

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ РАБОТЫ

УДК [001.101/102:378]:519.72

Л.В. Астахова

Новые требования информационного подхода к образованию*

Выявлены основные требования цифровой экономики к информационно-аналитическим навыкам работников и современные проблемы их формирования в рамках высшего образования. Обоснован недостаточно реализованный потенциал информационного подхода к решению этих проблем в связи с ограничением его рамок количественной теорией информации. Показаны возможности информационного подхода как средства трансформации содержания и организации образования в контексте информационной деятельности студента и преподавателя.

Ключевые слова: *информационный подход, информация, информационные процессы, информационная деятельность, высшее образование, субъект образования, управление, знание, мнение, информационный продукт*

DOI: 10.36535/0548-0019-2022-01-2

ВВЕДЕНИЕ

На процессы трансформации цифровой экономики существенно влияют глобализационные, технологические и другие факторы. Четвертая промышленная революция и мировая пандемия все более ускоряют процессы изменений содержания деятельности, усложняют задачи, которые требуют все более глубоких информационно-аналитических навыков работников [1]. Государству нужны «адаптивные, практико-ориентированные и гибкие образовательные программы высшего образования, которые обеспечивают получение студентами профессиональных компетенций, отвечающих актуальным требованиям рынка труда, в том числе в области цифровой экономики»¹. При этом спрос на таких работников в настоящее время превышает не только фактическое предложение, но и соответствующий потенциал систем образования и профессиональной подготовки [2]. Поскольку инфор-

мационно-аналитическая компетенция выпускника вуза развивается как органическая часть его информационной компетенции, при ее формировании и развитии вполне оправдано использование информационного подхода.

Негативная оценка этой компетенции выпускников вузов работодателями свидетельствует о том, что потенциал названного подхода в образовании реализован недостаточно. Этим обусловлена актуальность статьи и ее цель – выявить проблемы интерпретации информационного подхода к высшему образованию и обосновать возможности его адекватной реализации в новых условиях.

К проблемам интерпретации информационного подхода к современному высшему образованию мы относим: дисбаланс содержательного и коммуникативного уровней информационного подхода; недостаточное внимание к статусу студента вуза как самостоятельного субъекта образования, субъекта системных информационных образовательных процессов; доминирование передаточной, знание-ориентированной концепции процесса обучения; приоритет информационно-репродуктивных форм контроля результатов обучения студентов; ограничение сущности информационно-образовательной деятельности преподавателя ее обучающим характером. Рассмотрим их подробнее.

* Статья подготовлена при поддержке Правительства РФ (Постановление № 211 от 16.03.2013 г.), соглашение № 02. А03.21.0011.

¹ Паспорт национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации" (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам. Протокол от 24 декабря 2018 г. №16). – URL: <http://government.ru/info/35568> (дата обращения: 17.11.2021).

ПРОБЛЕМЫ ИНФОРМАЦИОННОГО ПОДХОДА К ВЫСШЕМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Дисбаланс содержательного и коммуникативного уровней информационного подхода к образованию

Интерпретация информационного подхода к образованию связана с дискуссионным характером понятия информации. В настоящей статье мы не ставим перед собой цели анализа этой дискуссии. Заметим лишь, что информация имеет амбивалентную природу, представляет собой единство и взаимообусловленность материальных и идеальных начал, т.е. идеального содержания и материального носителя [3, с. 12]. Поэтому в процессе определения сущности информации (а значит – и информационного подхода) в равной степени должны использоваться подходы, высвечивающие и материальную (коммуникативную), и идеальную (содержательно-смысловую) составляющие. Ученые убедительно обосновывают приоритетность гносеологического статуса понятия информации и определяют ее как «психические образы объективного мира, возникающие у живых организмов в процессе их жизни и взаимодействия с окружающей средой» [4, с. 3.] Из этого следует, что информационный подход к образованию в условиях цифровой трансформации должен иметь два органически взаимосвязанных уровня: содержательно-смысловой и коммуникативный.

К сожалению, следует констатировать дисбаланс этих уровней в педагогической теории и практике. Появление цифровых технологий передачи информации естественным образом закрепило внимание науки и практики к коммуникационным аспектам информационного подхода к образованию, оставляя в тени содержание информации как результата деятельности его субъектов. В большинстве работ информационный подход к образованию сводится к исследованию применения новых информационных технологий и процесса информатизации образования [5]. Встречается очень мало публикаций, представляющих образование как информационный процесс – процесс накопления, передачи, переработки и других форм движения особого рода информации – образовательной [6]. Но даже если исследователи обращают внимание на обучение как на информационный процесс, то рассматривают его с позиций классической теории информации, не затрагивающей смысловое содержание информации. На это указывают философы, замечая, что одним из методологических инструментов исследования познавательных функций человека является «информационный подход, сформировавшийся в комплексе научных дисциплин информатики и кибернетики на основе теории информации» и базирующийся на существовании общих свойств и закономерностей проявления информационных процессов [7]. На узость трактовки информационного подхода исключительно с кибернетических позиций обратили внимание в музыкальной педагогике. Так, исследователь предположил, что основное

содержание такого подхода заключается в выделении и анализе информационных аспектов функционирования и развития различных объектов, процессов и явлений, включая элементы и каналы связи между ними, по которым осуществляется передача информации [8]. Поэтому сегодня смысловое содержание информации разных субъектов на разных этапах коммуникационного образовательного процесса – столь же важный объект исследования в рамках информационного подхода к образованию, что и процесс коммуникации и его средств.

Недостаточное внимание к статусу обучающегося как самостоятельного субъекта образования – субъекта системных информационных образовательных процессов

Философия образования имеет четкую позицию по поводу субъектов образования, соответствующую вызовам времени. Она основана на том, что подлинный прогресс заключается не в глобализации и цифровизации, не в развитии науки, техники и новейших технологий, но, прежде всего, – в развитии общества и личности, в повышении уровня ответственности, сознания, морали, определяющих поведение людей [9]. Поэтому на первое место выдвигается студент – «обучающийся», который законодательно² определяется как физическое лицо, осваивающее образовательную программу.

Сегодня активно обсуждается проблематика эмансипирующего потенциала образования как условия формирования самостоятельного зрелого мышления, развития субъектности и подлинной автономии индивида [10]. Эксперты признают, что новые информационно-коммуникационные технологии изменили взаимоотношения «обучающий – обучающийся», трансляции классического образования от учителя к ученику, от старшего к младшему изжили себя [11], а будущее образование будет больше направлено не на односторонний процесс обучения и потребления информации [12], а на общение и интерактивность.

В современной образовательной практике субъектность студентов в большей степени продекларирована, чем реализована. Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования (ФГОС ВО), половина часов, выделяемых на освоение дисциплины, отводится на самостоятельную работу студентов. Однако сложившийся к настоящему времени и продолжающий доминировать передаточный, субъект-объектный (студент – объект, преподаватель – субъект) характер образования не учитывает самого обучающегося в образовании, его миссию, предназначение, особенности и создает предпосылки для утраты самоидентичности человека, его внутреннего пространства [13].

² Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/b819c620a8c698de35861ad4c9d9696ee0c3ee7a/ (дата обращения: 17.11.2021)

Ограниченный информационный подход к субъекту образования до сих пор доминирует и в педагогической науке. Так, В.М. Казакевич «на основе модели коммуникации технических устройств К. Шеннона и вербальной модели социальных коммуникаций Р. Якобсона» включает в число структурных составляющих обучения как информационного процесса: обучающего как источник информации, обучающегося как приемника информации, контекст (договоренность о теме сообщения), сообщение (содержание информации), код (язык представления информации), каналы связи (пути и средства передачи и приема информации), информационный фильтр обучающего (программа научения), информационный фильтр обучающегося (субъективная программа учения), сеть шумов при передаче информации для субъектов процесса обучения (помехи, искажающие передаваемые и получаемые сведения и приводящие к потере информации) [14]. Как видим, в число источников информации включен только «обучающий», а обучающемуся отводится исключительно роль ее приемника, получателя.

Это явно противоречит современной тенденции институционализации когнитивно-информационной деятельности личности в виртуальном пространстве [15]. Статус пассивного приемника информации в образовании уже не устраивает студента, не мотивирует его к обучению. Усиление внимания к обучающемуся не как к традиционному объекту, а как к субъекту образования – это императив современной культуры. В контексте информационного подхода он является не только потребителем, получателем, но и полноправным создателем, отправителем информации. При этом в роли получателя выступает не только преподаватель, но и другие обучающиеся (студенты учебной группы), а также члены профессионального сообщества.

Доминирование знание-ориентированной концепции образования

«Передачный, субъект-объектный характер образования» обуславливает и знание-ориентированную концепцию образования, в рамках которой «знание о социальном опыте передается обучающемуся без учета его личностных, культурно-исторических и иных особенностей» [13]. Преобладание традиционных, знание-ориентированных подходов к содержанию учебного процесса в образовательных организациях исключает студентов из числа создателей смыслов, мнений, суждений, не способствует формированию и сохранности их самоидентичности. Между тем, философы рассматривают сегодня суждения как одну из форм не только абстрактного, но и конкретного мышления, как способность, процесс и результат любых мыслительных операций [16]. Поэтому сформировать у студентов вуза способность к суждениям, к формированию мнений на основе анализа информации – это значит научить их не только запоминать, но и мыслить.

Если не обращать на это внимание, то проблема будет углубляться. Это связано с тем, что количество информации экспоненциально растет и будет расти дальше. Как справедливо отмечают ученые, современные возможности оцифровки источников при-

вели к тому, что забвение стало столь же затруднительным, как и селекция по-настоящему значимых вещей: люди стремятся сохранить всё. И как следствие – «общество теряет способность отбирать и оценивать информацию» [17]. Уже сегодня происходит девальвация знания и дрейф от ценности знания к ценности мнения [18]. Ярким примером такого дрейфа может служить американское образование. В учебные программы американских образовательных учреждений включаются курсы, отражающие сугубо утилитарные желания и интересы студентов – потребителей образовательной услуги, и мнения становятся главным результатом их образовательной деятельности [19]. И мы согласны с тем, что по логике умение формировать и защищать свое мнение, опираясь не на знания, а на формальные признаки, может привести к дискредитации и профанации образования и знания как такого.

В российском образовании – все наоборот. Экспериментальные исследования уровня развития логического мышления студентов различных направлений подготовки свидетельствуют о том, что логическое мышление сформировано в недостаточной степени. Студенты «испытывают большие трудности в усвоении материала, заучивают наизусть определения, правила, доказательства, не могут дать определения хорошо знакомого понятия, сделать вывод из данных посылок; затрудняются провести классификацию, несложное рассуждение, установить правильность сделанных умозаключений и определений» [20]. Заметим, что «перехлесты» в любую сторону – или мнения, или знания – снижают результативность образования и становятся опасными. Уже сегодня знание-ориентированный подход к обучению порождает когнитивные риски в образовании: информационное перенасыщение, девальвацию возможностей памяти, снижение уровня критического мышления [21]. Для нейтрализации этих рисков необходима гармонизация знания и мнения. Знание является предпосылкой для мнения, но нет и мнения без знания [22]. Мнения представляют необходимое дополнение к знаниям, поскольку из одних только знаний духовный мир человека состоять не может [23]. Поэтому цель современного образования не может ограничиваться передачей студентам информации и знаний, необходимо развивать их информационно-аналитические способности формировать мнения, суждения, умозаключения.

Большой потенциал для развития способности студента к суждениям и умозаключениям имеет целенаправленное развитие информационной компетенции будущих специалистов, их критического мышления, навыков академического письма, чему посвящен целый ряд наших и других публикаций [например, 24, 25]. Однако с сожалением следует констатировать, что данные процессы имеют в высшем образовании инициативный характер, зависят от желания и компетентности преподавателей. Усилия научных библиотек вуза по развитию информационной грамотности (культуры) студентов также не всегда приводят к желаемым результатам. Так, зарубежные коллеги доказали [26], что курс информационной грамотности для студентов Виндзорского университета значительно улучшил

понимание определенных аспектов поиска и определения местоположения информации, но не области идентификации и оценки информации. Поэтому для достижения единства знаний и мнений развитие способностей студентов к информационно-оценочным суждениям и умозаключениям необходимо интегрировать в учебные планы всех образовательных направлений. Для этого требуется использовать специально разработанные метадисциплины и модули в рамках ключевых профессиональных дисциплин. При этом только обязательные контрольные мероприятия, зафиксированные в учебных планах и рабочих программах дисциплин, способны привести к желаемым результатам.

Приоритет информационно-репродуктивных форм контроля результатов обучения студентов

Знание и мнение должны лежать и в основе результатов информационно-образовательной деятельности студентов, в связи с чем необходимо использовать информационно-продуктивную педагогику. В последнее время интерес к этой проблеме растет. Исследователи поддерживают необходимость создания продуктивного субъекта образования в образовательном пространстве, значимость продуктивного и репродуктивного методов в обучении в их совокупности [27], показывают связь репродуктивно-продуктивного перехода со сдвигом в онтологических основаниях феномена образования – формах, способах, функциях и генерализации его бытия [28], обсуждают переход от текущих процессов «подготовка» и «обучение» к процессам «продуктивное образование» (метакомпетенции, самоорганизация, самоопределение, целеполагание, продуктивное действие и рефлексия) в рамках ФГОС 4.0 [29], обосновывают требование создания значимого образовательного продукта, под которым понимается информационно-текстовый продукт в форме исследования, сочинения, решения творческих задач, собственного справочного материала, обзора различных источников, в том числе интернет-ресурсов и др. [30], вторичных информационных продуктов [31]. Однако, как это ни парадоксально, педагогическая наука не рассматривает [32] информационный подход в числе методологических подходов к продуктивному обучению.

Между тем, информационный подход к продуктам образовательной деятельности студентов самых разных образовательных направлений может быть успешно реализован в традиционных для информационных специалистов формах. Таковыми являются аннотация, реферат и информационно-аналитический обзор. Определенный практический опыт в этом направлении уже есть. Так, попытка замены традиционного обучения переводу с иностранного языка на русский язык на обучение реферированию и аннотированию иноязычного текста была предпринята в [33], где автор представил систему обучения реферированию, основанную на проблемных методах. Одним из важнейших элементов продуктивного образования называют аналитические обзоры [29], обращая

внимание на их ориентационную функцию и функцию идентификации проблемных полей учебных тем.

При общей позитивной оценке этого опыта заметим, однако, что каждая из названных дидактических форм обучения оторвана от контекста системного процесса аналитико-синтетической переработки информации. Гораздо эффективнее рассматривать в качестве объекта освоения студентами в рамках обучения систему процессов поиска и аналитико-синтетической переработки информации по профессиональным дисциплинам в логике их поэтапного следования друг за другом: поиск, аннотирование, реферирование, информационно-аналитическое обозрение. Эти процессы отличаются друг от друга степенью свертывания информации, в результате чего на каждом из этапов за счет все большей плотности смысла текстов студент получает все больше нового для себя знания. Наш педагогический опыт показал результативность этих форм продуктов и логики их создания будущими специалистами по защите информации. Изучение дисциплины мы начинаем с задания по ее информационному моделированию: студент создает аннотированный библиографический список, систематизированный по отдельным видам и источникам информации (тексты, статистические данные, графические или видео объекты). Работу с этой информацией он продолжает в процессе выполнения задания по отбору и реферированию выявленных источников (создание реферата-экстракта об информационном обеспечении разных тем курса) и далее – в ходе подготовки информационно-аналитического обзора по отдельной заранее выбранной проблеме дисциплины.

Однако на этих процессах работа обучающихся с информацией не заканчивается. Поскольку анализируемая информация может быть противоречивой и иметь различную степень достоверности [34], выпускник вуза должен уметь ее анализировать, синтезировать, формулировать суждения и умозаключения, в результате чего формировать собственное мнение. И особую роль в достижении единства знания и мнения студентов мы отводим другой учебной форме информационного продукта – эссе.

Эссе способствует развитию абстрактно-логического мышления как высшей ступени мышления, способности двигаться на основе изученных знаний к суждениям и умозаключениям. Оно широко используется как дидактическое средство и форма контроля освоения студентами дисциплин в американском и европейском образовании, чего нельзя сказать о российской педагогической науке и практике. Интерес к нему появляется, в основном, у преподавателей лингвистических дисциплин. Так, в результате эмпирического исследования [35] было показано, что использование жанра эссе как творческого дидактического задания способно развивать креативные способности студентов, оказавшихся в ситуации доступности многообразия информации. Наш опыт показывает, что выбор темы, отбор информации для эссе, ее интерпретация и самостоятельные суждения и умозаключения позволяют студенту получить опыт самовыражения и самоидентификации в учебном процессе и адекватно продемонстрировать уровень освоения системы знаний по дисциплине. Ядром эссе выступает оце-

ночное суждение – высказывание, содержащее оценку ситуации, явления, объекта. Сущностные характеристики эссе уже сегодня позволяют его определять родовым понятием по отношению к таким традиционным общепринятым концептам российской образовательной культуры как курсовая работа и выпускная квалификационная работа [38], а также основой для создания научных статей и докладов разного уровня, монографий, диссертаций и др. Поэтому полагаем, что требованием к эссе должно быть наличие разных типов и видов оценочных суждений, описанных, например, в [39].

Ограничение сущности информационно-образовательной деятельности преподавателя ее обучающим характером

Учитывая изменение статуса обучающегося как субъекта информационных процессов и производителя информационных продуктов, логично предположить, что неизбежны изменения в сущности информационно-образовательной деятельности преподавателя. Постепенное расширение статуса студента с «обучающегося» на «самообучающегося» (обучающего самого себя) как активного субъекта образования, переход от передаточной, знание-ориентированной концепции процесса образования к единству знания и мнения как объектов освоения в вузе, переход от информационно-репродуктивных форм к репродуктивно-продуктивным формам контроля результатов обучения студентов – все это в совокупности не может не изменить и «обучающий» статус преподавателя.

Мы солидарны с зарубежными экспертами, которые в процессе обоснования продуктивной педагогики как основы для фундаментальной реорганизации педагогического образования [38] назвали сущностным ее свойством не обучение студентов, а управление студентами. Действительно, роль преподавателя в образовательном процессе становится все более информационно-управленческой. Преподаватель в идеале реализует все функции информационного управления обучением: планирует его, организует, а также мотивирует и контролирует студентов. Поэтому термин «обучающий», употребляющийся сегодня по аналогии с «обучающимися», устарел, не отражает реальных и потенциальных задач преподавателя высшей школы. Термин «педагогический работник», определяемый как «физическое лицо, которое состоит в трудовых, служебных отношениях с организацией, осуществляющей образовательную деятельность, и выполняет обязанности по обучению, воспитанию обучающихся и (или) организации образовательной деятельности», также не отражает духа нового времени, так как ограничивает его устаревшим понятием обучения.

В ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" в определении обучения акцент сделан исключительно на организационные моменты. Образование определено как «целенаправленный процесс организации деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками и компетенцией, приобретению опыта деятельности, развитию способностей, приобретению опыта применения знаний в повседневной жизни и формированию у обучающихся мотивации

получения образования в течение всей жизни». Но преподаватель должен не только организовывать, но и выполнять другие вышеназванные информационно-управленческие функции управления. Поэтому очевидно, что в контексте трансформации статусов субъектов образования, новых процессов и продуктов их информационной деятельности должно быть нормативное закрепление термина «информационное управление» как сущностной характеристики деятельности преподавателя.

ВЫВОД

Информационный подход к высшему образованию неправомерно отождествляется сегодня с процессом передачи информации и знаний от преподавателя к студенту. Акцент делается в большей степени на информатизации и внедрении информационно-коммуникационных и цифровых технологий как средств обучения, на репродуктивном знании как результате передачи информации от преподавателя к студенту. Эти характеристики современного образования вступают в противоречие с главным требованием цифровой культуры – усиление роли человека как субъекта информационной и информационно-аналитической деятельности во всех сферах жизни, в том числе – образовании. Это противоречие требует новых интерпретаций информационного подхода к содержанию и организации образования, расширения его границ. Становится все более очевидной необходимость включения в него всех системных элементов информационного процесса, их содержания и взаимосвязи между ними.

Укрепление статуса студента как субъекта системы информационной деятельности в рамках образовательного процесса; переход от репродуктивного характера обучения к информационной репродуктивно-продуктивной деятельности студентов; достижение единства знания и мнения как объектов освоения в вузе; переход от обучающего к информационно-управленческому характеру деятельности преподавателя – все это является шагами реализации информационного подхода к подготовке специалистов, соответствующими потребностям цифровой экономики. Это требует масштабных междисциплинарных исследований информационного подхода к современному образованию для достижения его максимальной эффективности. С помощью обновленной теории информационного подхода образование и его субъекты будут готовы к неизбежной трансформации общества знаний в общество профессиональных экспертных мнений, основанных на знаниях.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Нехода Е.В., Пань Л. Трансформация рынка труда и занятости в цифровую эпоху // Экономика труда. – 2021. – Т. 8, № 9. – С. 897-916. DOI 10.18334/et.8.9.113408.
2. Kergroach S. Industry 4.0: New Challenges and Opportunities for the Labour Market // Foresight and STI Governance. – 2017. – Vol. 11, Issue 4. – P. 6–8. DOI: 10.17323/2500-2597.2017.4.6.8
3. Соколов А.В. Информация: понятие, категории, амбивалентная природа. Философские очерки // Научно-техническая информация. Сер.1. –

2010. – № 5. – С.1-13; Sokolov A.V. Ontology of information philosophical essays // Scientific and Technical Information Processing. – 2010. – Vol. 37, № 3. – P. 149-171.
4. Белоногов Г.Г., Гиляревский Р.С. Еще раз о гносеологическом статусе понятия «информация» // Научно-техническая информация. Сер.2. – 2010. – № 2. – С. 1-6; Byelonogov G., Gilyarevskii R.S. Another treatise on the epistemological status of the concept of “information” // Automatic Documentation and Mathematical Linguistics. – 2010. – № 1. – P. 38-43.
 5. Богословский В.И. Концептуальные основы высшего образования в условиях цифровой экономики / В.И. Богословский, А.Л. Бусыгина, В.Н. Анискин // Самарский научный вестник. – 2019. – Т. 8. – № 1(26). – С. 223-230. DOI 10.24411/2309-4370-2019-11301.
 6. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации // Современное образование. – 2013. – № 2. – С. 1-57. DOI: 10.7256/2306-4188.2013.2.8997. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=8997 (дата обращения: 17.11.2021).
 7. Никитина Е.А. Современная эпистемология: основные направления развития // Научный вестник Московского государственного технического университета гражданской авиации. – 2008. – № 129. – С. 141-144.
 8. Полозов С.П. О возможностях информационного подхода в исследовании музыкального искусства // Вестник Саратовской консерватории. Вопросы искусствознания. – 2018. – № 1(1). – С. 21-31.
 9. Чумаков А.Н. Глобализация и цифровизация: социальные последствия кумулятивного взаимодействия // Вопросы философии. – 2021. – № 8. – С. 36-46. DOI 10.21146/0042-8744-2021-8-36-46.
 10. Сохраняева Т.В., Замоткин И.Д. Эмансипирующий потенциал образования: критическая традиция в философии образования // Вопросы философии. – 2021. – № 1. – С. 192-202. DOI 10.21146/0042-8744-2021-1-192-202.
 11. Савчук В.В. Медиаобразование – эпифеномен цифровизации // Вопросы философии. – 2020. – № 5. – С. 83-86. DOI 10.21146/0042-8744-2020-5-83-86.
 12. Kostova-Panayotova M. Education in University – from Knowledge to Communication // Foreign Language Teaching. – 2017. – Vol. 44, № 6. – P. 631-637.
 13. Король А.Д. Самоидентичность человека как проблема образовательного пространства и времени // Вопросы философии. – 2021. – № 5. – С. 26-35. DOI 10.21146/0042-8744-2021-5-26-35.
 14. Казакевич В.М. Обучение как информационно-коммуникационный процесс // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1, № 3(60). – С. 151-164. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10024.
 15. Астахова Л.В. Когнитивно-информационная деятельность личности в обществе знания // Научно-техническая информация. Сер. 1. – 2016. – № 12. – С. 1-6.
 16. Гурьянов А.С. Суждение как способность, акт и результат мышления // Общество: философия, история, культура. – 2018. – № 2. – С. 13-16. DOI 10.24158/fik.2018.2.2.
 17. Ассман А. Распалась связь времен? Взлет и падение темпорального режима Модерна. – Москва: Новое литературное обозрение, 2017. – 267 с.
 18. Пожаров А.И. Новое Средневековье в новых медиа: к вопросу о реконструкции истории // Политика и культура: проблемы взаимодействия в современном мире: Сборник статей. – Будапешт – Киров: Selmezi Vt, Общество с ограниченной ответственностью "Радуга-ПРЕСС", 2019. – С. 243-253.
 19. Логинова М.П. Философия американского образования: от истины до мнения // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2021. – № 60. – С. 22-36. DOI 10.15382/sturIV202160.22-36.
 20. Баженова В.В. Развитие логического мышления студентов - будущих педагогов на практических занятиях по психологии посредством применения логических упражнений // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 4-1. – С. 84-99.
 21. Храпов С.А. Философия рисков цифровизации образования: когнитивные риски и пути создания безопасной коммуникативно-образовательной среды / С.А. Храпов, Л.В. Баева // Вопросы философии. – 2021. – № 4. – С. 17-26. DOI 10.21146/0042-8744-2021-4-17-26.
 22. Соболева М.Е. "Знание" и "мнение": Платон против Геттиера // Вопросы философии. – 2016. – № 2. – С. 158-167.
 23. Ледников Е.И. Знание и мнение: их роль в науке и коммуникации // Логические исследования. – 2011. – № 17. – С. 167-172.
 24. Астахова Л.В. Понятие информационной компетенции специалиста: когнитивный подход // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – Т. 5, № 4. – С. 10-16.
 25. Астахова Л.В., Харлампьева Т.В. Критическое мышление как средство обеспечения информационно-психологической безопасности личности. – Москва: Российская академия наук, 2009. – 141 с.
 26. Guoying Liu. Information literacy instruction for international graduate engineering students: A case study at University of Windsor // The Journal of Academic Librarianship. – 2021. – Vol. 47, Issue 5. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2021.102415>. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S099133321001063> (дата обращения: 17.11.2021).
 27. Пичугина Г.А. Продуктивный и репродуктивный методы обучения в организации современного образования // Балканское научное обозрение. – 2020. – Т. 4, № 4(10). – С. 16-19.
 28. Карпов А.О. Образование будущего: репродуктивно-продуктивный переход // Вопросы философии. – 2021. – № 1. – С. 5-16.
 29. Рабинович П.Д., Заведенский К.Е. Образование из будущего ФГОС 4.0 – первый цифровой //

- Образовательная политика. – 2020. – № 3(83). – С. 60-73.
30. Семёнова Т.В. Проблемы организации продуктивной образовательной деятельности студентов вуза // Наука и образование: новое время. – 2016. – № 3.
31. Щербак С.Ф. Создание вторичного информационного продукта как компонент творческой профессионально-научной деятельности магистранта (на материале работы с иноязычными текстами по направлению подготовки) // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2019. – № 3. – С. 4.
32. Антонова Д.А. Методологические основы продуктивного обучения / Д.А. Антонова, Е.В. Оспенникова // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 6. – С. 163-173. DOI: 10.26170/ro20-06-19.
33. Журбенко Н.Л. Проблематизация обучения реферированию и аннотированию иноязычного профессионально-ориентированного текста в технических вузах // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 1. – С. 35.
34. Нефедов С.Н. Анализ и интерпретация противоречивой информации, представленной в вербальной форме // Big Data and Advanced Analytics. – 2020. – № 6-2. – С. 196-213.
35. Дудина М.Н. Эссе как творческое задание в дидактике высшей школы (опыт эмпирического исследования) // Философия образования. – 2020. – Т. 20, № 1. – С. 38-53. DOI 10.15372/PHE20200103.
36. Хомякова Н.П. От жанра академического эссе к жанру профессионального эссе, как разновидности научного академического дискурса // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 10-1(49). – С. 140-146. DOI 10.24411/2500-1000-2020-11093.
37. Бузальская Е.В. Тест-эссе как подвид академического эссе: характеристики жанра // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 1(22). – С. 39-42.
38. Gore Jennifer M., Griffiths Tom, Ladwig James G. Towards better teaching: productive pedagogy as a framework for teacher education // Teaching and Teacher Education. – 2004. – Vol. 20, Issue 4. – P. 375-387. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.010>. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X04000204>) (дата обращения: 17.11.2021).

Материал поступил в редакцию 19.11.21.

Сведения об авторе

АСТАХОВА Людмила Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры защиты информации Южно-Уральского государственного университета, Челябинск
e-mail: astakhovalv@susu.ru