определенным категориям (корпоративные сайты и др.), и ресурсы с платным контентом.

Цифровая среда существует постоянно и независимо от пользователя, не ограничена временными, географическими или статусными характеристиками, содержит огромные объемы информации и позволяет разным формам коммуникации объединяться в единое целое, и также делает доступным интерактивное общение. Цифровая среда является местом постоянного проектирования и создания продукта из уже имеющегося материала, а значит по своей природе интерактивна – ведь пользователь постоянно влияет на содержание и изменяет его, все его действия конвертируются в данные [160].

Таким образом, понятие цифровой среды является всеобъемлющим, многомерным, включающим многообразие аспектов, начиная от базовых инструментов, обеспечивающих ее функционирование, и заканчивая информационно-коммуникационными и интерактивными составляющими.

Итак, принимая во внимание возможности цифровой среды, в своей работе мы подразумеваем под ней искусственную среду, являющуюся непрерывной последовательностью компьютерных и сетевых технологий, организующую отношения между объектами физического мира посредством передачи программ в виде сигналов по сетям и телекоммуникационным каналам.

Жизнь человека переплетена с технологиями, что кардинально меняет характер человеческих взаимоотношений. Как утверждает Дж. Палфри [116], дети цифровой эры будут изменять рыночные тенденции, а также кардинально трансформируют многие отрасли экономики, систему образования и мировую политику. На этом фоне возникает множество проблем, связанных с необходимостью формирования совокупности социальных норм, навыков навигации в цифровом мире, культуры пользования информацией и критического отношения к ней.

В рамках вхождения в цифровую эру, во французской педагогике разрабатывается понятие цифровой образовательной среды, являющейся совокупностью приложений и средств, направленных на поддержание деятельности, связанной с образованием [205] и позволяющей распространить образовательное взаимодействие за пределы времени, проводимого в школе. Цифровая образовательная среда включает различные платформы социального характера: цифровое рабочее пространство, образовательная платформа Moodle, виртуальное рабочее место и другие веб-пространства, связанные с образованием. Факт того, что данная среда обеспечивает совместную работу, позволяет описывать действия пользователей в рамках процесса социализации [270].

В отечественной педагогике следует отметить использование таких понятий, как виртуальная образовательная среда, под которой понимается информационное содержание и коммуникативные возможности локальных, корпоративных и глобальных компьютерных сетей, формируемые и используемые для образовательных целей всеми участниками образовательного процесса [3].

Кроме того, на основе понятия ИКТ также возникает термин «информационно-коммуникативная образовательная среда», являющаяся совокупностью условий, влияний и возможностей, обеспечивающих эффективное педагогическое взаимодействие участников образовательных отношений с помощью информационных ресурсов, интерактивных средств, информационно-коммуникационных технологий, ориентированных на достижение современных образовательных результатов [2].

В новой образовательной ситуации отечественными учеными выделяется дигитализация или цифрование [17] как новый формат электронного образования, определяемая в качестве процесса конструирования комплексной

инфраструктуры, погружающей образование в виртуальную среду для его эффективной реализации в современных условиях развития общества.

Разрабатывается понятие цифровой образовательной среды, вытесняющее остальные синонимичные термины. Под цифровой образовательной средой понимается открытая совокупность информационных систем, предназначенных для обеспечения различных задач образовательного процесса [1]. Она так же предполагает развитие различных образовательных платформ с целью получения качественного образования любым гражданином независимо от возраста и социального положения.

Согласно проекту ЮНЕСКО, ведущие качества учащихся XXI века – это «создание знаний», критическое мышление и рефлексивная деятельность, где под созданием знаний подразумевается информационно-коммуникационный тип мышления и деятельности индивида, обеспечивающий ему образование и самообразование в течение всей жизни, профессиональную и личностную самореализацию и эффективную деятельность в социально-экономической сфере [158].

Согласно статистическим данным в рамках исследования цифровой грамотности [153], с 2010 по 2013 год, процент использования Интернета детьми 12-16 лет каждый день или почти каждый день возрос с 82 до 87, причем почти 80% школьников считают себя уверенными пользователями. При этом 75,5% учились пользоваться Интернетом самостоятельно, учителя научили лишь 13%. Однако это только иллюзия грамотности, как показало измерение индекса цифровой компетентности: в общем и целом в России как подростки (34%), так и их родители (31%) лишь на 1/3 освоили возможности и ограничения интернета. Из статистики мы видим, что, несмотря на обновление информационно-образовательной среды и ввод ФГОС основного общего образования, школа все еще не помогает в полной мере ученикам овладевать даже навыками

использования ИКТ, поэтому о воспитательной компоненте на данном этапе не идет и речи.

В то же время, активное развитие цифровой среды и расширение социальности информационного пространства за счет того, что виртуальное пространство становится средой коммуникации, влияет практически на все аспекты человеческой жизни. Но технические устройства представляют для пользователя интерес не сами по себе, а лишь как инструмент познания окружающего мира, решения различных задач, коммуникации, без которых пользователю в современной действительности никак не обойтись. Если традиционным носителем норм поведения раньше являлась семья и школа, то в современное время таковым является ещё и Интернет, изменяются механизмы социализации [135, 138]. В современной педагогической науке предпринимаются попытки в изучении именно воспитательных возможностей ИКТ (М.В. Воропаев, В.А. Плешаков и др.), но непосредственно при работе с детьми мы видим, что ИКТ воздействуют на ребенка стихийно, оказывая как положительное, так и отрицательное воздействие. Поэтому необходимо выделить обстоятельства, при которых воздействие ИКТ на развитие ребенка будет позитивным.

Современная педагогика не может не учитывать колоссальное расширение и воздействие цифровой среды непосредственно на воспитание через проявление с ее помощью новой разновидности социальной реальности – виртуальной. Согласно американскому социальному антропологу Виргинского университета Брайану Пфаффенбергеру [260], виртуальность является отнюдь не новой действительностью, а частью повседневности. Она социальна, а значит, мы говорим о социальной виртуальности. Следовательно, в социуме возникают новые формы взаимодействий и типы общественных отношений. Изменяется и сама организация процесса воспитания, и многие его аспекты (субъекты, индивиды воспитательного процесса, появляются персонифицированные техногенные акторы), что акцентирует в своих работах М.В. Воропаев [36, с.46-

47]. Человек взаимодействует с виртуальным пространством как с социальной средой трансформационным путем, как это отмечает С.В. Бондаренко [20], когда люди противятся телекоммуникационным технологиям, понимая под ними нечто чуждое, и адаптационным, когда пользователи вливаются в новую для них социальное пространство, ощущая себя его частью. При этом важно отметить, что в последнем случае вследствие недостаточной изученности социализирующих возможностей виртуального пространства, отсутствия психолого-педагогической работы, мер по повышению эффективности позитивной киберсоциализации путем учета принципов использования цифровой среды как педагогического условия и средств достижения социально-воспитательных эффектов, оно может вызвать аддикцию в силу низкого уровня культуры киберсоциализации индивида. Таким образом, цифровая среда может быть и десоциализирующим условием.

Цифровая среда воздействует непосредственно на сознание человека, расширяя его когнитивные и коммуникативные способности и изменяя систему ценностей, динамика изменения которой остается неизученным вопросом. В новой коммуникационной среде включается процесс ресоциализации (акторы усваивают новые для них ценности, ролевые дискурсы и навыки вместо прежних). Кроме того, цифровая среда также воздействует и на социальную организацию общества, снижая издержки передачи информации и ускоряя процесс информационного обмена между индивидами. В настоящее время, пользователи информации могут активно участвовать в преобразовании и движении информационных потоков, что указывает на возрастающую роль информационной компоненты и ее усиливающееся влияние на социум и процесс социализации.

Понятие социализации широко исследуется в философии, социологии, психологии и педагогике и имеет множество толкований в силу многослойности и неоднозначности среды в разных областях знания. Педагогическая теория социализации также имеет множество концепций, отражающих разные научные

направления на основе рассмотрения социальной реальности и лежащих в рамках субъект-объектного и субъект-субъектного теоретических подходов.

В России междисциплинарная школа социализации сформировалась во второй половине XX века (Г.М. Андреева, А.В. Волохов, Б.З. Вульф, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, А.А. Реан, Д.И. Фельдштейн и др.). В педагогике наиболее глубоко проблема влияния социальной среды на личность исследовалась Мудриком А.В. [99, 100, 101, 102], где он акцентирует процесс интеграции, в основе которого лежит творческое самоутверждение в решении социально значимых проблем социума. Педагогика, согласно А.В. Мудрику, рассматривает социализацию человека на всех этапах его развития в двух аспектах:

- Она исследует сущность относительно социально контролируемой части – воспитания, его перспективы, тенденции, определяет его методы, формы, содержание.
- Общество как социализирующая среда, выявляющее воспитательные возможности для поиска способов позитивного воздействия на человека и коррекции негативных влияний.

В нашем диссертационном исследовании социализация рассматривается в контексте подхода А.В. Мудрика, который определяет ее с позиций субъект-субъектного подхода, в рамках которого подчеркивается активная роль личности в процессе социализации. Автор рассматривает несколько видов социализации. Исследуя проблему влияния социальной среды на личность, А.В. Мудрик выделяет относительно социально контролируемую социализацию как один из видов социализации, соотнося его с понятием воспитания, так как главной чертой воспитания является целенаправленность.

Как важнейшему процессу в жизни молодых людей воспитанию посвящены труды многих современных ученых (В.М. Басова, В.Г.Бочарова, М.П.Гурьянова, В.И. Загвязинский, А.В.Мудрик, Н.Д. Никандров, Л.Е.Никитина, Л.И. Новикова,

М.М. Плоткин, Т.А. Ромм, В.Д. Семенов, В.А. Фокин, М.В. Шакурова и др.). Однако концепция А.В. Мудрика является на наш взгляд наиболее полной, так как автор рассматривает воспитание в контексте социализации человека, средством которой является информация, и определяет его как возвращение человека в процессе планомерного создания условий для целенаправленных позитивных развития и духовно-ценностной ориентации [100].

А.В. Мудрик определяет новую педагогическую концепцию - концепцию социального воспитания, выделяя ряд условий, необходимых для решения проблемы социального воспитания, которые создаются в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в трех взаимосвязанных неразрывных сферах: образовании, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему [101].

Таким образом, под относительно социально контролируемой социализацией понимается планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития человека в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов в трех взаимосвязанных неразрывных сферах: образовании, организации социального опыта человека и индивидуальной помощи ему.

В рамках данной теории, воспитание как относительно социально контролируемая социализация, целенаправленно осуществляемое в образовательных организациях, может создать такие условия для развития обучающегося, которые помогут ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нём, интергацией, тем самым минимизировав возможность становления его жертвой социализации. Именно этот баланс между обогащением опытом и самореализацией является результатом позитивной социализации, то есть социализированностью.

Таким образом, под **позитивной относительно контролируемой социализацией** мы понимаем планомерное создание условий для относительно

целенаправленного развития человека в процессе взаимодействия социальных, групповых и индивидуальных субъектов с целью адаптации и интеграции в современное ему общество.

Анализ цифровой среды в социализации возможен в контексте воспитания, так как открывает возможности решения проблем в единстве сфер образования, социального опыта и индивидуальной помощи. Концепция А.В. Мудрика позволит выявить социализирующее действие цифровой среды наиболее емко и планомерно и поэтому принята в качестве основы для анализа социализирующего потенциала цифровой среды в рамках проводимого исследования. Данный подход даст возможность унифицировать и сравнить теоретический и практический опыт отечественных и зарубежных работ с целью выявления социализирующего потенциала цифровой среды.

Следует отметить, что на данном этапе в отечественной педагогической науке недостаточно изучены и реализованы практически воспитательные возможности цифровой среды. В результатах попыток разработки педагогических технологий на основе ИКТ мы видим акцент на использование новых технологий в обучении, воспитанию же уделяется наименьшее внимание или не уделяется вообще. В связи с этим на сегодняшний момент применение ИКТ происходит стихийно, воспитательная функция информационных средств носит скорее латентный характер, и имеет как положительное, так и отрицательное воздействие.

Анализ отечественной научной литературы по вопросам социализации, социального воспитания, использованию ИКТ в образовательном процессе, позволяет нам утверждать, что, несмотря на большое количество работ, посвященных ИКТ в образовании, в последнее время регулярно появляются в педагогической среде, они в основном касаются дидактических и образовательных аспектов информатизации (Е.И. Булин-Соколова, К.Н. Босикова, Д.В. Зарецкий, З.А. Зарецкая, И.Г. Захарова, В.А. Красильникова,

Ю.С. Лактионова, Е.Г. Неумоина, С.В. Панюкова и др.), развития мышления с помощью ИКТ (абстрактное мышление у дошкольников (С.А. Аверин, Е.А. Алисов, Н.С. Муродходжаева, И.А. Носков, О.В. Цаплина, Л.Е. Осипенко) а также вопросов развития ИКТ-компетентности участников образовательного процесса (Н.А. Гончарова, И.Г.Лукина, С.Н. Исакова, Л.В. Кочегарова, А.И. Наумов, И.В. Усков и др.). Кроме того, рассматриваются вероятные риски психологического и социального характера при использовании ИКТ (А.В. Запорожец, И.Ш. Мухаметзянов). Стоит выделить актуальное современное исследование о феномене социальных сетей в социализации и образовании подростков (Д.О. Королева). Вопрос относительно социально-контролируемой социализации актуализируется в небольшом количестве работ. Это, например, целенаправленные исследования А.В. Мудрика, В.В. Пустовойтова («социализация и компьютер») [102, 128]; Е.П. Белинской, В.А. Плешакова, Н.В. Уголькова (социального воспитания и социализации в контексте «киберпедагогики») [9, 10, 119, 120], В.С. Бондаренко (Социальная структура виртуальных сетевых сообществ) [20], рассмотрение воспитательной организации с помощью ИКТ М.В. Воропаевым в коллективном проекте «Разработка способов применения информационно-коммуникационных технологий в процессе организации социального опыта учащихся», а также работы в области медиаобразования (Л.С. Зазнобина, Л.С. Кругликова, Ю.Н. Усов, А.В. Федоров и др.) [87, 175, 177]. Мы также столкнулись с отсутствием современных практических исследований по влиянию использования ИКТ в частности и цифровой среды в целом в образовательном процессе с выделением их социализирующих возможностей.

Таким образом, на данном этапе в отечественной науке возможно выделить основные группы проблем, связанных с установлением места и роли информационно-коммуникационных технологий в процессе развития и социализации человека: во-первых, ИКТ как тенденция современной

социализации; во-вторых, ИКТ как технология использования воспитательном процессе; и в-третьих, социально-воспитательный потенциал ИКТ.

Первое направление раскрывает возможности ИКТ в рамках информационных процессов социализации современного человека (С.В. Бондаренко, М.В. Воропаев, А.В. Мудрик, В.А. Плешаков).

Для современных молодых людей и подрастающего поколения, так называемых «детей цифровой эры», цифровые технологии – это связующее звено во взаимоотношениях между людьми, ведь виртуальный мир дополняет и расширяет общественную жизнь. Они проводят большую часть своей жизни в сети Интернет, не воспринимая свою идентичность в цифровом и реальном пространстве, как нечто изолированное, цифровая среда для них – продолжение физического мира. Они умеют выполнять несколько задач одновременно, широко используют информационно-коммуникационные технологии для самовыражения, взаимодействия друг с другом, получения доступа к информации, формирования новых знаний и создания творческих работ нового типа. Таким образом, создана непрерывно функционирующая среда, где жизнь человека переплетена с технологиями, что кардинально меняет характер человеческих взаимоотношений. И такая жизнь для нового поколения абсолютно нормальна и приемлема. Информация для них пластична, ею можно управлять и изменять различными способами (например, создание статьи в Википедии, или изменение аудио-визуальной информации с помощью специальных компьютерных программ). Мы видим, что в контексте информационно-коммуникационных технологий общение происходит совершенно по-другому, раздвигаются рамки конфиденциальности: чем больше люди проводят времени в сети, тем больше сведений они оставляют на общедоступных сайтах. Кроме этого, как утверждает Дж. Палфри, дети цифровой эры будут изменять рыночные тенденции, а также кардинально трансформируют многие отрасли экономики, систему образования и мировую политику [116]. На этом фоне возникает множество проблем, связанных с

необходимостью формирования совокупности социальных норм информационного общества, навыков навигации в цифровом мире, культуры пользования информацией и критического отношения к ней.

Информационное общество – новое постиндустриальное социально-экономическое устройство социума с высокоразвитыми информационно-телекоммуникационными структурами, позволяющими продуктивно использовать интеллектуальные ресурсы с целью устойчивого развития цивилизации. Уровень данного общества определяется качеством и количеством накопленной и используемой информации, ее свободой и доступностью. Уменьшается роль физического труда и преобладает доля труда умственного творческого. Н.И. Гендина также выделяет признаки информационного общества [42, с. 20] и опасные тенденции его развития. В рамках анализа усиления влияния на общество средств массовой информации автором обособляется вопрос приспособления людей к среде информационного общества, поднимается проблема выборки качественной и достоверной информации, акцентируется угроза дезинформации, а также вопрос манипулирования и управления сознанием людей. Поэтому решающее значение в данном контексте играет развитие грамотности в области информационно-коммуникационных технологий.

Развивается идея киберсоциологии – некоммерческой мультидисциплинарной отрасли знаний, целью которой выступает практический анализ проблем, связанных с Интернетом, киберпространством, киберкультурой и жизнью интернет-сообществ – о чем ведут речь известные российские социологи В.И. Добренков и А.И. Кравченко [56].

Более подходящее понятие для данного явления предлагает С.В. Бондаренко - социология виртуальных сетевых сообществ, изучающая как форму социального взаимодействия символические интеракции, осуществляемые акторами в киберпространстве. Простейшей единицей социальной деятельности при этом выступает социальное действие [20]. Возникает новая глобальная

социальная общность - система киберпространства, где отдельные пользователи и социальные группы сетевых сообществ – элементы социальной структуры. Социализация здесь играет очень важную роль, помогая индивиду осознать кибермир как объективно существующий. Через постижение технологий коммуникации, информационной культуры, социальной навигации, информационной грамотности, а также социальных норм, ценностей и ролевых требований происходит процесс вовлечения и адаптации пользователя в социокультурную среду, что С.В. Бондаренко описывает как социализацию индивидов в киберпространстве и подразумевает целый процесс социальных взаимосвязей. Индикаторами социализации выступают уровни электронной грамотности и информационной культуры индивида. По его мнению, через социальные институты, конкретных агентов социализации в процессе социализации и средства массовой информации индивиды усваивают ценности и нормы своей культуры и субкультур соотносящегося круга людей.

В научный оборот вводится актуальное и емкое понятие киберсоциализации человека [122], определяясь В.А. Плешаковым как социализация человека в киберпространстве – процесс качественных изменений структуры самосознания личности, мотивационно-потребностной сферы индивидуума под влиянием и в результате использования человеком ИКТ в контексте жизнедеятельности. Согласно данным исследований, современными подростками получается до 50% знаний о мире из средств массовой коммуникации [188]. Более 60% родителей проводят досуг с ребенком перед телевизором. Кроме того, согласно социологическому опросу портала MSN.ru, 35% россиян признались, что большую часть свободного времени проводят за компьютером вместе с детьми; 46% опрошенных общаются со своими детьми и родителями в социальных сетях «Одноклассники», «Facebook», «В Контакте» или в нескольких соцсетях одновременно [196]. К моменту поступления в школу уже более 70% детей активно используют ИКТ, а каждый третий ребенок 5-7 лет делает это

самостоятельно [153]. Это показывает невероятный скачок роста роли информации в жизни современного человека и - как следствие - изменение системы социальных отношений между людьми. Таким образом, цифровая среда является одним из важных факторов социализации в настоящее время.

Новые информационные технологии обуславливают более эффективное умственное воспитание, формирование навыков самостоятельной, сосредоточенной деятельности, как акцентирует в своих работах А.Н. Джуринский. Говоря о новых технологиях в образовательном процессе на основе изучения зарубежного опыта, автор утверждает, что они увеличивают мотивацию учения, позволяют по-иному вести индивидуальные занятия, управлять учебным процессом. А.Н. Джуринский также выделяет, что, согласно мировому опыту, проблемы интеграции ИКТ в образовательные учреждения заключаются не только в технической стороне вопроса, но и в самом процессе их использования: ученик должен быть в центре внимания, а техника – лишь инструмент познания в учебном процессе [54].

Отечественные ученые А.В. Мудрик и В.В. Пустовойтов [102, 128] активно рассматривают позитивные возможности современных информационных технологий и их развивающий потенциал в русле контролируемой социализации. Например, для целенаправленного развития человека это – дистанционное обучение. Другой вариант использования информационных технологий для решения задач воспитания – овладение информационными возможностями цифровой среды образовательным учреждением, где создаются локальные компьютерные базы знаний, локальные компьютерные сети для осуществления коллективных форм работы и обучающие курсы. Помимо этого, особое внимание уделяется растущей значимости современного инструмента диагностики и реабилитации – компьютерной игры, в качестве средства развития сенсорномоторных, перцептивных и когнитивных функций человека, исследования и совершенствования мыслительных функций человека. Авторы

особенно выделяют развитие образовательных возможностей компьютерных игр и их перспективах: игры для обучения различным учебным предметам, обучающие программы в системе профессиональной подготовки. А.В. Мудрик определяет непосредственно Интернет в качестве мегафактора социализации, где ресурсы интернета представляют собой культурные средства, способные влиять на развитие личности.

Следует обратить внимание на социальные сети: в социальных науках понятие социальной сети впервые появилось в 1954 году благодаря английскому социологу Дж. Барнсу. Они представляют из себя один из важнейших способов передачи информации, ресурсов и услуг между людьми, кроме того воплощают более широкие социальные функции, которые касаются непосредственно социализации во всем ее многообразии. Наиболее часто социальную сеть истолковывают как некую социальную структуру, состоящую из множества субъектов - индивидуальных или коллективных (например, организаций, групп, семей, индивидов) и отношений (комплекс взаимодействий субъектами, формирующих различные виды взаимозависимости: дружбы, знакомства, дружбы, финансовых транзакций, сотрудничества и др.). В качестве функций относительно субъектов социальных сетей можно выделить получение информации от других участников сети и ее проверка в процессе взаимодействий в сети, восстановление как времяпрепровождение и отдых, организацию взаимопомощи, социальную выгоду от создаваемых с другими участниками связей (социальное отождествление, самоидентификация, социальное приятие и т.д.) [49].

В социальных и экономических науках одним из наиболее разрабатываемых направлений сетевого анализа является изучение социальных сетей поддержки. В основании такой системы устойчивых личностных отношений и взаимозависимости участников лежит традиционный институт семьи и дружбы [192]. Формирование же самой системы происходит с целью

компенсации недостаточности какой-либо организации на пути к реализации ее общественно важных задач (то есть, к примеру, задача школы — образовывать) [193]. Д.В. Лифинцевым в качестве функций социальных сетей поддержки описывается получение и проверка информации благодаря формированию определенных установок социального поведения, ролевым моделям и советам; а также удовлетворение социальных потребностей благодаря социальной интеграции, близким отношениям, досугу и общению [95].

Таким образом, носителем социальности в современном обществе становится социальная сеть, и все большее влияние на воспитание оказывают явления, связанные с цифровой средой, ведь с ее появлением у человека возникли новые интересы, цели, потребности, а также формы социальной и психологической активности, связанные с новым пространством цифровой среды.

Второе *направление* педагогических исследований ИКТ представлено анализом технологических аспектов их использования в учебно-воспитательном процессе. На основе систематизации наиболее часто встречающихся моделей образовательной системы на основе информационно-коммуникационных технологий (Л.С. Зазнобина, Л.С. Кругликова, Г.К. Селевко и др.) мы выделили затрагивающие решение в некоторой степени социально-воспитательных задач, а не только обучения:

- формирование готовности к работе с современными информационными средствами;
- формирование креативности, исследовательских характеристик в организованной поисковой деятельности;
- модель «Непрерывное формирование информационной культуры учащихся», где уменьшение социально-педагогической дезадаптации ребенка является важной воспитательной задачей в рамках современного информационного пространства;

– модель «Базовый курс «Информатика и информационно-коммуникационные технологии», где фиксируются определенные воспитательные задачи, нацеленные на успешную социализацию выпускников.

Л.С. Кругликова [87] выделяет модель «Медиаобразование, интегрированное с базовым», где выработка навыка адекватного оценивания самостоятельного выбора и развитие ответственного и критического поведения учащихся относительно информационно-коммуникационных средств и их использованию обозначается как воспитательная задача в рамках предмета «Информатика и информационно-коммуникационные технологии».

А.В. Федоров освещает «медиаобразование» (media education) как направление в педагогике, сформировавшееся в педагогической науке XX века в ведущих странах мира, целью которого является более успешная адаптация в мире медиакультуры, освоение принципов средств массовой информации, умение проведения анализа медиатекстов и т.д. Массовое медиаобразование ведет к приобретению медиаграмотности/медиакомпетентности, которая помогает человеку применять возможности современного ему информационного поля и помогает лучше понимать язык медиакультуры. В современном мире медиаобразование рассматривается как процесс развития личности на материале и с помощью средств массовой коммуникации (медиа) для формирования критического мышления, творческих, коммуникативных способностей, культуры общения с медиа, умений восприятия, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения с помощью средств медиа. [179, с.38].

Таким образом, цифровая среда является актуальным предметом педагогического анализа. Однако изменения, происходящие в воспитании, усиление его социальности, развитие теоретических основ организации воспитательного процесса в информационном постиндустриальном обществе [31, 133, 135, 140] позволяют подойти к данному анализу с позиций современной теории относительно социально контролируемой социализации.

Следующим *направлением* изучения информационно-коммуникационных технологий выделяется расширение задач относительно социально контролируемой социализации в современном обществе (М.В. Воропаев, А.В. Мудрик, Т.А. Ромм). Основываясь на выводах некоторых авторов по влиянию ИКТ на развитие ребенка (Е.А. Алисов, В.В. Алмаева, Е.С. Куракина, С.В. Панюкова, И.В. Роберт, Г.К. Селевко, Т.И. Танцева, Д.И. Фельдштейн и др.), и следуя концепции социального воспитания в процессе социализации А.В. Мудрика [100, 101], принятой в рамках проводимого исследования в качестве основы для анализа социализирующего потенциала цифровой среды, где социальное воспитание является совокупностью сфер освоения социального опыта, получения социального образования и индивидуальной помощи, мы видим, что в рамках сферы *социального опыта* цифровая среда способствует:

- развитию коммуникативной компетентности,
- освоению различных форм социального самоопределения и взаимодействия в обществе,
- осознанию социально значимых ценностей,
- овладению навыками постановки осуществления возникающих задач, рефлексии результатов.

Относительно задач *социального образования* благодаря цифровой среде возможно более эффективно осуществлять:

- снижение социально-педагогической дезадаптации учащегося,
- формирование умений самостоятельной деятельности.

В рамках работы с задачами *индивидуальной помощи* цифровая среда может быть использована для:

- повышения эффективности процессов самопознания, самоутверждения, самоопределения, самореализации;
- стимуляции воздействия на творческую активность ребёнка;
- включения творческого воображения человека;

- мотивации деятельности учения;
- формирования личности человека «информационного общества»;
- формирования исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения;
- умения свободно работать с информацией.

В отечественной педагогике отмечается всеобщий нарастающий интерес к информационно-коммуникационным технологиям в образовании. Всего лишь за последние несколько лет в рамках сложившейся современной ситуации по использованию ИКТ в образовательном процессе появились и активно разрабатываются различные понятия и модели, которые могут выступать и инструментом решения задач социализации и социального воспитания.

Прежде всего стоит уточнить понятие *ИКТ-компетентности* (*компьютерная грамотность*), подразумевающей применение цифровых технологий, средств коммуникации и сетей с целью получения, оценивания, интеграции, управления и создания определенной информации.

Говоря о понятии «медиакомпетентность личности», А.В. Федоров [177] подразумевает совокупность ее мотивов, знаний, умений, способностей, побуждающих к выбору, критическому анализу, использованию, формированию и распространению медиатекстов в различных видах и формах, и также анализу сложных процессов функционирования медиа в социуме (Ю.Н. Усов, А.В. Федоров и др.).

Рассматривая воспитание *информационной культуры* взаимодействий в телекоммуникационных сетях как новое качество личности, С.В. Бондаренко [20] утверждает, что оно необходимо для осуществления коммуникативных взаимодействий. В связи с вероятностью возникновения у пользователей асоциальных моделей поведения значимость информационной культуры и ее воспитания возрастает. Автор также выделяет *электронную грамотность*, так как акторы не смогут воспользоваться в полной мере открывающимися перед ними

возможностями, не обладая представлениями и знаниями о функционировании и работе с виртуальной средой, позволяющих иметь дело с виртуальной средой. Описывая *информационную культуру индивида*, С.В. Бондаренко говорит о культуре работы с информацией: о ее поиске, переработке, потреблении, хранении, создании и распространении, которая проявляется, к примеру, в способе оформления личной странички, манере написания электронного письма или межличностном общении в сети.

Далее автором описывается *информационная культура сообщества*, являющаяся достаточно глобальным понятием, определяющимся фиксированными моделями поведения в информационной среде, которая, согласно его определению, является устойчивыми формами поведения в информационном пространстве, которые одобряет большая часть участников виртуального сообщества.

Исходя из сказанного, стоит отметить, что понятие *информационной культуры личности* является достаточно глубоким, включающим в себя электронную грамотность, самоопределение пользователя в качестве создателя и получателя и хранителя информации, осознание ситуации общения и общепринятых моделей поведения в ней.

Говоря об *электронной грамотности*, С.В. Бондаренко вслед за таким учеными как Х. Шетцер (Н. Shetzer) и М. Вар-шауэр (М. Warschauer) [20], отличает *общую электронную грамотность* (умение осуществлять в виртуальной среде поиск необходимого контента и анализ получаемых результатов, работать с медиафайлами и др.), *программную электронную грамотность* (умение использования различных программных продуктов и их формирования), *научную подготовленность* (способность осознания процессов социальной системы виртуальной среды и формирования собственного мнения; способность трансформировать приобретаемую информацию в знания и принимать основанные на этих знаниях решения) и *мультиграмотность* (наряду с навыками

и умениями понимать и составлять тексты включает навыки и умения оперировать электронными средствами познания и общения, в том числе - мультимедийными и гипертекстовыми средствами.

Формирование *информационной культуры личности* в современном обществе также активно рассматривается Н.И. Гендиной [42], которая говорит о возникшем информационном кризисе – противоречии между быстро возрастающими объемами потоков информации и ограниченными возможностями человека (скорость восприятия человеком информации остается неизменной тысячи лет). В результате чего снижается значительно использование информации как одного из важнейших ресурсов. Ориентироваться во все возрастающем потоке информации становится все сложнее. Примечательно, что решение проблемы информационного кризиса в конце XX века связывалось с базирующимися на информационно-коммуникационных средствах принципиально новыми технологическими платформами. Однако развитие, в частности, сети Интернет привело к возникновению проблемы информационного шума, спама, несоответствия якобы уместной информации действительному запросу, многократного дублирования информации. В условиях информационного кризиса общество вынуждено искать новые подходы к организации системы образования. А в рамках развития информационно-коммуникационных технологий это привело к информатизации общества. Информатизацию Н.И. Гендина определяет, как организованный социально-экономический процесс создания оптимальных условий для удовлетворения информационных потребностей и реализации прав граждан и организаций на использование информационных ресурсов цивилизации с использованием новых информационных технологий. Все эти динамичные изменения в современном обществе породили его новое определение – информационное.

Таким образом, мы видим, что понятие информационной культуры является слишком широким по сравнению, к примеру, с понятием *медиакомпетентности*.

Также, отечественные исследователи активно говорят о формировании *информационной компетентности* (также синонимом является *информационная грамотность*), когда обучающийся может находить, интерпретировать, анализировать и использовать различную информацию с целью решения абсолютно различного уровня вопросов [29]. Это понятие включает в себя *ИКТ-компетентность*.

Ее смысловой аналог, использующийся в зарубежной литературе – *цифровая грамотность* – был впервые введен в 1997 году Полом Гилстером [225] и понимался как способность критически понимать и использовать информацию, получаемую посредством компьютера в различных форматах из широкого диапазона источников. Благодаря Д. Мадигану и А. Мартину [250, с.19] понятие цифровой грамотности развилось в осознанное использование в подходящей манере электронных средств для идентификации, доступа, управления, интеграции, оценки, анализа и синтеза цифровых ресурсов; формирование новых знаний и коммуникацию для продуктивных социальных действий в рамках определенных жизненных ситуаций.

Таким образом, мы видим, что данное понятие вбирает в себя и *медиаграмотность* как критическое отношение к масс-медиа, и *ИКТ-компетентность*.

На основе анализа данной модели, вследствие поиска более емкого и отражающего требования современного психолого-педагогического подхода к образованию в информационном обществе, а также из-за необходимости учета развития социальных компетентностей у так называемых *Интернавтов* (от фр. Internaute – обр.от слов «Интернет» и «бороздить» - пользователь Интернета), в

отечественной науке происходит обращение к понятию *цифровой компетентности*.

Наиболее полным понятием цифровой компетентности на данный момент является трактовка Г.В. Солдатовой, где цифровая компетентность – это не просто набор определенных пользовательских и профессиональных умений, навыков и знаний, как это отражено в понятиях информационной и ИКТ-компетентности, а к тому же и установка на продуктивную ответственную персонализированную деятельность.

Под цифровой компетентностью автором понимается способность и готовность индивида уверенно, эффективно, критично и безопасно выбирать и применять информационно-коммуникационные технологии в разных сферах жизнедеятельности (информационная среда, коммуникации, потребление, техносфера), основанную на непрерывном овладении компетенциями (знания, умения, мотивация, ответственность) [154].

Таким образом, говоря об ИКТ и о процессе их использования, мы видим, что авторы используют различные понятия: информационная культура, электронная грамотность, критическое мышление, цифровая грамотность, ИКТ-компетентность, информационная компетентность, медиакомпетентность, цифровая компетентность [20, 117, 154, 158, 178, 179] – содержащих общие пересекающиеся смысловые единицы, характеризующие индивидуальные способности и качества современного человека, которые необходимы ему для жизни в современном обществе знаний. Первичный понятийный анализ стал основой для выявления нескольких уровней использования ИКТ и цифровой среды.

Первым уровнем, лежащим в основе, является *операционный* - уровень поиска, сбора, анализа, представления, передачи информации, используя возможности информационного поля посредством ИКТ (общая электронная грамотность, медиакомпетентность, цифровая грамотность, ИКТ-компетентность,

информационная компетентность, информационная культура индивида, цифровая компетентность).

Второй - *технологический* – уровень преобразования информации в знания, создания и проектирования новых элементов, собственных программ, используя в своей практической деятельности цифровую среду в ее многообразии. Здесь так же, как и на первом уровне, основную роль играют качественные технические умения субъекта (программная электронная грамотность, научная подготовленность, информационная компетентность, цифровая грамотность, медиакомпетентность, информационная культура индивида, цифровая компетентность).

И далее следует третий, *социализирующий*, уровень осмысления социальных процессов киберпространства, включающий умение формирования собственной позиции, ответственной реализации своих идей, принятия адекватных продуктивной деятельности решений, умение оперировать электронными средствами познания и общения, (критическое мышление, мультиграмотность, цифровая компетентность, информационная культура сообщества)

Таким образом, мы выделили три основных уровня, первые два из которых являются более техническими, но базовыми для последнего. Причем, если компонентам первого и второго уровня навыков и умений использования ИКТ можно обучить, то умения третьего уровня лежат в поле воспитательной деятельности. Проведенный анализ позволил выявить и сравнить глубину используемых понятий, благодаря чему выявлено, что некоторые из них являются достаточно емкими и включают в себя два (например, медиакомпетентность) и три уровня (цифровая компетентность). На основе данных результатов наиболее полным понятием является понятие цифровой компетентности. А значит, полноценное овладение данными многоуровневыми навыками невозможно без учета социализирующего потенциала цифровой среды.

Проанализировав основные группы проблем, связанных с определением роли и места цифровой среды в процессе развития и социализации человека, а также теорию социального воспитания в процессе социализации, где рассматриваются возможности среды, мы предполагаем, что цифровая среда является и педагогическим условием *относительно социально контролируемой социализации*, вследствие того, что представляет из себя элемент информационно-образовательной среды, средство коммуникации и освоения новых социальных практик, а навыки и умения, формирующиеся в процессе ее использования, имеют многоуровневый характер, где именно в рамках *социализирующего уровня* происходит осмысление социальных процессов киберпространства.

В педагогике наблюдается многообразие взглядов на определение педагогического условия и нет единого определения. В общем понимании условиями является совокупность обстоятельств каких-либо объектов; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности [70]. Согласно Н.М. Борытко [21], педагогическое условие – это внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, сознательно сконструированного педагогом, предполагающего достижение определенного результата.

В исследовании формирования компетенций студентов ВУЗа, Н.Н. Суртаева и Э.Г. Щебельская раскрывают понятие организационно-педагогических условий, рассматривая само понятие условий как «предпосылку» и опираясь таким образом на их определение в качестве «предварительных условий, которые предполагают возможность осуществления целесообразной деятельности субъекта» [159]. Авторы включают в единый комплекс организационно-педагогических условий программно-методические и информационные средства, влияющие на формирование компетенций студентов.

Учитывая вышесказанное, отметим, что в современной школе внешним обстоятельством и частью единого комплекса организационно-педагогических

условий являются в том числе и ИКТ, включающие в себя различные информационные, коммуникационные и технические средства. Однако, определяемые просто как обстоятельство, ИКТ сами по себе не обеспечивают относительно социально-контролируемую социализацию учащихся в школе, а значит не являются условием социализации.

Существуют различные подходы к трактованию педагогического условия, которые подробно рассматривают в своем исследовании Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова [70]. Они выделяют совокупность определенных мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды в качестве первого подхода, который раскрывают в своих работах В.И. Андреев, А.Я. Найн, Н.М. Яковлева и др. Следующий подход отражает позицию исследователей Н.В. Ипполитовой, М.В. Зверевой и др., согласно которой педагогические условия подразумевают конструирование педагогической системы, в которой они являются одним из компонентов. И, наконец, последний подход связан с планомерной работой по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающей возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования (С.А. Дынина, Б.В. Куприянов и др.).

На основе анализа педагогических исследований и различных подходов к определению условий Н.В. Ипполитова и Н.С. Стерхова рассматривают педагогические условия как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих ее эффективное функционирование и развитие.

Таким образом, можно предположить, что цифровая среда, представляющая собой непрерывную последовательность компьютерных и сетевых технологий и организующая отношения между объектами физического мира посредством

передачи программ в виде сигналов по сетям и телекоммуникационным каналам; и являющаяся понятием многомерным (со своей инфраструктурой, структурой и ультраструктурой), выступает одним из компонентов педагогической системы, отражающим возможности образовательной и материально-пространственной среды, воздействуя на личностный и процессуальный аспекты данной системы.

Однако в настоящий момент цифровая среда воздействует на ребенка стихийно, оказывая как положительное, так и отрицательное воздействие. Поэтому необходимо выделить функции цифровой среды в процессе социализации учащихся, при реализации которых воздействие на развитие ребенка будет позитивным. Также важно выделить определенные принципы, направленные на успешную реализацию данных функций.

С учетом сказанного, принимая во внимание множественность подходов к определению условия, понятия цифровой среды, а также опираясь на концепцию относительно социально контролируемой социализации А.В. Мудрика [100], взятую за основу данного исследования, мы определяем рабочее понятие цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся» как компонент педагогической системы, который обеспечивает решение задач социального образования, расширения социального опыта и осуществление индивидуальной помощи обучающимся с учетом группы принципов для реализации определенных функций цифровой среды в процессе относительно социально контролируемой социализации с целью адаптации и интеграции в современное общество.

Использование цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации представляет собой педагогическую деятельность с использованием цифровой среды в образовательном процессе, направленную на развитие личности ученика, выработку качеств личности, необходимых для успешного функционирования в современном информационном обществе.

Цифровая среда как педагогическое условие нуждается в актуализации в современной науке, что может иметь теоретическую и практическую значимость для педагогики. Анализ цифровой среды как педагогического условия в контексте социализации открывает возможности ее эффективного использования с целью развития и воспитания человека современного информационного общества.

1.2 Функции использования цифровой среды в позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада (Квебек))

Благодаря интерпретации зарубежных исследований в данном разделе раскрывается понятие социализации в педагогике франкоговорящих стран и функции использования цифровой среды в процессе социализации обучающихся во Франции и Канаде (Квебек), что является важным в свете нашего сравнительного исследования.

Особенности использования цифровой среды в процессе социализации обучающихся связаны с реализацией определенных функций. Для того, чтобы выявить данные функции, обратимся к опыту франкоговорящих стран и проанализируем ее использование.

Анализ работ по зарубежным сравнительным педагогическим исследованиям (Е.Д. Вознесенская, Б.Л. Вульфсон, Л.И. Гурье, А.Н. Джуринский, В.Г. Костомаров, И.Р. Луговская, Е.Б. Лысова, З.А. Малькова, А.К. Савина, Е.В. Пискунова, Л.И. Шипилова и др.), а также диссертационным, в рамках исследования образовательного процесса позволил подтвердить вывод

Е.Я. Ореховой о том, что большее их количество приходится на исследования образования США в силу активного продвижения последними своего образования во всем мире. Тем не менее, в силу того, что Франция и Канада постоянно совершенствуют сферу образования исходя из перманентно возникающих изменений в мире и обществе, многие российские исследователи активно анализируют образовательный и воспитательный контекст Франции (И.В. Богомолова, Е.И. Бражник, Б.Л. Вульфсон, А.Н. Джуринский, Е.Я. Орехова, Н.Г. Прозорова и др.) и Канады (Д.В. Баженов, С.С. Боднар, Л.В. Волосович, Л.А. Карпинская и др.). Стоит подчеркнуть, что авторы, рассматривающие образовательный процесс Канады, основное внимание уделяют особенностям подготовки педагогических кадров и организации образовательного процесса. До сих пор серьезных сравнительных исследований в сфере целенаправленного использования цифровой среды в образовательном процессе не проводилось в следствие определенной новизны данной темы, только набирающей актуальность в современной отечественной педагогике.

Впервые по отношению к человеку термин «социализация» был применен американским социологом Ф. Гиддингсом в 1887 году, который понимал под ним приспособление индивида к требованиям общества, обеспечивающее успешное функционирование в социальной среде. Однако обращение к проблематике социализации началось задолго до распространения этого термина. Вопрос о становлении человека компетентным членом общества всегда интересовал философов, а в последней трети 19 века стал интенсивно исследоваться французским социологом Э. Дюркгеймом и французским социологом и социальным психологом Г. Тардом.

Социализация является центральным понятием французской социологии, в основе видения этого определения лежит интериоризация норм и правил общества, отражающаяся в традиции подхода французского социолога Э. Дюркгейма. Согласно этому подходу, социализация – это формирование

личности, это то, что позволяет ребенку соблюдать требования общества с точки зрения норм и правил.

Дальнейшее развитие идеи социализации подразумевает не только интериоризацию, но и конструирование восприятия. Французский социолог Пьер Бурдьё, вводит понятие «габитуса», являющееся своеобразной «грамматикой» социальных практик личности, то есть исходными установками, созданными позицией общественного класса. В ходе своих работ П. Бурдьё дает многочисленные определения габитуса, среди которых наиболее популярной является «система приобретённых схем, действующих на практике как категории восприятия и оценивания или как принцип распределения по классам, в то же время как организационный принцип действия» [48, с.531]. То есть габитус можно определить как результат социализации.

В процессе выявления недостатков теории габитуса возникает теория «Человека во множественном числе» Бернара Лаира, который утверждает, что такой человек является результатом опыта социализации в различных множественных социальных контекстах. Утверждая, что «множественный» человек является результатом «множественной» социализации, Б. Лаир оспаривает уникальность, системность и перенос опытов социализации, что составляет габитус. Для Б. Лаира социализация не является результатом противопоставления составляющих аспектов (экономических, культурных, социальных), но результатом их включения в исходные семейные структуры. В процессе исследования плюралистичности социализации Б. Лаир раскрывает недостатки теории габитуса П. Бурдьё: различия поведения от контекста к контексту не являются продуктом одного и того же габитуса (являющегося единичным процессом социализации), «преломленного» в различных контекстах, а продуктом разных условий, связанных с контекстами и сферами практик, полученными в различных социализирующих процессах.

В то время как модель быстроты составляет основу габитуса, поскольку по данной теории во многих ситуациях действовать необходимо незамедлительно (например, спортивные игры, которые мобилизуют «встроенные» схемы действия), Б. Лаир не считает спонтанность основным принципом всех социальных практик. Все больше областей рационализированы, что доказывают различные повседневные способы рационализации жизни – список покупок, распорядок дня, записи в телефоне и др. Также Б. Лаир утверждает, что не всякая практика актуализирует прошедшую социализацию. Данную идею подтверждают и работы других французских социологов. Так, S. Beaud и M. Pialoux показывают, что школьная социализация достаточно сильна, чтобы декультуризовать ребенка из его изначальной культуры, но недостаточна для того, чтобы полностью адаптировать его к школьной культуре в конкретном обществе. Таким образом, некоторые практики имеют более десоциализирующее влияние. В своих работах Б. Лаир осмысляет социализацию как способ, с помощью которого личность создается обществом и зависит от социальных, культурных и экономических аспектов последнего [239].

Как отражает в своих работах французский исследователь F. Dubet [215], в целом во французской социологии авторы выделяют следующие основные традиции в подходе к понятию социализации:

1) как способ создавать общество, отражающийся в традиции подхода немецкого социолога Джорджа Зиммеля (1858-1918). Согласно Зиммелю, социализация – это то, как люди взаимодействуют друг с другом, это ситуация взаимодействия;

2) интериоризация норм и правил общества, отражающаяся в традиции подхода французского социолога Эмиля Дюркгейма (1858-1917);

3) как способ, с помощью которого личность создается обществом и зависит от социальных, культурных и экономических аспектов последнего, отраженный в

работах немецкого социолога Элиаса (1897-1990), французского социолога Б. Лаира (1963) и др.

Франкоговорящие авторы, вслед за социологами Т. Лукманом и П. Бергером, также выделяют первичную и вторичную социализацию по возрастной периодизации. Первичной социализацией является этап социализации ребенка. За ней следует вторичная социализация, касающаяся всего следующего процесса и позволяющая включать социализированную личность в новые сферы жизни сообщества, в котором она проживает. На современном этапе изучения социализирующих процессов франкоговорящие ученые выделяют также переходную социализацию.

Предложил ввести понятие переходной социализации современный французский социолог Louis Chauvel с целью обозначения периода между первичной и вторичной социализацией, который, по его мнению, соответствует примерно 18-25 годам и отличается от других видов социализации тем, что молодые люди начинают проявлять автономию относительно родителей. Этот период характеризуется окончанием обучения, уходом из родительского дома, поиском независимости, в том числе и финансовой (выход на рынок труда). Данный вид социализации является достаточно коротким, но не менее важным, так как захватывает ряд социальных событий, происходящих в жизни молодых людей впервые и выводящих их в самостоятельную жизнь. Именно переходная социализация является местом решающих социализирующих моментов в жизни, а не первичная социализация, как утверждал П. Бурдьё.

Мы видим, что в настоящее время во франкоговорящей литературе понятие социализации имеет множество подходов, в каждом из которых существует свое толкование, однако доминирующее наиболее часто встречающееся понятие социализации основывается на подходе Э. Дюркгейма [214] и в общем определяется [237] как процесс, позволяющий личности адаптироваться и интегрироваться в социальное окружение и жить в группе. Социализация требует

получение и интериоризацию культурных моделей, практик и норм, а также установок, правил поведения и ценностей общества, в котором проживает индивидум, интериоризации личностью норм и ценностей общества, с помощью которого она создает свою психологическую и социальную идентичность.

Многие авторы интерпретируют понятие социализации через призму собственного опыта и придерживаются собственных трактовок, имеющих общую идею, описанную выше.

Так, F. Dubet и D. Martuccelli, исследуя социализацию в школе, полагают, что акторы не только «претерпевают» социализацию, но и являются ее активными участниками, а социальная интеграция является продуктом их работы.

Невозможно представить процесс социализации без рассмотрения современных реалий, вследствие этого необходимо принимать во внимание развитие цифровой среды – мировое количество пользователей интернета прогрессивно увеличивается: в начале 2013 года оно достигает 2,7 миллиардов [273], а на начало 2016 года уже 3,4 миллиарда [277].

Канадское общество активно осваивает технологии. Уже несколько лет ИКТ, а теперь и цифровая среда занимают все более и более важное место не только в повседневной жизни людей, но и в образовании [217], особенно в школе, где для многих как ученых, так и обывателей, цифровая среда представляет собой неотъемлемую часть настоящего. Согласно данным от 29 января 2016 года, в Канаде при населении в 36,11 миллионов, 33 миллиона активно пользуются Интернетом, 21 миллион активно пользуются социальными сетями, и мобильными сетями пользуются 30,48 миллионов человек [210].

Современное общество перешло в эру Гугл, эру нескончаемого потока информации, где технологии делают возможным цифровое видение мира, которым можно манипулировать с помощью различных гаджетов. Тем не менее, отмечается совершенно разное отношение исследователей к данному вопросу. M. Serres [269] считает все более активное присутствие технологий в

образовательном учреждении противоречивым, но важным этапом в силу протекающих изменений в современном мире. Другие исследователи видят угрозу разрушения межличностных более традиционных отношений в активном присутствии технологий в школе [252]. Некоторые [231] считают ИКТ главным преимуществом в современном мире, так как они позволяют воплощать, по словам R. Thibert, «форму обучения, учитывающую весь мир в его глобальности, и приводящую ученика к состоянию автономии и взаимодействия, для установления отношения между знаниями, между школой и миром, и делающую ученика ответственным по отношению к своим знаниям» [274]. Есть и такие исследователи, которые полагают, что технологии обладают безграничными возможностями для обучения [213, 267]. Новые технологии позволяют не только предоставлять более продуктивное обучение, но и также положительно влиять на метакогнитивные стратегии и трансверсальные умения обучающихся, например, способности решения проблем, что акцентирует в своих работах J. Tardif [271]. Он также полагает, что технологии идеально вписываются в реализацию педагогических междисциплинарных проектов по установлению связей между различными школьными предметами. Тем не менее, внедрение технологий в образовательную среду школы неизбежно, поэтому важно это делать осознанно и продуманно.

Техносоциальные изменения приводят к переоценке смысла цифровой пропасти. Обычно понимаемая как неравенство доступа к технологиям [276], теперь она представляет собой неравенство компетенций перед лицом новейших технологий между теми, кто знает, как их использовать, и теми, кто от них страдает; между молодежью, которая использует технологии для развлечений в ущерб образовательному использованию, и молодежью, которая приобретает новые знания и навыки с их помощью. Однако, несмотря на важность, которую представляют технологии на образовательном уровне, следует отметить, что их использование в контексте преподавания все еще остается сложнейшей задачей в

канадской педагогике, а эффективные педагогические методики использования технологий, имеющие реальное воздействие на образовательный успех, не так часто берутся на вооружение [198, 274]. Молодые люди пользуются технологиями в общем и целом в развлекательных, а не обучающих, целях, что выделяется в Отчете CEFRIO (Центр содействия исследованиям и инновациям в организациях) [209]. Изучение работ [247], акцентирующих влияние или невлияние технологий на образование, приводит к пониманию, что педагогика вышла на новый уровень осознания роли и места цифровой среды: дело не в самих технологиях, а в том, как их использовать. Исследователи [222] говорят о центральной роли преподавателя в успешной педагогической интеграции технологий. Как отмечает R. Thibert [274] в своих работах, оценивать следует не воздействие технологий на результаты обучения, а условия, в которых осуществляется использование технологий.

В последние десятилетия ноутбук активно вводился в образовательное пространство канадских школ как ИКТ, обладая высоким образовательным потенциалом по мнению исследователей (Т. Karsenti, S. Collin). Но всего за несколько лет другая новейшая технология – планшет, породила небывалый интерес в начальных и средних школах по всему миру. В Квебеке более 10 000 школьников используют планшеты на уроках каждый день [234]. Такое повсеместное проникновение планшетов в школы связано как с его популярностью, так и с потенциалом, приписываемым часто технологиям в школьной среде, будь то усиление мотивации или успешных результатов учащихся.

Но потенциал планшетов начал исследоваться не так давно, в связи с их недавним появлением: до 2011 года ни ученики, ни школа не были оснащены планшетами. Поэтому исследований, в основе которых лежат проверенные эмпирически данные, встретилось немного. Кроме того, в исследованной литературе в основном делается акцент на предполагаемые преимущества,

связанные с функциями планшетов, без эмпирической проверки этих преимуществ в школьной среде.

Как подчеркивается в отчете 2012 года ЮНЕСКО [275], такие современные технологии, как, например, планшеты, развиваются стремительно, и использование этих технологий в школе приносит как положительные моменты, так и проблемы. Таким образом, преимущества технологий становятся очевидными только в контексте их непосредственного использования.

Если говорить о более традиционном техническом средстве - ноутбуке, то, по сравнению с планшетом, в научной литературе встречается не так много работ в контексте влияния этого средства комплексно на образовательный процесс, особенно подкрепленных практическими исследованиями. В основном, в существующих работах уделяется внимание влиянию этих средств на процесс обучения. Тем не менее, группа канадских ученых (Т. Karsenti, S. Collin и др.) первостепенно подчеркивает, что при постоянном использовании ноутбука у учащихся наблюдается высокая вовлеченность и ответственность, а также возрастание мотивации и повышение способности решения проблем. Важность выводов авторов исследования состоит в том, что акцентируется именно способ использования технического средства в образовательном контексте, а не влияние просто его присутствия как нестандартной для образовательного учреждения технической новинки. Более того, согласно полученным данным мы видим, что отмечается впечатляющее воздействие использования ноутбука на развитие трансверсальных компетенций, несмотря на то, что использование компьютера было в основном направлено на цели в рамках обучения.

Цифровая среда помогает более эффективному достижению целей школы по социализации, образованию и помощи в самоопределении, по мнению канадских ученых. Программа образования квебекской школы [265] выделяет основные трансверсальные компетенции обучающегося, которые являются, согласно определению, общими способностями, интегрирующими в себя

поведение, умения, знания и опыт, и содержат в себе различные взаимодополняющие аспекты: коммуникационные, личностные, социальные, интеллектуальные, методологические. Активное развитие и актуализация трансверсальных компетенций (например, создание знаний, анализ данных, сотрудничество) происходит именно за счет внедрения цифровой среды в образовательный процесс, то есть цифровизации образовательного пространства. То есть они формируются в течение многих лет в рамках многих дисциплин, откуда и возник термин «трансверсальный», то есть пересекающий, *из лат.: transversus - «noneпечный»*.

В отечественной педагогике отметим понятие «метапредметные» компетенции. Оно образовано от греческого «мета» - обобщенность, промежуточность. То есть метапредметность, как и трансверсальность, характеризует выход за предметы.

ФГОС к метапредметности относят обобщённые способы деятельности обучающихся, освоенные при изучении одного или нескольких предметов, которые применимы как в рамках образовательного процесса, так и в решении проблем повседневной жизни. По мнению А.Г. Асмолова, метапредметные результаты включают освоенные учащимися универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу умения учиться.

Таким образом, и метапредметный, и трансверсальный подходы в образовании позволяют обеспечить целостность развития и саморазвития личности, затрагивая общекультурный, личностный и познавательный характер, и являются в настоящий момент неотъемлемой частью образовательной среды: во французской образовательной среде трансверсальные компетенции являются ключевыми в рамках способностей современного учащегося, и метапредметность, как отмечает А.В. Хуторской, является неотъемлемой частью любой образовательной среды.

Исходя из сказанного, мы можем заключить, что данные понятия являются тождественными, развиваясь параллельно в отечественной педагогике и педагогике франкоговорящих стран.

Быстрее всего увеличение количества пользователей Интернета, в рамках всего европейского континента, помимо России, происходит во Франции: количество пользователей возросло с 11 миллионов до 40 миллионов за период с 2001 по 2012 год, где 71,6% пользователей старше 11 лет, и около 94% из них в возрасте 12-17 лет [253] имеют микрокомпьютеры. Далее уже в ноябре 2015 года во Франции насчитывается 55,4 миллионов пользователей Интернета [229].

Как отмечает А.Н. Джуринский, ввод в образовательные учреждения средств ИКТ представляет из себя серьезное направление государственной политики Франции. Новые технологии предстают во всех структурах образования. Происходит внедрение новейших технологий как способа преподавания и пути формирования общей культуры [55].

Французское исследование по использованию цифрового рабочего пространства за 2012-2014 г.г. показало, что 90% обучающихся имеют неограниченный доступ к интернету [219], и уже к 2016 году – 98% учащихся [220].

В рамках теоретического исследования французский исследователь А. Guyomar [226] выделяет четыре направления внедрения ИКТ в образовательный процесс: педагогическая, социологическая, организационная и технологическая инновации. Под педагогической инновацией автор понимает создание обновленной согласно современным условиям образовательной ситуации, ее адаптации в рамках социоконструктивистского подхода, где абсолютно преображается роль учителя, и приспособлении к ней педагогических методов. Организационную инновацию автор связывает с вопросами организации образовательного процесса посредством информационно-коммуникационных технологий, коммуникации и сообщения и распространения информации между

учителями в контексте цифровизации школы, в рамках чего возникают проблемы создания подгрупп из преподавателей-энтузиастов, а значит ограничивается круг лиц, имеющих доступ к важной информации по цифровизации образовательного учреждения. Социологическая инновация подразумевает трансформацию всех акторов образовательного процесса благодаря внедрению и использованию информационно-коммуникационных технологий. В рамках технологической инновации происходит распространение и преобразование знаний и коммуникационные процессы средствами ИКТ. Технологическая инновация подразумевает обстоятельную педагогическую оценку информации, которая используется преподавательским составом в индивидуальном или совместном порядке; а также проблемы, касающиеся устаревания контента, что вызывает поиск решения задач по необходимому времени и действиям для развития и цифрового включения информации.

Анализируя введение цифровой среды в образовательный процесс преимущественно в целях обучения, французские исследователи отмечают ее невероятное воздействие на формирование личности, трансверсальных компетенций и метакогнитивных навыков обучающегося при грамотном использовании. В контексте исследования по формированию образовательной автономии обучающихся выделяется, что информационно-коммуникационные технологии помогают непосредственно обладающим умениями их использования – информационной компетентностью. Влияние средств ИКТ не связано с просто их присутствием в образовательной среде, а отмечается непосредственно при продуманном и целенаправленном использовании, а также при осознании всеми акторами образовательного процесса вероятных проблем, касающихся применения ИКТ. В этом контексте F. Blin [206], M. Linard [245] и M. Romero [268] подчеркивают большой потенциал технологий в развитии автономии обучающихся. Ученые определяют ИКТ как важное средство экспериментирования, обмена, познания и взаимодействия, и полагают, что

внедрение ИКТ и их обдуманное использование обеспечит формирование концепции создания знаний, а не просто их передачи.

В рамках проведенного теоретического анализа становится очевидно, что актуализация цифровой среды становится обязательной в рамках приобретения обучающимся различных компетенций в педагогических практиках французской школы. В правительстве Франции разрабатывается новая концепция относительно использования цифровых технологий, которая также имеет отношение к образовательным учреждениям страны [258]: цифровизация образовательного пространства и стратегия образовывания учителей в контексте использования возможностей цифровой среды, разработка для преподавателей, обучающихся и их родителей различных услуг в цифровой образовательной среде.

Как отмечает И.А. Тагунова [161], представление о ведущей зарубежной теории необходимо для понимания вектора стиля обучения учащегося той или иной культуры. Следует отметить, что в современной теории образования франкоязычной науки превалирует конструктивистский ориентир, где особое внимание уделяется особенностям личностного характера обучения учащихся в рамках их групповой деятельности. А именно, социоконструктивистский подход [238], согласно которому фокус образования смещается, и преподаватель превращается в наставника, реагируя на запросы непосредственно самого обучающегося и отвечая за его сопровождение и формирование в современных условиях, то есть с помощью цифровой среды. То есть происходит изменение позиции учителя, которая отстранена от классического «хранения» всей информации по отношению к ученику. Сам же обучающийся также меняет свою позицию, где простое и пассивное «потребление» знаний перестает быть главной целью [226]. Ученик становится центром, абсолютно полноправным участником своего обучения, принимающим на себя ответственность за свое образование. Данный образовательный процесс существенно отличается от того, как учителя привыкли работать со студентами. Поэтому поднимается важный вопрос нового

образовательного поведения не только учащегося, но и самого преподавателя, требующий от него специальных качеств для работы в новых образовательных условиях.

Происходит актуализация новых главных образовательных и воспитательных компетенций выпускника в рамках Концепции по цифровым технологиям Евросоюза и Франции в стратегии «Обучение и Воспитание 2020». В документе выделяется социальная компетентность, касающаяся коллективного и личностного благополучия (модели поведения личности, направленные на ее продуктивное участие в профессиональной и общественной сферах жизни, личностные, межличностные и межкультурные компетентности), цифровая компетентность (критическое и уверенное применение технологий современного информационного общества), культурное взаимопонимание, инициативность, предприимчивость и умение учиться [216].

В современной образовательной ситуации Франции важно отметить запуск и функционирование «цифрового рабочего пространства» [240] – этот образовательный интернет-портал обеспечивает через единую и безопасную точку доступ к набору информационных услуг любому актору образовательного сообщества (учащиеся, преподаватели, родители и др.) в конкретном учебном заведении [249]. В данном пространстве, введенном в рамках государственного проекта внедрения цифровой среды в образовательное пространство, можно выделить следующие функции:

- контроль учебной деятельности – контроль успеваемости, посещаемости, расписание, домашнее задание, электронные учебники и др.;
- коммуникация – общение с другими членами сообщества, данные о кадрах, семьях и др.;
- организация учебной деятельности – общие рабочие пространства и пространства по размещению различной информации для обучающихся и преподавателей, инструменты для совместного использования, блоги, форумы,

цифровые тетради (представляющие полную информацию о предметах, расписании, домашнем задании, документах, касающихся определенного предмета, «жизни» класса и др.) и др.

Благодаря проведенному французским государством исследованию по применению пользователями цифрового рабочего пространства за 2010-2011 уч. г.[218], стало ясно реальное количество учащихся, пользующихся данным сервисом на ежедневной основе - 33%. Если говорить о конкретных устройствах, через которые учащиеся посещают портал, это смартфон (38%), компьютер (12%) и планшет (8%). Ученики подготавливают индивидуальные задания (30%), групповые задания (20%), разнообразные школьные проекты (14%). Благодаря использованию данного пространства учителя обращают внимание на социальный эффект его применения в образовательной деятельности: отмечается весомое облегчение общения между детьми, активизация навыков сотрудничества благодаря командной работе, осуществляемой при подготовке различных проектов; а также происходит поддержка и возрастает уверенность детей в себе за счет курирования совместных работ. Применение данного портала также обеспечивает развитие навыков самооценки, познания себя, анализа своего продвижения обучающимся и уровня сформированности различных навыков и компетенций, что происходит благодаря возможности удобного формирования и ведения своего электронного портфолио [263].

Французскими образовательными учреждениями отмечается особо активное использование различных открытых образовательных площадок на основе Moodle (приложения, позволяющего создавать сайты для онлайн обучения) и технологий Web 2.0, работа в которых не требует специальных технических знаний и навыков. Функционально Web 2.0 воплощают собой глобальный сервис со специальными хранилищами информации, сообществами (многоавторские и личные блоги, сетевые сообщества) и разнообразными инструментами (переводчики, календари и пр.) [244]. Благодаря невероятному разнообразию

функций на базе этой платформы осуществляется создание и со-создание новых материалов и знаний, сотрудничество. Также стоит отметить сегмент платежных систем, мобильных приложений и технологий вещей (умные импланты, умная одежда, умный дом и пр.), что представляет развитие технологий Web 3.0[92].

В актуальном понятийном аппарате французской педагогики на первый план выходит понятие *цифровой компетентности* в рамках использования информационно-коммуникационных технологий. Данное понятие предполагает высокий уровень владения цифровыми технологиями и описывает совокупность разнообразных индивидуальных характеристик, необходимых человеку для жизни в современном информационном обществе.

С целью формирования высокого уровня владения технологиями во французском образовании появляется предмет «информационно-коммуникационные технологии и интернет», где учащиеся осваивают умения максимально продуктивного применения ИКТ на фоне все возрастающего роста информации и развития коммуникации. Французская школа в 2012 году впервые ввела аттестацию цифровой компетентности, B2i, для выявления уровня владения ею выпускником на момент завершения обучения в общеобразовательном и далее в высшем учебном заведении (C2i). Говоря об этой процедуре, французские деятели подчеркивают, что это не экзамен, а именно «аттестация», то есть подтверждение достигнутого уровня в освоении цифровой среды и подготовка обучающихся к ответственному применению технологий в своей личной и профессиональной сфере.

Владение аттестатом B2i подтверждает обладание широкими знаниями и компетентностями в частности, приобретенными в ходе различной деятельности с использованием технологий. Вследствие постоянного развития цифровой среды, расширения возможностей образовательного использования технологий для повышения качества подготовки обучающихся к ответственному применению

ИКТ базис компетентностей постоянно обновляется. Сейчас Аттестация компетенций B2i оценивает пять сфер [200]:

- *общение, обмен,*
- *сбор информации, изучение и подбор материалов,*
- *принятие ответственной позиции,*
- *приспособление к цифровому рабочему пространству,*
- *создание, предъявление, обработка и использование данных.*

Мы проанализировали один из методов аттестации компетенций, полученных учащимися в школе за время обучения, и его эффективность с точки зрения выявления влияния воспитательной компоненты ИКТ.

В основу анализа аттестации B2i легли выявленные нами в ходе исследовательской работы уровни навыков и умений использования ИКТ, которые позволяют увидеть социально-воспитательные эффекты (лежащие в рамках социализирующего уровня):

- *операционный – базовый, уровень овладения ИКТ и погружения в информационное пространство;*
- *технологический – уровень преобразования информации в знания, планирования и организации своих действий;*
- *социализирующий – уровень осмысления социальных процессов киберпространства, включающий, например, умение формирования собственной позиции, ответственной реализации своих идей, принятия адекватных продуктивной деятельности решений, согласно контексту и целевой аудитории.*

Итак, в рамках первой сферы B2i (**приспособление к цифровому рабочему пространству**) нами выявлен *операционный уровень*, который характеризуется умением установления параметров приложений и онлайн сервисов, изменением параметров конфиденциальности и др.; и *технологический уровень*, например, выявление элементов бизнес стратегии сервисов и используемых в Интернете материалов; установление целей в соответствии с

способами кодирования и программирования: разнообразие языков программирования, открытое программное обеспечение.

Сфера **принятия ответственной позиции** лежит в рамках *социализирующего уровня*, так как сюда входят следующие аспекты:

- понимание и уважение принципов и свобод работы в интернет среде: право на информацию, доступ, исправление данных, аннулирование, несогласие; принципы целенаправленности, соразмерности и целесообразности;
- критический подход к ситуации, связанной с использованием ИКТ в соответствии с правилами (способы распространения информации (живая лента, вредоносные программы и др.);
- принятие ответственности за все свои публикации, включая использование псевдонима;
- использование Интернет источников согласно закону об авторских правах и интеллектуальной собственности.

Сфера **создания, предъявления, обработки и использования данных** имеет *операционный уровень* (овладение базовыми функциями офисных пакетов, классификатор, создание и изменение электронного разнородного документа транспортабельного и годного для публикации, выбор форматов импорта согласно нуждам, изменение метаданных документов (название, автор, дата и др.), выбор типов воспроизведения, подходящих для воспроизводимой информации и др.), и *технологический* (создание и использование моделей и стилевых шаблонов).

Сфера **организации поиска информации** включает *операционный уровень* (знание критериев сортировки используемого поисковика, поиск и определение источника публикации, используя при необходимости исходный код, чтобы использовать документ; составление библиографического списка, включая документы из электронных источников, создание информационного мониторинга, используя подходящие для этого средства (оповещения, RSS каналы, подписки,

подкасты и др.), и *технологический* (структурирование своего поиска, определяя свои нужды, необходимые для этого средства, ход осуществления; установка необходимых фильтров в поисковике для адекватного запроса).

Сфера общения, работы в сети и сотрудничества включает *операционный*:

- знать и учитывать критерии доступа, выбирать типы предоставления информации согласно типу общения,

- публиковать документ, опираясь на источники, автором которых ученик не является (право цитирования, соблюдение прав пользования и др.);

технологический (участие в коллективной информационной разработке (совместный сайт, страничка в википедии и др.) в духе взаимности, поиска);

и *социализирующий уровень*:

- разработка и выбор совместных стратегий согласно нуждам;

- выражение себя через сеть, определяя статус среды для предоставления публикации (общественный, частный, профессиональный, индивидуальный);

- участие в онлайн обсуждениях в соответствии с оппонирующей стороной (Сетикет) [148].

Благодаря теории воспитания, где рассматриваются возможности среды, мы можем предположить, что цифровая среда, будучи частью информационно-образовательной среды, средством коммуникации и освоения новых социальных практик, является и средой относительно социально-контролируемой социализации. На основе проведенного анализа отметим, что социальная компонента является неотъемлемой частью подготовки ученика французской школы в рамках цифровой среды в образовательном пространстве и включена в аттестацию цифровой компетентности B2i. На развитие социализирующих навыков приходится наименьший процент, что объясняется тем, что это навык высшего порядка, для формирования которого должны быть развиты более

базовые навыки: операционный и технологический. Изучение социально-воспитательного потенциала цифровой среды поможет актуализировать ее социализирующие возможности в современной отечественной науке.

Таким образом, первостепенное значение отводится именно уровню навыков использования цифровой среды как важной составляющей обеспечения успеха в современном образовательном процессе, а не просто факту наличия новейших средств в образовательном пространстве новой школы. Очевидно, что успех использования цифровой среды зависит именно от профессиональности преподавателя, грамотно ее применяющего в комплексе с другими различными педагогическими приемами и технологиями.

Следует отметить, что многие перечисленные процессы в зарубежной школе, связанные с модернизацией классно-урочной системы, описывал еще А.Н. Джуринский, и мы видим, что они актуальны на современном этапе, как никогда: индивидуальный режим (гибкое расписание); персональный ритм изучения материала; использование особых дидактических материалов для самостоятельной работы; фиксированные минимум и максимум объема усвоения учебного материала; подвижные учебные группы; деятельность учителя как консультанта и координатора; активность ученика при выборе режима обучения; сотрудничество ученика с учителем [55].

Для подтверждения идеи о том, что школьники Франции обладают более высоким уровнем цифровой компетентности в силу того, что процесс внедрения цифровой среды и ее влияния на образовательный процесс начался намного раньше, чем в отечественном образовании, мы провели онлайн-исследование (в соответствии с приложением А) цифровой компетентности 82 французских учащихся (при содействии Института Кервеган, г. Нанты) на основе специально разработанной методики Фонда Развития Интернет для исследования Г.В. Солдатовой по цифровой грамотности российских школьников [153] и адаптированной для работы с французскими учащимися. Выявлено, что 99%

детей пользуются Интернетом ежедневно, в основном через свои смартфоны, персональные компьютеры или планшеты (лишь 10% - с семейного компьютера).

Было констатировано положительное впечатление подростков о своей цифровой компетентности: 58% считают себя очень уверенными пользователями, 35% - достаточно уверенными.

Относительно *компонентов цифровой компетентности* подростки продемонстрировали высокий уровень по всем компонентам цифровой компетентности: по компоненту знаний – 63%; по компоненту «компетенции» - 69%; по компоненту «ответственность» - 62%; а также проявляли желание к самосовершенствованию в цифровом мире (69%).

Компетентность подростков достаточно высока, особенно в сфере потребления товаров и услуг через Интернет (81%). Они легко заводят знакомства в соц.сетях и ищут необходимую информацию, однако лишь половина из них критически подходит к оценке найденного. Подростки активно создают свой контент и взаимодействуют с Интернет-сообществами.

77% подростков считают цифровую компетентность незаменимым навыком в современном мире.

31% очень уверены в своих навыках и считают, что обладают достаточным уровнем цифровой компетентности, который нет необходимости повышать. Однако 20% хотят повысить свой уровень благодаря друзьям, 39% - самостоятельно, и 10% хотели бы пройти специальные обучающие курсы.

На основе полученных данных мы можем утверждать, что:

1. Интернет-активность подростков свидетельствует о том, что использование Интернета является неотъемлемой частью образа жизни детей цифрового общества; он является не только источником информации, но и важным фактором социализации подростков;

2. большинство опрошенных демонстрируют высокую уверенность в использовании Интернета (92%), однако полученные данные по цифровой

компетентности показывают, что подросткам необходимо совершенствовать свои навыки (уровень их цифровой компетентности – 63%);

3. большинство подростков учились пользоваться Интернетом самостоятельно (85%), не имея возможности его обсуждать и получать полезные советы; при этом роль школы в приобретении данных навыков низка, она не пользуется авторитетом у подростков;

4. большое количество опрошенных (69%) хотели бы повысить свои навыки различными способами, что показывает высокую необходимость в повышении цифровой компетентности педагогов и укрепления и авторитета в этой области для осуществления ими полноценной работы со школьниками в данном направлении.

Сопоставительный анализ (в соответствии с приложением Б) проведенного нами пилотного исследования французских учащихся и исследования Г.В. Солдатовой российских школьников показал, что:

– большинство опрошенных (92 % французских подростков и 80 % российских) демонстрируют высокую уверенность в использовании сети Интернет;

– французские подростки обладают высокой цифровой компетентностью по сравнению с русскими подростками (63 % против 34 %);

– большое количество французских подростков готовы повышать уровень своей цифровой компетентности (69 %), в то время как российские школьники не проявили устойчивую установку на самосовершенствование в цифровом мире (20 %);

– большинство подростков учились пользоваться сетью Интернет самостоятельно (85 % французских школьников и 75 % российских), не имея возможности его обсуждать и получать полезные советы; при этом роль школы в приобретении данных навыков была низкой, она не пользовалась авторитетом у подростков.

Полученные данные позволяют предположить, что французские учащиеся обладают более высокой цифровой компетентностью вследствие более активного использования цифровой среды в образовательном процессе Франции.

Согласно сделанным в результате данного теоретического исследования выводам, французская научная литература анализирует цифровое воздействие в совокупности всего образовательного процесса.

Данный параграф подразумевал исследование вопроса применения цифровой среды во франкоговорящих школах и определения ее функций в ходе социализации учащихся во франкоговорящих странах (B. Albero, F. Alluin, F. Blin, S. Collin, A. Fievez, A. Guyomar, D. Hamon, T. Karsenti, M. Linard, H. Papadoudi, S. Pouts-Lajus, M. Romero, J. Tardif, R. Thibert и др.): организация образовательного процесса с помощью цифровой среды (использование электронного журнала, электронного учебника для работы на уроке, организация учительских онлайн форумов и др.), направленная на создание связей между субъектами образовательного процесса; использование цифровой среды для адаптации педагогических методов новой образовательной ситуации в решении образовательных задач (осуществление метода проектов, кейс-метода и др.); применение цифровой среды для развития компетентностей, умений, навыков, конкретных характеристик и социальных установок.

Это позволило уточнить рабочее понятие, введенное в первом параграфе нашего исследования, и конкретизировать понятие цифровой среды как педагогического условия социализации учащихся» - компонент педагогической системы, который обеспечивает реализацию организационной, технической и социально-развивающей функций для достижения социально-воспитательных эффектов, способствующих решению задач социального образования, осуществлению индивидуальной помощи и расширению социального опыта обучающихся.

Как мы выяснили, цифровая среда играет важную роль во французском и канадском образовательном процессе, где применение цифровых технологий является неотъемлемой частью в процессе социализации, при формировании успешного члена современного информационного общества.

1.3 Социально-воспитательные эффекты использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся

В данном параграфе выявляются ожидаемые социально-воспитательные эффекты цифровой среды в опыте франкоговорящих стран.

В ходе данного исследования были выявлены уровни использования цифровой среды, где в рамках социализирующего уровня проявляются социально-воспитательные эффекты.

Эффект – согласно толкованию [111], это результат действия кого- или чего-либо, следствие каких-либо причин, действий.

В нашем случае эффект появляется в результате использования цифровой среды. Важно отметить, что в более узком плане «результат» и «эффект» разграничиваются по значению.

Так, Д.В. Григорьев и П.В. Степанов отмечают, что результат – это то, что стало непосредственным итогом участия школьника в деятельности. Учащийся приобрел некое знание о себе и окружающих, пережил и прочувствовал нечто как ценность, приобрел опыт самостоятельного действия (воспитательный результат). Эффект – это последствие результата; то, к чему привело достижение результата [47]. То есть, приобретенное знание, пережитые чувства и отношения,

совершённые действия развили человека как личность, способствовали формированию его компетентности, идентичности, где последние являются эффектом.

Кроме указанных терминов в научной литературе также можно встретить употребление термина «эффект социализации». Так, Б.Г. Ананьев [6] понимает под ним психологические явления, характеризующие качество и глубину социализации. В качестве примера автор приводит образование социальных установок, сложных явлений мотивации деятельности, формирование конкретных характеристик личности, в том числе социально-типичных и национально-типичных.

Применительно к нашему исследованию можно предположить, что социально-воспитательный результат использования цифровой среды как приобретение киберсоциальных знаний (знание об опасностях сетей, например о кибербуллинге и его целях, знание о том, как вести себя в сети, т.е. сетикет), формирование ценностного отношения к виртуальной социальной реальности и получение опыта самостоятельного общественного действия (работа в проектах с помощью цифровой среды) приводит к появлению социально-воспитательного эффекта как развитие его личности, компетентностей (цифровая компетентность и т.д.). Результат является более конкретным понятием, фиксируемым и измеряемым. В то время, как эффект – это более абстрактное понятие, его нельзя зафиксировать, можно лишь описать, наблюдая. Данные социально-воспитательные эффекты являются показателями личностного роста учеников.

Говоря об эффективности, мы подразумеваем результативную деятельность, которую Е.В. Титова [168] рассматривает как степень соответствия результатов, полученных в ходе осуществления деятельности, предполагаемым результатам, обозначенным в целях педагогического процесса. В нашем исследовании эффективность использования цифровой среды может выражаться в количественном соответствии предполагаемых до проведения эксперимента

эффектов и эффектов, выявленных по итогам анализа результатов практических зарубежных исследований. Таким образом, мы полагаем, что показателем эффективности использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации являются социально-воспитательные эффекты.

Итак, социально-воспитательные эффекты представляют из себя образование социальных установок, сложных явлений мотивации деятельности, определенных черт характера, навыков, умений и компетентностей в результате использования ИКТ и цифровой среды в решении задач социального образования, осуществлении индивидуальной помощи и расширении социального опыта.

Именно выявление данных эффектов в образовательном процессе подтверждает социализирующий потенциал цифровой среды.

Благодаря анализу французской литературы по вопросам применения цифровой среды в образовании (В. Albergo, F. Alluin, A. Guyomar, M. Linard, S. Pouts-Lajus и др.) становится возможным конкретизировать ожидаемые социально-воспитательные эффекты использования цифровой среды. В основу анализа легли французские педагогические источники [197, 198, 206, 226, 227, 245, 246, 257, 261, 262], а также концепция социального воспитания в процессе социализации А.В. Мудрика, где социальное воспитание раскрывается в единстве трех сфер: оказание индивидуальной помощи, осуществление социального образования, освоение социального опыта. Следует отметить, что французская педагогика не вводит отдельного понятия социального воспитания и относительно социально контролируемой социализации, хотя его идея является неотъемлемой составляющей образования и педагогической работы. Поэтому за основу была взята отечественная концепция, в рамках которой *в решении проблем индивидуальной помощи цифровая среда* помогает:

– формированию автономии - умению учащегося принять свое независимое и ответственное решение в процессе обучения, где обучающийся самоопределяется на различных уровнях: определение цели (определение цели и

путей ее достижения), управление реализацией (использование различных ресурсов в достижении цели, включая личностные ресурсы: внимание, концентрация и др., а также контролирование своих действий на всех этапах) и анализ своих действий (анализ ошибок и осознание важности их исправления);

- образованию умений принимать оптимальные решения;
- развитию мотивации;
- формированию креативности;
- воспитанию личности человека «информационного общества»;
- формированию критического отношения к информации;
- усилению уверенности в себе;
- развитию процессов самоутверждения, самоопределения, самореализации;
- разрешению комплексных вопросов реальной жизни благодаря углубленным знаниям.

В рамках проблем социального образования с помощью цифровой среды возможно более эффективное:

- полноценное включение ребенка с ограниченными возможностями в образовательный процесс;
- самооценивание с помощью электронного портфолио;
- создание условий для социализации ребенка в условиях информационного общества;
- формирование умений самообразования и самостоятельной работы.

При использовании цифровой среды для решения вопросов освоения *социального опыта* через происходит:

- уравнивание шансов успешности обучающихся;
- формирование способностей сотрудничества;

– облегчение общения между детьми и развитие коммуникативной компетентности.

Выделенные нами социально-воспитательные эффекты цифровой среды представляют воспитательный интерес во французской педагогике в настоящее время.

На основе анализа возможных преимуществ использования Айпэдов в школьной среде, обозначенных канадскими учеными Т. Karsenti и А. Fievez [234], мы выделили следующие потенциальные социально-воспитательные эффекты:

- усиление мотивации;
- усиление сотрудничества и общения, как между учениками, так и между преподавателем и учениками;
- развитие информационных компетенций;
- креативность учеников;
- продвижение учеников;
- более эффективная организация работы.

Анализ непосредственно образовательной программы квебекской школы [265] и трансверсальных компетенций, которые необходимо развивать у учащихся, проведенный через призму концепции социального воспитания в процессе социализации А.В. Мудрика в единстве сфер социального образования, социального опыта и индивидуальной помощи [100], позволил конкретизировать формирование определенных трансверсальных компетенций при использовании цифровой среды в образовательном процессе относительно решения вопросов *индивидуальной помощи*:

- *Умения общения*, имеющие образовательную направленность, выражающуюся в навыках коллаборации, передачи данных, работе с вопросами и т.д.; и социальную, подразумевающую, например, способности социализироваться, поддержания связи и т.д. Они охватывают уровни выбора

методов коммуникации, управления процессом коммуникации (выбор эффективных стратегий и т.д.).

– *Сотрудничество*, являющееся по определению способом эффективного взаимодействия, выраженное в социальном взаимодействии участниками команды (уважение чужого отличного от своего мнения, разрешение конфликтов, умение выслушать, принятие другого с его качествами, активный обмен мнениями и т.д.), вкладе в совместную работу (взаимоответственность, разделение ответственности, активное принятие участия в деятельности школы и т.д.), и рефлексии проделанной вместе работы (оценка достижения целей, вклада в совместную деятельность, формулировка способов совершенствования по итогам работы и др.);

– *Актуализация потенциала обучающегося* (поиск себя, осмысление им своих личностных характеристик, задействование личностных ресурсов: проявление старания, автономии, определение личностного, учебного и профессионального успеха).

В рамках задач *социального образования* отражается:

– *Креативность* (гибкий подход при применении стратегий и действиях, восприимчивость к новым идеям и их выражению, принятие риска и работа с противоречиями, углубление в сущность ситуации);

– *Самоорганизация* состоит из: умения едино визуализировать свою цель и оценивать ее достижение (сложность, выбор ресурсов, методов реализации действия, выбор наиболее подходящего и антиципация выбранного плана), управление реализацией от начала до конца (использование и адаптация контексту и своим личным характеристикам полученных ресурсов, включая материалы и людей, реализация задуманного и доведение до итога), и рефлексия (способность ретроспективно дать оценку эффективности действий и перенести в другие контексты заработанный опыт и знания);

– *Развитие критического мышления:* обучающиеся преодолевают шаблонность, учась избегать копирования и формировать свое собственное мнение с определением проблемы, задач, фактов, их проверку, анализ различных существующих мнений; высказывать свое мнение (выбор способа выражения идей, защита своего мнения, осмысление относительно других и сравнение; гибкий подход (возврат к любому моменту действия при необходимости и осмысление моментов трудностей и успеха);

– *Использование информации обучающимся* (включает базовый уровень систематизации поиска с разработкой образа организации данных, самостоятельный сбор дополнительной информации; информационный уровень - работа непосредственно с данными - усвоение (подбор и оценка источников, обозначение существенного, связи между приобретенными знаниями и открытиями), и постинформационный – достижение результата работы с информацией (уважение авторских прав, формирование ответов на вопросы, соотнесение и поиск места новым знаниям среди уже приобретенных, адаптация в новые контексты).

Вопросы освоения *социального опыта* включают:

– *Решение проблем*, куда входит способность оценивать ситуацию, выбор способов решения, гибкий подход – способность возвратиться и повторить определенный этап);

– *Использование ИКТ* – определяется квебекской школой не только с точки зрения подбора средства, наиболее подходящего ситуации, но и в рамках использования возможностей общения согласно поставленным целям, постижение смысла и законов интеллектуальной собственности, уважение частной жизни, антиципация новых контекстов применения).

Мы видим, что различные трансверсальные компетенции отражены непосредственно в образовательной программе Квебека, включая социально-воспитательные эффекты, которые возможны при использовании цифровой среды

в образовательном процессе. Согласно различным исследованиям (А. Hossain, S. Norris, E. Soloway, R. Thibert и др.), непосредственное использование технологий в образовании представляет на данный момент ключевую трансверсальную компетенцию, позволяющую детям быть более успешными не только в школе, но и, в более широком плане, – в современном обществе. Умение самообразовываться, работать с информацией и общаться с использованием различных технических средств составляет определяющее условие адаптации в постоянно изменяющемся обществе.

Социально-воспитательный потенциал цифровой среды является важным для отечественной науки и практики в свете Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, а также в решении задач Федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования.

Таким образом, следующие социально-воспитательные эффекты, выделенные нами в ходе теоретического анализа зарубежной научной литературы, являются предполагаемыми показателями использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации учащихся в образовательном процессе:

- реализация потенциала обучающегося,
- уравнивание шансов успешности в школе,
- формирование коммуникативной компетентности,
- развитие навыков самообразования,
- формирование творческого мышления,
- эффективная организация своей работы,
- развитие автономии,
- полноценное включение в образовательный процесс ребенка с ограниченными возможностями,
- развитие информационных компетенций,

- развитие уверенности в себе,
- формирование умения самооценки,
- развитие процессов самоутверждения, самоопределения, самореализации,
- формирование критического отношения,
- развитие умений принятия оптимальных решений,
- усиление мотивации,
- развитие личности человека «информационного общества»,
- решение проблем реальной жизни,
- актуализация потенциала ученика,
- формирование навыков сотрудничества.

Выводы по главе 1

Анализ отечественной и зарубежной научной философской, социологической, психологической и педагогической литературы по проблеме цифровой среды как социализирующего феномена позволил сделать следующие выводы:

1. Современная трактовка ИКТ отечественными и зарубежными учеными интерпретируется схоже и понимается как совокупность технических средств и основанных на них цифровых ресурсов. Однако на первый план выходит более актуальное и емкое понятие в современной науке – цифровая среда. Она представляет собой искусственную среду, являющуюся непрерывной последовательностью компьютерных и сетевых технологий, организующую

отношения между объектами физического мира посредством передачи программ в виде сигналов по сетям и телекоммуникационным каналам.

Цифровая среда включает в себя все многообразие информационных технологий и киберпространство, и имеет инфраструктуру (телекоммуникационные/интернет-линии и различные вычислительные комплексы – от суперкомпьютеров до смартфонов), структуру (сетевые программные протоколы, включая Интернет, программные платформы и программы-интерфейсы для конечных пользователей) и ультраструктуру (инфосфера).

2. Анализ научной отечественной литературы по вопросам социализации, социального воспитания и использованию ИКТ в образовательном процессе позволил нам выделить главные вопросы, отражающие роль и место информационно-коммуникационных технологий в развитии и социализации личности. *Первое направление* принимает во внимание информационные процессы социализации и киберсоциализации современного человека (М.В. Воропаев, А.В. Мудрик, В.А. Плешаков, С.В. Бондаренко). В рамках следующего *направления* информационно-коммуникационные технологии предстают как интерпретация технологических аспектов использования ИКТ в учебно-воспитательном процессе (С.В. Бондаренко, Л.С. Кругликова, А.В. Федоров). Последнее *направление* вопроса рассмотрения информационно-коммуникационных технологий отражает расширение задач социального воспитания на современном этапе развития общества (М.В. Воропаев, А.В. Мудрик, Т.А. Ромм).

Исходя из анализа развития идей социализации в отечественной науке и науке франкоговорящих стран, можно сделать вывод, что социализация трактуется как процесс, позволяющий личности адаптироваться и интегрироваться в социальное окружение и жить в группе. Многие авторы интерпретируют понятие социализации на основе субъект-объектного подхода

Э. Дюркгейма. Кроме того, в современных условиях в рамках возрастной периодизации, французские авторы (L. Chauvel) выделяют переходную социализацию для обозначения периода между первичной и вторичной социализацией, который характеризуется проявлением автономии личности и является местом решающих социализирующих моментов в жизни (т.е. субъект-субъектная ориентация).

В отечественной педагогике наиболее глубоко проблема влияния социальной среды на личность анализируется в научной школе А.В. Мудрика (Б.В. Куприянов, В.И. Петрищев, Т.В. Складорова, Т.А. Ромм и др.), выявляя взаимосвязь социализации и воспитания. Анализ использования цифровой среды через призму субъект-субъектной концепции социализации А.В. Мудрика, актуализирующей ценность индивидуума в предлагаемых социальных условиях, благодаря которой создаются предпосылки для осмысления влияния цифровой среды на ценности, смыслы, опыт личности в образовательном процессе, открывает возможности рассмотрения использования цифровой среды в относительно социально контролируемой социализации.

В этой связи воспитание как относительно социально контролируемая социализация, в единстве сфер индивидуальной помощи, социального образования и социального опыта, целенаправленно осуществляемое в образовательных организациях, может создать такие условия для развития обучающегося, которые помогут ему достичь баланса между адаптированностью в обществе и обособлением в нём, интергацией, тем самым минимизировав возможность становления его жертвой социализации. Именно этот баланс между обогащением опытом и самореализацией является результатом позитивной социализации, то есть социализированностью.

Таким образом, под **позитивной относительно контролируемой социализацией** мы понимаем планомерное создание условий для относительно целенаправленного развития человека в процессе взаимодействия социальных,

групповых и индивидуальных субъектов с целью адаптации и интеграции в современное ему общество.

В рамках вопросов *социального образования* с помощью цифровой среды происходит уменьшение социально-педагогической дезадаптации ребенка в современных информационных условиях, а также более продуктивное формирование умений самостоятельной деятельности.

С точки зрения расширения *социального опыта* цифровая среда может способствовать освоению навыков индивидуальной и коллективной рефлексии, планирования, организации и решения задач; формированию коммуникативной компетентности, овладению дополнительных форм социального взаимодействия и самоопределения, осознанию социально значимых ценностей (совместного труда и др.).

В решении задач *индивидуальной помощи* использование цифровой среды может способствовать повышению эффективности процессов самопознания, самоутверждения, самоопределения, самореализации; стимуляции воздействия на творческую активность ребёнка; включению творческого воображения человека; мотивации деятельности учения; формированию личности человека информационного общества; формированию исследовательских умений, умений принимать оптимальные решения; формированию электронной (цифровой) грамотности; формированию информационной культуры личности.

3. На основе анализа понятийно-категориального аппарата ИКТ были выявлены *уровни навыков и умений использования ИКТ и цифровой среды*: операционный – уровень погружения в информационное пространство; технологический – уровень преобразования информации в знания, планирования и организации своих действий; социализирующий – уровень осмысления социальных процессов киберпространства. Первые два являются в большей степени техническими, но – базовыми для последнего. Причем если содержание операционного и технологического уровней можно освоить в процессе обучения,

то навыки и умения социализирующего уровня находятся в поле воспитательной деятельности.

Анализ исследований зарубежных работ позволил выявить понятие цифровой компетентности, которое вбирает содержание всех уровней, отражающее комплекс необходимых для жизни в современном информационном обществе многообразных личностных характеристик и способностей. Данный термин в отечественной научной литературе (Г.В. Солдатова) отражает современные требования к навыкам и умениям членов информационного общества и понимается как умение и готовность личности критично, уверенно, безопасно и эффективно осуществлять отбор и использование средств ИКТ в различных сферах (техносфера, общение, потребление), на основе постоянного осваивания компетенций (знания, умения, мотивация, ответственность). Сопоставительный анализ проведенного нами пилотного исследования французских учащихся и исследования Г.В. Солдатовой российских школьников показал, что:

- большинство опрошенных (92 % французских подростков и 80 % российских) демонстрируют высокую уверенность в использовании сети Интернет;

- французские подростки обладают высокой цифровой компетентностью по сравнению с русскими подростками (63 % против 34 %);

- большое количество французских подростков готовы повышать уровень своей цифровой компетентности (69 %), в то время как российские школьники не проявили устойчивую установку на самосовершенствование в цифровом мире (20 %);

- большинство подростков учились пользоваться сетью Интернет самостоятельно (85 % французских школьников и 75 % российских), не имея возможности его обсуждать и получать полезные советы; при этом роль школы в

приобретении данных навыков была низкой, она не пользовалась авторитетом у подростков.

Полученные данные позволяют предположить, что французские учащиеся обладают более высокой цифровой компетентностью вследствие более активного использования цифровой среды в образовательном процессе Франции.

4. Благодаря теории относительно социально контролируемой социализации А.В. Мудрика, выявленным в рамках данного исследования уровням использования ИКТ и цифровой среды и социально-воспитательным эффектам цифровой среды, раскрытым функциям использования цифровой среды в позитивной социализации обучающихся франкоговорящих школ, было теоретически обосновано использование цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающегося во франкоговорящих школах.

Особенности использования цифровой среды в процессе позитивной социализации обучающихся в школах Франции и Канады связаны с реализацией следующих основных функций:

- организационная функция - организация образовательного процесса с помощью цифровой среды (использование электронного журнала, электронного учебника для работы на уроке, организация учительских онлайн форумов и др.), направленной на создание связей между субъектами образовательного процесса;
- техническая функция - использование цифровой среды для адаптации педагогических методов новой образовательной ситуации в решении образовательных задач (осуществление метода проектов, кейс-метода и др.);
- социально-развивающая функция - применение цифровой среды с целью развития определенных компетентностей, умений, навыков, характеристик (цифровая компетентность, автономия, навыки сотрудничества и др.) и образования социальных установок.

Благодаря проведенному теоретическому анализу в данной главе, уточнено рабочее понятие *цифровой среды как педагогического условия позитивной*

социализации обучающихся, как компонент педагогической системы, который обеспечивает решение задач социального образования, расширения социального опыта и осуществление индивидуальной помощи обучающимся с учетом группы принципов для реализации определенных функций цифровой среды в процессе относительно социально контролируемой социализации с целью адаптации и интеграции в современное общество.

Реализация цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся представляет собой педагогическую деятельность с использованием цифровой среды в образовательном процессе, направленную на развитие личности ученика, выработку качеств личности, необходимых в целях эффективного функционирования в современных условиях.

В качестве параметров применения цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся в образовательном процессе выступают социально-воспитательные эффекты цифровой среды. Они представляют собой образование социальных установок, определенных черт характера, навыков, умений и компетентностей в результате использования цифровой среды при осуществлении индивидуальной помощи, расширении социального опыта и решении задач социального образования. В процессе теоретического анализа зарубежной научной литературы были выявлены предполагаемые социально-воспитательные эффекты, определяющие эффективность использования цифровой среды в процессе позитивной социализации: реализация потенциала обучающегося, уравнивание шансов успешности в школе, формирование коммуникативной компетентности, развитие навыков самообразования, формирование творческого мышления, эффективная организация своей работы, развитие автономии, полноценное включение в образовательный процесс ребенка с ограниченными возможностями, развитие информационных компетенций, развитие уверенности в себе, формирование умения самооценки, развитие процессов самоутверждения, самоопределения,

самореализации, формирование критического отношения, развитие умений принятия оптимальных решений, усиление мотивации, развитие личности человека «информационного общества», решение проблем реальной жизни, актуализация потенциала ученика, формирование навыков сотрудничества.

Таким образом, в исследовании раскрыта сущность понятия цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации, где цифровая среда представляет элемент информационно-образовательной среды, средство коммуникации и освоения новых социальных практик, а также имеет многоуровневый характер, где именно в рамках социализирующего уровня происходит осмысление социальных процессов киберпространства и выявляются социально-воспитательные эффекты.

ГЛАВА 2 ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УСЛОВИЯ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОПЫТЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ШКОЛЫ

В данной главе раскрывается анализ результатов исследований по использованию цифровой среды в образовательном процессе во Франции и Канаде (Квебек) с точки зрения использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся в школах.

Логика главы будет представлена в следующей последовательности: анализ результатов исследований по использованию цифровой среды в образовательном процессе во Франции и Канаде с точки зрения использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации через выявление социально-воспитательных эффектов цифровой среды, обоснование использования средств достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды в процессе социализации обучающихся, определение принципов использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах.

2.1 Опыт использования цифровой среды как педагогического условия социализации обучающихся (Франция, Канада (Квебек))

Задачей данного параграфа является анализ существующих социально-воспитательных эффектов цифровой среды в рассматриваемых зарубежных исследованиях, так как целью нашего исследования является обоснование применения цифровой среды в образовательном процессе как одного из педагогических условий позитивной социализации обучающихся во Франции и Канаде (Квебек).

При выборе исследований для рассмотрения в рамках нашей работы мы руководствовались тем, что анализируемые исследования отражают современную ситуацию по рассматриваему вопросу, являются масштабными (включают большое количество респондентов) и новыми – ранее ни одно из этих исследований не проводилось и было реализовано относительно недавно с силу актуальности вопросов влияния цифровой среды на образовательный процесс. Кроме того, отечественная педагогика не знакома с данными исследованиями, и они являются абсолютно уникальными в рамках рассматриваемого вопроса с точки зрения отечественной науки. Также при выборе исследований мы опирались на схожесть поставленных вопросов в рамках нашей работы и четырех крупнейших анализируемых исследований.

Наиболее раннее из рассматриваемых исследование (2010-2011 г.г.), касаемое цифровой среды, было проведено в Канаде учеными Т. Karsenti и S. Collin [233], и посвящено использованию ноутбуков в начальной и средней школе. Оно было проведено в сотрудничестве с объединением 25 школ в Квебеке, называющимся Школьным советом Квебека. Этим советом было осуществлено самое первое массовое внедрение ноутбуков более 15 лет назад: персоналу

образовательных учреждений и обучающихся от 9 до 17 лет было передано 4500 ноутбуков. В отчетности Школьного совета Квебека отмечается, что в течение этого времени возможностью обучения средствами ИКТ воспользовались более 15 000 детей, а за более, чем 10 лет использования нового технологического педагогического подхода было отмечено уменьшение несдающих итоговые экзамены в школе с 42% до 20% - более, чем наполовину.

Авторы исследования по применению ноутбуков (2010-2011 г.г.) озадачились выявлением основных возможностей и проблем применения информационно-коммуникационных технологий участниками образовательного процесса. В данном исследовании принимали участие 2712 обучающихся начальной и средней школы и 389 преподавателей. Все участники эксперимента имели ноутбуки и доступ к интернету.

Исследователи собирали данные через анкетирование участников, составленное на основе глубокого анализа научной литературы в сфере технологий в образовательном процессе. Пункты вопросов затрагивали тему применения, положительных и отрицательных сторон ноутбуков.

Следующее крупное исследование касалось применения планшетов в образовательном процессе и было проведено так же в Квебеке в 2012-2013 г.г. учеными Т. Karsenti и А. Fievez [234]. Задачей данного эксперимента было выявление основных возможностей и проблем применения планшета участниками образовательного процесса: 6057 обучающихся 12-16 лет (48,4 % девочек и 51,6 % мальчиков), и 302 преподавателя по всем дисциплинам (42,7 % мужчин, 57,3 % женщин), из 18 средних и начальных школ Квебека.

Исследователи собирали данные через анкетирование участников, а также индивидуальные и частично направляемые групповые встречи. Вопросы были разработаны с журналом по научной литературе по применению технологий в образовании, в частности планшета. В рамках проводимого эксперимента рассматривалось использование планшета Айпэд, когда у каждого учащегося

(87%) есть один, и он пользуется им и дома, и в школе; и когда планшет делится между двумя и более обучающимися и Айпэд остается в школе (13%).

В 2014 году министерство образования Франции провело широкое исследование по оцениванию функционирования цифрового рабочего пространства, созданного и внедренного несколькими годами ранее в образовательную среду французской школы. Отчет по данному исследованию EVALuENT 2014 [219] показывает развитие рабочего образовательного пространства за 2 года (с 2012 по 2014 г.г.). Это третье выбранное нами исследование. Само цифровое образовательное пространство является образовательным сайтом, предоставляющим участникам этой образовательной сети (включая родителей и администрацию школы) различные информационные образовательные сервисы. Оно позволяет выявлять и развивать уровни профессиональных и образовательных практик и удовлетворять потребности в сопровождении участников образовательного процесса.

По данным на 2014 год, более 6500 образовательных учреждений приобщились к рабочим образовательным пространствам предоставляя, таким образом, более 10 миллионам пользователей (всем участникам образовательного процесса) огромное количество цифровых услуг. Цифровое рабочее пространство доступно в более чем 90% учебных заведений, а в них 100% учителей и 98% обучающимся.

Исследование коснулось преподавателей, родителей, администрацию школ и самих обучающихся: в 2012 году участвовало 14586 респондентов, из них 9012 учеников (возраст 11-18 лет) и 1801 преподавателей и методистов. В 2014 году участвовало уже 18034 респондента, из них 10137 учеников (возраст 11-18 лет) и 2067 преподавателей и методистов.

Опрос проводился с помощью онлайн-консультаций по заранее разосланным в образовательные учреждения материалам. Анкета охватывала 5 моментов: управление цифровым рабочим пространством, условия доступа к

нему, использование цифрового рабочего пространства, его вклад в работу образовательных учреждений и в образовательную миссию. Наше внимание сосредоточилось на анализе результатов вклада цифрового рабочего пространства в образовательную миссию.

Последнее исследование было также посвящено изучению развития профессиональных и образовательных практик в ходе применения ИКТ в образовательных учреждениях и проведено уже позже, в 2016 году, министерством образования Франции [220]. В опросе так же, как и в предыдущем исследовании, участвовали родители (9784 чел.), преподаватели и методисты (2888 чел.), руководители (436 чел.) и обучающиеся школ колледжей (14 857 чел.).

В процессе анализа данных масштабных зарубежных исследований нами были выделены эффекты, проявляющиеся именно в процессе применения ИКТ в образовательном процессе и относящиеся непосредственно к контексту относительно социально контролируемой социализации (А.В. Мудрик [100], Т. А. Ромм [136]).

Согласно полученным результатам в ходе теоретического исследования, социально-воспитательный эффект цифровой среды представляет образование социальных установок, определенных черт характера, навыков, умений и компетентностей в решении задач социального образования, осуществлении индивидуальной помощи и расширении социального опыта.

В процессе анализа результатов зарубежных практических исследований выявлены социально-воспитательные эффекты, описанные как предполагаемые в первой главе исследования, что подчеркивает образовательный потенциал цифровой среды и ее эффективность как педагогического условия позитивной социализации учащихся. Также выделяется социально-воспитательный эффект, который не был выявлен на теоретическом уровне. Кроме того, несколько

социально-воспитательных эффектов не нашли своего практического подтверждения (см. Таблица 1).

Таблица 1 – сравнительная таблица предполагаемых социально-воспитательных эффектов и эффектов, выявленных на основе анализа практических зарубежных исследований

Предполагаемые, на основе анализа отечественной литературы	Предполагаемые, на основе анализа зарубежной литературы	Фактические, на основе анализа зарубежного эмпирического опыта
<i>коммуникативная компетентность</i>	<i>коммуникативная компетентность</i>	<i>Развитие навыков общения</i>
<i>умение организовывать деятельность</i>	<i>более эффективная организация своей работы</i>	<i>умение организовывать свою деятельность</i>
<i>навыки самостоятельной работы</i>	<i>автономия</i>	<i>автономия</i>
<i>творческое мышление</i>	<i>креативность</i>	<i>креативность</i>
<i>мотивация</i>	<i>мотивация</i>	<i>мотивация и вовлеченность</i>
<i>овладение новыми формами социального самоопределения и взаимодействия</i>	<i>навыки сотрудничества</i>	<i>навыки сотрудничества</i>
<i>цифровая компетентность</i>	<i>цифровая компетентность</i>	<i>цифровая компетентность</i>

<i>формирование личности человека информационного общества</i>	<i>формирование личности человека информационного общества</i>	<i>подготовленность к жизни в современном информационном обществе</i>
<i>умение свободно работать с информацией</i>	<i>развитие информационных компетенций</i>	<i>учебное продвижение в своем собственном ритме</i>
<i>умение принимать оптимальные решения</i>	<i>умение принимать оптимальные решения</i>	
<i>овладение новыми формами социального самоопределения</i>	<i>самоопределение, самореализация</i>	
	<i>критическое мышление</i>	<i>критическое мышление</i>
<i>снижение социально-педагогической дезадаптации ребенка в условиях информационной среды</i>	<i>уравнение шансов успешности</i>	
	<i>повышение уверенности в себе</i>	
	<i>полноценное включение ребенка с ограниченными возможностями в образовательный процесс</i>	
<i>исследовательские умения</i>	<i>актуализация потенциала ученика</i>	
	<i>решение комплексных проблем реальной жизни</i>	
	<i>развитие самооценки и оценки своих компетенций</i>	

Рассматривая выделенные эффекты через призму концепций образования Франции и Канады, в рамках теории относительно социально контролируемой социализации в единстве сфер социального опыта, социального образования и индивидуальной помощи, мы пришли к выводу, что некоторые социально-воспитательные эффекты в силу полноты и емкости их понимания лежат в рамках как расширения *социального опыта*, так и *социального образования*, и *социальной помощи*:

- умение организовывать свою деятельность,
- автономия.

В сферах *социального опыта* и *индивидуальной помощи* мы видим:

- развитие навыков общения,
- развитие навыков сотрудничества.

В сферах *социального образования* и *индивидуальной помощи* находятся следующие социально-воспитательные эффекты:

- развитие цифровой компетенции,
- критическое мышление.
- В сфере *индивидуальной помощи* мы видим:
- развитие креативности (творческого мышления),
- учебное продвижение в своем собственном ритме,
- мотивация и вовлеченность,
- подготовленность к жизни в современном информационном обществе.

Следует отметить, что некоторые из перечисленных эффекты выделяются как определенные трансверсальные компетенции в канадской педагогике и в образовательной программе Квебека в частности, а другие отражены как базовые компетенции образовательного фундамента среднего образования во Франции. Во образовательной программе Франции он выделяется как «Общий образовательный фундамент», который концентрируется вокруг пяти сфер, представляющих видение совокупности целей программ среднего образования.

Трансверсальные компетенции противопоставляются дисциплинарным компетенциям, и состоят в подходах, приемах, развитие которых происходит не в рамках одной конкретной дисциплины, а в ходе всего образовательного процесса. Они формируются в течение многих лет в рамках многих дисциплин, откуда и возник термин «трансверсальный», то есть пересекающий. Данные компетенции охватывают знания, умения и навыки общения, необходимые в различных ситуациях [243].

Рассмотрим понятия выделенных нами социально-воспитательных эффектов с точки зрения образования в Канаде и Франции (в соответствии с приложением В) и приведенных зарубежных исследований, а также определим эти понятия в контексте отечественной педагогики. Данный анализ позволит создать полную картину рассматриваемых явлений благодаря выявлению сходств и различий.

1. Креативность.

В современной образовательной ситуации, когда актуализируются новые пути развития личности, ее самостоятельности и творческой, такое качество личности, как креативность, выходит на центральное место, поэтому и в своей работе мы говорим о нем в первую очередь.

Отметим, что педагогический словарь определяет креативность как уровень творческой одарённости, способности к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности [77, с.33]; «Современный психологический словарь» - как «творческие возможности (способности) человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или ее отдельные стороны, продукты деятельности, процесс их создания» [152, с.192]. Философский энциклопедический словарь – как способность творить, способность к творческим актам, которые ведут к новому необычному видению проблемы или ситуации [184].

Один из создателей теории креативности Дж. Гилфорд [43] определяет ее как совокупность личностных характеристик, способствующих творческому мышлению, и выделяет определенные параметры креативности: способность к обнаружению и постановке проблем; способность к генерированию большого количества проблем; семантическая спонтанная гибкость — способность к продуцированию разнообразных идей; оригинальность — способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы, нестандартные решения; способность усовершенствовать объект, добавляя детали; способность решать нестандартные проблемы, проявляя семантическую гибкость, т. е. способность увидеть в объекте новые признаки, найти их новое использование.

Отечественные ученые также рассматривают креативность как проявление творческих способностей (Д.Б. Богоявленская, Н.М. Гнатко и др.), а также как социально-обусловленное явление, которое развивается в деятельности. Многие авторы (Н.М. Гнатко, А.Г. Ковалев, В.А. Просецкий и др.) подчеркивают, что креативность на определенных этапах включает в себя подражательный аспект и развивается через творческое подражание как неотъемлемую базу для достижения уровня истинного творчества.

Следует отметить, что отечественные авторы разводят понятия креативности и творчества, делая акцент на том, что творчество является процессом, направленным на создание чего-то нового, в то время как креативность является непосредственно характеристикой личности, раскрывающей ее способность выходить за рамки привычного.

Таким образом, креативность является комплексной личностной характеристикой, имеющей несколько уровней, способствующей творческому мышлению, которую необходимо развивать в определенных условиях.

Дж. Гилфорд [43] выделил способы стимуляции творческой активности, в частности обеспечение благоприятной атмосферы, обогащение окружающей среды самыми разнообразными новыми для него предметами и стимулами с

целью развития его любознательности, обеспечение возможностей для упражнения и практики и предоставление детям возможности активно задавать вопросы. Что позволяет утверждать, что ИКТ в современной школе являются одним из инструментов развития креативности.

Е.А. Быкова [30] в своем исследовании по формированию творческого мышления учащихся с использованием средств информационно-коммуникационных технологий выявила роль развивающей информационно-образовательной среды в формировании творческого мышления учащихся, где «информационно-образовательная среда, представляющая собой совокупность педагогических условий, способствующих возникновению и развитию процессов информационно-учебного взаимодействия между обучаемым, преподавателем и средствами ИКТ, позволяет индивидуализировать образовательный процесс, сократить до минимума нетворческую работу обучающихся, обеспечивает наглядность, информативную насыщенность образовательного процесса, самостоятельность учащихся, что способствует стимулированию творческой активности обучающихся».

В рамках канадского и французского образования [265, 254], креативность состоит в проявлении оригинальности в использовании ресурсов и материалов, находящихся в распоряжении ученика. Они могут состоять из идей, концепций или стратегий, а также из предметов, средств и техник... креативность заключается в большинстве случаев в меньшей степени в добавлении новых ресурсов, новых знаний, а в большей степени в новой, нестандартной трактовке существующих, в способности прибегать к различным идеям, концепциям, способам общения для толкования, отличного от того, для которого они были изначально созданы, или в контексте, отличном от того, в котором мы обычно их используем. То есть креативностью является способность изыскивать новые пути решения, выстраивать новые связи между существующими идеями и концепциями. Учащиеся в частности проявляют креативность в создании

различных мультимедиа проектов. С точки же зрения педагога «креативность связана с адаптацией или обновлением стратегий образования и обучения с помощью технических средств». Таким образом, мы видим, что школьное образование в данном вопросе ставит перед собой основной целью развить в учениках способность воспринимать привычное под другим углом, смело смешивать контексты и уже во вторую очередь создавать что-то абсолютно новое, отличное от привычного как высший уровень креативности.

Социально-воспитательный эффект «креативность» был выделен в канадских исследованиях по использованию ноутбуков [233] и планшетов [234].

Канадское исследование по использованию ноутбуков [233] показывает, что 80% учеников оценивают свою креативность намного выше с использованием ИКТ. По мнению авторов работы, «это связано с большей свободой от необходимости концентрировать внимание на проверке написанного, так как встроенные в ноутбук программы (редакторы) предлагают исправить ошибки, вследствие чего ученики сосредотачиваются на творческой составляющей:

- На компьютере пишешь быстрее, чем от руки. Благодаря тому, что в более короткий период времени я могу написать больше, у меня есть возможность расширить и обогатить идеи» (Ученик 5).

Кроме того, Интернет позволяет ученикам находить примеры и идеи, исходя из которых они вдохновляются и развивают свою креативность, переходят от подражательного творчества к истинному творчеству:

- Я захожу в гугл, чтобы найти потрясающие фотографии или картинки для эссе, и из них черпаю вдохновение (Ученик 6).

- Когда мы пишем эссе, я просто гуглю, «как начать эссе». Когда я нахожу слова, я не использую их, а придумываю что-то похожее, но намного лучше» (Ученик 7).

1676 учеников (из 6057) и 39 учителей (из 302) в рамках исследования по использованию планшетов [234] особо отметили креативность как преимущество использования планшета в своей деятельности:

- [...] можно делать кучу всего с помощью Айпэда [...] делать фотографии или видео для наших проектов [...] я становлюсь более творческих с Айпэдом (Ученик 16)

Таким образом, исходя из анализа результатов рассматриваемых практических исследований, мы видим, что использование цифровой среды позволяет ученикам развивать креативность.

2. Общение и сотрудничество.

В данном разделе объединены понятия общения и сотрудничества как близкие и дополняющие друг друга социально-воспитательные эффекты, которые и выявлены в анализируемых исследованиях вместе.

Сущность общения рассматривается в трудах многих отечественных ученых (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.А. Брудный, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Л.А. Карпенко, В.Н. Панферов и др.). Так, А.А. Леонтьев, характеризуя общение, говорит о том, что его предметом являются или взаимодействие или психологические взаимоотношения людей [94]. Общение необходимо для осуществления взаимодействия. И.А. Зимняя [67] также определяет понятие общения как формы взаимодействия, коммуникативный акт, которого мы и будем придерживаться.

В Программе образования квебекской школы [265] отдельно выделяется трансверсальная компетенция «Общение подходящим образом», имеющая в качестве критериев выбор подходящего способа общения (анализ ситуации общения, выбор подходящего стиля речи, стратегии и др.) и управление процессом общения (определение эффективности выбранных стратегий, подстраивание общения исходя из реакции собеседника и др.).

Таким образом, идея общения в российской и канадской педагогике пересекается, однако в последней общение рассматривается под новым углом, в качестве компетенции.

Говоря о проблеме учебного сотрудничества и его значимости в России, следует отметить, что она достаточно широко представлена в отечественной науке (В.К. Дьяченко, Т.Е. Конникова, А.В. Мудрик, Г.К. Селевко, Д.И. Фельдштейн и др.). В основе сотрудничества лежат субъект-субъектные отношения, отраженные в практическом опыте многих педагогов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Т.И. Гончаровой, Е.Н. Ильина, С.Н. Лысенковой, В.Ф. Шаталова). Словарь по социальной педагогике [149, с.273] определяет сотрудничество как взаимодействие на принципах взаимоуважения, на сформированном переживании свободного выбора дела и слова партнера и друга, роли и поручения. Полноправность обеих сторон в выборе путей.

Для нашего исследования была важна мысль В.К. Дьяченко [57] о том, что «сотрудничество - наивысший уровень согласованности позиций в деятельности, на языке психологической науки организация субъект - субъектных отношений в совместной деятельности...», Г.К. Селевко [144] отмечает, что «сотрудничество - методика совместно-разделенной деятельности детей и педагога», С.С. Соловейчик [155] утверждает, что «...сотрудничать - значит уважать друг друга, ценить, уметь поступаться своими желаниями, нуждаться друг в друге и быть нужными...». По мнению В.Н. Петровой, сотрудничество является средством не только повышения качества обучения, но и развития личности школьников. Ситуация сотрудничества «ученика с учителем и другими учащимися обеспечивает реализацию всего богатства межличностных отношений. Это обстоятельство получает объективное выражение в изменениях структуры сотрудничества... от совместного, разделенного с учителем действия, к поддержанному действию, далее к подражанию и самообучению» [120, с.12-21].

Отечественные авторы описывают различные типы взаимодействия. Так, Г.А. Цукерман выделяет:

- учитель – ученик – ученики;
- ученик – ученик (в парах-диадах, в тройках-триадах);
- общегрупповое взаимодействие членов учебного коллектива;
- учитель – учительский коллектив [189, с.50-52].

На основе теоретического анализа отечественной литературы Т.А. Рунова в исследовании учебного сотрудничества младших школьников со сверстниками и учителем в условиях формального и неформального общения делает вывод, что «учебное сотрудничество как форма интеллектуального и социального диалога детей друг с другом и учителем характеризуется значительной личностной потребностью и собственной инициативой ребёнка, максимальной согласованностью совместных действий, свободным владением навыками рефлексивно-содержательного анализа, развитой способностью удерживать и согласовывать несколько позиций, высокой степенью продуктивности совместной деятельности (в сфере «ребёнок-ребёнок») и равноправным общением, полным соответствием содержания взаимодействия общей задаче деятельности, максимальной степенью произвольности действий ребёнка, развитым умением самостоятельно критически мыслить, лёгкостью перехода от совместной деятельности со взрослым к её индивидуальному усвоению». [141]

Мы видим, что отечественные исследователи рассматривают социальную составляющую данного понятия, о которой говорит зарубежная педагогика. Но в целом непосредственно в отечественном образовании «сотрудничество» выделяется главным образом как форма обучения (обучение в сотрудничестве), в то время как во французском и канадском образовании сотрудничество активно выделяется как трансверсальная компетенция.

Так, данная компетенция является одной из центральных в рамках Программы образования квебекской школы [265]. Что кажется нам логичным, так

как связи между людьми служат поддержкой познанию, поэтому так важно научить учащихся сотрудничать. Концепция данной Программы образования была обновлена в свете технологического развития, в частности, технологий Web 2.0, что подчеркнуло особенную важность сотрудничества и общения на расстоянии. То есть, кроме логично новых возможностей общения, технологии Web 2.0 также позволили обогатить возможности сотрудничества и обмена, изменяя, таким образом, практику взаимодействия. Роль школы при этом очень важна: инициировать, направлять в нужное русло взаимодействие между людьми, исполняя социализирующую и образовательную функцию.

В чем же конкретно заключается идея сотрудничества как качества ученика современной канадской школы? Это способность эффективно взаимодействовать, определяющаяся внесением вклада в совместную работу (активное участие в деятельности класса и школы, планирование и реализация работы с другими, разделение ответственности и взаимответственность и др.), социальным взаимодействием с другими в рамках команды (принятие другого с его качествами и интересами, активный обмен мнениями, способность выслушать и уважение отличного от своего мнения, разрешение конфликтных ситуаций и др.) и анализом проделанной совместной работы (измерение степени достигнутой цели, оценивание своего вклада и вклада других участников группы в совместную работу, определение путей совершенствования по итогам работы и др.).

Таким образом, сотрудничество требует положительной взаимозависимости, симбиоза между всеми участниками образовательного процесса.

Рассматривая данную идею во французском образовании, мы видим понятие «Сотрудничество и реализация проектов» [254]. Это подразумевает работу в команде, разделение общих целей, включение в конструктивный диалог, управление противоречиями, умение защитить свою точку зрения, проявление

дипломатических качеств (умение договориться и прийти к консенсусу). Ученик также учится управлять совместной работой: планирует ее цели, этапы и оценивает их достижения.

Очень интересен тот факт, что здесь выделяется формирование отношения ученика к школе: он знает, что класс и учебное учреждение в целом – место сотрудничества, взаимопомощи, обмена знаниями, он помогает тем, кто чего-то не знает.

Также особо подчеркивается, что ИКТ вносят существенный вклад в способы организации общения и сотрудничества.

Таким образом, мы видим, что понимание компетенции сотрудничества как интеллектуального и социального диалога в зарубежной школе имеет достаточно емкое содержание.

Рассматривая общение и сотрудничество в приведенных зарубежных исследованиях, мы можем заключить, что данный эффект проявляется достаточно ярко при использовании цифровой среды. Так, канадское исследование по использованию планшетов [234] показало, что, по мнению 35% учителей (105 из 302) происходит усиление сотрудничества, как между учениками, так и между учителем и учениками. Также 15% учеников (886 из 6057) отметили, что использование планшета позволяет им больше сотрудничать, работать совместно, что подтверждается их комментариями:

- [...] раньше [...] я мало общался со своими учениками виртуально [...] сейчас я больше общаюсь таким образом [...] это очень стимулирует [...] это требует времени (Учитель 27)

- [...] когда надо делать домашнюю работу [...] мы переписываемся и быстро помогаем друг другу (Ученик 35)

Помимо физического общения, которое обеспечивается нахождением в классе вместе учеников и учителей, общение происходит также с использованием технологий. Согласно канадскому исследованию по использованию ноутбуков,

40% учеников и учителей используют электронную почту, чтобы общаться между собой, в основном для управления заданиями и содержанием уроков (например, отправить или запросить работу, нагнать урок, задать вопрос и ответить и др.), что подтверждают высказывания учеников:

- В случае, когда моя работа не завершена к концу дня, я могу закончить ее дома и отправить ее учителю и поэтому не просрочу сроки сдачи и сохраню свою оценку, нежели если бы я сдал ее позже и получил сниженную оценку (Ученик 8).

- Если есть какое-то задание, которое можно отправить учителю по почте, или же я пропускаю школу, я связываюсь с учителем по почте, и он отправляет домашнюю работу или отправляет твою работу обратно на доработку, чтобы ты смог ее выполнить так же хорошо, как и другие (Ученик 9).

Цифровая среда существенно расширяет практику общения: вдобавок к повседневному школьному общению лицом к лицу, 49% школьников всегда или часто используют социальные сети (Facebook), 39.6% различные мессенджеры, чтобы общаться со своими сверстниками, а также телефон (61.1% всегда и иногда) и почту (49.6% - всегда и иногда).

В канадском исследовании по использованию ноутбуков при использовании технологий в рамках общения и сотрудничества были выделены две интенции: социальная (оставаться на связи, социализироваться и планировать занятия и др.) и образовательная (работать в команде, отправлять и получать информацию, задавать вопросы и отвечать и др.). Очень важной частью коммуникационного использования технологий учениками является поддержание работы в команде, что подтверждает высказывание одного из учеников:

- Если мы уже не вместе, но нужно объединиться для работы в нашем проекте, то Facebook, Facetime, сообщения и имэйлы позволяют постоянно делиться информацией и получать ее от товарищей по команде. Даже когда мы не вместе, мы – команда.

В рамках исследования использования цифрового образовательного пространства во французских школах и колледжах (2014 год) [219] 29% учителей отметили, что в рамках различных педагогических ресурсов и электронного дневника организуют сотрудничество между учениками, и 26% учителей для этого используют цифровое рабочее пространство вне электронного дневника и педагогических ресурсов, а также 42% учителей общаются с родителями и 51% - с учениками, а 28% - с другими учителями (через мессенджеры). В общем, 40% учителей считают, что цифровое рабочее пространство оказывает положительный эффект на взаимоотношения между людьми.

Что касается учеников, вне урока цифровое рабочее пространство используется учениками для общения с учителями (42%), 27% готовят совместные проекты.

В исследовании 2016 года [220] на общение с учителями через цифровое рабочее пространство уделяют время так же 42% учащихся. На совместные доклады уже меньше в сравнении с 2014 годом – 23%, и 16% учащихся осуществляют выполнение каких-либо школьных заданий (подготовка междисциплинарных проектов, внеурочная совместная деятельность класса/школы, рассылки и обсуждения).

Общаться с коллегами преподаватели стали больше – 51%. Также возросло общение учителей с родителями (59%). Общение учителей с учащимися вне школы осталось практически неизменным (41%). 27% преподавателей организуют сотрудничество между учащимися с помощью цифрового рабочего пространства.

Данные результаты показывают, что на начальном этапе внедрения цифровой среды общение и сотрудничество как социально-воспитательные эффекты имеют достаточно выраженный уровень, а соотношение их выраженности оказывается примерно одинаковым в канадской и французской школах.

3. Умение организовывать свою деятельность и автономия.

Понятие организации деятельности (во французской литературе - эффективные методы работы) или обучения в отечественной педагогике используется в основном с точки зрения управления классом, методов осуществления результативного обучения. Зарубежная же педагогика, в частности французская и канадская, на современном этапе в контексте компетенций учащегося XXI века рассматривает умение эффективно организовывать свою деятельность как компетенцию именно учащегося, которую необходимо развивать. Ведь современная концепция образования требует от учеников большое количество самостоятельной работы, в рамках которой им необходимо действовать умело и эффективно. В Программе образования квебекской школы [265] данная трансверсальная компетенция включает в себя несколько уровней: способность представлять комплексно свою цель и оценивать ее достижение (оценка сложности цели, подбор доступных ресурсов, рассмотрение различных способов действия по решению проблемы, выбор лучшего решения и предвосхищение схемы действий), управление реализацией на всех этапах (применение полученных ресурсов, будь то люди, стратегии или материал, адаптирование методов сообразно цели, контексту и своим собственным личным качествам, корректировка на любом этапе при необходимости, доведение начатого дела до конца), и анализ своих действий (умение взглянуть ретроспективно на свои действия, оценивая их эффективность и требования, и умение перенести полученные знания и опыт в другие контексты).

Во французской педагогике данная компетенция представлена в рамках понятия «автономия», которое было планомерно описано французскими исследователями (F.Blin, M. Linard, M. Romero и др.), а также введено в отечественный понятийный аппарат И.В. Богомоловой в своем исследовании формирования автономии учащихся в системе среднего образования Франции [15], где под автономией понимается способность учащегося принять

собственное, свободное и ответственное решение в процессе обучения. Тем не менее, отсутствие самого понятия автономии в понятийном аппарате отечественной педагогики не означало отсутствие самой идеи личностной свободы и независимости, которая отражена в различных концепциях личностно-ориентированного образования (Е.В. Бондаревская, В.А. Петровский, И.С. Якиманская и др.).

Однако на настоящий момент в рамках Обновления базовых знаний, компетенций и культуры для французских школ [254], понятие автономии, которое рассматривалось нами подробно в первой главе, стало, как это следует из определения, составной частью понятия организации самостоятельной работы, которое и используется сейчас в образовании во Франции. В рамках данного понятия учащийся принимает собственное, ответственное решение и самоопределяется на различных уровнях: определение цели (в ее рамках ученик предвосхищает и планирует свои цели, определяет проблему и включается в процесс ее решения, а также способен предположить несколько путей решения проблемы), управление реализацией (ученик может мобилизовать необходимые знания и использует различные ресурсы в достижении цели, включая личностные: внимание, концентрация и др.; а также контролирует свои действия на всех этапах) и анализ своих действий (ученик умеет анализировать ошибки и осознает важность их исправления на всех этапах достижения цели).

Исходя из проанализированной информации, мы видим, что представленное понятие одинаково проработано как в канадской, так и во французской школе.

Данный социально-воспитательный эффект выделен как во французском, так и в канадских исследованиях.

Так, согласно исследованию по использованию ноутбуков в Канаде, что в целом, 89.3% учеников отметили, что цифровая среда помогла им лучше учиться.

73.6% учеников отметили, что «часто» или «всегда» работают более эффективно, когда используют компьютер, и еще для 20.2% учеников это происходит «иногда».

25.2% учеников подчеркивают, что стали более организованными благодаря ИКТ, а комментарии позволяют нам увидеть, что именно помогает им выполнять работу более эффективно:

- Главные преимущества в том, что, когда ты используешь ноутбук в школе, ты более собран и организован в своей работе, таким образом, ты всегда все вовремя сдаешь учителю. Ты точно знаешь, где всё, без потерь бумаг, пометок и так далее. И ты всегда на связи с учителем (Ученик 11).

- Ты все делаешь быстрее и эффективнее, потому что информация и все средства всегда под рукой, в отличие от бумажных книг (Ученик 12).

- Во-первых, когда используешь компьютер, тратишь намного меньше времени на выполнение задания благодаря доступной через Интернет информации. Кроме того, печатать быстрее, чем писать от руки. Это позволяет также контролировать выполнение задания [...]. Различные приложения также помогают хорошо подготовить задание, например, создание презентации или фильма, ты делаешь все возможное для улучшения своей работы (Ученик 16).

Учителя (7.6% учителей) также видят в технологиях средство осуществления более быстрой и эффективной деятельности учениками, что подтверждают их утверждения:

- Различные задания выполняются и сдаются быстрее, чем это было раньше. В процессе выполнения сейчас обычно меньше отвлеченных разговоров, благодаря чему ученикам легче сфокусироваться (Учитель 8).

Исследование по использованию планшетов показывает, что организация своей работы оценивается учениками как важное преимущество использования ИКТ в учебе: 1160 из 6057 учеников это отметили (20%). 25% учителей также

подчеркнули эффективность организации работы учеников при использовании планшета (76 из 302 опрошенных).

Ученики отмечают в первую очередь то, что на уроке они проводят много времени в поисках информации с помощью Айпэда. Анализ их ответов показывает, что они очень ценят факт того, что у них есть контроль над поиском информации. Развернутые ответы учителей также подтверждают факт того, что они ценят вклад использования ИКТ в развитие самостоятельности у учеников:

- [...] когда учитель задает вопрос, можно искать ответ в Интернете [...]. С помощью Айпэда это легко и мне очень нравится (Ученик 19).

- [...] на Истории нам часто задают вопросы и нужно искать ответы с помощью Айпэда[...] так намного интересней (Ученик 42).

- [...] я часто прошу учеников самостоятельно искать информацию, когда у них возникают вопросы [...] (Учитель 52).

- [...] с Айпэдом [...] мне легче контролировать свое расписание [...] мои дела и задания к выполнению [...] мою домашнюю работу [...] всем намного проще управлять (Ученик 14).

- [...] У меня раньше не было Айпэда [...] я к нему привык [...] сейчас у меня отлично получается [...] я все делаю быстро [...] (Ученик 56).

- [...] необходимо обучать учеников пользоваться информационным материалом [...] общество сейчас является «информационным» и наша задача как педагогов – подготовить учеников, чтобы они смогли найти место в этом обществе [...] (Учитель 48).

В рамках исследования использования цифрового образовательного пространства во французских школах и колледжах (2014 год) [219] учителя (31% опрошенных) активно создают контент совместно с коллегами для последующего пользования им учащимися, то есть обеспечивают автономию в обучении. Вне урока цифровое рабочее пространство используется учениками, помимо всего

прочего, для организации своей работы (44% учеников), а также подготовки или отправки домашних заданий (50%). Из учеников, использующих цифровое рабочее пространство для организации своей деятельности, 38% готовят индивидуальные задания, 27% готовят совместные проекты. Учителя и родители также отмечают развитие непосредственно автономии учеников (48% учителей и 51% родителей).

Согласно результатам исследования 2016 года [220] 44% преподавателей и 44% учащихся считают вклад использования цифрового рабочего пространства в организацию деятельности учеников существенной. По мнению самих учащихся, благодаря цифровому рабочему пространству у них есть возможность иметь доступ к непосредственно урочным учебным материалам (73% учащихся), отслеживать свою статистику посещаемости (38% учащихся), отслеживать свои компетентности в портфолио (15% учащихся), иметь доступ к личным и совместным документам (16% учащихся) и электронному дневнику (91% учащихся), а также следить за школьными новостями (15% учащихся).

Подготавливают и отправляют домашние задания 48% учащихся, что немного меньше, чем в 2014 году. Однако большее количество учащихся подготавливает индивидуальные проекты (40%).

В целом, в 2016 году 47% преподавателей и 49% родителей отмечают развитие непосредственно автономии учеников. Данный результат остался практически неизменным с 2014 года.

Следует также упомянуть развитие нового направления во французской педагогике, которое вносит существенный вклад в развитие автономии и выработку эффективных методов работы у учеников. Оно называется «инверсивная педагогика» (от французского «inverser» - менять направление, менять порядок). Как упоминают исследователи N. Olivier, N. и C. Viscogliosi [256], ее идея впервые появилась относительно недавно, в 1991 году, в Гарварде. Профессор физики, Э. Мазур, запустил программу «peer instruction», которая

основывается на следующей идее: занятия, на которых ученики активны, являются намного более эффективными, чем традиционные занятия с элементами учительских лекций. Данный метод как бы «выворачивает» педагогику: ученики должны изучать понятия дома через просмотр видео, записанного преподавателем, и отвечать на вопросы заранее, до того, как попадают на урок. Преподаватель останавливается на непонятных или затруднительных моментах, корректируя их ответы. Он также ставит учеников в ситуацию активности, в группах, с практическими задачами. Э. Мазур показал, что учащиеся, посещавшие «инверсивные» занятия, лучше сдавали экзамены по предметам «Алгебра» и «Введение в физические расчеты», чем учащиеся, посещавшие традиционные занятия. В середине 2000 годов американский математик, С. Кан, окончивший Гарвард, публиковал видео на Ютубе, чтобы помочь детям родственников с математикой. Видео достаточно быстро стали популярными, после чего он организовал Академию Кан, которая имеет огромную аудиторию на сегодняшний день. Но, хотя эти видео и вдохновили педагогов, практикующих сейчас инверсивную педагогику, они не имеют отношения к педагогике как таковой, а все-таки к массовым открытым онлайн курсам, так как речь идет более именно об онлайн обучении, нежели о предварительном педагогическом использовании.

Инверсивная педагогика как педагогическое средство применяется активно в США и Канаде. Но и Франция подхватила данное направление: в настоящее время проводится много педагогических экспериментов, связанных с инверсивной педагогикой, что следует из форума педагогов-новаторов, проведенного в мае 2014 года, где было представлено начальное, среднее и высшее образование. Например, 11 школ региона Марна проводили эксперимент в 2012-2013 годах. В колледжах многие преподаватели Истории, Географии и Пения также использовали принципы инверсивной педагогики. Учащиеся исследуют темы через короткие видео, созданные и выложенные в Интернет. Далее, прохождение темы делится на три части. Первая - это время обмена

мнениями по поводу изложенных в видео, далее - время работы в группе на уроке, где происходит также работа над практическими заданиями, и, наконец, время подведения итогов. В это время у учащихся есть час на формулировку выводов, которые могут иметь абсолютно любую форму: текст, схема, или презентация, позволяющая разрешить проблемную задачу, поставленную в самом начале. В течение всей проводимой работы учащиеся достаточно автономны, и учителя лишь находятся в полной готовности для того, чтобы помочь учащимся и индивидуализировать процесс познания. Особенно на предварительной стадии – стадии самостоятельного изучения видео, дети учатся организовывать свою работу, учатся ставить вопросы, создавать личный письменный маршрут тем относительно автономно, где учитель – просто сопровождающий.

Кроме того, в рамках урочной работы, следующей за предварительной подготовкой, дети учатся решать практические задачи согласованно, применяя полученные знания в разных контекстах. Наблюдения N. Olivier, профессора в лицее Jean Monnet de Francoville, Франция, и C. Viscogliosi, профессора лицея Jacques Prévert de Taverny, Франция, запустивших эксперимент по использованию инверсивной педагогики в названных колледжах в 2013-2014 годах [256], также показали, что учащиеся активно учатся сотрудничать: слушать друг друга в группе, обмениваться мнениями и помогать друг другу.

Данная идея отвечает современным изменениям в обществе и образовании, происходящим в настоящее время, и подобная форма ведения занятий кажется более адаптированной под информационное общество, чем традиционная форма подачи информации.

Таким образом, на основе проведенного анализа мы видим, что цифровая среда осуществляет серьезный вклад в развитие таких социально-воспитательных эффектов, как автономия и организация своей деятельности эффективным образом во франкоговорящей педагогике.

4. Развитие критического мышления.

Исследование развития критического мышления с использованием цифровой среды является важной темой в современной науке, ведь идеологическая роль средств массовой коммуникации огромна, поэтому так важно вырабатывать критическое отношение к медиа, о чем свидетельствуют работы Е.А. Бондаренко, А.В. Федорова, Ю.Н. Усова, а также проведенные диссертационные исследования, обобщившие данный вопрос, например «Теоретико-педагогические аспекты развития критического мышления у студентов средствами информационных технологий» В.Г. Бедненко [11], «Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности» Т.В. Харлампыевой [186] и др. Понятие цифровой компетентности, описанное нами в первой главе исследования, включает в себя развитие критического мышления. Кроме того, и ранее разработанное отечественными учеными понятие медиакомпетентности и медиаобразования также включает развитие критического мышления.

Европейская школа уделяет большое внимание медиаобразованию, которое также включает развитие критического мышления. Что вполне логично, ведь в силу быстрого развития цифровой среды, медиа присутствуют повсюду в нашей жизни и оказывают огромное влияние на человека. Это обостряет такие социально значимые вопросы, как право на информацию, право на свободу выражения, авторские права и ответственность, вопрос границы между частной и публичной жизнью, развитие критического мышления и др. Использование цифровой среды теперь больше, чем когда-либо, требует знания и обучения каждого учащегося с целью сделать его способным самостоятельно понимать медиа, использовать и извлекать из этого выгоду, а также защищаться от их негативного влияния. Медиаобразование, регламентированное в Европе Высшим Советом по Медиаобразованию в рамках развития различных медиакомпетенций (2013) [249], ставит целью развитие различных компетенций учащегося,

позволяющих ему осуществлять различные действия, связанные с медиапредметами (камера, Интернет-сайт, книга и др.) и необходимых для того, чтобы развиваться критично, ответственно, автономно, творчески и социализироваться в современном медиаконтексте. Таковыми являются компетенции информационные, технические и социальные. Данной концепции придерживаются все европейские страны – члены Евросоюза.

В канадской практике понятие развития критического мышления включает, как определяют Т. Karsenti и S. Collin [233], несколько уровней: осуществление поиска информации с использованием нескольких источников, сравнивая их и вырабатывая стратегию поиска; осуществление оценки информации путем ее отбора из подходящих источников на основе определенных критериев, и использование с учетом уважения авторских прав.

В рамках исследования по использованию планшетов 44% учеников отмечают в первую очередь то, что на уроке они проводят много времени в поисках информации с помощью Айпэда. Анализ их ответов показывает, что они очень ценят факт того, что имеют контроль над поиском информации (2645 из 6057). После уроков 1592 учеников из 6057 (26%) проводят за поиском информации.

В рамках исследования использования ноутбуков похожее количество учеников (28.8%) считают большим преимуществом то, что, благодаря использованию ИКТ, получают доступ к большому количеству информации, что подтверждает следующее утверждение одного из учеников:

- У технологий в школе тысяча преимуществ, но самое важное то, что я быстро нахожу нужную информацию через ноутбук, чем если бы я копался несколько часов в книгах (Ученик 14).

Целенаправленное исследование влияния ноутбуков на развитие критического мышления выявило, что мнение учащихся и учителей не совпадает. В то время, как 62.7% учеников считают себя продвинутыми или экспертами в

поиске информации в Интернете, лишь 10% учителей поддерживают это мнение. Касаясь оценки надежности найденной информации, 46.7% учеников полагают, что они продвинутые пользователи или даже эксперты, и всего 3.3% учителей с этим согласны. 78.5% учителей считают, что ученики являются «начинающими».

Стоит отметить, что в рамках исследования цифровой компетентности школьников Г.В. Солдатовой [153], а также в рамках нашего опроса французских школьников по исследованию цифровой компетентности было выявлено, что учащиеся себя переоценивают. Логично предположить, что и в данном канадском исследовании учащиеся переоценили свои умения. Несмотря на это, следует отметить, что многие опрошенные ученики осознают информационные цели в Интернете, что подтверждает комментарий ученика:

- Я всегда нахожу информацию на более, чем одном сайте, так что сразу вижу, достоверна ли она, или это просто обман (Ученик 13).

Тем не менее, развитие критического мышления выделено лишь в одном из трех исследований, остальные не акцентируют на этом внимания. Из чего следует, что данный социально-воспитательный эффект хоть и находит свое проявление при использовании цифровой среды, но очень слабое.

Некоторые комментарии учеников (8%) показывают, насколько слабо развито критическое мышление (как часть цифровой/медиа компетентности в современном понимании) некоторых из них:

- У меня редко бывают проблемы на компьютере в школе, но я бы назвал своей основной проблемой проверку достоверности информации на всех возможных сайтах (Ученик 230).

- Ты не всегда уверен, правдивы ли ответы в Интернете (Ученик 31).

- Основная проблема в том, что информация, которую ты можешь найти в Интернете, может быть неправдивой (Ученик 32).

Однако, данный социально-воспитательный эффект является достаточно важным в свете абсолютно свободного доступа к любой информации и требует большей проработки.

5. Мотивация

Мотивация и вовлеченность учащихся в образовательный процесс через использование цифровой среды в образовании выделяется во всех исследованиях. Это отмечается 19,5% учителей в рамках исследования по использованию ноутбуков, что подтверждается комментариями:

- Два самых главных преимущества – это мотивация и вовлеченность учеников. Они намного более заинтересованы в изучении и практике навыков, когда на уроке используются технологии (Учитель 3).

Как понятие, «мотивация» выделена только 8.5% учеников, однако является важной частью успеха учеников:

- Использование технологий вовлекает меня в процесс выполнения заданий и делает это более интересным, чем обычно (Ученик 19).

Хотя мотивация неактивно отмечается учащимися по собственной инициативе, очевидно, что она в значительной мере присутствует на занятиях. Нечастые упоминания именно «мотивации» могут быть объяснены тем, что учащиеся выражают ее другими словами, к примеру «удовольствие». Отвечая на вопрос, насколько они согласны с определенными утверждениями по использованию технологий, 94.3% учеников отметили, что «любят использовать ИКТ на уроках», 94.2% - «ценят поиск информации в Интернете», и 89.3% отметили, что использование технологий помогает им лучше учиться. Эти результаты свидетельствуют об увлеченности молодежью технологиями не только с целью развлечения, но и в образовательных целях.

Это подтверждают и комментарии учащихся, данные в рамках исследования использования планшетов, которые также показывают, что ученики часто не используют слово «мотивация», тем не менее подразумевая ее:

- [...] когда учитель задает вопрос, можно искать ответ в Интернете [...]. С помощью Айпэда это легко и мне очень нравится (Ученик 19).

- [...] на Истории нам часто задают вопросы и нужно искать ответы с помощью Айпэда[...] так намного интересней (Ученик 42).

- [...] Айпад на уроке намного больше мотивирует [...] из-за этого я выбрал эту школу (Ученик 09).

- [...] с Айпэдом читать веселее [...] чем на бумажной книге (Ученик 8).

- [...] презентации, которые мы делали на уроках с помощью приложения l'Apple TV [...] очень профессиональны [...] это очень мотивирует (Ученик 31).

- [...] если бы у меня его больше не было [...], идея снова вернуться к тетрадкам угнетает немного [...], намного комфортнее использовать Айпэд, чем писать на бумаге, это нас мотивирует [...] (Ученик 17).

- [...] до Айпэда я никогда не доставал свои тетради и учебники из сумки после занятий [...], сейчас всегда достаю Айпэд [...] он всегда со мной (Ученик 17).

Последний комментарий демонстрирует, что через заинтересованность в планшете как новом и интересном гаджете учащийся начинает уделять время учебному процессу. В рамках исследования по использованию планшетов в образовании 23% учеников (1402 учеников из 6057) и 17% учителей выделили мотивацию как важное преимущество использования планшета в образовательном процессе. Непосредственно опрос показал низкий процент мотивации, но, как утверждают авторы исследования, последующие групповые и индивидуальные встречи это объяснили, выявив, что учителя воспринимают мотивацию как данность, не отмечая ее отдельно.

В рамках французского исследования по использованию цифрового рабочего пространства (2014 год) 31% учителей и 33% учеников отмечают оживление работы в классе и усиление мотивации с началом его применения. Здесь электронный дневник (81% учителей и 71% учеников) и просмотр

конспектов (64% учителей и 70% учеников) выделяются основными инструментами мотивации.

В подобном исследовании 2016 года уже 37% учащихся и 26% учителей полагают, что цифровое рабочее пространство положительно влияет на вовлеченность и мотивацию. В качестве наиболее эффективных инструментов мотивации выделяются электронные дневники (78% учащихся и 70% учителей), просмотр конспектов и урочного учебного материала (76% учащихся и 63% учителей). Отслеживание расписания также актуально для 46% учащихся.

Таким образом, несмотря на определенное усиление мотивации и вовлеченности в учебный процесс, мы видим, что она оказывает не такой сильный эффект, как изначально ожидалось. Это может быть объяснено привыканием к использованию определенных гаджетов. Однако, технологии постоянно развиваются и совершенствуются, прогресс не стоит на месте. Как часть информационно-образовательной среды технологии в школе постоянно обновляются: раньше были компьютеры, затем ноутбуки, далее появились планшеты. Поэтому мотивированность учащихся на фоне использования цифровой среды в данном случае не иссякнет, так как именно молодое поколение активнее всего интересуется и пользуется техническими новинками.

6. Учебное продвижение учащегося в своем собственном ритме

Данный социально-воспитательный эффект является примером осуществления принципов индивидуализированного подхода.

Рассматривая индивидуализацию учебной работы, А.А. Кирсанов определяет ее как «систему воспитательных и дидактических средств, соответствующих целям деятельности и реальным познавательным возможностям коллектива класса, отдельных учеников и групп учащихся, позволяющих обеспечить учебную деятельность ученика на уровне его потенциальных возможностей с учетом целей обучения» [75, с.138].

В канадской педагогике идея индивидуализации глубоко проработана Т. Laferrière [235]. В нынешней ситуации обучения, в условиях информатизации, учитель освобожден от обязанности быть единственным и уникальным источником информации, благодаря чему может использовать высвободившийся временной ресурс для более внимательного изучения особенностей учащихся, например, выявления трудностей при обучении через общение с помощью ИКТ.

Франкоговорящие исследователи (N. Mons, Т. Laferrière и др.) полагают, что индивидуализированное обучение представляет собой иной способ управления учебным маршрутом ученика, вне зависимости от его уровня: все учащиеся должны уметь самостоятельно проходить какую-то часть своего учебного маршрута, независимо от преподавателя, возможно в небольших группах.

Значительный вклад в раскрытие идеи индивидуализации обучения с помощью цифровой среды во франкоговорящей литературе сделали J. Chouinard, D. Bouffard, A. Boutin [211]. Проанализировав десятилетний опыт исследований квебекской школы по использованию ИКТ учениками с трудностями в обучении или адаптации (2 года или более отставания в школе), авторы сделали вывод, что ИКТ обеспечивает обучение, индивидуализированное и адаптированное под нужды и ритм обучения каждого из обучающихся.

Идеи индивидуализации проявляются в индивидуальном сопровождении учащихся. Цифровая среда здесь, по мнению многих французских ученых [202]. Согласно французскому исследованию 2014 года, 28% учителей (и 63% глав образовательных учреждений) полагают, что цифровое рабочее пространство этому способствует. Электронный дневник (86%), электронная почта (73%), просмотр конспектов (70%), личные и документы общего пользования (52%) отмечаются учителями как главные инструменты персонального сопровождения.

В исследовании цифрового рабочего пространства 2016 года 24% преподавателей (и 60% глав образовательных учреждений) видят его вклад в

индивидуализацию обучения. В качестве главных элементов персонального сопровождения учителя отмечают электронный дневник (83%), электронную почту (67%), просмотр конспектов и урочных учебных материалов (68%), личные и документы общего пользования (48%) и отслеживание посещаемости (49%).

В рамках исследования использования планшетов 8,2% учеников (501 из 6057) и 31% учителей (94 из 302) отметили, что планшет позволяет учащемуся придерживаться своего собственного ритма обучения с точки зрения неотставания от общего ритма класса благодаря возможностям цифровой среды. Это может быть подтверждено высказываниями учащихся:

- [...] это очень удобно - делать пометки в текстах, которые дает нам учитель (Ученик 25).

То есть, если раньше учащийся мог не успевать конспектировать за учителем, то сейчас он может работать непосредственно с тем же текстом, по которому работает сам учитель. Кроме того, ученик может выполнять что-то быстрее, не дожидаясь объяснений, если ему все понятно, или, наоборот, медленнее, но при этом не боясь не успеть закончить.

- [...] У меня раньше не было Айпэда [...] я к нему привык [...] сейчас у меня отлично получается [...] я все делаю быстро [...] (Ученик 56).

- [...] я могу продвигаться со своей собственной скоростью [...] если я не закончил что-то на уроке [...] я могу доделать дома (Ученик 62).

Последнее высказывание также подтверждает, что использование цифровой среды дает возможность заканчивать задание без спешки и тогда, когда ученик это может сделать, со свойственной ему скоростью выполнения.

Невысокий процент учеников в данном случае может быть объяснен тем, что на задание дается усредненное время, за которое основное количество учащихся укладываются. В этих же процентах отражаются непосредственно те обучающиеся, у которых вероятно и имеются проблемы со скоростью выполнения.

Авторы исследования по использованию ноутбуков не выделяли данное преимущество отдельно. Однако, на основе анализа высказываний учащихся в рамках нашей работы, мы выделили этот эффект и здесь:

- В случае, когда моя работа не завершена к концу дня, я могу закончить ее дома и отправить ее учителю и поэтому не просрочу сроки сдачи и сохраню свою оценку, нежели если бы я сдал ее позже и получил сниженную оценку (Ученик 8).

- Если есть какое-то задание, которое можно отправить учителю по почте, или же я пропускаю школу, я связываюсь с учителем по почте, и он отправляет домашнюю работу или отправляет твою работу обратно на доработку, чтобы ты смог ее выполнить так же хорошо, как и другие» (Ученик 9).

Данные комментарии явно показывают, что ученики ценят возможность наверстывания материала и выполнения различных заданий в рамках своих временных возможностей, не боясь при этом наказания в виде занижения отметки.

Во французском исследовании по использованию цифрового рабочего пространства 2014 года 66% учителей и 50% родителей также отмечают облегчение наверстывания пропущенных уроков, что является отражением возможности продвигаться ученикам в своем ритме, несмотря на пропуски занятий или непонимание во время урока. В 2016 году результаты исследования показывают еще большую уверенность в этом учителей (68%) и родителей (47%).

Таким образом, мы видим, что данный эффект тесно связан с индивидуализацией обучения, так как позволяет отстающим нагонять класс в различных ситуациях. Например, если учащийся не успевает выполнить задание непосредственно на уроке, он может доделать его и отправить учителю в другое время после уроков, просмотрев на сайте конспекты по темам и дополнительно вникнув в изучаемый вопрос. Также этот эффект может быть связан и с

условиями дифференциации, когда обгоняющий своих одноклассников ученик может подбирать индивидуальный маршрут своего обучения, причем самостоятельно, с учетом помощи учителя. Тем не менее, в рамках дифференциации «продвижение в собственном ритме» является достаточно трудоемким как для учащегося, так и для учителя, поэтому на современном этапе внедрения цифровой среды данный эффект не описывается в эмпирических зарубежных исследованиях именно с этой стороны.

7. Подготовка к жизни в современном обществе.

Многим преподавателям (7.9%) в рамках канадского исследования по использованию ноутбуков применение технологий на уроке позволяет *подготавливать учеников к жизни в современном обществе*, что подразумевает использование цифровой среды в личной и профессиональной деятельности в силу активной информатизации общества. Это подтверждают высказывания педагогов:

- Это дает студентам прекрасную возможность учиться работать с использованием технологий, поэтому им всегда будет комфортно это делать, как при осуществлении обучения после школы, так и в дальнейшем в сфере своей будущей рабочей деятельности (Учитель 7).

Подобные высказывания также отмечаются и в канадском исследовании по использованию планшетов:

- [...] общество сейчас является «информационным» и наша задача как педагогов – подготовить учеников, чтобы они смогли найти место в этом обществе [...] (Учитель 48).

Стоит отметить, что авторами исследования по использованию планшетов это не анализируется как отдельное преимущество использования цифровой среды в учебном процессе. Однако, мы обнаружили наличие этого социально-воспитательного эффекта именно через высказывания педагогов.

Мы считаем важным выделить данный эффект отдельно вследствие его особого подчеркивания не только учителями-участниками исследований, но и

многими франкоговорящими авторами в свете активной информатизации современного общества.

8. Развитие цифровой компетентности.

Как мы уже выяснили в первой главе нашего исследования, в педагогике используются различные понятия: информационная компетентность, медиакомпетентность, цифровая грамотность и др. Что происходит вследствие внедрения цифровой среды в образование и активного изучения влияния данного процесса на развитие личности большим количеством ученых. В силу того, что большинство из перечисленных понятий являются недавно введенными, по словам французского исследователя I. Fabre [221], теоретические и терминологические обсуждения до сих пор ведутся. При этом каждый раз появляются все новые и новые определения для уточнения возникающих явлений.

Так, отметим, что, согласно «Образовательным нормам по информационной компетентности» [264] в Канаде, понятие информационной компетентности, на которое в данный момент опирается канадское образование, включает пять основных принципов:

- 1) определять примерный объем необходимой информации;
- 2) получать необходимую информацию продуктивным и эффективным способом;
- 3) критически оценивать информацию и ее источники, и интегрировать ее в свою систему знаний;
- 4) использовать информацию продуктивно для достижения определенной цели;
- 5) понимать вопросы экономического, юридического и социального плана, лежащие в основе использования информации (например, авторское право и др.), а также получать и использовать информацию согласно этическим нормам и в соответствии с законом.

Однако мы особо выделяем понятие цифровой компетентности, использующееся в настоящее время во французской науке, которое является на данный момент достаточно емким, то есть включающим основные аспекты перечисленных понятий. Напомним, что цифровая компетентность включает уверенное и критическое использование технологий информационного общества в работе, развлечении или общении. Предварительным условием является освоение ИКТ: использование компьютера для получения, оценки, хранения, производства, представления и обмена информацией, а также для общения и участия в сетях партнерства через Интернет [266]. Таким образом, мы видим, что понятие информационной компетентности само по себе не подразумевает обязательным условием использование ИКТ, последние становятся одним из способов ее формирования непосредственно в складывающихся условиях развития и внедрения технологий в современном обществе. В то время как понятие цифровой компетентности возникло уже непосредственно под влиянием активного внедрения ИКТ во все сферы жизни людей.

Поэтому в своей работе мы опираемся именно на него. Но, вследствие того, что в канадской педагогике и в рассмотренных нами исследованиях (исследование по использованию планшетов) выделяется отдельно именно развитие информационной компетентности, мы будем упоминать о ее развитии как составляющей более емкого для социально-воспитательного эффекта - цифровой компетентности.

Следует отметить, что, исходя из самого определения, цифровая компетентность частично находит свое отражение и в других социально-воспитательных эффектах, например, таких как «развитие критического мышления» или «автономия».

Так, в канадском исследовании по использованию ноутбуков цифровая компетентность отражена в анализе по развитию критического мышления, где авторами в эту компетенцию изначально вводится и поиск информации, ее оценка

и использование. Ученые отмечают, что владение цифровой компетентностью учащимися переоценивается вследствие большой процентной разницы в ответах учителей и учеников: 62.7% учеников считают себя продвинутыми или экспертами в поиске информации в Интернете, лишь 10% учителей поддерживают это мнение. Относительно оценки надежности найденной информации, 46.7% учеников полагают, что они продвинутые пользователи или даже эксперты, и всего 3.3% учителей с этим согласны. Развитие цифровой компетентности подтверждают и следующие примеры высказываний:

- *Так как ученики привыкли использовать технологии каждый день, им теперь зачастую намного легче вникать в материал (Учитель 9).*

- *...Интернет предоставляет полезную информацию, которую ученики могут использовать для поиска идеи для своей работы или цитат для поддержки своих аргументов (Учитель 11).*

- *Firefox, Word, PowerPoint, Excel, GarageBand, iMovie, iPhoto, SmartBoard... Все эти программы помогают мне учиться и понимать, что мне нужно делать. Они мне помогают выполнять задания, за которые я получаю хорошие отметки! (Ученик 20).*

Мы видим, что цифровая среда являет собой существенную поддержку в поиске, обработке и использовании информации.

В канадском исследовании выделяется развитие информационных компетенций, которое в современной ситуации опирается на использование цифровой среды. Результаты исследования по использованию планшетов показывают, что примерно 10% (612 из 6057) школьников отмечают развитие своих информационных компетенций с использованием ИКТ. Также 6.5% (19) учителей говорят, что с использованием ИКТ они развивают не только информационные компетенции учащихся, но и свои.

Необходимость развития данного вида компетенций особо подчеркивается в комментариях учителей:

- [...] необходимо обучать учеников пользоваться информационным материалом (Учитель 48).

В исследовании по использованию цифрового рабочего пространства во французских школах 2014 года не говорится конкретно о цифровой компетентности, но акцентируется развитие некоторых компетенций, в том числе и трансверсальных (по мнению 39% учителей и 74% глав учреждений). Исходя из определения, мы можем сделать вывод, что кроме всего прочего, цифровая компетентность является одной из составляющих трансверсальных компетенций, то есть компетенций, формирующихся в рамках всех школьных дисциплин всеми преподавателями класса. Также проведенный анализ составляющих понятия цифровой компетентности позволяет нам увидеть, что ее элементы упоминаются как преимущества использования цифрового образовательного пространства (автономия). А значит, мы можем предположить, что под развитием трансверсальных компетенций в результатах данного исследования подразумевается также и развитие цифровой компетентности.

В исследовании цифрового рабочего пространства 2016 года 50% преподавателей и 37% родителей уже отмечают развитие непосредственно цифровой компетентности.

На основе проведенного сравнительного анализа мы видим, что большие результаты были достигнуты в рамках исследований, проведенных в Канаде. Что кажется достаточно логичным, ведь в канадской школе существует относительно устойчивая программа развития трансверсальных компетенций. Она не только описывает, что подразумевается под каждой из них, но и предлагает критерии их оценки. В то время, как во французской школе продолжают экспериментировать с понятиями, постоянно обновляя базу компетенций, что не позволяет учителям как следует в них вникать и, соответственно, не стоит ожидать их перманентного систематического развития. Отсутствие единого мнения на развитие компетентностей в современной науке приводит к разобщению ожиданий на

практике и недостижению желаемых результатов в силу недостаточности определения путей их достижения. Сравнительный анализ результатов исследований по использованию цифрового рабочего пространства по итогам 2014 и 2016 годов позволяет утверждать, что в целом наблюдается положительная динамика достигнутых результатов к 2016 году, и большинство пользователей цифрового рабочего пространства довольны развитием и качеством наполнения данного пространства. Наблюдается незначительный спад интереса к обязательным к использованию составляющим цифрового рабочего пространства (дневник, посещаемость, оценки) и рост заинтересованности к другим услугам (например, новости), что показывает, что данный сервис приобретает глобальный характер, становясь действительно педагогическим условием социализации, а не просто набором услуг в рамках школы.

2.2 Средства достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды

Целью данного параграфа является обоснование использования средств достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды для обеспечения процесса позитивной социализации обучающихся.

В ходе исследования мы анализируем средства, благодаря которым могут быть достигнуты выявленные (п.1, глава 2) социально-воспитательные эффекты цифровой среды (умение организовать свою деятельность, автономия, развитие навыков общения, развитие навыков сотрудничества, развитие цифровой компетентности, критическое мышление, развитие креативности (творческого

мышления), учебное продвижение в своем собственном ритме, мотивация и вовлеченность, подготовленность к жизни в современном информационном обществе).

В педагогической науке средствами обучения и воспитания называются материальные и идеальные объекты, которые вовлекаются в педагогический процесс в качестве носителей информации и инструмента деятельности педагога и учащихся [150].

Выделяя цифровую среду как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся, мы имеем в виду среду, внешнее обстоятельство, благоприятное для социализации учащихся. Средства организации и реализации данного процесса являются элементами этой среды. В результате их отбора и применения достигаются социально-воспитательные эффекты, что определяет цифровую среду как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся.

В ходе непосредственного анализа приложений, а также анализа зарубежных статей, методических публикаций по рекомендуемым франкоговорящими учителями и исследователями-практиками способам использования образовательных приложений [256, 232], нами были выявлены средства, способствующие достижению выявленных социально-воспитательных эффектов цифровой среды в процессе социализации обучающихся (см. таблица 2).

Таблица 2 – карта средств достижения социально-воспитательных эффектов ИКТ

Социально-воспитательные эффекты		Средства достижения эффекта
- <i>Подготовка к жизни в современном обществе</i>	- умение <i>организовывать свою деятельность и автономия</i>	Метод «перевернутого урока», приложения: « Zaption », « Adobe Voice », приложения Notability и SimpleNote ; приложение « Flashcard »; приложения Quick Math и DuoLingo ;
	- креативность	Метод «перевернутого урока»,

- <i>развитие цифровой компетентност и</i>		приложения «Zaption» , «Adobe Voice» , приложение «Explain everything» ; приложение «Flashcard» ; приложения Animation en volume pro , PuppetPals , Pixton ;
	- учебное <i>продвижение в собственном ритме</i>	Метод «перевернутого урока», приложения «Zaption» , «Adobe Voice» , приложение «Explain everything» ; приложение Vialogues ; приложения Notability и SimpleNote ; цифровое рабочее пространство ; онлайн-платформа Nearpod ; приложение Pear Deck ; приложения Quick Math и DuoLingo ;
	- мотивация и <i>вовлеченность</i>	Метод «перевернутого урока», приложения «Zaption» , «Adobe Voice» , приложения Animation en volume pro , PuppetPals , Pixton ; приложение Padlet ; приложение Pear Deck ; приложение Kahoot ; приложения Quick Math и DuoLingo ; онлайн-платформа Nearpod ;
	- общение и <i>сотрудничество</i>	Метод «перевернутого урока», приложение «Explain everything» ; цифровое рабочее пространство ; приложение Padlet ; социальные сети, мессенджеры и электронная почта ;
	- критическое <i>мышление</i>	Метод «перевернутого урока», приложения Padlet ; Vialogues

Как показали результаты проведенного исследования, все социально-воспитательные эффекты цифровой среды, выявленные нами на основе анализа результатов практических зарубежных исследований (п.1, глава 2), могут быть достигнуты с помощью рассматриваемых средств. Благодаря проведенному анализу становится понятно, что использование отдельных средств может

способствовать достижению сразу нескольких социально-воспитательных эффектов (см. таблица 2).

Остановимся на каждом из представленных в таблице 1 средств достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды подробнее.

Использование **метода «перевернутого урока»** в рамках «инверсивной педагогики» или также «перевернутой» (от французского «inverser» - менять направление, менять порядок, выворачивать) позволяет достичь таких социально-воспитательных эффектов, как *автономия и умение организовывать свою деятельность, креативность, продвижение в собственном ритме, мотивация и вовлеченность, сотрудничество и общение, критическое мышление.*

Инверсивная педагогика как педагогический метод используется в США и Канаде. Но и Франция активно применяет «перевернутые уроки» на практике: в настоящее время проводится много педагогических экспериментов, связанных с инверсивной педагогикой, что следует из форума педагогов-новаторов, проведенного в мае 2014 года, где было представлено начальное, среднее и высшее образование. Например, в 11 школах региона Марна был проведен эксперимент в 2012-2013 годах. В колледжах многие преподаватели Истории, Географии и Пения также использовали принципы инверсивного построения урока. Учащиеся заранее исследуют темы через короткие видео, созданные и выложенные в Интернет на базе разнообразных приложений. Учащиеся имеют возможность продвигаться в собственном ритме: они просматривают материал необходимое количество раз, до полного понимания, и в то время, в какое им это удобно, при необходимости возвращаясь к данному видео в любое время. Далее, прохождение темы делится на три части. Первая - это время обмена мнениями, общения по поводу изложенных в видео тем, далее - время работы в группе на уроке, где происходит также работа над практическими заданиями, и, наконец, время подведения итогов. На этом этапе обучающиеся группируются с учетом их индивидуальных особенностей для наиболее эффективной организации процесса

обучения, что демонстрирует дифференцированный подход. В это время у учащихся есть час на формулировку выводов, которые могут иметь абсолютно любую форму: текст, схема, или презентация, позволяющая разрешить проблемную задачу, поставленную в самом начале. Это позволяет детям проявить креативность. В течение всей проводимой работы учащиеся достаточно автономны, и учителя лишь находятся в полной готовности для того, чтобы помочь учащимся и индивидуализировать процесс познания. Особенно на предварительной стадии – стадии самостоятельного изучения видео, дети учатся организовывать свою деятельность, учатся ставить вопросы, создавать личный письменный маршрут тем относительно автономно, где учитель – просто сопровождающий. Данная технология, в рамках которой студенты учатся ставить вопросы, анализировать информацию, рефлексировать, также помогает развивать *критическое мышление*.

Кроме того, в рамках урочной работы, следующей за предварительной подготовкой, дети учатся решать практические задачи согласованно, применяя полученные знания в разных контекстах. Учащиеся активно сотрудничают: учатся слушать друг друга в группе, обмениваться мнениями и помогать.

Данная идея отвечает современным изменениям, происходящим в настоящее время, и подобный метод работы кажется более адаптированным под условия жизни в информационном обществе, чем традиционные методы работы с учащимися при подаче информации.

Метод «перевернутого урока» включает применение таких инструментов, как приложения **Zaption** и **Adobe Voice** на основе аудио и видео материалов. Благодаря этим средствам обеспечивается персональное сопровождение учащегося. В приложениях используются интерактивные элементы (онлайн-опросы, викторины и др.) и голосовые комментарии к видео или фоторяду, которые помогают усиливать *мотивацию и вовлеченность* учащегося, а также обеспечивают *продвижение в собственном ритме*, так как обучающийся может

выполнять задания с комфортной ему скоростью и столько раз, сколько ему необходимо, чтобы не отстать от общего ритма работы класса.

Для развития *креативности*, обеспечения *продвижения* обучающегося в *своем ритме*, а также *общения* и обмена различной информацией между учащимися и преподавателями окажется полезным использование такого средства, как приложение **«Explain everything»**, на базе которого можно создавать презентации. Оно может быть применено как самостоятельно, так и в качестве дополнения к методу «перевернутого урока». Благодаря использованию этого приложения можно работать над совместным проектом, с подключением голосового чата, в режиме реального времени вместе со всеми его участниками, что развивает навыки *сотрудничества и общения*. Использование облачного хранилища и возможность не только добавлять материал в любом виде (текстовый, аудио и видеоматериал), но и легко изменять его, миксуя и создавая новый контент, способствует развитию *креативности* учащихся. Благодаря этому учащиеся также могут *продвигаться в собственном ритме*: более сильные студенты добавляют и сортируют больше контента, более слабые ученики имеют возможность обращаться к нему постоянно и работать с ним для лучшего понимания.

Развитию *критического мышления и продвижению в собственном ритме* способствует использование такого средства, как приложение **Vialogues**, которое позволяет вести онлайн-дискуссии вокруг видео. Преподаватель загружает видео на сайт (или выбирает ролик с Youtube), дополняет описанием самого ролика, обозначает вопросы для обсуждения, настраивает приватность — и делится «виалогом» с теми, кого хочет втянуть в дискуссию. У модератора обсуждения есть возможность оставлять комментарии и вопросы к конкретным участкам видео. Таким образом, учащийся может работать с материалом столько, сколько ему необходимо, и *продвигаться в своем ритме*. У обучающегося есть возможность работать в психологически комфортной для подростка атмосфере —

онлайн. Благодаря этому учащийся больше сконцентрирован на представленном материале и обсуждении, задает больше вопросов и дает больше ответов, свободно комментирует видео, ведь это его привычные действия в Интернете. Благодаря данному средству можно развивать *критическое мышление* учащихся, создавая специальные тематические виалогии. Например, создание обсуждения по видеонарезке определенных мифов и реальностей в рамках урока истории, по ходу просмотра которой учащиеся должны выделить ложные видеофрагменты, при этом могут параллельно искать доказательства той или иной идеи для обоснования своей точки зрения.

Достижению таких социально-воспитательных эффектов, как *автономия и умение организовывать свою деятельность, продвижение в собственном ритме* способствует использование приложений **Notability** и **SimpleNote**. Они представляют собой многофункциональные кросс-платформенные цифровые блокноты для учащихся с возможностью использовать облачные хранилища. Данные приложения позволяют структурировать необходимую информацию и вести записи, к примеру, на уроке, параллельно вставляя в них файлы, тексты, фотографии, видео, и даже аудиозапись (можно записать разъяснения преподавателя и затем прослушивать их даже в ускоренном режиме, чтобы лучше понять и разобраться). Это способствует развитию *автономии и умения организовывать свою деятельность*, так как учащийся наравне с преподавателем включается в «решение проблемы» урока, подбирая дополнительно различный материал для создания и структурирования материала на любом этапе (в ходе урока или же в ходе работы над материалом после школы). *Продвижение в собственном ритме* обусловлено возможностью в какой-то мере самостоятельно проходить определенный учебный маршрут благодаря данному средству, дополняя и иногда изменяя информацию по определенным темам вне зависимости от преподавателя. У обучающегося также есть возможность

пересматривать структурированный материал и даже прослушивать преподавателя в ускоренной или замедленной записи, чтобы лучше разобраться.

Использование приложения «Flashcard» способствует реализации *автономии*. В его рамках учащийся может создавать различные дидактические карточки по учебному материалу, что помогает систематизировать свои знания, например, при подготовке к контрольной или просто закреплении материала, так как карточки он составляет самостоятельно. Кроме того, индивидуальное составление карточек также развивает *креативность*, так как в процессе создания карточек обучающийся проявляет свои творческие способности в выборе и организации материала желаемым ему способом, а также создании формы для него.

В качестве средств достижения таких социально-воспитательных эффектов, как *мотивация и креативность* может быть использовано большое количество современных приложений в рамках выполнения различных проектных заданий. Например, **Puppet Pals**, позволяющее учащимся легко создавать мультфильмы исходя из их задумки. Сама по себе идея создания мультфильма является хорошей мотивацией для учащегося. Персонажей можно как создавать самим по фото или рисунку, или же скачать из приложения знаменитых и исторических личностей. В качестве декораций в мультфильме можно использовать реальное фото. Приложение **Pixton** также позволяет очень быстро и просто создавать комиксы. Таким образом, данные приложения как отличный метод повышения *мотивации* и развития *креативности* можно использовать в рамках различных уроков: оригинальное задание по иллюстрации урока комиксами на уроке истории и др. Или более масштабное проектное задание: например, группа учащихся делают снимки с целью рассказать историю в виде фото-романа. Они обмениваются и общаются в рамках подготовки (планирование, разделение работы, обмен техниками - планируют работу в рамках задания и проектируют то, как они будут реализовать задание) и в ходе работы. После съемки они отбирают подходящие

кадры для проекта. В рамках выполнения проекта учащиеся используют камеры на смартфоне или планшете и далее обрабатывают видео в рамках выполнения проекта с помощью подходящего приложения (**iMovie**, **Windows Movie Maker**, **Animation en volume pro**, мультфильмы в **PuppetPals**, комиксы в **Pixton** и др.). Перед групповой работой преподаватель объясняет учащимся, что успех команды зависит от успеха каждого в частности, поэтому они должны помогать друг другу, если видят, что их партнер нуждается в совете или сопровождении. Преподаватель просит сильных учеников помочь и делегирует некоторые обязанности (помогать определенным учащимся (слабым, отстающим и т.д.). Учащийся периодически контролирует работу своих партнеров по группе и отвечает на вопросы или помогает при необходимости.

Реализации *общения и сотрудничества, продвижению в собственном ритме* способствует использование **цифрового рабочего пространства** во французской школе. В рамках данного цифрового портала его участники имеют доступ к различному учебному материалу (электронные учебники, дополнительные материалы по урокам и др.), к расписанию, домашним заданиям. Это позволяет учащемуся не отставать от всего класса при непосещении занятий, *двигаться в собственном ритме*, изучая повторно уже пройденный материал для закрепления в случае непонимания или получать дополнительные материалы в случае более быстрого продвижения по сравнению с другими. А также дает возможность обмениваться с преподавателем учебными материалами в случае опережающего обучения или, наоборот, в случае отставания. Кроме того, цифровое рабочее пространство создает условия для электронного портфолио, которое так же позволяет реализовывать *продвижение* обучающегося *в собственном ритме*, так как в рамках портфолио выстраивается индивидуальная карта достижений учащегося, включающая не только уже достигнутые результаты, но и планирование будущих, определенных целями, сформированными самим обучающимся.

Для *общения и сотрудничества* в рамках портала существуют пространства по размещению различной информации для обучающихся и преподавателей, инструменты для совместного использования, блоги, форумы и др. Функция общения, как у мессенджеров, здесь расширяется, так как основная цель данного сервиса – образовательная, и контент, размещаемый на нем, всегда связан с обучением. Здесь учащиеся также выполняют как индивидуальные задания, так и совместные проекты: на форумах и группах выкладываются и обсуждаются материалы и работа над ними. Данная функция способствует дифференциации обучения, так как дает возможность давать учащимся разноуровневые задания. Например, преподаватель размещает на портале различные материалы для учащихся для самостоятельной подготовки к уроку, а также необходимые задания к нему. Учащиеся во внеурочное время находят данные текстовые и видео-материалы, просматривают, подготавливают ответы на задания, а также свои вопросы. На уроке ведется активная работа по активизации и закреплению материала уже на базе того, что учащиеся просмотрели.

Достижению эффектов *сотрудничества, мотивации и вовлеченности* в рамках урока поможет использование такого средства, как приложение **Padlet** – это веб-доска в режиме онлайн для быстрого обмена заметками и совместной работы над проектами. При создании «стены» учащиеся или учителя будут добавлять на общую стену свои материалы, в результате чего получается совместный творческий продукт. В соавторы можно пригласить как определенную группу людей, так и сделать стену открытой для изменений всему миру. Ее можно экспортировать в удобном формате, вставлять в социальные сети и на другие сайты. Вариантов использования в учебных целях множество: например, создать общую стену для размещения отзывов о прочитанных книгах, сделать стену плоскостью создания историй в группах, где учащиеся делятся идеями и создают свой творческий продукт, и др. Ее можно использовать также с целью развития *критического мышления*: к примеру, преподаватель дает задание

по поиску определенного материала или ответа, ученики выкладывают свои варианты на доску, где параллельно могут проверить по ссылке и источник другого учащегося. Затем учащиеся и преподаватель обсуждают наиболее подходящие ответы и проводят рефлекссию, почему тот или иной сайт и информация на нем показались им надежными или нет. В итоге на стене далее могут размещаться примеры надежных сайтов, идеи и находки учащихся по тому, как это определить.

Обеспечению продвижения учащегося в собственном ритме способствует использование такого средства, как онлайн-платформа **Nearpod**, которая позволяет создавать презентации к занятиям и делиться ими с детьми с помощью мобильных устройств: они получают код и подключаются к общему процессу через телефон или планшет. Обучающиеся могут выполнять задания преподавателя, дополняя презентацию своим контентом в ходе урока, что также способствует повышению *мотивации и вовлеченности*. Например, учащимся необходимо написать эссе о картине художника, чье творчество изучается в классе. Учащиеся при этом могут работать с презентациями в режиме домашнего чтения автономно. То есть, если раньше учащийся мог не успевать конспектировать за учителем, то сейчас он может работать непосредственно с тем же текстом, по которому работает сам учитель. Кроме того, обучающийся может выполнять что-то быстрее, не дожидаясь объяснений, если ему все понятно, или, наоборот, медленнее, но при этом не боясь не успеть закончить, что и позволяет ему *продвигаться в своем ритме*.

Приложение **Pear Deck** также служит для создания интерактивных презентаций, содержащих текст, фото и видео контент. С помощью данного средства преподаватель взаимодействует с аудиторией во время активной сессии, создавая вопросы и задания в реальном времени непосредственно по ходу демонстрации презентации: каждый учащийся реагирует на высказывания учителя на своем компьютере. Таким образом развивается *мотивация* и

вовлеченность в процесс, ведь каждый участвует в активной сессии через персональное устройство. Преподаватель обеспечивает *продвижение* обучающегося *в собственном ритме* через создание дополнительных вопросов, исходя из ситуации, для опережающих, и уточняющих заданий для продвигающихся медленнее. Учащийся может быстрее или медленнее реагировать на задания учителя, не боясь «потеряться» по ходу урока.

Использование **социальных сетей, мессенджеров и электронной почты** способствует развитию *сотрудничества и общения* между учащимися и учителем в рамках подготовки различных проектов и заданий. Например, в рамках групповой работы по созданию веб-сайта для класса, учащиеся распределяют внутри группы задания по сбору необходимой личной информации по ученикам (личные достижения, интересы и др.), общей информации по всему классу (достижения класса, совместные мероприятия и др.), созданию фотоподборки для сайта, созданию макета сайта и его оформлению. С помощью социальных сетей, мессенджеров, электронной почты, облачного хранилища и конструктора сайтов обмениваются информацией, идеями, и выполняют проектное задание.

Развитию *мотивации* способствует использование такого средства, как приложение **Kahoot**. На данной платформе преподавателю можно быстро создать любое интерактивное задание: викторина, опрос, обсуждение, куда также можно вставлять видео и изображения. Для добавления соревновательного эффекта можно «вставить» таймер. Данный метод задействует каждого студента – ученик вводит сгенерированный системный код на своем устройстве и начинает мини-игру.

Также существует большое количество приложений, созданных для конкретных предметов, которые позволяют через игровой подход *мотивировать* учащихся. Например, приложение **Quick Math**, позволяющее тренироваться в математике в игровой форме; приложение **DuoLingo**, позволяющее постигать иностранный язык и оттачивать умения через различные типы упражнений в

соревновательной игровой форме. Использование данных приложений помогает также реализовать *автономию*, так как после установки студент работает самостоятельно и в рамках приложения организует свою деятельность; и *продвижение в собственном ритме* – так как приложения помогают простроить маршрут в отработке материала, и ученик выполняет столько, сколько понимает и считает нужным.

Также, для достижения совокупности социально-воспитательных эффектов, описанные выше отдельные средства могут быть использованы в рамках уже известных и ставших классическими методов обучения, например, обучение в сотрудничестве. В рамках обеспечения *продвижения* обучающегося *в собственном ритме* преподаватель готовит дифференцированный материал для групп учащихся, размещает его на портале цифрового рабочего пространства, через приложения **Kahoot**, **Padlet** и др. На уроке группы учащихся получают задание по данному материалу, при этом у каждого учащегося содержится часть материала, которую он изучает и затем объясняет своим товарищам по группе. Все участники группы обмениваются мнением и идеями на форуме, в общей беседе в мессенджерах или в приложении **Padlet**, выполняют письменное задание, которое может быть в виде теста или решения проблемы, и высылают преподавателю на проверку. Выслать готовое решение возможно как по окончании урока (для более продвинутых учащихся), так и позже (например, в течение двух дней) но в установленный учителем срок. При данном методе в выполнении задания могут принимать участие и студенты, не присутствующие на уроке очно по разным причинам. Что также обеспечивает *продвижение учащегося в собственном ритме*.

Развитие цифровой компетентности учащихся обеспечивается в рамках использования информационно-коммуникационных технологий в целом в образовательном процессе при достижении других социально-воспитательных эффектов.

Подготовка к жизни в современном обществе подразумевает использование ИКТ в личной и профессиональной деятельности, чему студенты учатся и к чему готовятся при знакомстве с многообразными возможностями ИКТ в ходе школьного обучения и их использования в образовательных целях.

Таким образом, в современной школе цифровая среда может выступать в качестве педагогического условия позитивной социализации обучающихся, где в рамках этой благоприятной среды достижению социально-воспитательных эффектов способствуют различные средства организации и реализации социализации школьников. Все социально-воспитательные эффекты, выявленные нами на основе анализа результатов практических зарубежных исследований (глава 2, п.1), могут быть достигнуты с помощью рассмотренных в данном параграфе средств. Благодаря проведенному анализу становится понятно, что использование отдельных средств может способствовать достижению сразу нескольких социально-воспитательных эффектов (см. таблица 1). Для осуществления максимально продуктивной образовательной деятельности необходимо комбинировать рассмотренные средства с уже известными традиционными методами обучения (проектная деятельность, кейс-метод и др.).

2.3 Принципы использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся

Задачей данного параграфа является определение принципов использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся во Франции и Канаде (Квебек). С целью решения этой задачи мы

рассмотрим негативные эффекты, возникающие в ходе использования цифровой среды в образовательном процессе, и проблемные моменты. Основываясь на них, а также на выявленных социально-воспитательных эффектах, мы определим актуальные принципы.

Анализ выделенных зарубежных исследований с точки зрения концепции социализации А.В. Мудрика, а также раскрытых и описанных в теоретической главе исследования уровней использования ИКТ и цифровой среды позволил увидеть не только социально-воспитательные эффекты цифровой среды в образовательном процессе, но и фактические проблемные моменты. На данном этапе важно выделить последние с целью дальнейшего определения принципов использования цифровой среды, где цифровая среда является педагогическим условием позитивной социализации обучающихся.

В анализируемых зарубежных исследованиях большое количество респондентов подчеркивали потенциально негативное воздействие гаджетов на обучение, связанное с отвлечением внимания на уроке вследствие их доступности. Кроме того, согласно наблюдениям авторов канадских исследований, становится понятно, что проблемы, встреченные учителями в рамках исследования, усугубляются тем, что сами преподаватели не подготовлены или плохо подготовлены к использованию новых технологий на уроке. Тем не менее, проблем не так много, пока имеет место обучение педагогов, педагогическое и технологическое, а также поддержка в рамках внедрения новых технологий, что подчеркивается авторами исследований. Т. Karsenti в рамках рассматриваемых исследований [233, 234] констатировал, что недостаток технического и даже педагогического образования в рамках интеграции этого нового технического средства часто являлся причиной возникающих проблем. Таким образом, мы можем сделать вывод, что в отечественной практике проблема внедрения и использования цифровой среды в образовательном контексте имеет

гораздо большие масштабы. Это происходит в силу отсутствия такой полномасштабной поддержки педагогов со стороны образования, как за рубежом.

Основные недостатки использования ИКТ на уроке.

Недостатки, выявленные на базе изучения результатов зарубежных исследований, были классифицированы, согласно уровням использования цифровой среды, на недостатки технического, операционно-технологического и социализирующего характера. Под первым видом недостатков подразумеваются именно технические проблемы, возникающие при использовании ИКТ. Недостатки операционно-технологического плана включают проблемы непосредственного использования ИКТ, а также программ и приложений. Недостатки социализирующего характера включают проблемы, влияющие непосредственно на социальные и личностные процессы.

Среди недостатков технического характера выделяются:

- *устаревшее оборудование;*
- *сложности соединения с Интернетом;*
- *нехватка технической поддержки;*
- *нехватка адаптированных к цифровому использованию школьных учебников.*

Среди недостатков операционно-технологического характера отметим:

- *недостаток ИКТ-компетентности (непосредственно навыков использования ИКТ) как учащихся, так и учителей;*
- *время на подготовку и планирование уроков с использованием цифровой среды;*
- *усложнение ведения работ с учащимися вследствие отсутствия унифицированной платформы цифрового обмена данными в школе.*

Недостатки социально-развивающего характера включают:

- *недостаточное развитие цифровой компетентности учащихся;*
- *плагиат, который ученики делают намеренно или нет;*

- *управление классом (контроль работы учащихся, их поведения) с точки зрения учителя;*
- *отвлечение внимания учащихся на гаджеты и их использование, не соотносящееся с целями урока;*
- *проблемы профессионального развития учителей и недостаток знаний о социализирующих возможностях цифровой среды;*
- *недостаточность развития критического мышления;*
- *недостаточность разработанности продвижения учащегося в собственном ритме.*

Остановимся подробнее на каждом из выделенных пунктов.

1. Устаревшее оборудование.

Всеобщий доступ к хорошему оборудованию, отмеченный в исследовании по использованию ноутбуков как недостаток 52.9% учителей и 71.2% учащихся, является самым важным. Участники образовательного процесса подчеркнули необходимость улучшить оснащенность классов, что подтверждают их комментарии в ходе канадских исследований:

- *Эффективное использование ИКТ требует современного надежного оборудования [...] в классе (Учитель 12).*
- *Компьютеры устаревшие, 2005 года, поэтому у них часто случаются такие проблемы, как у моего, который, например, не захотел включаться, поэтому мне пришлось отнести его в службу тех.помощи (Ученик 21).*
- *Когда твой компьютер ломается прямо на уроке тогда, как у всех остальных все хорошо – это нечестно (Ученик 22).*
- *Когда возникают проблемы с зарядкой, ты не можешь им пользоваться (Ученик 23).*
- *Иногда в работе компьютера происходит сбой, и мы теряем свою работу (Ученик 24).*

Участники исследований использования цифрового рабочего пространства 2016 года (33% глав образовательных учреждений, 39% учащихся и 51% преподавателей) также выражают неудовлетворенность техническим обеспечением школ.

2. Сложности соединения с Интернетом.

Согласно канадским исследованиям, участники образовательного процесса говорили о сложностях, которые создавали учебники, требующие подключения через Интернет.

- [...] как только Интернет завис [...] и у всех моих учеников больше нет доступа к учебнику [...] у меня 32 ученика, которые больше не знают, что им делать [...] и я тоже! (Учитель 10).

- [...] некоторые учебники являются «карманными» [...] упражнения не функционируют [...] это самая ужасная вещь на Айпэде (Ученик 37).

- [...] некоторые учебники требуют постоянного подключения к Интернету [...] когда я еду в метро, у меня нет возможности делать домашнюю работу (Ученик 42).

Также и в рамках использования цифрового рабочего пространства во Франции участники образовательного процесса не удовлетворены технической стороной: 42% учеников недовольны возможностями доступа к цифровому рабочему пространству во время урока. Скорость интернета в образовательном учреждении является основным препятствием в использовании цифрового рабочего пространства, что отмечено 48% учителей и 38% учеников (с 2012 года по 2014 год проблема отмечается одним и тем же количеством респондентов).

3. Недостаток технической поддержки.

В рамках использования цифрового рабочего пространства во Франции 4.1% учителей отметили недостаточность технической поддержки. Данный недостаток имеет место быть в большей степени в небольших школах, где технические работники не всегда доступны.

4. Недостаток адаптированных к цифровому использованию учебников.

Как заметили учащиеся в рамках канадского исследования по использованию планшетов, некоторые школьные учебники были плохо адаптированы для работы на планшете, как, например, те, которые требовали постоянного доступа к Интернету. Учителя также отметили проблемы с некоторыми школьными учебниками (47), особенно с теми, для доступа к которым ученикам необходимо было устанавливать соединение с Интернетом.

В рамках исследования по использованию ноутбуков 1337 учеников подчеркнули, что в некоторых учебниках функциональные возможности, по их мнению, были неадаптированы.

Данная проблема порождала недоиспользование электронных учебников, которые являются одной из важных функций планшета: исследование выявило, что менее 3% учащихся читали книги с помощью планшета.

5. Недостаток ИКТ-компетентности у учеников и учителей.

Данная компетентность учащихся является проблемой для 7.4% учителей в рамках канадского исследования по использованию ноутбуков. Ученики имеют разный опыт использования технологий в школе, так как классы получали компьютеры в разное время. Кроме того, одни классы имели 1 ноутбук на человека, другие – 1 ноутбук на группу учащихся, вследствие чего дети имели совершенно разные уровни навыков владения техническими средствами и не всегда могли выполнять требуемые от них задания в рамках использования цифровой среды с одинаковой скоростью и на одинаковом уровне.

6. Время на подготовку уроков, планирование уроков с использованием цифровой среды.

Время, необходимое для адекватной подготовки педагогического использования цифровой среды на уроке, также выделенное как серьезный недостаток, является общей проблемой, присущей педагогической профессии.

Недостаток времени является тормозом в успешном внедрении технологий в класс по мнению 14.6% учителей (в рамках канадского исследования по использованию ноутбуков), что подтверждается их высказываниями:

- Эффективное и качественное внедрение ИКТ в школьную программу требует большого количества времени и остается большим препятствием на пути решения проблем учебного плана (Учитель 13).

- Поиск времени на экспериментирование с технологиями, чтобы ИКТ были максимально доступны – это одно. Но использовать их на уроке в естественном и образовательном ключе – это другое (Учитель 14).

- А также проблемой является время подготовки урока с использованием ИКТ (Учитель 15).

Многие учителя в рамках исследования по использованию планшетов также говорили о проблемах нехватки времени для полноценного планирования уроков с использованием цифровой среды: для многих внедрение показалось слишком быстрым, им было нелегко перейти от книги к планшету.

7. Усложнение ведения работы с учащимися вследствие отсутствия унифицированной платформы цифрового обмена данными в школе.

Ведение работы с учениками становится также серьезной проблемой для учителей в рамках канадских исследований по использованию ноутбуков и планшетов. Существует множество платформ, поэтому периодически учителя и учащиеся пользуются разными иногда несовместимыми платформами для обмена материалами и их проверки. Поэтому в большинстве случаев складывается впечатление, что необходимо проделать работы в три раза больше, чем, если бы учитель просто работал с традиционными бумажными носителями.

8. Недостаточное развитие цифровой компетентности учащихся.

Цифровая компетентность учащихся в ее полном понимании является проблемой, отмеченной учителями всех анализируемых исследований: некоторые ученики испытывают трудности с оценкой информации, особенно в современном

социальном контексте, что влечет за собой информационное пресыщение; с навыками самостоятельной работы с помощью цифровой среды. Однако, к примеру, как утверждают авторы канадских исследований, цифровая компетентность учеников, принимавших участие в исследовании по использованию ноутбуков и планшетов, намного выше, чем у других учеников Квебека. Учителя отмечают необходимость развития цифровой компетентности учащихся, что подтверждается их комментариями в рамках исследований:

- [...] необходимо обучать учеников пользоваться информационным материалом в сети [...] общество сейчас является «информационным» и наша задача как педагогов – подготовить учеников, чтобы они смогли найти место в этом обществе [...] (Учитель 48).

9. Плагиат.

Данный недостаток выявляется в канадских исследованиях после глубокого анализа ответов, так как плагиат учащимися совершается в основном неумышленно. Менее 15% учеников и учителей полагают, что плагиат - это часто встречающаяся проблема.

На вопрос, есть ли и учащихся тенденция «копировать-вставить» тексты из Интернета», 25.4% учителей ответили, что ученики так не делают, исходя из проверенных работ. А вот среди учеников 48.1% учеников утверждают, что не занимаются подобными вещами. Такая разница, вероятно, обусловлена тем, что они не обращают внимания на случаи плагиата, сделанные неумышленно. Кроме того, речь может идти и о завышенных требованиях учителей. Тем не менее, данная проблема существует.

10. Управление классом (контроль работы учеников, их поведения) с точки зрения учителя.

В целом, управление классом составляет неотъемлемую проблему на уроке. Однако цифровая среда добавляет новый аспект, что было замечено не только учителями, но и самими школьниками в рамках канадских исследований. Так,

14% учителей в рамках использования ноутбуков полагают, что различные социальные сети и мессенджеры (приложения для обмена различного рода сообщениями) могут очень отвлекать учащихся.

20.7% учеников также отметили, что, при использовании на уроке возможностей цифровой среды, управлять классом становится для учителя сложнее. Однако интересен тот факт, что использование компьютера в целях развлечения не приветствуется не только учителями, но и самими учащимися, что было выявлено в ходе анализа доступных в результатах исследований высказываний:

- Многие слишком заняты Facebook`ом вместо того, чтобы работать на уроке (Ученик 25).

- Основная проблема заключается в людях, которые используют планшеты для того, чтобы заходить в социальные сети вместо того, чтобы доделывать работу (Ученик 28).

В рамках исследования по использованию планшетов анализ комментариев также выявил проблему отвлечения внимания и управления классом, что, как мы видим из высказываний, могло делать задачи учителей особенно трудоемкими.

- [...] многие занимаются отвлеченными делами на уроке [...] ученики больше не слушают преподавателей [...] (Ученик 03).

- [...] мне сложнее всего на уроке [...] пытаться сделать так, чтобы ученики не занимались другими вещами [...] чтобы не выходили в Фэйсбук (Учитель 12).

- [...] Фэйсбук на уроке [...] это катастрофа [...] ученики все время в нем [...] отправляют сообщения [...] иногда я не знаю, что еще можно сделать (Учитель 34).

Однако сам факт того, что учащиеся также отмечают данную проблему, говорит о том, что чем дольше и чаще они используют технологии, тем большую осознанность в их образовательном использовании они проявляют.

11. Отвлечение внимания учащихся на гаджеты и их использование, не соотносящееся с целями урока.

Планшеты и ноутбуки позволяют учащимся, возможно слишком легко, отвлекаться. И, сколько бы лет ни было ученикам, они открывают чаты и социальные сети с помощью планшета, что очень часто отвлекает их внимание.

Так, 6055 учеников (более 99% опрошенных) подчеркнули, что планшет может отвлекать на уроке. Как и ученики, многие из учителей (301) подчеркнули, что планшет в первую очередь представлял собой раздражающий источник, на который дети все время отвлекаются:

- [...] очень тяжело концентрироваться на уроке [...] все мои друзья с фейсбука в это же время выходят в онлайн (Ученик 12).

- [...] временами я получаю более 400 сообщений за вечер [...] сложно делать домашнюю работу [...] (Ученик 32).

- [...] вид других ребят, играющих в игры на планшете, мешает сконцентрироваться (Ученик 63).

Наконец, многие учащиеся и учителя отметили, что использование планшета, из-за возможного отвлекающего внимание эффекта, могло вредить успеваемости.

12. Проблемы профессионального развития учителей и недостаток знаний о социализирующих возможностях цифровой среды.

Недостаток профессионального развития выделяется 6.9% учителей в рамках исследования по использованию планшетов. Стоит отметить, что учителям была предложена серьезная поддержка обучением, и 80% учителей заметили, что это помогло их использованию цифровой среды в образовательном процессе. Многие из опрошенных преподавателей просто не знают или недооценивают доступные на планшете ресурсы. Результаты также показывают недостаточность знаний о различных возможностях, предлагаемых цифровой средой, что естественно влечет их недоиспользованность на практике.

В рамках исследований по использованию цифрового рабочего пространства так же отмечается, что преподаватели все еще плохо осведомлены о возможностях цифрового рабочего пространства и доступных ресурсах, вследствие чего недостаточно используют их, например, для каких-либо совместных коллективных занятий и практик.

13. Недостаточность развития критического мышления.

Проводимый анализ в рамках нашей работы выявил, что развитию критического мышления не уделяется особого внимания. Из проанализированных франкоговорящих исследований данный социально-воспитательный эффект выделен лишь в одном из трех исследований, остальные его не акцентируют.

Однако даже сами учащиеся (8%) осознают и озвучивают сложность находить и отличать хорошую информацию от менее надежной в своих комментариях, которые показывают, насколько слабо развито критическое мышление (как часть цифровой/медиа компетентности в современном понимании) некоторых из них:

- У меня редко бывают проблемы на компьютере в школе, но я бы назвал своей основной проблемой проверку достоверности информации на всех возможных сайтах (Ученик 230).

- Ты не всегда уверен, правдивы ли ответы в Интернете (Ученик 31).

- Основная проблема в том, что информация, которую ты можешь найти в Интернете, может быть неправдивой (Ученик 32).

14. Недостаточность разработанности продвижения учащегося в собственном ритме.

Неосуществление дифференцированного подхода влечет за собой и уменьшение возможностей для учащегося к продвижению в обучении в собственном ритме.

В условиях дифференциации такое продвижение связано с проработкой отдельных заданий в группе для большего понимания и быстрого продвижения с

учетом индивидуальных особенностей. Но в рамках дифференциации «продвижение в собственном ритме» является достаточно трудоемким как для учащегося, так и для учителя, поэтому на современном этапе внедрения цифровой среды данный эффект недостаточно находит свое проявление.

На основе выделения уровней недостатков использования цифровой среды можно сделать вывод о том, что чем больше недостатков в сфере базовых уровней (технических и операционно-технологических), тем меньше уделяется внимания проработке негативных эффектов социализирующего характера. Учителя, обладающие базовыми уровнями использования ИКТ и цифровой среды, готовы продвигаться дальше в дидактическом и педагогическом планах. Базовые потребности технического и операционно-технологического характера должны быть удовлетворены для того, чтобы эффективно выявлять и работать с недостатками социализирующего характера.

В данном исследовании было важно выделить социально-воспитательные эффекты и фактические недостатки использования, которые и помогут увидеть пути дальнейшего продвижения цифровой среды в образовании и ее актуализации в качестве педагогического условия позитивной социализации обучающихся.

Результаты исследования показывают, что цифровая среда имеет впечатляющий образовательный потенциал, о чем свидетельствует список преимуществ, выделенных как учителями, так и обучающимися. Но их внедрение в школу не проходит без определенных проблем, что отражают реальные практические результаты. Использование новых технологий на уроке может создать реальные препятствия для плохо подготовленных или не подготовленных вовсе участников образовательного процесса. Тогда цифровая среда окажется больше проблемой, нежели помощником. В связи с полученными результатами в рамках данной работы на основе анализа результатов практических зарубежных исследований мы выделили ключи к успешному внедрению цифровой среды в образование. Они являются принципами эффективного использования цифровой

среды как педагогического условия позитивной социализации для разных участников образовательного процесса.

Согласно одному из определений, принцип – это руководящее положение, основное правило, установка для какой-либо деятельности [194]. В контексте нашего исследования принципы использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающегося – это основные требования для осуществления педагогической деятельности с использованием цифровой среды, направленной на решение задач социального образования, расширение социального опыта и осуществление индивидуальной помощи учащимся.

Данные принципы классифицированы на принципы технического, операционно-методологического и социально-развивающего характера. В рамках первой группы мы говорим о принципах, связанных с технической стороной в образовании. Вторая группа включает в себя принципы непосредственного использования цифровой среды. И, наконец, принципы социально-развивающего характера включают социальные и личностные процессы.

Принципы технического характера:

- *технологическая обеспеченность и поддержка.*

Принципы операционно-методологического характера:

- *непрерывное обучение учителей,*
- *документальная фиксация опыта внедрения ИКТ.*

Принципы социально-развивающего характера:

- *педагогическое партнерство,*
- *постоянное мотивирование,*
- *сотрудничество,*
- *повышение ответственности учащегося за свое обучение,*
- *развитие критического мышления учащегося,*
- *осуществление творческого подхода,*

- *развитие автономии учащегося,*
- *сотрудничество с родителями.*

Остановимся на каждом из принципов подробнее.

1. Принцип технологической обеспеченности и поддержки. Данное исследование выявило множество проблем, связанных непосредственно с технической стороной вопроса. Во-первых, это касается качества Интернет-соединения. Поэтому в рамках соблюдения данного принципа в школах должно быть установлено качественное оборудование для минимизирования вероятности отключения Интернета в неподходящий момент. Кроме того, оборудование, находящееся непосредственно в классе в пользовании учеников, должно быть современным, пригодным для реализации осуществляемых задач, и в хорошем состоянии, чтобы не происходило поломок или отключения оборудования непосредственно в процессе работы вследствие его технического несоответствия. Также необходимы квалифицированные технические работники в штате школы, которые вовремя производят отладку и замену оборудования.

Также, в рамках соблюдения принципа технологической обеспеченности и поддержки важна постоянная доступность и адаптированность учебников для работы с помощью различных гаджетов. Кроме того, задания, представленные в этих электронных книгах, должны быть интерактивными и стимулирующими деятельность. Что в настоящий момент к сожалению происходит далеко не всегда и порождает недоиспользованность ресурса цифровой среды. Необходимо создать или выбрать из уже существующих унифицированную платформу для совместной работы учащихся и преподавателей и обмена документами. Как показали результаты исследований, ее отсутствие является большой проблемой для участников образовательного процесса.

Кроме того, необходимо создавать качественные приложения для их использования учителями и обучающимися в рамках их образовательной

деятельности, что также увеличит использование гаджетов непосредственно в образовательных целях и усилит их педагогическую эффективность.

2. Принцип непрерывного обучения учителей.

Зачастую, многие преподаватели плохо или вообще не подготовлены к использованию технологий в своей педагогической деятельности, что мешает им реализовывать поставленные задачи в рамках использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся. Поэтому учителя должны быть образованы как в педагогическом плане (знание дидактических аспектов школьных дисциплин и психологических приемов управления аудиторией), так и в техническом: использование любых информационно-коммуникационных технологий и средств достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды в образовательном процессе не должно быть для них проблемой вследствие недостатка технических знаний. Поэтому, развивать ИКТ-компетентность нужно не только у обучающихся, но и в первую очередь у учителей. Многие из участвовавших в исследованиях преподавателей не знали и поэтому не пользовались большим количеством ресурсов и приложений, доступных на планшете, ноутбуке или в цифровом рабочем пространстве. Учителям должны быть заранее предложены различные ресурсы и информация в рамках преподаваемых дисциплин и возможностей цифровой среды. Также важно выстроить мост между теорией, получаемой на курсах подготовки или повышения квалификации, и практикой, где учителя могут незамедлительно применить новые знания и навыки, и выявить все непонятные моменты своей работы в новых условиях. Для этого педагогическое и техническое обучение учителей должно быть с небольшими перерывами на апробацию. Кроме того, нужно постоянно напоминать учителям, что это не ИКТ создают мотивацию и положительно влияют на успеваемость, а непосредственно сам принцип их использования. Планомерное обучение учителей также повлияет и на решение проблемы временных затрат на

подготовку урока с использованием цифровой среды, ведь вопросов о педагогическом использовании возникнет уже намного меньше в силу повышения компетентности учителей, не говоря уже о большинстве технических вопросов, которых у преподавателей уже не будет появляться.

3. Принцип документальной фиксации опыта внедрения цифровой среды.

Необходимо продолжать изучать воздействие цифровой среды в рамках внедрения технологий в образование. Это поможет найти решение многих существующих проблем, связанных с текущим использованием цифровой среды в школах. Кроме того, необходимо изучать ее воздействие пролонгировано, масштабно, на государственном уровне, не просто в определенный краткосрочный период, но именно и после получения учениками дипломов о среднем образовании для того, чтобы проанализировать степень влияния использования цифровой среды на формирование личности и ее социальную жизнь. Полученные в рамках таких масштабных исследований выводы позволят произвести в дальнейшем научно-обоснованные и эффективные реформы образования. Ведь внедрение такого перспективного с точки зрения социализации средства должно проходить не только фактически, в образовательные учреждения, но и идейно, в мысли педагогов, а значит и в их повседневную практику. Результаты данного исследования могут быть учтены руководителями образовательных учреждений в качестве четкого обоснования необходимости использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации при побуждении педагогов целенаправленно использовать возможности цифровой среды на уроке.

Важно подтверждать документально через исследования опыт внедрения цифровой среды в образовательный процесс школы, чтобы не только лучше понять преимущества таких инноваций, но и быть лучше подготовленными перед задачами, с которыми столкнутся участники образовательного процесса,

вовлеченные в подобные проекты. Данные практические исследования не должны оставаться на местном уровне, их необходимо публиковать в популярных научных изданиях, представлять на научных конференциях международного уровня и уровня страны, на мастер-классах для педагогов и курсах повышения квалификации, а также афишировать в глобальных интернет-сообществах, посвященных современному образованию.

4. Принцип педагогического партнерства.

Данный принцип заключается в активном изменении школьного уклада для помощи учителям и обучающимся в ситуации происходящих перемен. В рамках данного принципа необходимо создавать и поощрять учительские сообщества с целью профессионального общения, обмена опытом и знаниями, которые должны являться неотъемлемой частью развития использования цифровой среды в школе. Необходимо объединять учителей в сети, создавая официальные практические сообщества, как в рамках одной школы, так и в масштабе области. Кроме того, нужно создавать видео-каналы с обучающими ресурсами и практическими материалами.

В реализации данного принципа может помочь и использование так называемого унифицированного электронного журнала. В канадской школе преподавателями для организации образовательного процесса, поддержания своевременного общения с родителями, учащимися и руководством активно используется приложение **iDoceo**: содержит планирование, электронный дневник, персональное досье студента, электронный журнал (включает также графу с текстовыми и другими вложениями для конкретного урока), электронную почту, расписание, программу составления различной отчетности, автоматическую настраиваемую рассылку данных в любом формате любым участникам образовательного процесса (например, автоматическая рассылка уведомлений или информации отсутствовавшим студентам; формирование и отправка родителям электронного отчета по конкретному студенту с посещаемостью, оценками и

персональной информацией), план посадки студентов с фотографиями – вместо классического классного журнала, панель инструментов для конкретного класса (включает статистику посещения, распределение оценок, случайный выбор отвечающего, таймер, недавние ресурсы и др.) электронные и рукописные методические записи, Галерею ресурсов (включает облачное хранение аудио, видео и документов и обмен данными по Wifi), информационные письма, календарь со всеми школьными и классными событиями и мероприятиями. Учебная электронная жизнь представлена в виде стены социальной сети: все события и материалы в ленте отражаются и добавляются последовательно. Таким образом, все преподаватели образовательного учреждения делятся своими ресурсами, материалами и идеями и имеют к ним постоянный доступ.

Развитие контактов необходимо и важно для поддержки учителей, особенно в процессе становления образования на основе цифровой среды, когда не каждый преподаватель может самостоятельно справиться с новыми условиями образовательного процесса и ему необходима любая поддержка компетентных коллег.

Также, для отслеживания успешной реализации идеи необходима постоянная двусторонняя связь с учителями для установления их нужд с целью организации постоянных продуктивных тренингов.

С целью желаемых изменений необходимо усилить интенсивность сотрудничества между учителями и учащимися, координировать административно и педагогически время и место, чтобы рождалось реальное партнерство, выходя за рамки простого сосуществования в образовательном процессе. В ходе организованной поддержки обучающихся им надо четко показать, какие именно у них есть возможности для того, чтобы учиться больше и лучше с помощью цифровой среды.

5. Принцип постоянного мотивирования.

Также важно учитывать мотивацию, ведь, чем она выше, тем больше участники образовательного процесса сотрудничают друг с другом. Касаясь учеников, их мотивация к сотрудничеству является самой сильной, так как основывается на их интересе к современным технологиям в купе с их желанием успешности, эффективности и социализации. Мотивации обучающихся также способствует перманентное обновление технической среды школы. Для мотивации сотрудников необходимо также обеспечить индивидуальную поддержку и постоянное различное дополнительное образование.

6. Принцип сотрудничества.

Данный принцип основан на жизненно важной необходимости развития контактов между исследователями в университетах и преподавателями в школах. Педагоги должны быть в курсе актуальных исследований, интересных педагогических находок и открытий. Актуальные исследования и тематические мастер-классы на базе высших учебных заведений предлагают учителям современное и обоснованное видение использования цифровой среды для достижения образовательных целей. Необходимо показать будущим учителям, как технологии могут внедриться в образовательные программы и участвовать в достижении целей обучения и воспитания, говорить о возможностях и проблемах цифровой среды в рамках социализации. Результаты современных практических исследований должны быть представлены в рамках различных учебных педагогических курсов. Ведь именно через молодое поколение учителей-новаторов и происходят глобальные изменения в образовательном процессе.

Кроме того, нужно тесно сотрудничать с проектировщиками электронных учебников и образовательных приложений. Им необходимо не только учитывать результаты проведенного исследования и решать проблемы, например, доступа и при отсутствии подключения к Интернету, или проблемы адаптации электронных учебников (задания должны быть интерактивными и стимулирующими деятельность), но и реагировать на конструктивные предложения, возникающие у

участников образовательного процесса в процессе использования цифровой среды.

7. Принцип повышения ответственности учащегося за свое обучение.

В связи с основным недостатком, отмеченным в анализируемых практических исследованиях – отвлечение внимания, которое провоцирует, к примеру, планшет или ноутбук на уроке, необходимо внедрить различные стратегии по обучению учащихся правильному и ответственному использованию новых технологий, как в школе, так и вне ее. Нельзя просто запрещать использование гаджетов, ведь они уже являются неотъемлемой частью нашей жизни. Интересным является факт того, что, в противовес предрассудкам по использованию ИКТ в образовании, учащиеся, как и учителя, развивают образовательное видение технологий, и в настоящий момент использованию ИКТ в развлекательных целях уже не придается большая значимость среди учеников. Эта так называемая техно-образовательная зрелость несомненно связана с частотой использования цифровой среды в образовательном процессе. То есть, чем больше ученики используют возможности цифровой среды в образовательном процессе, тем больше они осознают их образовательную ценность. Поэтому запрет использования ИКТ неприемлем. Но внедрение своеобразного «кодекса использования» гаджетов, в создании которого должны принять участие все члены образовательного процесса, поможет со временем минимизировать отвлечение внимания на уроке. Идеи продвижения ответственного использования планшета и воспитания цифровой гражданственности кажутся особенно важными для всех школ, внедряющих новые технологии.

Учащимся необходимо предоставлять больше пространства. Таким образом они смогут привнести значительный вклад помощью и советами по использованию цифровой среды в образовательном процессе. Учащиеся, быстрее и активнее развивающиеся в техническом направлении, смогут подготавливать

рекомендации по внедрению или использованию цифровой среды, презентовать на встречах с учителями в формате «печа-куча» (когда выступающий представляет устный доклад длительностью 6 минут с аудио-визуальной поддержкой, где один слайд (идея) презентуется за 20 секунд, после выступления предложение кратко обсуждается), благодаря которому демонстрация и обсуждение проходят быстро и активно.

8. Принцип развития критического мышления.

Для способствования повышению ответственного использования учащимися возможностей цифровой среды, информации, решению проблемы плагиата и многих других социально-воспитательных вопросов, возникающих при использовании цифровой среды, необходимо обеспечить лучшее развитие у учащихся цифровой компетентности и критического мышления в частности. Как показал анализ практических исследований, развитию цифровой компетентности сейчас уделяется внимание, но в силу недавней разработанности вопроса, развитие данной компетентности все еще остается краеугольным камнем, упирающимся прежде всего в готовность и способность учителей заниматься решением данной проблемы.

9. Принцип творческого подхода.

Важно уйти от формализма и проявить творческий подход в процессе внедрения цифровой среды в школы. Чему способствует и развитие партнерских отношений участников образовательного процесса, и сотрудничество, и осуществление других социализирующих принципов использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации. Также необходимо поощрять и развивать у учащихся проявление креативности через оригинальное использование цифровой среды.

10. Принцип развития автономии.

Реализация данного принципа через использование цифровой среды невероятно важна в настоящее время, когда дети предоставлены сами себе в

виртуальном пространстве и должны уметь организовывать свою работу. Реализация принципа автономии возможна в частности через использование идеи инверсивной педагогики, описанной нами ранее в первом параграфе второй главы.

11. Принцип сотрудничества с родителями.

В настоящий период среди родителей много как поклонников использования ИКТ в образовательном процессе, так и резких противников. Это происходит в силу недоинформированности родителей, в том числе и непосредственно школой. Школы в рамках внедрения новых технологий должны быть в состоянии дать объективную картину образовательного использования цифровой среды и привлечь внимание родителей не только к многочисленным преимуществам в образовательном процессе, но и к недостаткам, которые могут быть при использовании гаджетов. Даже если преимущества намного превосходят недостатки, родителям важно дать время, чтобы они вникли в проблемы, которые вероятно могут встретить. Это должно проходить в рамках родительских собраний или своеобразных информационных встреч с родителями, как личных, так и организованных с помощью цифровой среды.

Принципы использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся необходимо осуществлять в совокупности, полноценный учет принципов социализирующего характера невозможен без реализации более базовых принципов – технического и операционно-методологического характера.

Данная совокупность принципов не претендует на исчерпывающий характер и требует систематического обновления вследствие постоянно совершенствующегося образовательного процесса с помощью цифровой среды и выявления как новых социально-воспитательных эффектов цифровой среды, так и недостатков.

Выводы по главе 2

Исследование на теоретическом и практическом уровне позволяет сделать следующие выводы:

1. В процессе анализа результатов зарубежных практических исследований выявлены социально-воспитательные эффекты, описанные как предполагаемые в первой главе исследования, что подчеркивает образовательный потенциал цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся. Анализ выделенных эффектов в рамках концепций образования Франции и Канады (Квебек), теории относительно социально-контролируемой социализации в единстве сфер социального опыта, социального образования и индивидуальной помощи, позволил сделать вывод, что одни социально-воспитательные эффекты в силу полноты и емкости их понимания имеют комплексный характер, а другие лежат в рамках конкретной сферы.

Социально-воспитательные эффекты относятся:

1) к расширению *социального опыта*, решению задач *социального образования* и осуществлению *индивидуальной помощи*:

- умение организовать свою деятельность,
- автономия;

2) к сферам *социального опыта* и *индивидуальной помощи*:

- развитие навыков общения,
- развитие навыков сотрудничества;

3) к сферам *социального образования* и *индивидуальной помощи*:

- развитие цифровой компетенции,
- критическое мышление;

4) к сфере *индивидуальной помощи*:

- развитие креативности (творческого мышления),
- учебное продвижение в своем собственном ритме,
- мотивация и вовлеченность,
- подготовленность к жизни в современном информационном обществе.

Следует отметить, что одни эффекты выделяются как определенные трансверсальные компетенции в канадской педагогике, другие отражены как базовые компетенции образовательного фундамента среднего образования во Франции. Трансверсальные компетенции противопоставляются дисциплинарным компетенциям, охватывают знания, умения и навыки общения, развитие которых происходит не в рамках одной конкретной дисциплины, а в ходе всего образовательного процесса. Они могут быть применены в самых различных ситуациях, отсюда и возник термин «трансверсальный», то есть пересекающий.

В целом, анализ результатов рассмотренных зарубежных исследований показывает положительную динамику использования цифровой среды в образовании франкоговорящих стран.

2. В ходе непосредственного анализа мобильных приложений, а также анализа зарубежных статей, методических публикаций по рекомендуемым франкоговорящими учителями и исследователями-практиками способам использования образовательных приложений, нами были выявлены и рассмотрены средства, способствующие достижению выявленных социально-воспитательных эффектов цифровой среды. Данные средства являются элементами благоприятной для социализации среды, которые используются для организации и реализации позитивной социализации обучающихся в образовательном учреждении. В результате их отбора и применения достигаются социально-воспитательные эффекты, что определяет цифровую среду как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся. Все социально-воспитательные эффекты, выявленные нами на основе анализа результатов практических зарубежных исследований, могут быть достигнуты с помощью

данных средств (метод «перевернутого урока», приложения: Zaption, Adobe Voice, Notability, SimpleNote, Flashcard, Quick Math, DuoLingo, Explain everything, Animation en volume pro, PuppetPals, Pixton, Vialogues, цифровое рабочее пространство; онлайн-платформа Nearpod, Pear Deck, Padlet, Kahoot, социальные сети, мессенджеры и электронная почта).

Благодаря проведенному анализу становится понятно, что использование отдельных средств может способствовать достижению сразу нескольких социально-воспитательных эффектов. Для осуществления максимально продуктивной образовательной деятельности необходимо комбинировать рассмотренные средства с другими уже широко известными образовательными технологиями (проектная деятельность, кейс-метод и др.).

3. Анализ результатов зарубежных исследований позволил выделить проблемные моменты, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса при работе с цифровой средой. Данные недостатки носят комплексный характер и классифицированы в данном исследовании на технические, операционно-технологические и социализирующие.

Среди недостатков технического характера выделяются:

- *устаревшее оборудование;*
- *сложности соединения с Интернетом;*
- *нехватка технической поддержки;*
- *нехватка адаптированных к цифровому использованию школьных учебников.*

Среди недостатков операционно-технологического характера отметим:

- *нехватка ИКТ-компетентности (непосредственно навыков использования ИКТ) как учащихся, так и учителей;*
- *время на подготовку и планирование уроков с использованием цифровой среды;*

– усложнение ведения работ с учащимися вследствие отсутствия унифицированной платформы цифрового обмена данными в школе.

Недостатки социализирующего характера включают:

- недостаточное развитие цифровой компетентности учащихся;
- плагиат, который ученики делают намеренно или нет;
- управление классом (контроль работы учащихся, их поведения) с точки зрения учителя;
- отвлечение внимания учащихся на гаджеты и их использование, не соотносящееся с целями урока;
- проблемы профессионального развития учителей и недостаток знаний о социализирующих возможностях цифровой среды;
- недостаточность развития критического мышления;
- недостаточность разработанности продвижения учащегося в собственном ритме.

Стоит отметить, что недостатки технического и операционно-технологического характера создают базу для недостатков социализирующего характера, поэтому важно работать над ними в совокупности.

3. На основе анализа результатов практических зарубежных исследований, благодаря выявленным социально-воспитательным эффектам и проблемным сторонам использования цифровой среды в опыте зарубежной школы, были выделены ключи к успеху удачного внедрения цифровой среды в образование. Они являются принципами использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся, под которыми мы понимаем основные требования для осуществления педагогической деятельности с использованием цифровой среды в образовательном процессе, направленной на решение задач социального образования, расширение социального опыта и осуществление индивидуальной помощи учащимся.

Данные принципы классифицированы на принципы технического, операционно-методологического и социализирующего характера.

Принципы технического характера:

- *принцип технологической обеспеченности и поддержки.*
- Принципы операционно-методологического характера:
- *принцип непрерывного обучения учителей;*
- *принцип документальной фиксации опыта использования цифровой среды.*

Принципы социализирующего характера:

- *принцип педагогического партнерства;*
- *принцип постоянного мотивирования;*
- *принцип сотрудничества;*
- *принцип повышения ответственности учащегося за свое обучение;*
- *принцип развития критического мышления учащегося;*
- *принцип творческого подхода;*
- *принцип развития автономии учащегося;*
- *принцип сотрудничества с родителями.*

В первую группу вошли принципы, связанные с технической стороной в образовании. Вторая группа включает принципы непосредственного использования цифровой среды. И, наконец, принципы социально-развивающего характера включают социальные и личностные процессы.

Таким образом, выявленные на основе зарубежных практических исследований социально-воспитательные эффекты цифровой среды выступают показателями использования данной среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся в образовательном процессе. Выявленные средства достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды в процессе социализации обучающихся способствуют совершенствованию знаний в организации деятельности современного образовательного учреждения в

условиях цифровизации школы. Сформулированные принципы, в основе которых лежат выделенные социально-воспитательные эффекты, а также фактические недостатки использования цифровой среды в образовательном процессе, позволят более результативно внедрять и использовать цифровую среду как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся.

Заключение

В ходе проведенного исследования с целью выявления и теоретического обоснования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада (Квебек)) на основе анализа зарубежного опыта решены поставленные задачи, подтверждены основные положения гипотезы и получены важные результаты. В диссертации представлены теоретические основы использования цифровой среды как средства не только стихийной социализации, но и относительно социально контролируемой социализации в информационном пространстве, которое применяется для решения задач социального опыта, расширения образования и оказания индивидуальной помощи учащимся. В результате определен понятийный аппарат, уточнена сущность цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся, раскрыты и описаны уровни использования ИКТ и цифровой среды в образовательном процессе, выявлены основные функции цифровой среды в образовательном процессе в школах Франции и Канады (Квебек), выявлен и охарактеризован комплекс средств достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды в процессе позитивной социализации обучающихся, определены принципы использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся.

На основании полученных в ходе сравнительного исследования данных были сформулированы следующие общие выводы:

1. На основе теоретического анализа выявленных проблем, связанных с определением роли и места цифровой среды в процессе развития и социализации человека в отечественной науке, *уточнена* сущность цифровой среды как

педагогического условия позитивной социализации обучающихся в контексте современного образования, заключающаяся в том, что они представляют собой компонент педагогической системы, который обеспечивает реализацию организационной, технической и социально-развивающей функций цифровой среды для достижения социально-воспитательных эффектов, способствующих решению задач социального образования, оказанию индивидуальной помощи и расширению социального опыта обучающихся на следующих *уровнях использования цифровой среды*: операционном, технологическом и социализирующем. Именно на социализирующем уровне происходит осмысление социальных процессов киберпространства и выявляются социально-воспитательные эффекты.

Конкретизированное понятие цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся в контексте современной образовательной парадигмы способствует развитию теории социального воспитания за счет уточнения понятийного аппарата, открывает перспективы для изучения педагогических проблем, связанных с использованием цифровой среды в относительно социально контролируемой социализации, а также содействует обогащению сравнительных исследований материалами, характеризующими процесс социализации в современном информационном обществе во Франции и Канаде (Квебек).

2. При опоре на особенности герменевтического подхода и теорию социализации и социального воспитания, где последнее рассматривается в качестве относительно социально контролируемой социализации, анализ возможностей цифровой среды в процессе социализации учащихся во Франции и Канаде (Квебек) позволил *раскрыть* функции цифровой среды в образовательном процессе: *организационная функция* (организация образовательного процесса с помощью цифровой среды, направленной на создание связей между субъектами образовательного процесса); *техническая функция* (использование цифровой

среды для адаптации педагогических методов новой образовательной ситуации в решении образовательных задач); *социально-развивающая функция* (использование цифровой среды для формирования социальных установок, определенных черт характера, навыков, умений и компетентностей).

Выявление обозначенных функций позволило показать, что социальная компонента является неотъемлемой частью подготовки члена современного информационного общества.

Анализ зарубежного опыта позволил выявить, что переломный момент осознания зарубежными научными деятелями необходимости практического изучения влияния информационно-коммуникационных технологий не просто на процесс обучения, а на развитие личности гражданина информационного общества произошел относительно недавно, но практическое изучение этого вопроса уже активно ведется и позволяет отслеживать характер влияния использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся. Здесь становится важным то, насколько профессионален и компетентен в этом вопросе педагог, насколько осознанно и обдуманно он использует технологии в своей деятельности.

В рамках нашего исследования произведен ввод в научный оборот неизвестных и малоизвестных документов и материалов на иностранных языках, а обобщение практического зарубежного опыта позволило расширить и дополнить научные представления о цифровой среде как о педагогическом условии социализации в школах Франции и Канады. Введенные в научный оборот отечественной педагогики новые термины, такие как «цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся», «социально-воспитательные эффекты цифровой среды», «уровни использования цифровой среды (операционный, технологический, социализирующий)», «средства достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды», «принципы использования цифровой среды как педагогического условия позитивной

социализации обучающихся», также позволили дополнить научные представления о роли цифровой среды в социализации современных детей в информационном обществе.

Данный результат способствует обогащению сравнительных исследований материалами, характеризующими процесс социализации в современном информационном франкоговорящем обществе.

3. Анализ результатов зарубежных эмпирических исследований позволил выявить социально-воспитательные эффекты цифровой среды, представляющие собой образование социальных установок, сложных явлений мотивации деятельности, определенных черт характера, навыков, умений и компетентностей в результате использования цифровой среды в решении задач социального образования, оказании индивидуальной помощи и расширении социального опыта.

Отдельные эффекты имеют комплексный характер, другие лежат в рамках конкретной сферы (социальный опыт, социальное образование и социальная помощь) и выступают показателями использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации учащихся в образовательном процессе.

Социально-воспитательные эффекты относятся:

1) к расширению *социального опыта*, решению задач *социального образования* и оказанию *индивидуальной помощи*:

- умение организовать свою деятельность;
- автономия;

2) к сферам *социального опыта* и *индивидуальной помощи*:

- развитие навыков общения;
- развитие навыков сотрудничества;

3) к сферам *социального образования* и *индивидуальной помощи*:

- развитие цифровой компетенции;

- критическое мышление;

4) к сфере *индивидуальной помощи*:

- развитие креативности (творческого мышления);
- учебное продвижение в собственном ритме,
- мотивация и вовлеченность,
- подготовленность к жизни в современном информационном обществе.

4. Выявлен и охарактеризован комплекс средств достижения социально-воспитательных эффектов цифровой среды в процессе позитивной социализации обучающихся благодаря проведенному нами практическому анализу приложений, а также анализу зарубежных статей, методических публикаций по рекомендуемым франкоговорящими учителями и исследователями-практиками способам использования образовательных приложений. Названные средства являются элементами благоприятной для социализации среды, в результате отбора и применения которых достигаются социально-воспитательные эффекты. Выявление этих средств способствует уточнению представления о возможностях использования цифровой среды в относительно социально контролируемой социализации, что обогащает теорию и методику воспитания в части совершенствования знаний в организации деятельности образовательного учреждения.

5. Принципы использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся во Франции и Канаде (Квебек) являются совокупностью требований к осуществлению педагогической деятельности с использованием цифровой среды, направленной на решение задач социального образования, расширение социального опыта и оказание индивидуальной помощи учащимся. Они определены в рамках анализа результатов зарубежных исследований: *принцип технического характера* (принцип технологической обеспеченности и поддержки), *принципы операционно-методологического характера* (принцип непрерывного обучения учителей; принцип документальной

фиксации опыта внедрения цифровой среды) и *принципы социально-развивающего характера* (принцип педагогического партнерства; принцип постоянного мотивирования; принцип сотрудничества; принцип повышения ответственности учащегося за свое обучение; принцип развития критического мышления учащегося; принцип творческого подхода; принцип развития автономии; принцип сотрудничества с родителями). Эти принципы являются основанием для уточнения процесса формирования культуры использования цифровой среды в образовательном учреждении в рамках реализации ее организационной, технологической и социально-развивающей функций. Они позволяют результативно внедрять и использовать цифровую среду как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся.

6. Материалы диссертационного исследования необходимо использовать для обогащения современной концепции социализации и социального воспитания в отечественной педагогике, что будет способствовать расширению воспитательных возможностей информационных ресурсов и эффективной реализации воспитательного компонента федеральных государственных образовательных стандартов согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., а также решению задач реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» в рамках национального проекта «Образование». Результаты исследования также следует учитывать при внедрении идеи необходимости использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся студентам педагогических вузов в рамках учебных курсов по зарубежной и социальной педагогике. Это позволит подготавливать современных специалистов, способных осознанно и целенаправленно использовать цифровую среду в своей педагогической деятельности с целью воспитания члена современного информационного общества.

Таким образом, задачи исследования выполнены, получены новые знания о процессе позитивной социализации на основе цифровой среды в зарубежной школе, выводы не претендуют на исчерпывающее решение исследуемой проблемы. Данная диссертационная работа является первым целостным исследованием по изучению цифровой среды Франции и Канады с точки зрения ее социализирующего потенциала. Исследование может быть продолжено в направлении выявления формы, содержания и методов социализации обучающихся в рамках использования цифровой среды как педагогического условия социализации, а также способов профилактики десоциализации обучающихся. Перспективы исследования также заключаются в изучении особенностей использования цифровой среды как педагогического условия позитивной социализации обучающихся в школах других развитых стран, обладающих уникальной образовательной базой (Финляндия, Япония, США и др.).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аккредитация в образовании [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://akvobr.ru/cifrovaya_obrazovatel'naya_sreda_ehto.html (дата обращения 21.08.2018).
2. Алисов, Е.А. Возможности использования социальных сервисов в условиях информационно-коммуникационной образовательной среды / Е.А. Алисов, Е.С. Куракина. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-ispolzovaniya-sotsialnyh-servisov-v-usloviyah-informatsionno-kommunikatsionnoy-obrazovatel'noy-sredy> (дата обращения 20.10.2018).
3. Алисов, Е.А. Влияние виртуализации образовательного пространства на современного студента / Е.А. Алисов, Е.С. Куракина. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/vliyanie-virtualizatsii-obrazovatel'nogo-prostranstva-na-sovremennogo-studenta> (дата обращения 20.10.2018).
4. Алмаева, В.В. Повышение эффективности воспитания подростков с помощью информационных технологий / В.В. Алмаева // Информатика и образование. – М., 2008. – №4. – С. 27-30.
5. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
6. Ананьев, Б.Г. О психологических эффектах социализации / Б.Г. Ананьев // Человек и общество. Ученые записки. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1971. Вып. 9. – С. 144-150.
7. Андреева, Г.М. Социальная психология сегодня: поиски и размышления / Г.М. Андреева. – М.: Моск. психол.-соц. Ин-т, 2009. – 160 с.
8. Баженов, Д.В. Использование ИКТ в подготовке учителей в Канаде / Д.В. Баженов // Теоретические исследования 2006 года: материалы ежегод. конф. /

Рос. акад. образования, Ин-т теории и истории педагогики; под науч. ред. В.А. Мясникова. – М.: ИТИП, 2007. – С. 38-43.

9. Басова, В.М. Исследование современной практики воспитания / В.М. Басова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология. Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т.14. – №4. – С. 86-90.

10. Басова, В.М. Теория и практика формирования социальной компетентности личности / В.М. Басова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 188с.

11. Бедненко, В.Г. Теоретико-педагогические аспекты развития критического мышления у студентов средствами информационных технологий: дисс. ...канд.пед.наук / В.Г. Бедненко. – Пятигорск, 2010. – 182 с.

12. Белинская, Е.П. Психология интернет-коммуникации / Е.П. Белинская. – М.: МПСУ: Воронеж: МОДЭК, 2013. – 192 с.

13. Белинская, Е.П. Информационная социализация в поликультурном пространстве / Е.П. Белинская // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2015. – Т.3. – №30. – С. 253-259.

14. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.

15. Богомолова, И.В. Формирование автономии учащегося в системе среднего образования Франции: дис. ... канд. пед. наук / И.В. Богомолова. – Астрахань, 2007. – 145 с.

16. Богоявленская, Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб.пособие для студ. высш. уч. заведений / Д.Б. Богоявленская. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 320 с.

17. Богуславский, М.В. Стратегические тенденции развития системы высшего образования в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-tendentsii-razvitiya-sistemy-vysshego-obrazovaniya-v-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения 13.11.2018).

18. Боднар, С.С. Структурные признаки системы непрерывного педагогического образования в Канаде / С.С. Боднар // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2011. – №3. – С.34-45.

19. Бондаревская, Е.В. Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования / Е.В. Бондаревская // Методист. – 2003. – №2 – С. 2-6. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL:<https://sites.google.com/site/kniznaapolkavmk/bondarevskaa-e-v-licnostno-orientirovannyj-podhod-kak-tehnologia-modernizacii-obrazovania> (дата обращения: 30.07.2013).

20. Бондаренко, С.В. Социальная структура виртуальных сетевых сообществ / С.В. Бондаренко. – Ростов-на-Дону: Издательство Ростовского государственного университета, 2004. – 320 с.

21. Борытко, Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: монография / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

22. Босикова, К.Н. Повышение учебной активности студентов средствами информационно-коммуникационных технологий: дисс. ... канд.пед. наук / К.Н. Босикова. – Якутск, 2009. – 149 с.

23. Бочарова, В.Г. Педагогика социальной работы / В.Г. Бочарова. – М.: СвР-Аргус, 1994. – 207 с.

24. Бражник, Е.И. Школьное образование в зарубежных педагогических исследованиях / Е.И. Бражник // Образование в современном мире: зарубежный опыт: сб. науч.ст. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – С. 82-89.

25. Бражник, Е.И. Особенности методологии сравнительно-педагогических исследований / Е.И. Бражник // Электронный научно-педагогический журнал. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:<http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (дата обращения 15.09.2017).

26. Бражник, Е.И. Теория и практика непрерывного образования во Франции: статус профессионально-технического образования / Е.И. Бражник // Образование через всю жизнь: теория и практика непрерывного образования: международный опыт: сб. ст., Т.1. – ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2005. – С.3-24.

27. Булин-Соколова, Е.И. Информационно-коммуникационные технологии в обучении младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук / Е.И. Булин-Соколова. – М., 2003. – 225 с.

28. Бутузов, И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке: учебное пособие / И. Д. Бутузов. – Новгород, 1972. – 72 с.

29. Бурмакина, В.Ф. Большая Семёрка (Б7). Информационно-коммуникационно-технологическая компетентность: методическое руководство для подготовки к тестированию учителей / В.Ф. Бурмакина, М. Зелман, И.Н. Фалина. – М.: Международный банк реконструкции и развития. Национальный фонд подготовки кадров. Центр развития образования АНХ при правительстве РФ, 2007. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://window.edu.ru/catalog/pdf2txt/138/58138/28086> (дата обращения: 13.10.17).

30. Быкова, Е.А. Формирование творческого мышления учащихся с использованием средств информационно-коммуникационных технологий: дисс. ... канд. пед. наук / Е.А. Быкова. – Самара, 2011. – 186 с.

31. Взаимосвязь теории и практики в ситуации парадигмального сдвига – основа развития воспитательного потенциала учительства: сб. науч. Трудов / под ред. Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой. – М.: Тверь: ООО «ИПФ «Виарт», 2010. – 158 с.

32. Вознесенская, Е.Д. Реформы образования и жизненные старты: французский опыт / Е.Д. Вознесенская // Педагогика. – 1994. – №4. – С.82-85.
33. Волосович, Л.В. Особенности подготовки учителей в Канаде / Л.В. Волосович // Основные тенденции развития образования в современном мире: материалы междунар. науч. – практ. конф., посвящ. 85-летию со дня рождения З.А. Мальковой. – М.: ИТИП, 2006. – С.48-53.
34. Волохов, А.В. Социализация ребенка в деятельности детских организаций / А.В. Волохов // Ярославский педагогический вестник. – 1995. – № 1. – С.39-44.
35. Воропаев, М.В. Воспитательная организация и информационно-коммуникационные технологии / М.В. Воропаев // Вопросы воспитания. – 2010. – №4(5). – С. 82-88.
36. Воропаев, М.В. Виртуальные и смешанные реальности и воспитание / М.В. Воропаев // Педагогика. – 2011. – №5. – С. 45-51.
37. Вульфов, Б.З. Взаимодействие факторов социализации личности ребенка / Б.З. Вульфов // Сотрудничество семьи, детских объединений и социальных педагогов в процессе социализации личности ребенка. – Челябинск. – 1996. – С.21-24.
38. Вульфсон, Б.Л. Методы сравнительно-педагогических исследований / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – №2. – С. 70-80.
39. Вульфсон, Б.Л. Школа современной Франции / Б.Л. Вульфсон. – М.: 1970. – 162 с.
40. Вульфсон, Б.Л. Педагогическая мысль в современной Франции / Б.Л. Вульфсон. – М.: 1983. – 200 с.
41. Вульфсон, Б.Л. Проблемы европейского воспитания / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2000. – № 2. – С. 71-77.
42. Гендина, Н.И. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины /

Н.И. Гендина, Н.И. Колкова, Г.А. Стародубова, Ю. В. Уленко // Рос.ком-т прогр. ЮНЕСКО «Информация для всех»; КГУКИ; НИИ инф-ных технологий социальной сферы. – М.: Межрегион. Центр библиотеч. обслуж., 2006. – 511 с.

43. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. – М., 1965. – С.124–145.

44. Гнатко, Н.М. Проблема креативности и явление подражания / Н.М. Гнатко. – М.: ИП РАН, 1994. – 117 с.

45. Гончарова, Н.А. Информационно-коммуникационные технологии как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук / Н.А. Гончарова. – Орел, 2008. – 214 с.

46. ГОСТ Р 52292-2004 «Информационная технология. Электронный обмен информацией. Термины и определения» [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200038309> (дата обращения 13.11.2018).

47. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов // Методологический конструктор: пособие для учителя. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.

48. Громов, И.А. Западная социология: учеб. пособие для студентов и преподавателей вузов / И.А. Громов, А. Ю. Мацкевич, В.А. Семёнов. – СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2003. – 555 с.

49. Губанов, Д.А. Социальные сети: модели информационного влияния, управления и противоборства / Д.А. Губанов, Д.А. Новиков, А.Г. Чхартишвили; под ред. чл.-корр. РАН Д.А. Новикова. – М.: Издательство физико-математической литературы, 2010. – 228 с.

50. Гурье, Л.И. Начальное профессиональное образование во Франции (проблемы и тенденции развития): дис. ... д-ра пед. наук / Л. И. Гурье. – Казань, 1993. – 343 с.

51. Гурьянова, М.П. Созидательная миссия социальной педагогики в современной школе / М.П. Гурьянова // Педагогика. – 2011. – №5. – С. 36-44.
52. Гурьянова, М.П. Социальная педагогика и ее взаимосвязь с жизнью / М.П. Гурьянова // Педагогика. – 2015. – №5. – С. 81-86.
53. Дильтей, В. Предпосылки или условия сознания либо научного познания / В. Дильтей // Вопросы философии. – 2001. – №9. – С. 124-125.
54. Джуринский, А.Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов / А.Н. Джуринский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 432 с.
55. Джуринский, А.Н. Сравнительная педагогика: Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений / А.Н. Джуринский. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.
56. Добренев, В.Л. Теория и методология / В.Л. Добренев, А.Л. Кравченко // Фундаментальная социология: В 15 т. Т. 1. М.: Инфра-М, 2003. – 908 с.
57. Дьяченко, В.К. О коллективном способе учебной работы / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
58. Дюркгейм, Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер. с франц., составл., вступ. ст. и примеч. А. Гофмана – 3-е издание, доп. и испр. – М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2008. – 400 с.
59. Загвязинский, В.И. Основы социальной педагогики: учебное пособие для студ. пед. вузов и колледжей / В.И. Загвязинский, М.П. Зайцев, Г.Н. Кудашев, О.А. Селиванова, Ю.П. Строков. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
60. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в современном образовании / В.И. Загвязинский // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 83-84.

61. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.А. Атаханов. – М.: Изд. Центр «Академия», 2001. – 208 с.
62. Закирова, А.Ф. Методы педагогической герменевтики как средство гуманитаризации педагогического знания / А.Ф. Закирова // Образование и наука. – 2009. – №1. – С. 3-13.
63. Запорожец, А.В. Педагогическая профилактика аддиктивного поведения школьников в сфере информационно-коммуникационных технологий: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Запорожец. – Челябинск, 2010. – 172 с.
64. Зарецкий, Д.В. Роль компьютера в управлении познавательной деятельностью младших школьников / Д.В. Зарецкий, А.А. Зарецкая // Информатика и образование. – 1997. – №7. – С. 89-95.
65. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г.Захарова – 6-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
66. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
67. Зимняя, И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов / И.А. Зимняя – Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
68. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова; под ред. И.В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.
69. Интернет в России и в мире – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.bizhit.ru/index/users_count/0-151 (дата обращения: 14.04.2016).

70. Ипполитова, Н.В. Методология и методы научного исследования / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова. – Шадринск: ОГУП «Шадринский Дом Печати», Каргапольский филиал, 2011. – 209 с.
71. Исакова, С.Н. Формирование готовности студентов педагогического колледжа к использованию информационно-коммуникационных технологий в профессиональной деятельности: дисс. ... канд. пед. наук / С.Н. Исакова. – Нижний Новгород, 2005. – 258 с.
72. Каган, М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
73. Караковский, В.А. Воспитание? Воспитание. Воспитание!: теория и практика школьных воспитательных систем / В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова. – М.: Новая школа, 1996. – 155 с.
74. Карпинская, Л.А. Эволюция системы подготовки педагогических кадров в Канаде / Л.А. Карпинская // США. Канада: Экономика. Политика. Культура. – 2005. – №2. – С.81-91.
75. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А.А. Кирсанов. – Казань: Издательство Казанского университета, 1982. – 224 с.
76. Ковалев, Г.А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика: дис. ... д-ра психол. наук / Г.А. Ковалев – М., 1991. – 477 с.
77. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних учебных заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
78. Королева, Д.О. Использование социальных сетей в образовании и социализации подростка: аналитический обзор эмпирических исследований (международный опыт) / Д.О. Королева // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т.20. – №1. – С.28-37.

79. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под. ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. – СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2005. – 391 с.
80. Кон, И.С. Социологическая психология / И.С. Кон. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.
81. Костомаров, В.Г. Сравнительная педагогика и международное сотрудничество / В.Г. Костомаров, В.Г. Разумовский // Сравнительная педагогика. – М., 1996. – Вып.3. – С. 34-46.
82. Кочегарова, Л.В. Научно-методическое сопровождение развития ИКТ-компетентности педагогов общеобразовательных учреждений: дисс. ... канд. пед. наук / Л.В. Кочегарова. – М., 2010. – 190 с.
83. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: пособие педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара: Сам. гос. пед. ин-т, 1994. – 165 с.
84. Красильникова, В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебное пособие / В.А. Красильникова – М: ООО «Дом педагогики», 2006. – 231 с.
85. Кривов, Ю.И. Теоретические основания педагогической социализации / Ю.И. Кривов // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – №7. – С.15-21.
86. Кривов, Ю.И. О некоторых теоретических основаниях общепедагогической теории социализации / Ю.И. Кривов // Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы / под общ.ред. Т.А. Ромм, Т.Т. Щелиной. – Арзамас: АГПИ, 2011. – С. 208-218.
87. Кругликова, Л.С. Медиаобразование, интегрированное с базовым: реал. опыт / Л.С. Кругликова, Л.С. Зазнобина // Завуч. – 2000. – № 6. – С. 24-30.

88. Куприянов, Б.В. Вариативность социального воспитания школьников: монография / Б.В. Куприянов. – 2-е изд. – Кострома: ГОУ ВПО КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009. – 423 с.

89. Кузнецов, В.Г. Герменевтика и ее путь от конкретной методики до философского направления: герменевтика в России / В.Г. Кузнецов – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.ruthenia.ru/logos/number/1999_10/04.htm (дата обращения: 20.08. 2012).

90. Кузьмина, Е.Н., Родионов, М.Л., Соколова, М.А. Сравнительная педагогика: Курс лекций для пед. ин-тов / М.А. Соколова, Е.Н. Кузьмина, М.Л. Родионов. – М.: Просвещение. – 1978. – 192с.

91. Лактионова, Ю.С. Развивающее обучение учащихся старших классов средней общеобразовательной школы в процессе изучения «Информатики и ИКТ»: дисс. ... канд. пед. наук / Ю.С. Лактионова. – Магнитогорск, 2010. – 223 с.

92. Ларина, Е.С. Россия и вызовы цифровой среды: рабочая тетр. / Е.С. Ларина, В.С. Овчинский [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://russiancouncil.ru/common/upload/WP15Cybersecurity-Ru.pdf> (дата обращения 19.10.2018).

93. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С. 3–12.

94. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

95. Лифинцев, Д.В. Социальные сети и социальная работа в микросоциуме: к постановке проблемы / Д.В. Лифинцев // Социальная педагогика: люди, идеи, проблемы / под общ.ред. Т.А. Ромм, Т.Т. Щелиной. – Арзамас: АГПИ, 2011. – С. 229-246.

96. Луговская, И.Р. Сравнительно-педагогический анализ систем образования разных стран: проблемы развития / И.Р. Луговская // Методологические ориентиры педагогических исследований: материалы

Всероссийского методологического семинара / Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб., 2004. – С. 154-158.

97. Лукина, И.Г. Инновации как условие достижения непредметных образовательных достижений школьников: дисс. ... канд. пед. наук / И.Г. Лукина. – СПб, 2009. – 200 с.

98. Малькова, З.А. Школа и педагогика за рубежом / З.А. Малькова. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.

99. Мудрик, А.В. Исследование трансформации механизмов социализации: проект и первые результаты / А.В. Мудрик // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2014. – № 4 (35). – С. 44-51.

100. Мудрик, А.В. Воспитание как составная часть процесса социализации / А.В. Мудрик // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2008. – №3(10). – С.7-24.

101. Мудрик, А.В. Человек в процессе социализации: три ипостаси / А.В. Мудрик // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. – 2009. – №3(14). – С.7-16.

102. Мудрик, А.В. Воспитательные ресурсы Интернета / А.В. Мудрик // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – № 4 – С. 37-39.

103. Мухаметзянов, И.Ш. Предотвращение возможных негативных психолого-педагогических последствий использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе / И.Ш. Мухаметзянов // Казанский педагогический журнал. – 2012. – №1 (91). – С. 137-146.

104. Наумов, А.И. Дидактические условия приобщения старшеклассников к информационному пространству как образовательному: дисс. ... канд. пед. наук / А.И. Наумов. – Ижевск, 2006. – 190 с.

105. Неумоина, Е.Г. Профильное обучение учащихся общеобразовательной школы с использованием информационных и коммуникационных технологий: дисс. ... канд. пед. наук / Е.Г. Неумоина. – Нижний Новгород, 2010. – 182 с.
106. Никандров, Н.Д. Россия: Социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н.Д. Никандров. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 229 с.
107. Никандров, Н.Д. Воспитание и социализация молодежи: проблемы гармонизации / Н.Д. Никандров // Проблемы современного образования. – 2011. – №2. – С.5-11.
108. Никитина, Л.Е. Прогнозирование развития воспитательной ситуации / Л.Е. Никитина // Педагогика. – 2006. – №10. – С.28-36.
109. Никитина, Л.Е. Воспитание как технология общественного развития / Л.Е. Никитина // Воспитание школьников. – 2011. – №2. – С.16-22.
110. Новикова, Л.И. Педагогика воспитания. Избранные педагогические труды / Л.И. Новикова. – М.: ПЕР СЭ, 2010. – 336 с.
111. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов. – М.: рус. яз., 1990. – 917 с.
112. Осмоловская, И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе / И.М. Осмоловская – М.: Изд. «Институт практической психологии», НПО «МОДЭК», 1998. – 137 с.
113. Орехова, Е.Я. Воспитание в лицеях Франции Текст.: дисс. ... канд. пед. наук / Е.Я Орехова. Тула, 1999. – 170с.
114. Орехова, Е.Я. Образование во Франции: традиции и реформы: автореферат дисс. ... д-ра пед. наук / Е.Я. Орехова-Тула, 2004. – 38 с.
115. Орехова, Е.Я. Образование во Франции: традиции и реформы: дисс. ... д-ра пед. наук / Е.Я. Орехова. – Тула, 2004. – 352 с.
116. Палфри, Дж. Дети цифровой эры / Дж. Палфри, У. Гассер. – М.: Эксмо, 2011. – 368 с.

117. Панюкова, С.В. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании / С.В. Панюкова. – М.: Академия, 2010. – 224 с.
118. Пашков, А.Г. Личность в условиях информационной цивилизации: куда ведут человека электронные «гаджеты»? / А.Г. Пашков // Вестник Костромского государственного университета им. Некрасова. – 2016. – Т.22. – № 1. – С. 7-10.
119. Петрищев, В.И. Особенности семейной социализации подрастающих поколений в Великобритании, США и Новой Зеландии на рубеже XXI века: монография / В.И. Петрищев. – СПб.: Реноме, 2009. – 256 с.
120. Петрова, В.Н. Педагогическое сотрудничество, или Когда нравится учиться и учить: ежегодник / В.Н. Петрова – ред. М.А. Ушакова. – М.: Сентябрь, 1999 – 128 с.
121. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
122. Плешаков, В.А. О социальном воспитании в контексте киберсоциализации человека / В.А. Плешаков // Вопросы воспитания. – 2010. – №4(5). – С. 89-98.
123. Плешаков, В.А. Интернет как фактор киберсоциализации молодежи / В.А. Плешаков, Н.В. Угольников // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова: научно-методический журнал: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2013. – Т.19. – №3. – С.117-120.
124. Плоткин, М.М. Социальное воспитание школьников: Монография. / М.М. Плоткин. – М.: Изд-во Института педагогики социальной работы РАО. – 2003. – 200 с.
125. Профессиональный стандарт специалиста в области воспитания 2017 года – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL:

http://irost45.ru/uploads/content/file/prof_standart_specizlist_v_oblasti_vospitania.pdf
(дата обращения: 10.07.2015).

126. Прозорова, Н.Г. Реализация концепции непрерывного образования в современной Франции: дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Прозорова – Майкоп, 2009. – 242 с.

127. Просецкий, В.А. Психология подражания: автореф. дис. ... д-ра псих. Наук / В.А. Просецкий – М., 1974. – 28с.

128. Пустовойтов, В.В. Компьютер и социализация его пользователей // Социализация человека / А.В. Мудрик: Учебное пособие. – М., 2006. – С. 612-653.

129. Реан, А.А. Психология личности: социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-Еврознак; М.: АСТ, 2007. – 407 с.

130. Роберт, И.В. Толковый словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / И.В. Роберт. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.ict.edu.ru/ft/005453/mto002.pdf> (дата обращения: 14.05.2017).

131. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты) / И.В. Роберт. – М.: ИИО РАО, 2007. – 234 с.

132. Роберт, И.В. Теоретические основы развития информатизации образования в современных условиях информационного общества массовой глобальной коммуникации / И.В. Роберт // Информатика и образование. – 2008. – №5. – С.3-16.

133. Ромм, Т.А. Горизонты и границы воспитания / Т.А. Ромм // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 2. № 1(36) – С.75-82.

134. Ромм, Т.А. Социальное воспитание как научная проблема педагогики / Т.А. Ромм // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Гуманитарные науки: Педагогика. Психология.

Социальная работа. Акмеология. Ювенология. Социокинетика. – 2012. – №2. – Т.18. – С.18-23.

135. Ромм, Т.А. Стратегические ориентиры социального воспитания в постиндустриальном обществе / Т.А. Ромм // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №2. – С.26-31.

136. Ромм, Т.А. Социальное воспитание: эволюция теоретических образов / Т.А. Ромм – Новосибирск: Наука, 2007. – 380 с.

137. Ромм, Т.А. Воспитание в современной реальности: перспективы и ограничения / Т.А. Ромм // Технологии воспитания в общеобразовательных организациях: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Костромской государственной университет. – 2017. – С.8-11.

138. Ромм, Т.А. Развитие социальной педагогики в России / Т.А. Ромм // Педагогическое образование и наука – 2016. – №4 – С. 26-29.

139. Ромм, Т.А. Феномен воспитания в современной педагогике: монография / Т.А. Ромм, Н.П. Аникеева, Г.В. Винникова, Е.В. Киселева, В.П. Пивченко. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. – 221 с.

140. Ромм, Т.А. Воспитание: повестка на завтра / Т.А. Ромм // Вопросы воспитания. – 2015. – №1. – С. 78-85.

141. Рунова, Т.А. Развитие учебного сотрудничества младших школьников со сверстниками и учителем в условиях формального и неформального общения: дисс. ... канд. псих. наук. / Т.А. Рунова. – Нижний Новгород, 2004. – 193 с.

142. Савина, А.К. Подводя итоги: научные исследования зарубежной школы и педагогики / А.К. Савина // Отечественная и зарубежная педагогика. – №1 (16). – 2014. – С. 24-36

143. Селевко, Г.К. Педагогические компетенции и компетентность / Г.К. Селевко // Сельская школа: рос. пед. журн., 2004. – № 3. – С. 29-32.

144. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии: Учебное пособие для студентов / Г.К. Селевко – М., 2002. – 196 с.

145. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
146. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
147. Семенов, В.Д. Социальная педагогика: проблемы и пути их разрешения / В.Д. Семенов. – Свердловск. – 1991. – 34 с.
148. Сетевой этикет. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL:https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A1%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B9_%D1%8D%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B5%D1%82 (дата обращения: 10.05.2017).
149. Словарь по социальной педагогике / Авт.-сост. Л.В.Мардахаев – М.: Изд.центр «Академия», 2002 – 368 с.
150. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ. / А.С. Воронин. – 2006. – С.107 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://study.ustu.ru/Aid/Publication/415/1/Voronin_v.pdf (дата обращения: 20.12.2016).
151. Собкин, В.С. Ранние опыты / В.С. Собкин, К.Н. Скобелицына // Дети в информационном обществе. – 2012. – №10. – С.34-39.
152. Современный психологический словарь / под. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. — СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007. – 490с.
153. Солдатова, Г.В. Цифровая грамотность и безопасность в интернете. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://raec.ru/upload/files/childrensafety13/childrensafety13--soldatova.pdf> (дата обращения: 20.03.2013).

154. Солдатова, Г.У. Психологические модели цифровой компетентности российских подростков и родителей / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова // Национальный психологический журнал. – 2014. – №2(14) – С. 27-35.
155. Соловейчик, С.С. Педагогика для всех / С.С. Соловейчик - М., 1987. – 365 с.
156. Социальная педагогика: Монография / Под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
157. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 14.06.2015).
158. Структура ИКТ-компетентности учителей и измерение ее компонент: отечественный и зарубежный опыт. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.myshared.ru/slide/92935/> (дата обращения: 14.03.2013).
159. Суртаева, Н.Н., Щебельская, Э.Г. Организационно-педагогические условия формирования компетенций студентов вуза / Н.Н. Суртаева, Э.Г. Щебельская // Человек и образование. – 2016. – №. 2. – С. 25-28.
160. Сунтюренко, О.В. Цифровая среда: тренды и риски развития [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://lamb.viniti.ru/sid2/sid2free?sid2=J13184420> (дата обращения 19.10.2018).
161. Тагунова, И.А. Особенности понимания зарубежной педагогической мысли в теоретической подготовке педагогов в информационную эпоху / И.А. Тагунова. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://www.academia.edu/35223760/Сборник_научных_трудов_Международной_научно-практической_конференции_ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ_ПРОСТРАНСТВО_В_ИНФОРМАЦИОННУЮ_ЭПОХУ (дата обращения 21.08.2018).
162. Танцева, Т.И., Климентьева, А.В. Роль информационных компьютерных технологий в развитии познавательного интереса обучающихся в учебной и внеурочной деятельности по реализации национально-регионального

компонента / Т.И. Танцева, А.В. Климентьева // Одаренный ребенок. – 2009. – №1. – С.88-94.

163. Теркулова, И.Н. Проблематика ИКТ в современном социальном воспитании / И.Н. Теркулова // Вопросы воспитания. – М.: «Московский психолого-социальный университет». – 2013. – №1(14). – С.48-52.

164. Теркулова, И.Н. Социально-воспитательный потенциал информационно-коммуникационных технологий во французской школе / И.Н. Теркулова // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2014. – №1. – С.197-199.

165. Теркулова, И.Н. Социально-педагогический потенциал трансверсальных компетенций в канадской школе / И.Н. Теркулова, Т.А. Ромм // Нижегородское образование. – 2014. – №. 3. – С. 202–205.

166. Теркулова, И.Н. Информационно-коммуникационные технологии как педагогическое условие социализации в зарубежной школе // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 31–34.

167. Теркулова, И.Н. Особенности использования информационно-коммуникационных технологий в социализации учащихся во франкоговорящих странах // Сибирский педагогический журнал. – 2017. – №2. – С.77-83.

168. Титова, Е.В. Концепция результативности и эффективности воспитания / Е.В. Титова // Герценовские чтения – Ч.2: Диалог о воспитании (Концепции, взгляды, размышления, опыт). – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2006. – С.85-96.

169. Титова, С.В. Информационно-коммуникационные технологии в гуманитарном образовании: теория и практика: пособие для студентов и аспирантов языковых факультетов университетов и вузов. Текст. / С.В. Титова. – М.: 2009. – 240 с.

170. Тряпицына, А.П., Писарева, С.А. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А.П. Тряпицына, С.А. Писарева // Человек и образование. – 2014. №3. – С. 4-12.
171. Турчинов, А.И. Научное наследие В.Г.Афанасьева / А.И. Турчинов. – М.: Изд-во РАГС, 2005 – 381 с.
172. Угольников, Н.В. Интернет как институт социализации старших школьников: дис. ... канд. пед. наук / Н.В. Угольников. – М., 2012. – 197 с.
173. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 191 с.
174. Усков, И.В. Информационно-коммуникационные технологии как средство развития мотивации учебной деятельности студентов: дисс.. канд. пед наук / И.В. Усков. – Рязань, 2006. – 146 с.
175. Усов, Ю.Н. Медиаобразование / Ю.Н.Усов // Основы экранной культуры. Цикл программ / Рук. Ю.Н.Усов. – М., 2000. – С. 55-59.
176. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_12/m413.pdf (дата обращения: 12.03.2013).
177. Федоров, А.В. Медиаобразование: вчера и сегодня / А.В. Федоров. – Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2009. – 234с.
178. Федоров, А.В. Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия / А.В. Федоров // Инновации в образовании. – 2007. – № 4. – С. 30-47.
179. Федоров, А.В. Научно-образовательный центр «Медиаобразование и медиакомпетентность»: монография / А.В. Федоров, А.А. Левицкая, И.В. Чельшева, Е.В. Мурюкина, В.Л. Колисниченко, Г.В. Михалева, Р.В. Сердюков. – М.: МОО «Информация для всех», 2012. – 614 с.

180. Фельдштейн, Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогического исследования / Д.И. Фельдштейн // Вопросы воспитания. – 2010. – № 2(3). – С. 12-19.
181. Фельдштейн, Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства / Д.И. Фельдштейн. – М.: Московский психолого-социальный институт Флинта, 1997. – 160 с.
182. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 2010. – №3. – С. 47-56.
183. Фельдштейн, Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления / Д.И. Фельдштейн // Возрастная психология: детство, отрочество, юность : хрестоматия / ред. В.С. Мухина, А.А. Хвостов. – Москва : Академия, 2003. – С. 188-195.
184. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики, 2004. – 1072 с.
185. Фонд развития Интернет – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.fid.su> (дата обращения: 20.03.2013).
186. Харлампьева, Т.В. Формирование критического мышления студентов вуза как средства их защиты от негативных информационных воздействий в профессиональной деятельности: дисс. ... канд.пед.наук / Т.В. Харлампьева. – Челябинск, 2009. – 203 с.
187. Хуторской, А.В. Компетентностный подход в обучении: Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. – М.: Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2013. – 73 с.
188. Цифровое сближение – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://detionline.com/assets/files/journal/5/inform_5.pdf (дата обращения: 14.07.2012).
189. Цукерман, Г.А. Зачем детям учиться вместе? / Г.А.Цукерман. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

190. Шакурова, М.В. Социальное воспитание в школе / М.В. Шакурова. – М.: Академия. – 2004. – 272 с.

191. Шипилова, Л.И. Разработка проблем социализации в современной буржуазной педагогике Франции / Л.И. Шипилова // Критика современных буржуазных концепций воспитания: [сб. науч. тр.] / АПН СССР, НИИ общ. педагогики / под ред. Э. С. Соколовой. – М.: НИИОП, 1980. – 141 с.

192. Штейнберг, И.Е. Процесс институционализации сетей социальной поддержки в межсемейных и дружеских обменах / И.Е. Штейнберг // Экономическая социология. Т. 10. – 2009. – № 2. – С. 62-75.

193. Штейнберг, И.Е. Психология неэквивалентных обменов в сетях социальной поддержки городских и сельских семей / И.Е. Штейнберг // Вестник общественного мнения. – 2004. – № 6 (74). – С. 52-57.

194. Энциклопедический словарь – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/45729/> (дата обращения: 21.03.15).

195. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 175с.

196. 22% родителей сидят за компьютером вместе с детьми несколько раз в неделю [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://rosinvest.com/novosti/919753> (дата обращения: 9.04.2012).

197. Albero, B. La recherche française en sciences humaines et sociales sur les technologies en éducation / B. Albero, F. Thibault // Revue française de pédagogie. – № 169. – 2009. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2009-4-page-53.htm> (дата обращения: 11.01.17).

198. Alluin, F. Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usages et enjeux / F. Alluin // *Les dossiers*. - №197. – 2010. – [Электронный ресурс] – Режим доступа:

URL:http://media.education.gouv.fr/file/197/18/9/Dossier197_158189.pdf (дата обращения: 11.03.16).

199. Armand, A. La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration et de l'éducation nationale / A. Armand, B. Gille – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://media.education.gouv.fr/file/35/7/3357.pdf> (дата обращения: 13.05.2016).

200. Arrêté du 24 juillet 2013 modifiant l'arrêté du 14 juin 2006 relatif aux référentiels de connaissances et capacités exigibles pour le brevet informatique et internet (B2i). - [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://eduscol.education.fr/b2i> (дата обращения: 14.09.2016).

201. Alisov, E.A. Informational technologies in education: forming the competences of the future / E.A. Alisov, S.A. Averin, N.S. Murodkhodzhaeva, I.A. Noskov, O.V. Tsaplina, L.E. Osipenko. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.sciencepubco.com/index.php/ijet/article/view/20562/9645> (дата обращения 13.11.2019).

202. Bassy, A.-M. L'accompagnement à la scolarité : Pour une politique coordonnée, équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication / Alain-Marie Bassy, Jean-Yves Dupuis, Jean-Michel Bérard - Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2006. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL : <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/064000467/0000.pdf> (дата обращения: 7.05.2016).

203. Basque, J., Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire / J. Basque // Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2 (1). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.ritpu.org/IMG/pdf/ritpu_0201_basque-2.pdf (дата обращения: 20.04.2016).

204. Bibeau, R. Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration // Revue en ligne de l'Association Enseignement Public & Informatique. – 2006. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL : <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm> (дата обращения: 20.04.2016).

205. Blanc, P. Les environnements numériques d'apprentissage (ENA) : État des lieux et Prospective. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://www.vteducation.org/sites/default/files/file_attach/Pascale%20Blanc/2017/12/les_environnements_numeriques_dapprentissage_ena_etat_des_lieux_et_prospective.pdf (дата обращения 11.08.2018).

206. Blin, F. Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia / F. Blin. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL.: <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000231/en/> (дата обращения: 10.08.2015).

207. Buchanan, R.A. History of technology / R.A. Buchanan // Encyclopaedia Britannica. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL.: <https://global.britannica.com/technology/history-of-technology> (дата обращения: 24.05.2015).

208. Chaptal, A. Les cahiers 24x32, Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://www.persee.fr/doc/stice_1952-8302_2009_num_16_1_993 (дата обращения: 10.02.2014).

209. CEFRIO. Les « C » en tant qu'étudiants / Génération C - №1(4) – 2011. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Fascicule_etudiants.pdf (дата обращения: 14.03.2014).

210. Chiffres de Canada. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL : <http://www.kap-numerique.com/chiffres-numerique-canada-2016/> (дата обращения: 20.02.2016)

211. Chouinard, J. Permettre aux élèves de l'adaptation scolaire de s'approprier les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) / J. Chouinard, D. Bouffard, A. Boutin. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL :<http://www.adaptationscolaire.net/themes/ntas/documents/etcontas.pdf> (дата обращения: 11.05.2015).

212. Communication de la commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions. Initiative phare Europe 2020 Une Union de l'innovation // Commission Européenne. – 2010. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://ec.europa.eu/research/innovation-union/pdf/innovation-union-communication_fr.pdf. (дата обращения: 23.02. 2014).

213. Deschryver, N. Internet : quel impact sur les manières d'apprendre? – 2010. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL:<https://www.cairn.info/apprendre-avec-les-technologies--9782130575306-page-181.htm?contenu=resume> (дата обращения: 23.02. 2014).

214. Durkheim, E. Éducation et sociologie / E. Durkheim. – Paris : Réédition en collection Quadrige, PUF. – 2007. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheimemile/education_socio/education_socio.html (дата обращения: 15.10.2013).

215. Dubet, F. Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école / F. Dubet, D. Martuccelli // Revue française de sociologie. – 1996. – V.37. – №4. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1996_num_37_4_4471 (дата обращения: 20.12.2016).

216. Éducation et formation 2020. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:URL:http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_fr.htm (дата обращения: 22.08.2013).

217. Endrizzi, L. Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au coeur des médias sociaux / L. Endrizzi // Dossier d'actualité veilles et analyses. – 2012. – [Электронный

ресурс] – Режим доступа: URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/71-fevrier-2012.pdf> (дата обращения: 15.02.2014).

218. EVALuENT L'enquête nationale 2012 [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ENT/46/6/EVALuENT-synthese-enquete-2012-VF_241466.pdf (дата обращения: 03.03.2013).

219. EVALuENT L'enquête nationale 2014. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://eduscol.education.fr/cid84333/enquete-nationale-evaluent-2014.html> (дата обращения: 11.02.2015).

220. EVALuENT L'enquête nationale 2016. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://eduscol.education.fr/cid84333/enquete-nationale-evaluent-2014.html> (дата обращения: 18.02.2017).

221. Fabre, I. Professeur-documentaliste: un tiers métier / I. Fabre. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://books.google.ru/books?id=m9rQC7Vcl_0C&printsec=frontcover&dq=Fabre,+I.+Professeur-documentaliste:+un+tiers+m%C3%A9tier&hl=ru&sa=X&ved=0ahUKEwjg1vPivc3MAhUGGCwKHTNPB-cQ6AEIHDA#v=onepage&q&f=false (дата обращения: 13.04.2017).

222. Fourgous, J.-M. Réussir l'école. Rapport de la mission parlementaire sur la modernisation de l'école par le numérique. – 2010. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/104000080/index.shtml> (дата обращения: 14.03.2016).

223. Fourgous, J.-M. (2012). Apprendre autrement à l'ère numérique – Se former, collaborer, innover. Un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances. URL : <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapportspublics/124000169/index.shtml> (дата обращения: 10.03.2016).

224. Gallois, C. Apprendre à apprendre avec les NTIC – 2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://asl.univ-montp3.fr/UE11/apprendre.pdf> (дата обращения: 18.02.2012).

225. Gilster, P. Answering questions about digital literacy / P. Gilster // Smart library on literacy and technology. – 1997. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.literacy.smartlibrary.org/newinterface/segment.cfm?segment=2363&table_of_contents=1654 (дата обращения: 18.02.2013).

226. Guyomar, A. Insertion d'un dispositif d'enseignement basé sur les TIC / A. Guyomar // Initiatives et Innovations Pédagogiques. – 2012. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://readip.blogspot.ru/2012/05/insertion-dun-dispositif-denseignement.html> (дата обращения: 10.10.2014).

227. Hamon, D. L'appropriation d'Internet par les élèves de collège / D. Hamon // education. – université Paris VIII Vincennes-Saint Denis, 2006. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00179452/document> (дата обращения: 24.10.2013).

228. INEDUC, Environnement numérique – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.espacestems.net/en/articles/environnement-numerique/> (дата обращения 13.11.2019).

229. Interworld stats. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.internetworldstats.com/stats4.htm> (дата обращения: 16.01.2019).

230. Impact des TIC dans l'enseignement : une alternative pour l'individualisation ? - [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/41-janvier-2009.pdf> (дата обращения: 19.01.2014).

231. Jouneau-Sion, C. Apprendre avec le numérique / C. Jouneau-Sion, G. Touzé // Les cahiers pédagogiques. – №498. – 2012. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Apprendre-avec-le-numerique-7939> (дата обращения: 03.03.2016).

232. Karsenti, T. 50 applications coup de coeur à utiliser avec des élèves en adaptation scolaire. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.karsenti.ca/50cfer.pdf> (дата обращения: 21.01.2018).

233. Karsenti, T., Collin, S. Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire / S. Collin, T. Karsenti – 2012 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00676148/document> (дата обращения: 30.06.2014).

234. Karsenti, T., Fievez, A. L'iPad à l'école: usages, avantages et défis : résultats d'une enquête auprès de 6057 élèves et 302 enseignants du Québec (Canada) / A. Fievez, T. Karsenti. – Montréal, QC: CRIFPE, 2013. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://karsenti.ca/ipad/rapport_iPad_Karsenti-Fievez_FR.pdf (дата обращения: 10.05.2015).

235. Laferrière, T. Avantages des technologies de l'information et des communications (TIC) pour l'enseignement et l'apprentissage dans les classes de la maternelle à la fin du secondaire / T. Laferrière, A. Breuleux, R. Bracewell // Rapport du Rescol Industrie. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://desette.free.fr/pdf/avantages.pdf> (дата обращения: 11.05.2015).

236. Lahire, B. Socialisation, sociologie: Encyclopædia Universalis / B. Lahire. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.universalis.fr/encyclopedie/socialisation-sociologie/> (дата обращения 20.12.2016).

237. La toupie – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Socialisation.htm> (дата обращения 18.09.2013).

238. Le contexte psychopédagogique de l'intégration des N.T.I.C. dans les situations d'apprentissage // Rézo zero. – 1998. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.rezozero.net/pedagogie/docs_peda/NTIC.htm (дата обращения: 30.04.2013).

239. Legrand, L. La Différenciation pédagogique. [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Diferencia%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica/pedagogie_differenciee_1.doc (дата обращения: 22.08.2013).

240. L' ENT c'est quoi ? – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://ponthieu.clg.ac-amiens.fr/spip.php?article17> (дата обращения: 22.08.2013).

241. Les compétences en education au médias :un enjeu éducatif majeur. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/CompetencesEducationMedias_Web.pdf (дата обращения:19.02.2015).

242. Les compétences pour enseigner au XXIe siècle [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.missionfourgous-tice.fr/19-les-competences-pour-enseigner#outil_sommaire_1 (дата обращения: 19.08.2013).

243. Les compétences « transversales », « clés », « non techniques» : Quels contenus ? Quel rôle pour l'éducation permanente ? / Analyses & Études . – №13. – 2008. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: www.sireas.be/publications/analyse2008/analyse13-2008.pdf (дата обращения: 21.03.2013).

244. Le Web 2.0 et l'école. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Le-Web-2-0-et-les-profs> (дата обращения: 2.09.2013).

245. Linard, M. L'autonomie de l'apprenant et les TIC / M. Linard // Réseaux humains. Réseaux Technologiques. – 2006. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://cueep100.univ-lille1.fr/utic/Typologie%20des%20Usages%20des%20TIC/MLINARD_AutonomieApprenant.htm (дата обращения: 12.08.2013).

246. Linard, M. Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxe de l'autonomie/ M. Linard // Autoformation et enseignement supérieur. – 2003. – С. 241-263. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://asl.univ-montp3.fr/UE11/apprendre.pdf> (дата обращения: 18.02.2013).

247. Livingstone, S. Critical reflections on the prospects for ICT in education / S. Livingstone // Oxford Review of Education. – 2012. – Vol.38. - №1. – С.9-24 – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.eprints.lse.ac.uk/42947/> (дата обращения: 14.03.2014).

248. Livret personnel des compétences 24 – [Электронный ресурс] – URL: http://media.eduscol.education.fr/file/27/02/7/livret_personnel_compences_149027.pdf (дата обращения: 12.08.2013).

249. L'utilisation du numérique et des Tice à l'École. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: http://www.education.gouv.fr/cid208/l-utilisation-du-numerique-et-des-tice-a-l-ecole.html#Le_d%C3%A9veloppement%20des%20comp%C3%A9tences%20et%20l%27usage%20responsable%20du%20num%C3%A9rique (дата обращения: 22.08.2015).

250. Martin, A. Digital literacies for learning / A. Martin, D. Madigan. – London: Facet Publishing. – 2006. – 268 с.

251. Mons, N. Quelles relations existe-t-il entre école unique, enseignement individualisé et performances des élèves? / N. Mons. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.editions-retz.com/forum-2008.html> (дата обращения: 10.05.2016).

252. Mouisset-Lacan, N. Visibilité de la place de l'adulte auprès de l'adolescent dans le rapport à l'apprendre : horizontalité des pratiques d'Internet et mobilisation scolaire: thèse de doctorat / N. Mouisset-Lacan. - Université Toulouse II– Le Mirail, France. – 2012. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00727301/en/> (дата обращения: 20.02.2015).

253. Nombre d'internautes en France // JDN. – 2012. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.journaldunet.com/ebusiness/le-net/nombre-internautes-france.shtml>. (дата обращения: 24.03.2013).

254. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture 2016. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=32094 (дата обращения: 20.12.2016).

255. Norris, C. Under what conditions does the computer use positively impact student achievement? Supplemental vs. essential use / C. Norris, A. Hossain, E. Soloway // Proceedings of society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://cecs6030.pbworks.com/w/file/58074899/NorrisHossainSolowayFinal.pdf> (дата обращения: 19.10.2014).

256. Olivier, N. La pédagogie inversée en sciences économiques et sociales / N. Olivier, C. Viscogliosi – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://inverseco.weebly.com/uploads/2/7/7/2/27723661/article_idees_juin_2015.pdf (дата обращения: 20.12.2017).

257. Papadoudi, H. Technologies et éducation - Contribution à l'analyse des politiques publiques / H. Papadoudi. – Paris: PUF, 2000. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://excerpts.numilog.com/books/9782130500452.pdf> (дата обращения: 10.10.2016).

258. Peillon, V. Feuille de route du Gouvernement sur le numérique: des mesures pour l'École / V. Peillon. – 2013. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.education.gouv.fr/cid70569/feuille-de-route-du-gouvernement-sur-le-numerique-des-mesures-pour-l-ecole.html> (дата обращения: 10.10.2015).

259. Perrenoud, P. L'école face à la diversité des cultures / P. Perrenoud – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Diferencia%C3%A7%C

3%A3o%20pedag%C3%B3gica/Perrenoud_diferencia%C3%A7%C3%A3o.docx (дата обращения: 20.12.2015).

260. Pfaffenberger, B. Social Anthropology of Technology / B. Pfaffenberger – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.an.21.100192.002423> (дата обращения: 03.11.2016).

261. Pouts-Lajus, S. Education et technologies de l'information : des influences réciproques / S. Pouts-Lajus, M. Riché-Magnier // Observatoire des Technologies pour l'Education en Europe (OTE), 1998. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://txtnet.com/ote/text0020.htm> (дата обращения: 20.11.2013).

262. Pouts-Lajus, S. Rapport final du projet européen EMILE sur les TICE / S. Pouts-Lajus. – 2003. – [Электронный ресурс] – режим доступа: URL: <http://www.emile.eu.org/Project1.htm> (дата обращения: 20.11.2013).

263. Projet de Recherche – Action: e-insertion ou comment le numérique vient en appui des stratégies d'insertion des étudiants [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL : http://hal.inria.fr/docs/00/82/27/99/PDF/Rapport_e-insertionV6.pdf (дата обращения: 26.08.2015).

264. Programme de développement des compétences informationnelles [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=1112&owa_no_fiche=4&owa_aperçu=N&owa_imprimable=N&owa_bottin=N&owa_no_fiche_dev_ajout=-1&owa_no_fiche_dev_suppr=-1 (дата обращения: 13.04.2016).

265. Programme de formation de l'école québécoise: chapitre. Compétences transversales. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/3-pfeq_chap3.pdf (дата обращения: 23.03.2013).

266. Recommandation du parlement et du conseil Européen du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. –

[Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://eduscol.education.fr/numerique/textes/reglementaires/competences/cadre/eftlv/recommandation-europeenne> (дата обращения: 21.08. 2014).

267. Redecker, C. Apprendre à l'heure du Web 2.0. / C. Redecker, Y. Punie // Administration et éducation. – №129. – 2011. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.futuribles-revue.com/index.php?option=com_article&access=doi&doi=10.1051/futur/37947&Itemid=129 - C. 33-42. (дата обращения: 17.06. 2014).

268. Romero, M. Métacognition dans les EIAH. Rapport de recherche / M. Romero. - Le Mans : LIUM, 2004. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: http://www.academia.edu/3586203/M%C3%A9tacognition_dans_les_EIAH_Essai_de_ma%C3%A9trise_ (дата обращения: 30.04.2014).

269. Serres, M. Petite poucette / M. Serres. – Paris, France: Le Pommier, 2012. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://forumfrancas2012.fr/wp-content/uploads/2012/06/Michel-serres-Petite-poucette.pdf> (дата обращения: 12.08.2014).

270. Springer, C. Nouveaux environnements numériques pour l'apprentissage des langues / V. Aimard, C. Springer – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://www.researchgate.net/publication/325781122_Nouveaux_environnements_numeriques_pour_l'apprentissage_des_langues(дата обращения 21.08.2018).

271. Tardif, J. Intégrer les nouvelles technologies de l'information : Quel cadre pédagogique ? / J.Tardif, A. Presseau // Collection Pratiques et Enjeux Pédagogiques (V.19). – Paris : ESF éditeur, 1998. – 128 с.

272. Techopedia [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <https://www.techopedia.com/definition/604/digital-definition> (дата обращения 13.11.2019).

273. Texier, B. 2,7 milliards d'internautes dans le monde / B. Texier // Archimag. – 2013. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://www.archimag.com/article/27-milliards-d'internautes-dans-le-monde> (дата обращения: 10.01.2014).

274. Thibert, R. Pédagogie + numérique = apprentissages 2.0. / R. Thibert // Dossier d'actualité veille et analyses. – №79. – 2012. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/79-novembre-2012.pdf> (дата обращения: 03.03.2014).

275. UNESCO. Mobile learning for teachers in Europe: Exploring the potential of mobile technologies to support teachers and improve practice. – 2012. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002161/216167e.pdf> (дата обращения: 14.03.13).

276. Warschauer, M. New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes / M. Warschauer, T. Matuchniak // Review of Research in Education. – №34(1) – 2010. – С.179-225. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: https://www.jstor.org/stable/40588177?seq=1#page_scan_tab_contents (дата обращения: 14.03.13).

277. 3,4 milliards d'internautes – [Электронный ресурс] – Режим доступа: URL: <http://rue89.nouvelobs.com/2016/02/03/34-milliards-d'internautes-monde-554-millions-france-263058> (дата обращения: 18.02.2016).

Приложение А

Французское анкетирование в рамках исследования цифровой
компетентности французских школьников

1. Tu es...un homme/une femme
2. Quel âge as-tu?
3. Tu es en quelle classe?
4. Où habites tu?
5. Quel métier fait ton père?
6. Quel métier fait ta mère?
7. A quelle fréquence navigues-tu sur internet habituellement?
 1. tous les jours ou presque tous les jours
 2. 1-2 fois par semaine
 3. 1-2 fois par mois
 4. *plus rarement qu'une fois* en mois
 5. jamais
 6. je ne sais pas
8. Si c'est en semaine, combien de temps par jour navigues- tu sur Internet en moyenne?
 1. moins qu'une heure
 2. 1-3 heures
 3. 3-5 heures
 4. 5-8 heures
 5. 8-12 heures
 6. je ne sais pas
9. Si c'est le week-end, combien de temps par jour navigues-tu sur internet en moyenne?
 1. moins qu'une heure

2. 1-3 heures
3. 3-5 heures
4. 5-8 heures
5. 8-12 heures
6. je ne sais pas

10. A partir de quel support navigues-tu sur internet?

1. mon ordinateur ou mon PC
2. l'ordinateur ou le PC de famille
3. le portable
4. le smartphone
5. la tablette
6. un ordinateur public (par exemple, au cybercafé, à l'école ou à la bibliothèque)
7. je ne sais pas

11. Te considères-tu à l'aise / compétent-e avec l'utilisation d'internet?

1. oui tout à fait
2. oui assez
3. non pas tellement
4. je ne sais pas

12. Comment as-tu appris à naviguer sur internet?

1. par moi-même
2. par maîtres m'ont appris à l'école
3. mes parents m'ont appris
4. mes amis m'ont appris
5. mes frères/soeurs m'ont appris
6. j'ai suivi un cours spécial (celui d'informatique)

13. A ton avis, quels sont les avantages d'internet?

14. A ton avis, quels sont les inconvénients d'internet?

15. Que fais-tu le plus souvent sur Internet?

recherche d'informations, des photos, des vidéos, de la musique, des nouvelles	
lecture des actualités (y compris des réseaux sociaux)	
recherche des amis sur les réseaux sociaux	
communication sur l'Internet de tous les outils possibles	
téléchargement gratuit de tout ce qu'on peut télécharger, y compris sans permission	
critique, dispute, conflit et bullying aux commentaires	
recherche d'informations pour les enjeux scolaires ou professionnels	
utilisation des portails de ressources <i>éducatives</i> , de courses en ligne	
création des sites, des programmes, des applications	
recherche des possibilités de gagner de l'argent	
des jeux en ligne et des jeux mobiles	
communication avec les personnes dans les jeux vidéo en <i>ligne</i> et les mondes <i>virtuels</i>	
recherche des informations sur les nouveautés dans les magasins en ligne, les offres et les actions avantageuses	
commande et achats en ligne	
création et disposition du contenu sur l'Internet (vidéos, photos, audios, blogue)	

16. Quels sont les trois sites internet sur lesquels tu vas le plus souvent?
17. Est-ce que tes parents vont souvent sur internet?
18. Si oui, sur quels sites internet tes parents naviguent-ils?
19. Quels services utilises-tu pour communiquer sur internet?
20. Quel service de messagerie électronique utilises-tu pour tes mails?

21. Quels réseaux sociaux utilises-tu pour communiquer avec tes amis?
22. Quel moteur de recherche préfères-tu utiliser?
23. As tu déjà modifié les configurations de ton moteur de recherche pour trouver des informations précises?
24. As tu déjà téléchargé de la musique, des photos ou des vidéos?
25. As tu déjà utilisé des services de paiements en ligne?
26. As tu déjà utilisé la technologie informatique dans les nuages (le cloud) pour sauvegarder du contenu?
27. As tu déjà partagé tes photos, statuts, notes sur les réseaux sociaux?
28. Sais tu comment faire de bonnes affaires avec internet? trouver les offres de produits ou services les moins chers?
29. Sais tu interagir avec d'autres utilisateurs de communautés en ligne?
30. As tu déjà posté de la vidéo sur un site web d'hébergement type YouTube ou Dailymotion?
31. Sais tu comment annuler un historique de navigation?
32. Sais tu comment vérifier si les sources logicielles d'un site que tu consultes sont dignes de confiance?
33. Sais tu comment partager ta localisation avec tes amis sur les réseaux sociaux?
34. Sais tu comment cliquer sur "Like" et reposter?
35. Sais tu comment visualiser plusieurs comptes utilisateurs en même temps sur internet?
36. Sais tu comment changer tes mots de passe?
37. Sais tu comment changer les paramètres d'accès à tes informations sur les réseaux sociaux selon les groupes d'utilisateurs? (amis, connaissances, famille, public...)
38. As tu différents types de profil selon les réseaux sociaux?
39. Sais tu comment changer ton profil selon les réseaux sociaux?
40. Sais tu comment changer les paramètres d'un logiciel anti-virus?

41. Sais tu comment chercher des personnes en ligne, avec lesquelles tu souhaiterais communiquer?

42. Sais tu comment changer les paramètres des fichiers cookie pour protéger des infos personnelles?

43. Sais tu comment vérifier la fiabilité d'une information qui circule sur internet??

44. Imagine que tu as fait naufrage sur une île déserte où tu vas passer plusieurs années. Tu peux faire un vœu pour avoir avec toi 3 choses de ton ancienne vie. Indique nous lesquelles, par ordre de préférence:

45. Que ressens-tu quand tu navigues sur internet?

1.la joie

2.la peur

3. l'étonnement

4.la honte

5. l'intérêt

6.le dégoût

7.le plaisir

8.le mépris

9.la colère

10.l'admiration

11.autre

46. Quand tu interagis avec d'autres personnes sur internet, quel rôle aimes-tu jouer par rapport aux autres?

1. ☐ Créateur ☐ (innover, élargir les possibilités pour soi-même et pour les autres)

2. ☐ Défenseur ☐ (suivre son point de vue, défendre soi-même et pour les autres)

3. ☐ Troll ☐ (critiquer, gosser et attaquer les autres)

4. ☐ Tuteur ☐ (aider à mieux comprendre des choses et maîtriser les possibilités de l'Internet)

5. " Intermédiaire " (établir des liens entre les gens sur l'Internet)

6. ☐ Observateur ☐ (s'inquiéter de l'opinion des autres sans dire la sienne)

- 7.” Interlocuteur□(communiquer avec d`autres)
- 8.□Acteur□(jouer des roles differents)
- 9.” Manipulateur□(manipuler les gens)
- 10.□Ami(e)□
- 11. je ne sais pas

47. Depuis que tu navigues sur internet, quelles sont les choses qui t'ont déjà heurté?

- 1.Des informations, des photos ou des vidéos avec la violence, des meurtres et l`harcèlement
- 2.Des insultes, l`humiliation, la poursuite, les offenses
- 3. La *propagande des drogues, de l`alcool et du tabac*
- 4.Des images du caractère sexuel
- 5. La *propaganda du suicide*
- 6.Des informations à mon égard publiées sur Internet et utilisées contre moi
- 7. l`harcèlement sexuel
- 8. la distribution des informations personnelles, des photos ou videos sans mon accord
- 9. La fraude et le vol d`argents sur l`Internet
- 10.Les attaques sur mon profile sur les réseaux socioaux, mon email et le vol de mes enregistrements personnels
- 11. Un logiciel malveillant
- 12.Rien

48. Si tu as rencontré l'un ou plusieurs de ces problèmes, est-ce que tu en as parlé à tes parents?

49. Si oui, qu'ont-ils fait?

- 1.Expliquaient ce qu`il fallait faire
- 2.Aidaient à résoudre un problème
- 3. Interdisaient la navigation dans l`Internet
- 4.Consultaient des services spéciaux
- 5.Me laissaient régler moi-même mes problèmes
- 6. Installaient des filtres ou un logiciel de contrôle parental sur mon ordinateur

7.faisaient rien

8.savaient pas de ces problèmes

50. Si tu n'en as-tu pas parlé à tes parents, pourquoi?

51. As tu déjà donné le mot de passe de ton compte mail ou réseau social à quelqu'un?

1. un(e) ami(e) proche

2.aux parents

3.aux frères/soeurs

4.aux ami(e)s

5.aux personnes inconnues

6.n`as jamais donné à personne

52. Tu as fait une nouvelle connaissance sur internet et la personne veut en savoir plus sur toi. Que vas-tu lui donner comme informations?

1.ton nom et prénom

2.ton numéro de portable

3.la ville où tu habites

4.ton adresse

5.ton école

6.tes intérêts, loisirs et passe-temps

7.ta photo

8.ton age

9.rien

53. A ton avis, tes parents sont-ils au courant de ce que tu fais sur internet?

1. à un point extrême

2. dans une certaine mesure

3.peu

4.pas du tout

54. Est-ce que tes parents t'aident à devenir un utilisateur plus avancé d'internet? (à avoir plus de compétences)

- 1.Oui, à un point extrême
- 2.Oui, mais peu
- 3.Non

55. Quelle est l'attitude de tes parents à propos de ton utilisation d'internet?

- 1.ils ont discuté avec moi ce que je fais sur l'Internet
- 2.ils interdisaient de naviguer sur l'Internet
- 3.ils limitaient mon temps sur l'Internet
- 4.ils racontaient des avantages de l'Internet et montraient des sites utiles
- 5.ils surveillaient quand je naviguais sur l'Internet
- 6.ils faisaient l'attention aux sites que je naviguais
- 7.ils créaient des règles précisant ce qu'on peut et ce qu'on ne peut pas faire sur l'Internet
- 8.ils apprenaient à moi comment il faut se *comporter avec les autres* en ligne
- 9.ils m'ajoutaient à la liste de ses amis sur les réseaux sociaux
- 10.Ils utilisaient des logiciels spéciaux pour limiter l'usage de l'Internet(des filtres ou un logiciel de contrôle parental)
- 11.Ils apprenaient à moi comment naviguer sur l'Internet
- 12.Nous faisions quelque chose ensemble sur l'Internet

56. Est-ce que tu aimerais que tes parents changent d'attitude vis à vis d'internet?

Tu veux, qu'ils ...

1. s'intéressent plus à ce que tu fais sur l'Internet
2. s'intéressent moins à ce que tu fais sur l'Internet
- 3.ne s'intéressent pas du tout
- 4.aident quandtu as des problèmes sur l'Internet
- 5.t'apprennent comment utiliser l'Internet plus efficacement

57. Quelle est l'attitude de tes professeurs vis-à-vis d'internet?

- 1.ils ont parlé à moi de ce que je fais sur l'Internet
- 2.ils ont aidé à moi quand je ne savais pas comment trouver ou faire quelque chose sur l'Internet
- 3.ils ont expliqué pourquoi quelques sites d'Internet peuvent être « mauvais »

- 4.ils ont donné des conseils sur la façon de profiter d'internet en toute sécurité
5. ils ont donné des conseils sur la façon de *me comporter avec les autres* en ligne
- 6.ils créaient des règles précisant ce que je peux faire sur l'Internet
- 7.ils ont aidé quand quelque chose sur l'Internet me faisait sentir frustré(e)
- 8.ils ont parlé à moi de ce qu'il faut faire, quand quelque chose sur l'Internet me dérange ou qui me met mal à

l'aise

58. A ton avis, est-ce que les connaissances transmises par tes professeurs sont suffisantes pour bien maîtriser l'usage d'internet?

- 1.Oui, il me suffit pour utiliser de manière efficace et certaine les possibilités offertes par Internet
2. Il me suffit pour utiliser quelques possibilités offertes par Internet
3. il y a eu suffisamment de connaissances aux leçons spéciales sur l'utilisation d'Internet en toute sécurité
4. Tout ce que j'ai appris à l'école me n'aide point à utiliser l'Internet plus efficacement
- 5.Je ne tire rien de l'école pour utiliser Internet
- 6.Je voudrais avoir des cours supplémentaires pour savoir mieux utiliser Internet
- 7.Je ne tire rien de nouveau à l'école, je sais plus que mes maîtres dans ce domaine

59. Aimerais-tu améliorer tes connaissances et compétences dans l'utilisation d'internet?

1. Oui, je voudrais suivre un cours spécial par Internet
2. Oui, je voudrais suivre un cours spécial à l'école ou au centre spécial
3. Oui, j'espère accroître ma compétence numérique à l'aide de mes parents
4. Oui, j'espère accroître ma compétence numérique à l'aide de mes amis
5. Oui, d'une manière indépendante
6. Non, j'ai un niveau de la compétence numérique suffisant
7. Oui, je voudrais obtenir des informations pertinentes sur les nouveautés dans ce domaine
- 8.Non, je crois que la compétence numérique n'est pas obligatoire pour chaque personne

60. A ton avis, est-il indispensable aujourd'hui d'avoir de bonnes compétences numériques (dans l'usage d'internet, des applications, des réseaux sociaux, dans la programmation etc...)

1. oui, tout à fait
2. oui, assez
3. non ce n'est pas indispensable

61. rapport entre identité virtuelle et identité réelle

1. autonome
2. estimable
3. réussi(e)
4. agressif(-ve)
5. décidé(e)
6. isolé(e)
7. communicatif(-ve)
8. fort(e)
9. impuni(e)
10. Autre chose
11. Rien n'a changé

62. Imagine: une personne t'écrit un message insultant sur internet Imagine que tu as reçu un email te disant que ta boîte aux lettres a été piratée et que pour la récupérer il te faut renvoyer ton mot de passe

1. je lui rendrai la pareille
2. je l'ignorerai
3. je vais le bannir ((ajouter dans ma Liste Noire)
4. j'éteindrai l'ordinateur
5. je supprimerai mon compte

63. Imagines que tu communique avec quelqu'un sur ton réseau social depuis quelques semaines. Tu trouves vos échanges intéressants et il/elle te propose une rencontre

1. Je raconterai tout aux amis et je le(la) rencontrerai seul à seul
2. Je raconterai tout aux parents et demanderai leur permission
3. je le(la) rencontrerai
4. je le(la) rencontrerai avec mes parents
5. Je ne dirai rien à personne et le(la) rencontrerai seul à seul
6. Je refuserai de rencontrer avec un(e) ami(e)
7. Je refuserai de rencontrer avec un(e) ami(e) et supprimerai de la liste des amis

64. Imagine que tu as reçu un message te disant que tu as gagné une semaine dans un hôtel 5 étoiles. Pour obtenir ta réservation, tu dois envoyer les données d'une carte de crédit

1. j'envverrai les donnés d'une carte de crédit, mais sans « code secret »
2. j'envverrai tous les donnés d'une carte de crédit et « code secret »
3. je supprimerai le message comme spam
4. j'écirai à la société, qui m'a envoyé cette lettre
5. j'écirai à l'hôtel pour les détails

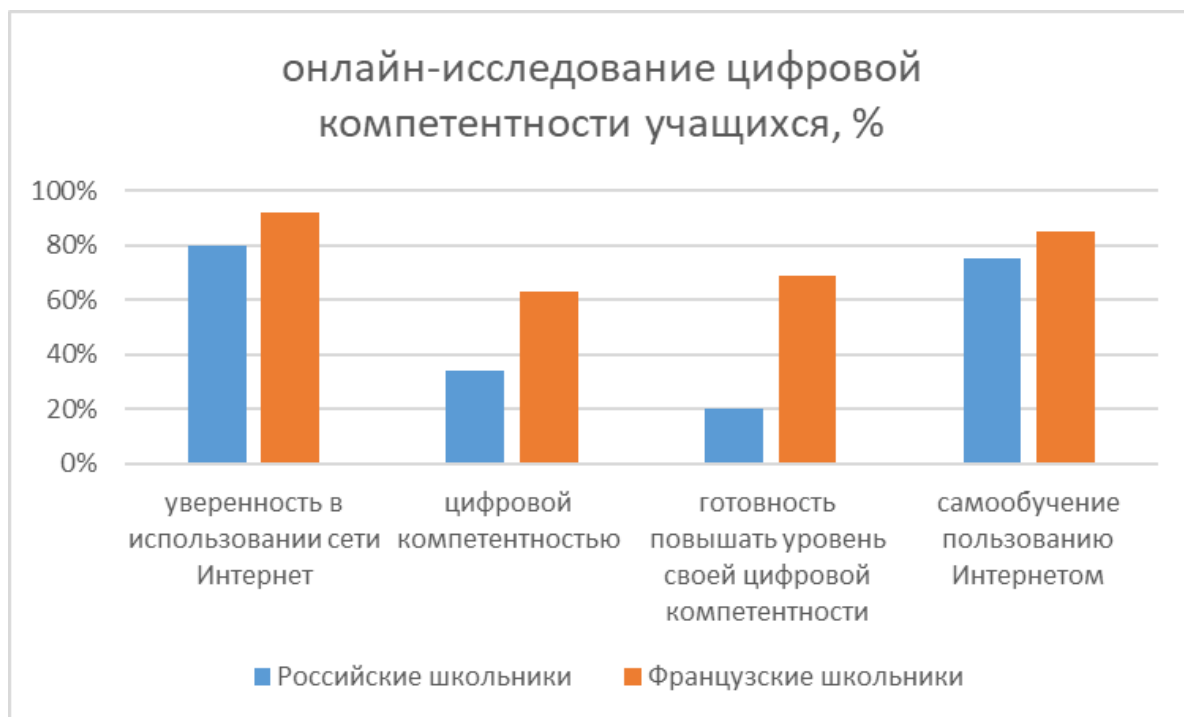
65. Imagine que tu es allé-e au concert de ton groupe préféré, tu as fait une vidéo du concert. Tu l'as mis sur Youtube, mais elle a été bloquée

1. c'est une défaillance technique. J vais m'inscrire comme nouvel utilisateur
2. c'est une défaillance technique. J'écirai à l'administration du site et demanderai de débloquent la vidéo
3. c'est une violation de droits d'auteur, je supprimerai la vidéo
4. c'est une violation de droits d'auteur, je l'envverrai dans un groupe de fans sur Internet

66. Imagine que tu as reçu un email te disant que ta boîte aux lettres a été piratée et que pour la récupérer il te faut renvoyer ton mot de passe

1. J'envverrai mon mot de passe
2. je relancerai mon ordinateur
3. je déconnecterai ma boîte aux lettres électronique pour connecter de nouveau
4. je supprimerai la lettre et changerai le mot de passe

Приложение Б



Приложение В

Выявленные социально-воспитательные эффекты

