

УДК 377

старший научный сотрудник НИЦ-2,

доктор педагогических наук, доцент Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт

Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);

аспирант кафедры социальной педагогики Мачехина Наталия Александровна

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (г. Москва)

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ИЗМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблемам, связанным с цифровизацией отечественного образования и необходимостью перехода российского учительства на новую ступень профессионально-педагогической деятельности, предполагающую свободное владение информационно-коммуникационными технологиями в целях обеспечения эффективности учебного процесса.

Ключевые слова: педагогическое моделирование, цифровое общество, профессионально-педагогическая деятельность.

Annotation. Article is devoted to the problems connected with digitalization of domestic education and need of transition of the Russian teaching to the new step of professional and pedagogical activity assuming free possession information and communication technologies for ensuring efficiency of educational process.

Keywords: pedagogical modeling, digital society, professional and pedagogical activity.

Введение. Рассматривая вопросы педагогического моделирования необходимо отметить, что на протяжении последнего времени, они находятся в фокусе исследовательского дискурса, как в мировой педагогике, так и в нашей стране. Среди российских ученых, уделяющих внимание вопросам педагогического моделирования, следует упомянуть О. Козыреву, В. Зубанова, В. Свиначенко и др. В свою очередь, среди иностранных ученых вопросам моделирования в последнее время уделили внимание: Дж. Джарвис, Дж. Коноле, Р. Хэйлингер, Р. Ле Корну и др. [6]. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) без профессионала-преподавателя не имеют никакого значения и могут оставаться только теоретическим достоянием образования. Поэтому возникает вопрос практической интеграции ИКТ в педагогические модели, а это, в свою очередь, зависит от их влияния на эпистемологию и личное мировоззрение учителей, внедряющих технологию в свою педагогическую деятельность.

Наиболее эффективным способом реализации изменений в трансформации содержания преподавания в новых условиях, как показывает практика, выступает формирование своего рода «концептуальной карты», которая руководит принятием педагогических решений относительно отбора материала для каждой темы и, далее, косвенно определяет форму и стиль представления отобранного материала учащимся. Почему здесь именно предлагается такой концепт как карта. Действительно, привычным для нас является линейное планирование и отбор материала, представляемое, в лучшем случае, в виде простой линейной схемы алгоритма. Такая форма диктуется тем, что ранее учебный материал вытекал из одного источника (учебника), где имела место сквозная идеологическая линия, тогда как дополнительные материалы использовались ограниченно. Сегодня же, при активной эволюции учебного контента с использованием информационных технологий, для каждой темы материал может подбираться из разных источников, что требует схемы подбора существенно более сложной, имеющей сегодня вид «концептуальной карты» [4, 9, 12].

Изложение основного материала статьи. Концептуальная карта объединяет в себе последовательность источников информации для каждой темы учебного предмета, цель набора которых не только дать ученикам некий усредненный объем знаний, но и отразить различные мнения и позиции, формируя у учащихся обобщенную и, по возможности, законченную картину. Исходя из того, что для каждой темы могут использоваться различные и не совпадающие между собой источники, расположенные на разных сайтах и страницах, поэтому этот концепт и получил название карта [14].

Рассматривая её практическую реализацию, необходимо отметить главное, что, исходя из практики, следует сделать одно главное замечание: концептуальная карта не является неизменяемым монолитом и может, а, в некоторых случаях, и должна меняться практически ежегодно, в связи с появлением новых исследований, информационных источников и т.п. В остальном же, её составление и, закономерно, определение содержания преподавания, вытекает из личностной профессиональной ориентации учителя, которая отражает набор знаний и убеждений в контексте определенной эпистемологии и предметной субкультуре с традициями и предшественниками. Здесь, с одной стороны, выявляется определенная субъективность, в рамках чего практически все учителя предметники, представители одного поколения, за редким исключением, работают примерно в единой парадигме, в то же время, имея большие возможности для индивидуальных вариаций на практике. Здесь же необходимо отметить одну важную черту педагогического сообщества – сопротивляемость навязываемому, как в отношении содержания предмета, так и способов его донесения до учащихся. В этом случае, упомянутая ориентация становится своего рода интуитивным мериллом, через который интерпретируются и профессиональное развитие, и реформы обучения. Исследования в практических предметных областях показали, что учителя склонны применять новые материалы и методы, только если эти инновации соответствуют их эпистемологическим убеждениям и личному профессиональному мировоззрению.

Рассматривая ориентации, следует отметить, что они бывают двух типов – эпистемологические и методологические. Так, учителя, обладающие более конструктивистской ориентацией более открыты к внедрению ИКТ и, более того стремятся выбирать открытое программное обеспечение, отличающееся большим количеством практических возможностей. В свою очередь, приверженцы трансмиссионной педагогики, склонны к дозированной интеграции, когда ИКТ применяются ограниченно, скорее как

инструментальное подспорье для реализации отдельных функций или решения конкретных узких задач, как например иллюстрирование и визуализация. Во втором случае, закономерно, речь пойдет не о формировании полномасштабной концептуальной карты отбора и обновления образовательного контента по предмету, а о внедрении её элементов [13].

Идентично, на отбор содержания и его обновление оказывает влияние эпистемологические ориентации учителей. Обобщенно они выражаются в личном образе и стиле преподавания и уровне профессиональной компетентности влияли как на уровни использования, так и на формы использования. На практике, следует учитывать, что эпистемология имеет несколько объективных типов, приверженность к которым определит отбор материала и как следствие стилистику его представления. Среди них: эмпиризм; идеализм; рационализм; конструктивизм; прагматизм и кептицизм.

Интеграция ИКТ в процесс интеллектуального развития учащихся как часть учебно-образовательного процесса и цель профессионально-педагогической деятельности учителя, могут реализовываться по трем общим направлениям – сверху-вниз, снизу-вверх и по горизонтали. Первый и второй типы находятся на полюсах интеллектуального развития. По первому типу, единственным источником знаний для учащегося выступает учитель или какой-либо другой эксперт, а учащиеся выступают акцепторами передаваемых им уже готовых знаний в априорно организованном учебном процессе. По второй модели, учащемуся или группе приходится самостоятельно изыскивать источники знаний и, как следствие, самостоятельно по своему разумению и на свою ответственность за результаты организовывать процесс обучения и развития. Однако, наиболее распространенной формой выступает третья – горизонтальная. Она предполагает совместную деятельность по целенаправленному развитию и обеспечению условий для саморазвития интеллекта учащихся, где своё назначение реализуют все заинтересованные акторы – учителя, сами учащиеся, приглашенные эксперты, однокашники и родители. Здесь компьютер применяется для организации интенсивного информационного обмена и формирования специальной учебно-информационно-интеллектуальной среды, попадая в которую учащийся развивает свой интеллект и приобретает определенные, хоть и зачаточные, компетенции даже возможно и сам того особенно и не желая. Центром этой среды, её генератором и модератором объективно должен быть учитель [7].

Рассматривая подходы к практической реализации этой модели, необходимо отметить, что среди крупнейших специфических особенностей этого процесса на передний план выступает противоборство и столкновение двух парадигм которое зачастую определяет практику трансформаций. Давая её характеристику в начале 2000-х годов М. Селлинджер назвал эту ситуацию столкновением преподавания с использованием ИКТ с преподаванием об ИКТ. В своём исследовании он показал, что зачастую внедрение ИКТ в образовательный процесс и профессионально-педагогическую деятельность учителя является лишь декларацией и их реальное использование подменяется рассказами о возможностях, которые они предоставляют. Поэтому и продолжает сохраняться ситуация, когда учащиеся по степени интеграции ИКТ в свою жизнь и индивидуальную учебную деятельность, далеко опережают учителей и те попадают на позицию догоняющего [5].

В тоже время, необходимо отметить, что формальной интеграции ИКТ в работу учителя также явно недостаточно. Для получения необходимых позитивных результатов изменений учитель должен тщательно планировать внедрение таким образом, чтобы в нем была учтена не только специфика освоения информационных технологий самим учителем, их применения для освоения того или иного учебного материала но и различные уровни компетентности самих учащихся в сфере ИКТ. Отсутствие равномерного учета этих факторов может породить несоответствие между тем на каком уровне может применяться ИКТ учащийся и в каком объёме их применение заложено учителем для освоения того или иного материала. Если конечная цель состоит в том, чтобы сделать ИКТ инструментом, который может оптимизировать обучение, тогда и учитель и ученики должны иметь возможность заставить программное и аппаратное обеспечение неё.

Здесь следует учитывать и ещё одну важную деталь – возможность возникновения когнитивной перегрузки, которая может снизить позитивный эффект от внедрения технологий практически до нуля. Она простекает из необходимости вести одновременно два познавательных процесса – осваивать новый материал и применение ИКТ для его этого. Она свойственна и для учителей и для учащихся, в особенности в том случае, если до начала внедрения ни учитель, ни учащиеся не применяли технологии или применяли их не активно. Последствиями когнитивной перегрузки может выступить рассогласование в учебной деятельности, вплоть до полной дезорганизации учебного процесса и, в лучшем случае, откат на довнедренческий этап, а в худшем полная остановка процесса обучения. Поэтому внедрение ИКТ в учебный процесс и профессионально-педагогическую деятельность требует тщательной подготовки и квалифицированной поддержки. Что наиболее важно, задачи должны быть пригодны для групповой работы, программное обеспечение должно быть соответствующим, а оборудование - достаточным для выполнения задачи [1].

Поэтому, внедрение технологий в профессионально-педагогическую деятельность и учебный процесс должны носить поэтапный характер. *Первый этап* характеризуется как пробный или экспериментальный. По его ходу учитель интегрирует в учебный процесс элементы ИКТ и объективно оценивает результаты. При этом внедрение, даже и частичное на самотек пускать нельзя так как, в таком случае, весьма трудно будет определить конкретный результат. *Второй этап* – этап основного внедрения, предусматривает тесную совместную работу учителя и учеников над освоением ИКТ не в бытовом бытовом порядке, но в порядке учебной деятельности, обладающей четкими целями и задачами. Этому этапу должно соответствовать серьёзное последовательное планирование и программирование внедренческой деятельности с предварительным осознанным прогнозированием результатов трансформаций как в профессиональной деятельности учителя, так и в учебном процессе и работе учащихся. Наконец, *третьим этапом* выступает, практически бесконечный этап совершенствования. Такая сентенция не случайна. XXI век признан ЮНЕСКО веком пожизненного образования, а динамика развития ИКТ показывает нам, что серьёзные обновления программного и аппаратного парка происходят раз в 2-3 года, что приводит к необходимости модификации модели интеграции ИКТ в учебный процесс с применением новейших достижений. Тоже самое, относится и к образовательному контенту, который по отдельным темам может обновляться практически ежегодно [11].

Ещё одним важным условием успешной интеграции ИКТ в учебный процесс и получения позитивных результатов трансформации профессионально-педагогической деятельности учителя выступает внимание к деталям. Простое использование компьютера с видеопроектором, для демонстрации учащимся тех или иных

статических изображений или изображений с минимальной подвижностью (изменяемостью) на сегодняшний день нельзя признать внедрением ИКТ. По сути дела, как указывалось выше, изменения должны внедряться глубоко и поэтому их необходимо детально продумывать, прогнозируя не только деятельность учителя, но и деятельность учащихся, чтобы последняя не превратилась в бездумное времяпрепровождение за компьютером.

Исходя из этого, деятельность учителя становится результативно-ориентированной, когда в его качестве начинает выступать не только усвоение объема материала или наработка определенных навыков, но и формирование компетенций по использованию ИКТ для решения учебно-трудовых вопросов. При этом, следует понимать, что в программном обеспечении нет средства автоматической стимуляции обучения или получения позитивных профессионально-педагогических трансформаций. Её обеспечивает контекст того – как именно эти технологии внедряются и используются.

Лучше всего обеспечить реализацию этого сможет инновационный дизайн учебного процесса и, как следствие профессионально-педагогической деятельности учителя. Этот новый дизайн должен предусматривать рациональное совмещение вековых традиций школьного преподавания и новых технологий на основе категории непротиворечивости. Наиболее простым способом реализации здесь выступает постоянная, планомерная и последовательная работа с учащимися и использование метафор и аналогий. Учителю необходимо уяснить, что специализированное ПО начинает преобразовывать традиционные знания в новый вид, опосредованный компьютером и именно он будет закреплён в сознании учащегося. Таким образом, здесь происходит сложный и важный процесс создания конгруэнтности посредством формирования лингвистического представления.

Существует определенная вероятность возникновения определенного противоречия, в том случае, если инновации, которые планирует внедрить конкретный учитель серьёзно противостоят школьной субкультуре преподавания конкретного предмета. Так, в частности, приверженцы традиционных субкультур преподавания, до определённой степени справедливо, упрекают новаторов в том, что интенсивная интеграция ИКТ в учебный процесс ведет в перспективе к разрушению коллективности в обучении, как одной из основ дидактики и учебного процесса, в устоявшемся сегодня виде. Это дополняется тем, что новая технология неявно сообщает детям, что они могут работать в своем собственном темпе, по собственному плану и т.п., что, по утверждениям традиционалистов будет ещё дальше разрушать традиционный учебный процесс. Тем не менее, установленные стандартизированные требования к ходу и результатам обучения основаны на категории синхронности, а учебная программа требует упорядочения содержания, чтобы ученики могли «двигаться» в её освоении с определенной скоростью. Выходом из сложившегося положения выступает постепенность и поэтапность внедрения [2].

Наиболее просто добиться этого в гуманитарных предметах, таких как история и география, в преподавание которых наиболее просто, по специфике материала, внедрить средства визуализации и мультимедиа, предоставляемые ИКТ. Главное состоит в том, что необходимо соблюсти дозировку применения визуализации и не превращать уроки в показ картинок и мультимедиа. Поэтому, на передний план могут выйти не столько собственно художественные образы, но и популярная сегодня «иконнографика», обладающая необходимым уровнем информационного и «цвето-образного» воздействия и, в тоже время, являющаяся именно информационно насыщенным компонентом [10].

Такие подходы присутствуют сегодня во многих инициативах по разработке преподавания предметов на новых основах применения ресурсов ИКТ. Необходимо отметить, что они преследуют ещё одну важную цель по ходу своей практической реализации, отказ от замены предметного обучения техническим натаскиванием на тесты. Это связано с тем, что предметное обучение несет с собой определенные представления о «знаниях», «полезном обучении», «хорошем ученике», «эффективной практике» и о том, что составляет «приемлемую успеваемость». В некоторых предметных областях, например, математике и естествознании, где распространение ИКТ было более широким и ранее, очевидно более низкое количество проблем, потому что их использование более полно соответствует существующей практике.

Напротив, учителя по другим предметам, например, по истории, географии или английскому языку, могут чувствовать необходимость модификации технологий, призванных гарантировать, что их внедрение не нарушит установленные модели преподавания или их место в учебной программе. Выходом из такого положения называется категория «осмысленного выбора», когда учитель, совместно с разработчиками, «подгоняет» программное обеспечение под специфику учебного процесса, а не учебный процесс под программное и аппаратное обеспечение. Во многих отношениях, именно такой подход - корректировка в рамках установленной модели, является наиболее адекватной реакцией учителей на образовательные реформы в целом, на протяжении последних двух десятилетий.

Ещё одним важным вопросом, возникающим в практической реализации трансформации профессионально-педагогической деятельности учителя, по ходу цифровизации образования, выступает вопрос наработки им личной компетенции нового типа и сохранения профессиональной уверенности. В условиях интенсивной интеграции новшеств в учебный процесс, эти качества попадают под удар практически сразу. Более того, учитель, решивший интегрировать ИКТ в учебный процесс и профессионально меняться, развиваться под воздействием их ресурсов, не связанный ранее напрямую с цифровыми технологиями, впадает в состояние «профессионального стресса», источниками которого выступают такие компоненты, как: *неуверенность* в отношении правильности выбора конкретных материалов и технологий из всего многообразия, представляемых сегодня; *преувеличенное* представление о сложности освоения использования технологий; *опасение* «провала» при попытке их практического использования [3].

Поиски выхода из такого положения приводят, наиболее часто, к тому, что большинство учителей, как правило, не трансформируют свои планы-конспекты конкретных уроков или методику, чтобы включить новые технологии, вместо этого они процедурно подгоняют своё преподавание под ресурсы ИКТ, что как было указано выше не приемлемо.

Также очевидно, что ориентация и личные взгляды каждого учителя влияют на индивидуальную модель преподавания и обучения, где, чем больше уверенность в технологии, тем больше вероятность ее успешной интеграции. Этот фактор мотивации жизненно важен для успеха трансформационного проекта и далее. Фактически, это часть цикла профессионального самообучения педагога, который включает в себя ряд переменных, в том числе компетентность, теории преподавания, предметное восприятие и знания, а также

уровень профессиональной удовлетворенности. Поэтому, как только будут замечены улучшения результатов обучения или повышения взаимодействия и мотивации в классе, уровень уверенности учителя улучшится, и показатели снова войдут в цикл.

Выводы. Рассматривая вопрос о трудностях, с которыми сталкивается внедрение ИКТ в учебный процесс и трансформация профессионально-педагогической деятельности учителя их ресурсами, необходимо отметить, что среди ключевых вопросов, которые звучат в современном педагогическом дискурсе, можно выделить следующие [8]:

- Каковы последствия внедрения новых технологий в устоявшиеся предметные субкультуры и бытующие в них педагогические традиции?
- Как учителя и учащиеся, привлеченные к инициативам по внедрению ИКТ в преподавание конкретного предмета, реагируют на проблемы, возникающие в связи с ИКТ, и какие изменения происходят - если таковые имеются - в рамках их установленных моделей преподавания?
- Появляются ли наряду с новыми технологиями новые педагогические модели преподавания и обучения (новая педагогика) или адаптируются старые педагогические модели?
- В каких направлениях развиваются проектные инициативы внедрения ИКТ и какие именно проблемы, возможности, особенности и специфика выходят на первый план в их практической реализации?

Однако первая проблема, с которой сталкиваются проекты внедрения ИКТ в процесс преподавания и профессионально-педагогическую деятельность учителя это их противоречия с учебной программой и стандартами. Следует понимать, что современные учебные планы и, отчасти стандарты, с точки зрения структуры, философии и традиций, не пропагандируя технологический детерминизм, берут свое начало в эпохе, когда передовые компьютерные технологии образования находились в зачаточном состоянии.

Здесь же, активное внедрение новых компьютерных и мультимедийных технологий в учебный процесс активно формирует его новую философию и критерии оценки, которые не приемлемы для современных стандартов и программ. Так, ни в одном современном стандарте и ни в одной современной учебной программе, не учитываются такие критерии как скорость поиска информации в Интернет, способность интенсивно обрабатывать большие объемы информации, способность использовать стандартную информацию для решения не стандартных проблем (личных и профессиональных задач), которые в новых условиях выходят на передний план. Исходя из этого, проекты интеграции ИКТ в учебный процесс и трансформации профессионально-педагогической деятельности учителей либо трансформируются под требования Программы и Стандарта, что приводит иногда к КПД менее 40% от внедрения, либо становятся экзогенными по отношению к принятому шаблону, переходя на положения своего рода профессиональной «диковинки».

Литература:

1. Адольф В.А., Щелковникова О.А. Обеспечение метапредметных результатов обучающихся через решение учебно-познавательных задач с использованием ИКТ // Информатика и образование. - 2017. - №3(282). - С. 59-63.
2. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Дидактические аспекты формирования информационной культуры личности // Информатика и образование. - №5 (244). 2013. С. 27-30.
3. Адольф В.А., Голубничая Е.В. Отношение субъектов образовательного пространства школы к ценностным приоритетам учащихся в условиях современного общества // Воспитание школьников. 2016. №2. С. 19-24.
4. Адольф В.А., Захарова Т.В. Формирование учебно-познавательной компетентности учащихся в процессе освоения геометрии // Сибирский педагогический журнал. 2012. №1. С. 111-118.
5. Адольф В.А. Педагогический поиск в контексте формирования методологической компетентности // Высшее образование в России. 2016. № 4. С. 156-160.
6. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Методическое сопровождение профессиональной деятельности учителя в посткурсовой период // Сибирский учитель. 2018. № 1 (116). С. 15-20.
7. Богданова О.Н., Ильина Н.Ф. Подготовка учителей естественно-научного цикла к разработке учебно-познавательных задач // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. № 1 (26). С. 5-11.
8. Ильина Н.Ф. Научные идеи профессора В.А. Адольфа в области педагогических наук // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 210-213.
9. Ильина Н.Ф., Шмидт А.В. Особенности исследовательской деятельности педагога в условиях введения профессионального стандарта // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2015. № 2 (23). С. 14-19.
10. Шкерина Л.В., Григорьева Ф.А., Ракуньо Ф. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения математике // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 74-78.
11. Шкерина Л.В., Сенькина Е.В., Саволайнен Г.С. Междисциплинарный образовательный модуль как организационно-педагогическое условие формирования исследовательских компетенций будущего учителя математики в вузе // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 4 (26). С. 76-80.
12. Шкерина Л.В. Формирование математической компетентности студентов: монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2018. 253 с.
13. Шкерина Л.В., Кейв М.А., Берсенева О.В., Журавлева Н.А. Мониторинг уровня сформированности метапредметных результатов обучения математике в 5 классах: учебное пособие / Красноярск, 2018. 188 с.
14. Янова М.Г., Адольф В.А. Становление организационно-педагогической культуры будущего учителя в транзитивном образовательном пространстве // Вестник красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2. С. 182-187.

УДК 377

старший научный сотрудник НИЦ-2,

доктор педагогических наук, доцент Сергеева Марина Георгиевна

Федеральное казенное учреждение «Научно-исследовательский институт

Федеральной службы исполнения наказаний России» (ФКУ НИИ ФСИН России) (г. Москва);

эксперт центра метапредметной подготовки, магистр педагогики,

преподаватель-исследователь Перевезенцева Ольга Николаевна

Московский центр развития кадрового потенциала образования (г. Москва)

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ ИКТ

Аннотация. В статье описывается исследовательская работа, проведенная на базе общеобразовательной школы. Обосновывается необходимость формирования информационной грамотности младших подростков средствами ИКТ. Приведены актуальные причины использования ИКТ в образовательном процессе для формирования информационной грамотности младших подростков. В статье говорится о компонентах обучения информационной грамотности. Также рассмотрены компоненты обучения информационной грамотности младших подростков.

Ключевые слова: грамотность, информационная грамотность, ИКТ, младшие подростки, стандарты информационной грамотности.

Annotation. The article describes research work carried out on the basis of a comprehensive school. The necessity of the formation of information literacy of younger adolescents using ICT is substantiated. The current reasons for the use of ICT in the educational process for the formation of information literacy of younger adolescents are given. The article talks about the components of information literacy learning. The components of information literacy training for younger teens are also considered.

Keywords: literacy, information literacy, ICT, younger teenagers, standard of information literacy.

Введение. Современные тенденции образовательного процесса в школе направлены на формирование у обучающихся целостной картины мира с адекватным отношением к ней и создание условий для социализации ребенка в информационном обществе. Основная задача школы - это научить школьника ориентироваться в информационном пространстве, используя информационно-коммуникационные технологии (ИКТ). Школе XXI века необходимо учитывать особенности развития информационного общества, требующие новые способы формирования мышления, приспособленного к быстро меняющемуся информационному миру. В сложившейся ситуации без информационной грамотности выпускнику школы сложно будет ориентироваться в повседневной жизни. Информационная грамотность школьников формируется повседневно под влиянием средств массовой коммуникации, поэтому школе следует организовывать, структурировать и направлять процесс формирования информационной грамотности школьников.

Изложение основного материала статьи. Вопросы формирования информационной грамотности школьников поднимаются как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях. Прежде всего, следует отметить, что термин «грамотность» традиционно определялась как способность читать, писать и считать. В журнале Education for All Global Monitoring Report сообщается, что грамотность является неотъемлемой частью права человека на образование, труд, здравоохранение и достойное существование [1]. Грамотность является фундаментом развития общества, без неё невозможно развитие человечества.

Педагог Б. С. Гершунский в своих трудах отмечает, что «грамотный человек – это человек, который готов обогащению и развитию своего образовательного потенциала» [9, с. 62].

В эпоху цифровой глобализации и информационных технологий (ИКТ) современная школа должна уделять особое внимание информационной грамотности обучающихся. Хесус Лау определяет информационную грамотность как комплекс навыков и умений, которые приобретаются в процессе обучения [20, 7]. Исследованиями в отечественной науке в области информационной грамотности занимались А. Н. Завьялов, О.Б. Зайцева, А.Л. Семенов, А.Б. Хуторской. А. Л. Семенов рассматривает информационную грамотность как умения самостоятельной обработки информации человеком с применением технологических средств [25, 12]. Завьялов пишет, что владение знаниями, умениями и навыками при решении определённых задач с использованием технических средств является информационной грамотностью [13, 17].

Международная Федерация библиотечных ассоциаций и учреждений (ИФЛА) определяет три компонента обучения информационной грамотности: получение, оценивание и использование информации. Предложенные компоненты информационной грамотности ИФЛА мы учли в нашем исследовании, но мы их адаптировали под возраст младших подростков: определение; поиск; интеграция; управление; оценка; создание; передача информации.

Использование ИКТ в формировании информационной грамотности младших подростков в нашем исследовании определяется следующими причинами:

- возможностью индивидуализации образовательного процесса;
- возможностью мотивации к учебной деятельности;
- возможностью самостоятельной деятельности обучающегося;
- возможностью наглядного представления учебного материала;
- возможностью организации интерактивных форм обучения.

Данное исследование является попыткой решения проблемы формирования информационной грамотности младших подростков посредством ИКТ технологий, в ходе которого было проведено опытно-экспериментальное исследование.

В эксперименте принимали обучающиеся 4-х и 5-х классов и общеобразовательной школы. Учебные классы были распределены на 2 группы: контрольная и экспериментальная. Эксперимент был проведён в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе обучающимся контрольной и экспериментальной групп были предложен диагностический инструментарий, который позволил измерить информационную грамотность обучающихся. В период формирующего этапа