

**Коротаева Евгения Владиславовна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

**О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ СУБЪЕКТОВ В ДИСТАНЦИОННОЙ ФОРМЕ ОБУЧЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дистанционное обучение; субъекты образовательной ситуации; продуктивность занятия в дистанционном обучении.

**АННОТАЦИЯ.** Поднимается вопрос о необходимости поиска новых дидактических подходов в современном формате обучения – дистанционном образовании, которое изменяет условия взаимодействия традиционных субъектов – преподавателя и обучающегося.

**Korotayeva Evgenia Vladislavovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**ON INTERACTION OF THE PARTICIPANTS IN DISTANT LEARNING**

**KEY WORDS:** distance learning; participants of educational situation; productivity of a lesson in distance learning.

**ABSTRACT.** The question of the necessity of the search for new didactical approaches in modern education, i.e. distance learning is raised; this type of education changes conditions of interaction of traditional participants of this process – a teacher and a student.

Характеризуя систему образования какого-либо исторического этапа, той или иной ступени и пр., мы часто обращаемся к пяти традиционным вопросам: «Зачем учить?», «Чему учить?», «Кого учить?», «Как учить?», «Кому учить?» Как правило, целевое предназначение, т. е. ответ на вопрос «Зачем учить?», определяет ответы и на другие перечисленные вопросы. Однако в последнее время наблюдается несколько иная ситуация. Сверхактивно развивающиеся технологии, постоянно вторгающиеся и в образовательную сферу в качестве новых информационных ресурсов, гаджетов, средств коммуникации и пр. сделали главным ответ на вопрос «Как учить?», поскольку подготовка технического компетентного специалиста сегодня становится приоритетным социальным заказом.

Не случайно ответы на остальные вопросы как бы корректируются в соответствии с вопросом «Как?», порой отставая по времени. Идея компетентного подхода (т. е. объяснение «Зачем и чему учить?») была осмыслена заметно раньше, чем это отразилось в соответствующих документах – федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Ответ на вопрос «Кому учить?» мы получили только в конце 2013 г. вместе с «Профессиональным стандартом педагога». Эти нормативные документы взаимосвязаны друг с другом и дополняют, уточняют, расширяют задачи, стоящие перед образованием.

В них, с одной стороны, уделено особое внимание развитию информационно-ком-

муникационной компетентности обучающихся, а с другой – просматривается установка на развитие взаимодействия с различными субъектами. Такое сочетание неслучайно. В эпоху глобализации взаимодействие становится системообразующим явлением для подавляющего большинства процессов, происходящих с человеком. Умение устанавливать контакты, грамотно их поддерживать, корректировать, отстаивать свои позиции, не умаляя достоинств собеседника, принимать иную точку зрения и пр. составляет основы коммуникации и социализации индивида. Количество возможностей установления связей между индивидами постоянно растет, связи в техническом плане усложняются (хотя информационные технологии призваны облегчить само общение) – социальные сети, чаты, вебинары, компьютерные игры и т. п. Но при этом почти не меняется качество человеческих отношений и взаимодействий. Многие ученые говорят о том, что «компьютерные контакты» имеют иную основу, поэтому навыки сетевой коммуникации вовсе не помогают живому общению.

Вот почему уже на уровне цели и содержания – «Зачем и чему учить?» содержится определенное противоречие.

Очевидно, что при смене условий обучения должны изменяться и соответствующие дидактические подходы. Сегодня необходимо поставить и осмыслить вопросы, связанные с мотивацией обучения, внедрением современных и адаптированных методов обучения, формами и границами

контроля, принципами взаимоотношений субъектов образовательного процесса в системе «человек – машина (техника) – человек» и т. д. Но пока дидактика, методика, психодидактика не успевают за стремительно меняющейся образовательной ситуацией.

Достаточно показательным примером тому является дистанционное обучение – «синтетическая, интегральная гуманистическая форма обучения, базирующаяся на использовании широкого спектра традиционных и новых информационных технологий и их технических средств, которые применяются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, диалогового обмена между преподавателем и обучающимся, причем процесс обучения в общем случае не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» (1).

Данной форме обучения с каждым годом уделяется все больше внимания. Плюсы такого обучения очевидны: доступность получения образования независимо от зоны проживания индивида, возможность выстроить индивидуальный образовательный маршрут в освоении программы, обеспечение условий обучения для людей с особыми потребностями, снижение учебной нагрузки на отделения дневной формы обучения, соответствие актуальным требованиям ведения образовательного процесса с опорой на современные технологии и т. д.

Количество работ, посвященных исследованию возможностей дистанционного обучения, с каждым годом растет (А. А. Андreeв, В. Т. Волов, Т. П. Зайченко, А. И. Назаров, Д. И. Попов, И. А. Свинторжицкая, В. А. Чистяков, Т. А. Фадеева, А. Г. Шабанов и др.). Однако большая часть их раскрывает отдельные аспекты такого обучения: техническое обеспечение, методическое обеспечение, отдельные подходы (модульный, интерактивный, индивидуальный и пр.) в организации дистанционного обучения, реализация контроля, осмысление прав и обязанностей субъектов, пространственно разделенных в процессе обучения и т. д.

В исследованиях достаточно важных составляющих часто остается без внимания вопрос о том, какова специфика обучения, построенного на дистанцировании друг от друга основных субъектов образования. Не хватает целостного подхода в организации дистанционного обучения, предусматривающего не только техническую оснащенность и трансформацию учебного пространства и задач, изменение ролей (а также прав и обязанностей) основных участников образовательного процесса и пр.

Замалчивание этих психодидактических аспектов в дистанционном обучении приводит к снижению качества обучения, что противоречит задачам ФГОС – «доступности получения качественного образования».

Дистанционное обучение, рожденное в особых условиях и для особых целей, переносится без адаптации в совершенно иные обстоятельства с ожиданием получить столь же высокие результаты. Дело в том, что последняя четверть XX в. характеризуется развитием промышленной экспансии – расширения, продвижения корпораций, холдингов, открытие их филиалов в отдаленных точках и пр. – в новых условиях, связанных с освоением интернет-пространства. В этой ситуации дистанционное обучение оказалось оптимальным вариантом, обеспечивающим быстрый и экономичный способ обучения персонала на местах в соответствии с установками компании. В итоге дистанционное обучение было провозглашено в качестве новой наиболее продуктивной формы образования. Что было тут же перенесено и в систему классического образования.

Но практика образовательного процесса не раз показывала опасность фетишизации какого-либо педагогического новшества. Так, по отношению к дистанционному образованию порой забывается, что этот способ обучения имеет четкие границы: определенную функциональную направленность, ограниченность по времени, заранее заданный результат и пр.

Перенос этой системы в вузовский процесс связан с определенными зонами риска, которые пока в большей степени игнорируются. К таким зонам можно отнести: длительность обучения, необходимая персонализация качества процесса и результата обучения, трудности самостоятельного освоения теоретических областей знаний (как в гуманитарных, так и в технических науках), недостаточность базы для практического освоения, применения знания на местах, недобросовестность в подготовке индивидуальных работ учащимися и т. д.

Чтобы найти баланс во взаимодействиях субъектов, включенных в дистанционное образование, нужно вернуться к истокам – к деятельностному подходу, объясняющему суть процесса обучения. Учение – это процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида. Результатами учения выступают элементы индивидуального опыта (знания, умения, навыки) (2, с. 566).

Будучи по своей природе разнообразной интеллектуальной деятельностью (К. Прибрам, Ю. Галантер, Дж. Миллер, А. А. Леонтьев), структура учебной деятель-

ности складывается из таких составляющих, как определение мотивации, постановка учебных задач в соответствующих ситуациях и формах, организация учебных действий, осуществление контроля (переходящего в самоконтроль), реализация оценочного компонента (переходящего в самооценку).

С точки зрения дидактики, в учебной деятельности предполагается разграничение репродуктивных и продуктивных действий (работы Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, А. К. Марковой, Л. Л. Гуровой, О. К. Тихомирова, Э. Д. Телегиной и др.). К репродуктивным относятся прежде всего исполнительские, воспроизводящие действия. Причем если аналитические, синтетические, контрольно-оценочные и другие действия осуществляются по заданным образцам, шаблонам, они тоже носят репродуктивный характер. В то время как действия преобразования, реконструкции, проектирования, а также контроля, оценки, анализа и синтеза, осуществляемые по самостоятельно сформированным критериям, рассматриваются как продуктивные.

В этом отношении алгоритмизация учебной деятельности, задаваемая в дистанционном образовании как специфической форме обучения, как раз способствует реализации в большей степени учебной деятельности репродуктивного характера. При удаленности субъектов друг от друга происходит потеря некоторых компонентов учебного взаимодействия: контакт глаз, быстрая ответная реакция на возникающие вопросы и ситуации, своевременная помощь при затруднениях, анализ эмоциональной и интеллектуальной атмосферы в аудитории и пр. Восполняют образовавшуюся лакуну, как правило, репродуктивными способами: конкретностью и однозначностью вопросов, стереотипностью заданий, строгой алгоритмизацией выполнения действий, поскольку именно данный подход позволяет удержать внимание большой (в том числе и удаленной) массы людей и получить относительно адекватную обратную реакцию на предлагаемую информацию.

Между тем ученые отмечают, что чем младше обучаемый, тем явственнее «наблюдается большая зависимость учащегося от учебного материала. Воспроизводя его, он склонен всегда сохранять структуру подлинника, ему очень трудно дается реконструирование, перекомбинирование его... У старшего школьника для этого имеются уже все возможности, если они не реализуются, вина за это падает исключительно на постановку обучения» (4, с. 92). К сожалению, этот тезис не теряет своей актуальности и по отношению к студентам младших кур-

сов, обучающимся как в традиционной, так и в дистанционной формах.

Обратим внимание на то обстоятельство, что перевод репродуктивной деятельности в продуктивную происходит благодаря интересу к содержанию изучаемого, к личности обучающего, а также к самой организации обучающей среды (формы, методы, приемы, средства обучения). В этом отношении проблема организации продуктивного взаимодействия субъектов в дистанционном обучении – преподавателя и курса (потока) обучающихся, одного студента, группы студентов – исследуется недостаточно.

В поисках решения данной проблемы мы обратились к такому приему в педагогике взаимодействия, как смена ролей, во время которой индивид оказывается в иной, непривычной для себя ситуации, что позволяет ему обрести личный опыт положительных и отрицательных переживаний. Этот прием был использован в работе на курсах повышения квалификации для преподавателей вузов и колледжей. Для них было проведено тренировочное занятие в режиме дистанционного обучения. В течение сорока минут они просматривали и слушали видеозапись лекции, а затем на этапе рефлексии делали психологический и дидактический анализ всего занятия и собственного состояния в нем.

Прежде всего вызывала нарекания техническая составляющая: качество изображения, качество аудиозаписи и пр. Это говорит о затруднении в восприятии получаемой информации, если не соблюдены соответствующие технологические параметры. И поначалу слушателям казалось, что именно этот аспект является важнейшим недостатком видеолекции как одной из популярных форм в дистанционном обучении.

Тогда слушателям было предложено представить, что техническая составляющая оказалась на высоте, и с этой точки зрения оценить занятие. Этот ход позволил участникам перейти собственно к психодидактическому анализу.

Было отмечено, что статичность изображения «говорящей головы» в какой-то момент не только начинает утомлять, но и вызывает желание отключиться. Кроме того у большей части слушателей постоянно менялся ведущий канал информации: то аудиальный (непосредственно связанный с содержанием), то визуальный (яркий наряд преподавателя, задний план аудитории и пр.), поэтому приходилось волевым усилием возвращать себя в роль заинтересованного слушателя. Очевидно, что не каждому студенту это по силам. А если представить, что впереди еще 2-4 часа подобных учебных

занятий, то можно потерять всякую мотивацию к учению.

Также было отмечено, что в представленном материале не хватало иллюстрирования как видеорядом, так и разнообразными поясняющими примерами. Оказалось, что преподаватель, находясь в «отрыве» от аудитории, не контролирует темп своей речи, из-за чего не все слушатели успевают записывать информацию. Хотя сами же участники с некоторым опозданием заметили, что видеолекцию, скорее всего, можно пересматривать неоднократно и, тем самым, снять этот недостаток. Но обеспечение регулируемой обратной связи ведущего лектора с аудиторией является серьезной задачей для методики дистанционного обучения.

И наконец, слушатели констатировали, что в «живой» лекции большую роль и для преподавателя, и для студентов играет эмоциональный фон, который снимет напряжение, переключает внимание, является двусторонней эмоционально-интеллектуальной подпиткой для участников. В дистанционном обучении этот аспект не реализуется, что также затрудняет восприятие и должно быть предусмотрено заранее. Все названные аспекты были трансформированы в некие общие методические рекомендации для преподавателя, работающего в режиме дистанционного обучения.

Однако, говоря о взаимодействии в образовательном процессе, было бы неправомерно не изучить мнение и другой стороны. Поэтому нами был проведен опрос среди студентов Уральского государственного педагогического университета, способствующий выявлению плюсов и минусов различных видов вузовской лекции: классической, с применением мультимедийных средств и лекции, проводимой в дистанционном режиме, а также вариантов взаимодействий участников обучения на этих занятиях (более подробно – см. 3).

При оценке видеолекции, используемой в дистанционном обучении, наиболее проблемными оказались следующие моменты: отсутствие вариативности (монотонность), недостаточная наглядность (утомительность наблюдения за «говорящей головой» лектора), слишком оперативный контроль (неготовность самих студентов к быстрому реагированию на получаемую информацию). С точки зрения методики на таком занятии были выявлены недочеты в организации деятельности студентов: отсутствие четкого плана, возможность подведения обучающемуся постоянного позиционирования себя в информационном потоке. С точки зрения самоорганизации обучающегося очень непросто заставить себя слушать и

фиксировать информацию в течение долгого времени, когда рядом нет привычного контроля со стороны преподавателя. Следовательно, обеспечение условий для продуктивной деятельности студентов в дистанционном обучении становится задачей преподавателя в рамках новой дидактики.

Результативность этого процесса во многом зависит от организации процесса восприятия учебного материала. Прежние отработанные приемы были рассчитаны на «живое» общение участников учебного процесса, на возможность реактивного контроля со стороны преподавателя / учителя и требуют сегодня соответствующей коррекции. В дистанционном обучении все названные компоненты претерпевают изменения, как бы растягиваются во времени и пространстве, видоизменяют процесс и результат, поэтому имеет смысл заново переосмыслить механизм передачи и восприятия информации.

В психологических словарях обычно приводится следующее определение: восприятие, перцепция (от лат. *perceptio*) – познавательный процесс, формирующий субъективную картину мира. Психолог Б. Г. Ананьев подчеркивал, что восприятие через акустическую систему происходит только на уровне представления, которое зависит от общей подготовленности воспринимающего к осознанию предоставляемой информации, умений выделить главное и второстепенное в поступающей информации, осмыслить ее как лично значимую. Психологи отмечают, что «мысли текут в 8-10 раз быстрее, чем речь, если есть отвлекающие факторы (реакция на внешние раздражители), к тому же через каждые 5-10 секунд мозг «отключается» на доли секунды от приема информации, именно поэтому требуется повторение одной и той же информации разными способами и лексическими средствами» (цит. по 6, с. 421).

Следовательно, преподаватель должен осознавать как дидактическую задачу необходимость удерживать внимание обучающихся различными средствами: лексическими, визуальными, техническими, содержательными, эмоциональными и т. д. В психодидактике традиционного обучения существует установка на то, что продуктивность обучения связана с комплексным воздействием, что означает включение в процесс восприятия разнообразных органов чувств да еще и сопровождается положительным эмоциональным настроением, который обеспечивает (или не обеспечивает) учитель.

В дистанционном обучении эта комплексность, многомерность воздействия значительно затруднена как в силу объек-

тивных (линейности и последовательности самого процесса передачи информации с помощью информационно-коммуникационных технологий), так и субъективных (неумения преподавателя перестроить процесс предъявления материала в новых дидактических условиях) причин.

Следовательно, преподавателю, работающему в формате дистанционного обучения (видеолекции), при подготовке лекции необходимо учитывать следующие аспекты.

1) С точки зрения представления информации:

– изображение преподавателя должно носить нейтральный характер, чтобы не привлекать внимание учащихся к второстепенным деталям, отвлекая от содержательной части;

– восприятие информации зависит от удобочитаемости текста, от расположения его на странице, цвета, шрифта и пр. (здесь важно помнить о единообразии текстовых позиций, отличающихся от заголовков и пр.);

– помогает вычленению наиболее значимой информации система символов (знаков), фиксирующая внимание учащихся, например, значок *nota bene* (NB) или восклицательный знак (и т. п.) предупреждает, что сейчас последует важная информация (определение, особая характеристика и др.);

– поддерживают обратную связь между разделенными субъектами обучения соответствующие реплики и / или смайлики с оценочным подтекстом – «Хорошо!», «Неудачно» и пр.

2) С точки зрения методики обучения:

– в дистанционном обучении обязательно не только визуальное предъявление темы занятия, но и озвучивание цели занятия и плана;

– как показала практика, студенту легче ориентироваться в логике и содержании, если на экране отражается и общий план лекции, и конкретный этап предъявления содержания (выделяемый, например, цветом, значком и пр.);

– имеет значение вариативность подачи содержания, предусматривающая не только монолог лектора, слайды-иллюстрации, вопросы в конце занятия (это все укладывается в требования традиционной методики), но и диалоги с промежуточными итогами в конце каждого содержательного этапа, анимационные примеры и т. д.;

– допустима в процессе лекции демонстрация недолгих по времени видеороликов или видеорядов для эмоциональной разрядки, так как и преподаватель, и студент не могут находиться в ситуации постоянной концентрации внимания;

– для общего закрепления первичного восприятия содержания имеет смысл в конце

занятия возвратиться к теме, плану лекции и цели. Это способствует целостности усвоения.

Все перечисленное помогает не только установить контакт с аудиторией, но и поддерживать обратную связь в течение всего занятия, даже если лектор (ведущий) и слушатели оказываются в различных пространственных точках.

Вообще нужно отметить, что и сама форма дистанционного обучения видоизменяется, трансформируется в связи с возникающими потребностями и запросами.

Так, в последнее время заговорили о системе обучения «we-learning», которую можно рассматривать как синтез дистанционной и «живой», контактной форм обучения. Идея заключается в том, что определенную часть необходимой информации обучающийся осваивает самостоятельно, т. е. в дистанционном формате. Чаще всего при этом индивид использует привычные (традиционные) для него методы выполнения заданий. Но, возможно, что кто-то из обучающихся по данной программе находит достаточно креативный способ решения задания. Этот вариант может так и остаться находкой всего лишь одного индивида. Чтобы помочь одним презентовать новое видение, а другим познакомиться с вариативностью решений поставленной задачи, в формате «we-learning» предусмотрены специальные семинары, предусматривающие встречи лицом к лицу. Проблемные ситуации, обсуждаемые на этих занятиях, побуждают слушателей к поиску креативных решений, выходу за пределы традиционных подходов. Не случайно, К. Левин подчеркивал, что «обычно легче изменить индивидов, собранных в группу, чем изменить любого из них по отдельности» (цит. по 5, с. 15).

Еще раз отметим, что внедрение информационно-коммуникационных технологий делает более эффективными наглядную и информативную стороны обучения, сокращая при этом время и интенсивность «живого» общения субъектов образовательного процесса. Именно здесь скрывается противоречие между ответами на вопросы «Зачем учить?» и «Как учить?». Получается, что необходимо подготовить человека к социализации, к продуктивным взаимодействиям в обществе, однако при этом выбираются формы и средства, предполагающие усиление самоактивизации, индивидуализации, а не взаимодействия.

Теоретическая и практическая неразработанность некоторых дидактических аспектов дистанционной формы обучения не должна приводить к отказу от использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе. Напротив, определение трудностей должно стимули-

ровать поиск новых обучающих подходов. Нужны работы дидактического и методического характера, в которых раскрываются не только явные плюсы дистанционного обучения, но и зоны риска, преодоление которых способствует продуктивности и качеству взаимодействий субъектов образовательного процесса.

Подобные исследования имеют особую значимость для будущих педагогов, по-

скольку у них обучение с использованием информационно-коммуникационных технологий (в том числе и формат дистанционного обучения) выступает не только в качестве механизма овладения знаниями, но и в качестве цели, так как в будущем они должны будут самостоятельно организовывать разнообразные занятия для своих учеников.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Андреев А. А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение». URL: [http://www.ejoe.ru/sod/97/4\\_97/sto96.html](http://www.ejoe.ru/sod/97/4_97/sto96.html)
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006.
3. Коротаяева Е. В. Интерактивный диалог в образовании // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 207-211.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. М. : Просвещение, 1989. Т. 2.
5. Рудестам К. Р. Групповая психотерапия. СПб. : Питер Ком, 1998.
6. Столяренко Л. Д., Самыгин С. И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. Ростов н/Д. : Феникс, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Сутырина.