

ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ КАК ПРОСТРАНСТВО УТРАТЫ И ВОССТАНОВЛЕНИЯ СМЫСЛА

Сейфуллина Г.Р., Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, Караганды, Казахстан

Современный этап развития образования характеризуется активной интеграцией цифровых технологий, что обуславливает расширение дистанционных форм обучения и постепенную трансформацию традиционных образовательных практик. Дистанционное образование перестает быть исключительно технологическим феноменом и приобретает значимость как социокультурное и педагогическое явление, влияющее на структуру взаимодействия, позиции участников и способы формирования знаний.

Одной из ключевых проблем дистанционного образования, основанного преимущественно на применении компьютерных технологий, становится угроза ослабления, а в ряде случаев — разрушения теоретического мышления и классической образовательной традиции. В условиях, когда прямое, личностно-насыщенное общение между преподавателем и студентом подменяется цифровыми интерфейсами, страдает не только глубина усвоения знаний, но и гуманистическая составляющая образовательного процесса. Довольно часто в дистанционных форматах фигура Учителя как носителя культуры, нравственного ориентира, наставника и воспитателя оказывается вытесненной или значительно трансформированной. Его непосредственное влияние на формирование мировоззрения, критического мышления, ценностных ориентиров обучающихся становится ограниченным, а в отдельных случаях оно заменяется функциональной моделью передачи информации. Педагогическая роль преподавателя, предполагающая личностное взаимодействие и авторитетное присутствие, ставится под сомнение. Наряду с этим в дистанционное образование интегрируются новые участники учебного процесса с иными функциями и задачами. Возникает распределённая педагогическая структура, образовательная деятельность всё более приобретает характер коллективного проекта, реализуемого через сетевое взаимодействие и распределённую ответственность. Это расширение состава субъектов образовательного взаимодействия свидетельствует о высокой степени технологической и организационной сложности дистанционного образования, но одновременно порождает и новые риски — фрагментации педагогической ответственности и ослабления личностной направленности образовательного процесса. Кроме того, формат дистанционного взаимодействия, даже при наличии интерактивных платформ и цифровых коммуникаций, не всегда способен воспроизвести ту насыщенность живого диалога, в котором формируются подлинные смыслы, ценности и мотивации. Тем самым возникает опасность редукции образования до технологически эффективной, но культурно и гуманистически обеднённой процедуры. В условиях цифровой трансформации эти вызовы требуют осознания и переосмысления.

Радикально настроенные исследователи, анализирующие перспективы дистанционного образования в условиях цифровизации, Интернета и виртуальных реальностей, всё чаще высказывают скепсис в отношении его гуманистической и философской состоятельности. В их оценке, дистанционное обучение, несмотря на технологическую эффективность, сопряжено с отчуждением от фундаментальных оснований образования, а именно от целеполагания, от экзистенциального самоопределения личности, от поиска смыслов, которые изначально были заложены в традиционную образовательную парадигму [1]. Одной из причин этого отчуждения считается принцип информатизации, который в условиях постмодерна и информационного общества трансформируется из инструмента в самоценность, в новую культурную парадигму. Приоритет смещается с осмысленного освоения знания на потребление и переработку информационных потоков, зачастую лишённых глубины, связности и аксиологического измерения. Такое положение вещей ставит под вопрос саму суть образования как процесса развития мышления, внутренней рефлексии и формирования устойчивого мировоззрения. Сегодня мы все более имеем дело «не с процессами трансляции знания, которое всегда позиционно и мыслительно восстанавимо в своем генезисе, но именно с информацией и с безличными информационными потоками», - считает Н.В. Громько [2, с. 177]. Знание, в его классическом понимании, предполагает контекст, диалог, субъективное включение, а главное — процесс мыслительной реконструкции. Информация же в цифровой среде нередко предстаёт как фрагментарная, внеисторическая и обезличенная структура, лишённая опоры на культуру, ценности и опыт.

Соответственно, тип коммуникации между студентом и образовательной институцией в условиях дистанционного обучения всё чаще приобретает форму обмена блоками текстов, развивающихся в гипертекстовые структуры. Такая модель взаимодействия ориентирована не на диалог и совместное осмысление, а на асинхронное, фрагментированное потребление информации, что ведёт к радикальному изменению характера образовательного процесса. В противовес идеям развивающего обучения, выдвинутым такими мыслителями, как Э. Ильенков, В. Давыдов, В. Библер, которые подчёркивали важность диалога, активного мышления и формирования целостного образа мира, современное цифровое обучение часто сводится к практике информационного манипулирования и «кликерной» навигации по фрагментам знаний. Многие пользователи цифровых образовательных платформ, вовлечённые в такие процессы, становятся участниками своеобразных «деконструктивистских игр», где доминирует не смысл, а форма, не содержание, а скорость потребления. Эта ситуация формирует клиповое сознание — поверхностное, быстро переключающееся внимание, утрату способности к длительной умственной концентрации, угасание воображения и ослабление эмоционально-этической сферы. В условиях такого восприятия информация подменяет знание. Она фрагментарна, не встроена в личный опыт и не предполагает внутренней работы сознания по её осмыслению и переработке. В результате обучающиеся, приученные к таким режимам обработки информации, зачастую испытывают трудности с рефлексией, с формированием понятийного мышления, с развитием навыков аргументации и понимания. В цифровой образовательной среде всё более отчётливо проявляется конфликт между

знанием и информацией. Знание, как процесс активного осмысления и преобразования опыта, требует от субъекта способности к концентрации, внутреннему диалогу, воображению и критической рефлексии. Информация же в своей «кликерной» форме подталкивает к поверхностному усвоению, замещая содержательное понимание внешним освоением форматов.

В этой связи возникает серьезная угроза подмены содержательного образовательного опыта его симуляцией — иллюзией участия, в которой внешне задействованы формы коммуникации, но отсутствует глубина личностного смысла и духовного становления. Гипертекстуальность как форма современного «коммуникативного комфорта» способствует фрагментации восприятия, при которой знание теряет целостность, превращаясь в набор несвязанных фрагментов, лишённых логической и аксиологической последовательности. В условиях такой среды студент всё чаще становится не исследователем смысла, а потребителем контента, неспособным удержать в поле внимания сложные концепты и связи. Это особенно тревожно на фоне забвения тех педагогических традиций, в которых развивающее обучение предполагало не просто передачу информации, а вовлечение в живой процесс мышления, в диалогическую работу сознания, где мышление не воспроизводится, а рождается заново через напряжение, усилие, личностное включение. Современная цифровая образовательная среда, при всей своей технической оснащённости, часто не создает условий для этого внутреннего усилия. Она удобна, но не требует труда мысли. Она предлагает доступ, но не пробуждает интерес. В результате, вместо формирования субъектов мышления, мы сталкиваемся с ростом «информационных теней» — псевдознания, в котором объем информации не конвертируется в понимание, а скорость доступа — в развитие сознания. Это ведёт к дегуманизации образования, к утрате его культурно-психологической и философской глубины.

Выявленная ситуация ставит новый блок проблем, разрешением которых должны заниматься не только социальная философия и философия образования, но и новая отрасль философского знания - медиа-философия. К примеру, как будет разрешено противоречие и отличие информации от знания? Возможно ли теоретическое знание в эпоху Интернета? Каким образом можно мыслить образовательное знание, если оно уже не является закрытым академическим пространством теоретических представлений? Как Интернет может изменить содержание образования в современном мире? Какова структура знания, уже не являющегося системой иерархически упорядоченных фактов, а существующего в постоянно меняющихся медиа-условиях?

Эти вопросы подводят нас к необходимости фундаментального пересмотра самих онтологических оснований знания в условиях цифровой культуры. Традиционная образовательная парадигма, построенная на представлении знания как устойчивой системы понятий, логических структур и проверенных методов, оказывается вынужденно пересобранной в условиях медиасреды, где информация циркулирует с беспрецедентной скоростью, в неиерархичных, фрагментированных и множественных формах. Медиа-философия, в этом контексте, оказывается не просто вспомогательной областью, а центральным пространством философского анализа, где исследуется трансформация когнитивных и культурных оснований знания в эпоху медиатизации. Вопрос уже не только в том, что мы знаем, а как мы знаем, через какие интерфейсы, форматы, алгоритмы и медиапосредники знание приходит к субъекту, и как это влияет на его восприятие, мышление, способность к рефлексии. Ключевым становится различие между информацией как техническим сообщением и знанием как экзистенциальной формой осмысленного опыта. В образовательной практике это означает, что простая доступность информации (через интернет, онлайн-курсы, платформы) не тождественна включенности в процесс понимания, не инициирует формирование целостного мировоззрения. Более того, существует риск профанации знания — когда фрагментарная, лишённая контекста информация подменяет собой сложную когнитивную работу, необходимую для формирования понятий, построения умозаключений, выработки критического и этического мышления.

За поверхностной легкостью предполагаемых успехов применения дистанционных технологий в образовании лежит целый пласт противоречий и парадоксов. Одним из главных может быть вопрос о сохранении паритета между культурной функцией передачи опыта и знания системой образования и медиатизацией всех областей жизни, в рамках которой ставится под сомнение передача опыта и знаний, а преобладает действие и информированность.

Медиатизированная реальность стремительно изменяет не только формы и каналы коммуникации, но и саму природу человеческой субъективности в процессе образования. Дистанционное обучение, безусловно, представляет собой важную и перспективную форму образовательной практики, расширяющую доступ к знаниям и создающую новые возможности для самообразования. Однако его развитие отнюдь не следует рассматривать как линейный и беспроблемный прогресс. Напротив, на практике оно сталкивается с объективными ограничениями — технологическими, социальными, культурными и психологическими. Несмотря на декларации о повсеместной цифровизации, дистанционное образование не стало всеобъемлющей нормой: общественная и образовательная реальность внесла свои коррективы, определив сферу его уместности и наибольшей эффективности. В этом свете становится очевидным, что актуальная задача состоит не столько в абстрактном прогнозировании информационного будущего, сколько в критически осмысленном применении дистанционных технологий к решению насущных задач настоящего, а именно задач, связанных с доступностью, индивидуализацией, инклюзией, а также с поддержанием гуманитарной целостности образовательного процесса. Отсюда проистекает необходимость философского осмысления пределов и назначения дистанционного образования: в каких условиях оно действительно способно углублению образовательной коммуникации, а в каких — ведёт к редукции образования до информационного потребления, обедняя живое, межличностное, гуманитарное измерение образования как становления личности. Ошибочно рассматривать дистанционные технологии как универсальный заменитель традиционного образования; напротив, они должны рассматриваться как инструмент, подчинённый целям образования, а не как самоцель. Важным критерием становится не масштаб внедрения технологий, а качество образовательного взаимодействия, возможность поддержания личностного контакта, сопровождения, обратной связи и воспитания. Там, где дистанционные форматы могут воспроизвести диалог, совместное мышление, критическую рефлексивность — они

уместны. Там же, где происходит сведение образования к передаче данных, к автоматизированной проверке тестов и механической фиксации успеваемости — технология превращается в пустую оболочку, лишённую воспитательного и развивающего содержания. Перспективность дистанционного образования определяется не техническим прогрессом, а философией его применения: пониманием образования как встречи, роста, внутренней трансформации. Технологии могут сопровождать эти процессы, поддерживать их, расширять пространство возможностей, но они не могут их заменить.

Современное образование функционирует в условиях усиливающейся сложности, неопределённости и плюралистичности, присущих виртуальной реальности и цифровым практикам. Интернет как открытая, сетевая структура, по своей природе ускользающая от централизованного регулирования, порождает новые вызовы для образования: от доступа к знаниям — к вопросу о качестве, от массовости — к утрате глубины, от всеобщей информированности — к риску утраты ориентиров. Ни одно государство не обладает монополией на контроль над киберпространством, а значит, всё большую значимость приобретает не внешнее управление, а внутренние ориентиры субъектов сетевого взаимодействия — их этическое сознание, критическое мышление и образовательная зрелость. В этом контексте особое значение приобретает формирование новой культуры мышления, способной ориентироваться в условиях информационной многослойности, фрагментарности и постоянной трансформации смыслов. Образование в цифровую эпоху не может ограничиваться передачей знаний. Оно должно становиться пространством выработки ценностных ориентиров, навыков критической рефлексии и способности к этическому суждению. Сложность мира виртуальной реальности заключается не только в технической многозначности и масштабности, но и в расплывчатости границ между истиной и мнением, знанием и дезинформацией, личной позицией и манипуляцией. В этих условиях особая роль отводится моральному воображению, способности пользователя осмысливать свою деятельность в сети не только с точки зрения комфорта и пользы, но и с позиции ответственности за последствия своих действий, за влияние на других, за участие в глобальной медиареальности как в социальном пространстве с этическими измерениями [3]. Дистанционные технологии могут и должны стать инструментом расширения образовательных возможностей, но лишь при условии, что они будут встроены в педагогические практики, ориентированные на развитие субъекта, а не на формальное потребление информации. Необходим поиск баланса между технологической модернизацией и гуманитарной целостностью образования, а также разработка методологических основ, позволяющих интегрировать цифровые форматы без утраты воспитательной и мировоззренческой функции образовательной среды.

Список использованной литературы

1 Король А.Д. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века — [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://didact.bsu.by/item/cb4acec1-f11c-49c7-ad8d-fb14ee8424d7>

2 Громько Н.В. Интернет и постмодернизм - их значение для современного образования // Вопросы философии. — 2002. — № 2. — С. 175-100.

3 Клишина М.В., Сейфуллина Г.Р. Философия образования: перед вызовами глобализации / Восьмой Российский Философский Конгресс - «Философия в полицентричном мире». Секции (II). Сборник научных статей М.: РФО - ИФРАН — МГУ. Издательство «Логос», ООО «Новые печатные технологии» (Москва), 2020. — С. 2439-2441

УДК 37.091.3

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Саратова А.К., Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, Караганды, Казахстан

Тлеужанова Г. К., Карагандинский университет имени Е.А. Букетова, Караганды, Казахстан

В современном процессе обучению иностранному языку все больше внимания уделяется развитию коммуникативной компетенции учащихся. Одним из ее ключевых компонентов является речевая активность, которая позволяет учащимся успешно участвовать в различных коммуникативных ситуациях. В модели образования, основанного на компетентностном подходе, акцент сместился с чисто теоретических знаний на практическое использование языка, что делает развитие навыков устного общения особенно актуальным.

Исследования в области изучения второго языка и методологии преподавания показывают, что не существует единого универсального метода, позволяющего найти подход сразу ко всем учащимся. Как отмечает В. Кук, языковое обучение включает в себя множество методов и подходов, от академических и аудио лингвистических до коммуникативных и основанных на задачах, и у каждого из них есть свои сильные и слабые стороны. [1] Преподавателям необходимо учитывать как цели обучения, так и индивидуальные особенности обучаемых при выборе методов и приемов совершенствования речевой деятельности обучающихся.

Особое значение также придается интерактивным и коммуникативным подходам, которые не только помогают учащимся овладеть языковыми структурами, но и применяют их в реальных коммуникативных ситуациях и в классе. Авторы современных исследований подчеркивают, развитие речевой деятельности особенно эффективно если обучение организовано вокруг взаимодействия, сотрудничества и осмысленного использования языка.

Целью данной статьи мы ставим изучение эффективных подходов и приемов, которые помогают развивать речевые навыки у школьников в рамках современного образовательного процесса.