

Непрерывное профессиональное развитие педагогов

УДК 378.091
ББК 74.48
EDN: BIKGYQ

О зонах риска дистанционного обучения для будущих педагогов

About the risk zones of distance learning for future teachers

Коротаева Е. В.
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
Уральский государственный педагогический университет,
заведующая кафедрой педагогики и психологии детства,
доктор пед. наук,
профессор
Екатеринбург
E-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

E. V. Korotaeva,
Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
Ural State Pedagogical University,
Head of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood,
Doctor of Ped. Sciences,
Professor
Ekaterinburg
E-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

Аннотация. Данная статья посвящена проблеме, связанной с информатизацией как одним из значимых трендов современной ситуации социокультурного развития. Содержательная основа данного материала ориентирована на анализ «плюсов» и «минусов» дистанционного обучения будущих педагогов. В материале описаны некоторые последствия дистанционного обучения будущих педагогов (отвлекаемость, неготовность удерживать внимание, дискретность высказываний, затруднения в научной монологической речи и др.), которые могут стать препятствием для продуктивной образовательной деятельности в будущем. Эти аспекты значимы и для курсов повышения квалификации педагогов-практиков, проводимых в дистанционном формате. Учет описанных аспектов обучения может способствовать преодолению обозначенных недостатков и снизить возможные негативные последствия в образовательной практике.

Ключевые слова: дистанционное обучение, «зоны роста» и «зоны риска» обучения в дистанционном формате, деятельностный подход, коммуникационные дефициты, востребованные профессиональные умения педагога, учителя.

Abstract. This article is devoted to the problem of informatization as one of the significant trends in the current situation of sociocultural development. The content of this article focuses on analyzing the advantages and disadvantages of distance learning for future teachers. The article describes some of the consequences of distance learning for future teachers (distractibility, unpreparedness to maintain attention, discrete statements, difficulties in scientific monologue speech, etc.), which may become an obstacle to productive educational activities in the future. These aspects are also relevant for distance-based professional development courses for practicing teachers. Taking these aspects into account can help overcome the identified shortcomings and reduce potential negative consequences in educational practice.

Keywords: distance learning, "growth areas" and "risk areas" of distance learning, an activity-based approach, communication deficits, and the demanded professional skills of teachers.

Информатизация на сегодняшний день является неотъемлемой частью практически всех приоритетных сфер жизнедеятельности человека. Еще в 2017 г. А. В. Хуторской обозначил значимость и необходимость формирования информационных компетенций как необходимого тренда в развитии вузовского образования [6]. Но целенаправленный и регулируемый процесс цифровизации системы образования был критично нарушен пандемией (вызванной коронавирусом COVID-19). Была поставлена задача сохранить деятельность системы обучения, для чего были приложены колоссальные усилия как собственно в организации самого процесса обучения, так и в обеспечении

технической составляющей, в овладении участниками образовательного процесса соответствующими умениями и навыками, в разработке программного обеспечения, специальных образовательных сайтов и т. д. Большинство исследователей (С. А. Останина, Е. В. Птицына, В. П. Анцева [4], И. Э. Островская [5] и др.) отмечают, что сфера высшего образования проявила наибольшую мобильность, готовность к необходимым трансформациям, устойчивость к функционированию в тех условиях.

Преподаватели и студенты большинства вузов достойно преодолели трудности, обусловленные пандемической ситуацией, однако это не означает, что не случалось и проблемных моментов (работа Н. Н. Белоус [2]), да и сегодня в явной или не очень явной форме обнаруживаются определенные негативные последствия. Это касается и педагогических вузов, основной задачей которых является обеспечение качественной подготовки будущих педагогов, деятельность которых в свою очередь подразумевает разнообразные – очные и «заочные» – варианты коммуникации с различными участниками образовательного процесса.

Но вернемся к ситуации обучения в период пандемии. Практика обучения «экранного» и «заэкранным» формата учебного процесса создавала условия, в которых обучающиеся чувствовали достаточно большую свободу на занятиях, где не было необходимости удерживать постоянное внимание в течение всей пары, быть готовым к ответу (или обсуждению) в любой момент, соблюдать определенные культурные нормы (внешний вид, полный ответ, интонирование и пр.), отсутствие которых всегда можно было списать на технические трудности (проблемы со связью, несовершенство программного обеспечения и пр.). Другими словами, коммуникативная культура в целом, включающая и аспекты педагогической культуры, что априори присваивалась студентами в процессе очного обучения, оказалась неотработанной в должной мере.

Напомним, что обучение практически всегда реализовывалось в системе «человек – человек», для которой характерны: наличие личностного компонента деятельности (аспекты эмоционального, волевого и мотивационного характера), сенсорно-перцептивного компонента (особенности восприятия и внимания), гностического или интеллектуального компонента (специфика, связанная с процессами обработки информации, принятия решения и др.). В этой системе всегда существует возможность «индивидуальной достройки», учет специфики ситуации и т. д.

Тогда как в «дистанционной» ситуации (и для обучения, и для коммуникации в целом) меняются как сами условия: «человек – машина (технические средства) – человек», так и содержательная основа этой деятельности: четкость формулировки конкретных целей, действий; стереотипность условий, в которых цель (задача) формулируется; однозначность и взаимообусловленность вариантов достижения поставленной цели, задачи; наличие конкретного алгоритма выполнения действий и т. п.

Очевидно, что соединение вышеназванных систем «человек – человек» и «человек – машина (технические средства) – человек» видоизменяет обозначенные выше характеристики: нивелируется личностный компонент (индивидуальный подход), добавляются требования необходимой алгоритмичности задач и действий, что порой чревато определенными трудностями (когда обозначенная задача оказывается вне технологической готовности к участнику к ее решению и т. д.). Интеграция этих двух систем приводит к определенному дистанцированию субъектов деятельности, где доминирует установка на выполнение конкретных операций, действий, а не получение общего,

«совокупного» результата деятельности. Это вполне допустимо и приемлемо в «технологической» ситуации, но насколько продуктивен такой контакт, когда речь идет о межличностном и деловом общении, являющемся неотъемлемой составляющей процесса обучения? Полагаем, стоит обратить на эту проблему особое внимание, не игнорируя ее, но трансформировав в определенный перечень задач, требующих соответствующих вариантов решения (А. С. Андрунина [1]).

Многие из таких проблемных моментов обнаруживаются как в реальном обучении будущих педагогов (в процессе контактного обучения), так и в образовательной практике работающих учителей.

Напомним общепризнанные компоненты деятельности в целом: наличие субъекта и объекта; потребности деятельности; определение цели, средств; действий, достижение результата.

Отметим, что сегодня студенты в большей степени ощущают себя не столько объектами, сколько субъектами обучения. Это и хорошо, и не очень. Хорошо, поскольку это дает им ощущение уверенности в себе и своих действиях. Но уверенность – как определенная эмоциональная «надстройка» – должна подкрепляться соответствующим базисом – освоенными и присвоенными действиями и умениями. К сожалению, это далеко не всегда оправдано и/или подтверждается реальной практикой. Отчасти это связано с тем, что они оказываются более продвинутыми пользователями в отношении технических гаджетов (являющимися сегодня неотъемлемой частью обучения). Часто оказываемая ими помощь в техническом обустройстве (подготовке) занятия повышает у студентов именно эту – субъектную – характеристику. При этом далеко не все будущие учителя ощущают границы этой субъектности, что влияет на формирование их педагогической культуры. Но все же стоит помнить о том, что «субъект обучения» еще не является «субъектом образовательной деятельности»...

Говоря о потребности в деятельности, отметим, что это достаточно индивидуальная характеристика, в которой не всегда легко обнаружить «единый знаменатель», поскольку сама идея овладения педагогической профессией может происходить как от осознанного запроса самого обучающегося, так и от окружающих обстоятельств социального характера. Но в зависимости от этого степень заинтересованности в получении педагогического образования оказывается различной...

Возвращаясь к средствам, способствующим продуктивности процесса обучения, признаем, что студенты часто оказываются более продвинутыми в знаниях и умениях относительно возможности использования гаджетов в жизненной и профессиональной ситуации.

Однако конкретный опыт образовательной практики позволяет педагогам видеть не только позитивные возможности использования тех или иных гаджетов, но и соответствующие зоны риска.

Так, отмечено, что студенты на занятиях перестали писать конспекты, предпочитая фиксировать слайды в сотовых телефонах. Следовательно, ситуации обсуждения содержания, поиск аргументов «за» и «против», логика доказательств того или иного тезиса и т. д. не остаются в их логической памяти. Да, такой формат хранения информации требует наименьших усилий – как в техническом отношении (вместо «ручного» письма), так и в интеллектуальном (аналитических, обобщающих, оценочных). Но данная

тактика закрепляет репродуктивную (то есть объектную), а не продуктивную (субъектную) позицию обучающихся.

К тому же вызывает определенную тревогу, связанную с тем, что внимание студентов концентрируется на небольшом предмете, помещенном на собственной ладони. В такой ситуации «учитель» не видит класс, не отслеживает индивидуальные реакции своих учеников, не может определить, кто из школьников нуждается в дополнительных объяснениях или организационным контролем. И это обстоятельство является уже проблемой профессиональной готовности будущих педагогов.

И, конечно же, при воспроизводстве информации студенты пользуются сотовым телефоном. Но такое «действие» (один из компонентов деятельности) решает одну задачу – «воспроизводство информации», тогда как педагогическая задача заключается в том, чтобы донести эту информацию до данной аудитории для наиболее полного усвоения. Осознание этого происходит только после уточняющих вопросов от преподавателя: а смогли ли вы заметить, сколько «учеников» вас действительно слушало? Можете ли описать реакцию ваших учеников на предлагаемый текст – заинтересованную или отвлеченную? Какие аспекты текста, с учетом этих реакций «обучающихся», нуждаются в более детальной проработке: объяснение, примеры, сравнение и прочее? Насколько эмоционально доступным для понимания оказался прозвучавший текст? И тому подобные.

Будущие педагоги поначалу воспринимают такие вопросы как некие придирки со стороны преподавателя. И только через некоторое время они осознают, как важны эти аспекты для выстраивания продуктивной коммуникации в реальной педагогической практике: умение «видеть класс», устанавливать и сохранять «рабочую» атмосферу, быть готовым к «динамическим паузам», осознанно реагировать на коммуникативные затруднения (что связано с содержанием текста или формой его предъявления) и т. д.

Это более чем значимо для нынешних студентов – завтрашних учителей, которым предстоит работать с поколением «альфа», у которых специалисты уже сейчас диагностируют особенности в сферах общения и коммуникации: трудности при концентрации внимания; предпочтение визуального восприятия информации (так как «экраны» сопровождают их развитие и взросление); предпочтение быстрой смены контента (то есть «клиповое», «калейдоскопическое» мышление, при котором информация усваивается фрагментарно) и т. д. Все это требует определенной перестройки методики урочной деятельности, которая, к сожалению, не поспевает за динамичной практикой.

Но вернемся к компонентам образовательной деятельности. Речь идет о достижении результата. В дистанционном формате обучения заметно сужается продуктивность некоторых компонентов контроля: контакт глаз, быстрая ответная реакция на возникающие вопросы, анализ общей эмоциональной и интеллектуальной атмосферы в классе и пр. И в «субъектно разделенном» процессе обучения это заменяется репродуктивными способами: стереотипность заданий, строгая алгоритмизация выполнения действий, конкретность уточняющих вопросов и пр., поскольку все это позволяет удержать внимание обучающихся и получить необходимую реакцию и информацию для продолжения процесса обучения.

Оказалось, что действия контроля – в качестве эпизода и этапа обучения – в процессе подготовки будущих педагогов обладают «двойным эффектом». Первый, достаточно

очевидный, проявляется на занятиях в «пробном» формате, когда студент или микрогруппа студентов проводит имитационное занятие для своих же сокурсников. Практика показала, что «условный учитель» принимает любые ответы от своих «условных учеников», не корректируя их, не задавая уточняющие или дополнительные вопросы. По мнению студентов, ответы уже сами по себе являются свидетельством включенности «учеников» в ситуацию обучения, и этого уже достаточно, поэтому практически любой ответ «ученика» подкреплялся репликами: «молодец», «хорошо» и пр.

Таким образом, «учитель» поддерживает саму ситуацию коммуникации, упуская оценку содержания ответа, его полноту и правильность и пр. А между тем грамотное и уместное оценивание является одним из важнейших умений педагога, учителя, которое в данной ситуации занимает второе место («второй эффект»), но в будущем должно стать первым, важнейшим.

Да, в дистанционном формате обучения (что случается и сегодня) педагоги готовы эмоционально поддерживать «заэкранных» обучающихся для активизации их внимания, мотивации на продуктивное включение в занятие и пр. На этот эмоционально-положительный опыт студенты опираются при подготовке своих «пробных» занятий. Такой подход к тому же закрепляется в практике благодаря популярному блогингу, который реализуется именно в дистанционном формате, где приветствуется практически любое высказывание, принимается практически любая реплика или, напротив, игнорируется без комментария. (Справедливости ради заметим, что хуже, когда преподаватель просто «отчитывает» текст, не обращая внимания на «слушателей». Хотя для сохранения спокойствия и эмоционального равновесия преподавателя порой лучше не знать, сколько реальных студентов находятся «по ту сторону»...)

Однако для профессии учителя особо актуально умение обоснованно оценить ответ ученика, дать развернутую характеристику, подкрепить верные позиции (для отвечающего и для «слушателей»), обозначить некорректные и/или спорные аспекты, требующие более убедительных аргументов и т. д. Напомним, что сущность обучения раскрывается как «целенаправленный процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению знаниями, умениями и навыками...» с обозначенными общественно значимыми, научно-востребованными, социокультурными результатами, обеспечивающими ориентиры развития социума и индивида.

Неслучайно мы на занятиях уделяем этому компоненту деятельности особое внимание. Для этого студентам ставится обязательная задача – высказать свое мнение по поводу представленного опыта педагогической деятельности. Обязательные условия: высказываются все присутствующие с обязательной установкой «повторяться нельзя!»; сначала слушаем «условных учеников», а затем тех, кто проводил занятие (с элементами самоанализа), а педагог завершает это обсуждение.

Поначалу этот рефлексивно-аналитический этап вызывает у студентов затруднения, желание уклониться от высказывания. Это связано со стремлением сокурсников поддержать друг друга, избежать критики, поэтому звучат наиболее общие, неконкретные реплики: «девочки постарались», «задания были интересные» и др. Но в этих обобщенно-отстраненных репликах явно не хватает профессиональной оценки. Поэтому преподавателю на первых порах приходилось корректировать обсуждения, задавая конкретные «педагогические» вопросы: а какова была цель занятия? Достигнута ли она?

А зачем был реализован такой-то этап? Объясните логику построения всего занятия? Были решены все основные задачи – информационная, организационная, воспитательная? Какие именно задания, упражнения решали эти задачи? И тому подобные. К тому же умение увидеть в критических замечаниях не личную обиду, а направления для профессионального развития – достаточно значимое качество для профессионального совершенствования педагога.

Подводя итог, отметим, что становление и совершенствование образовательной системы напрямую связаны с социальными, культурными, экономическими процессами как планового, так и непредвиденного характера. Так, случившаяся пандемия внесла свои значительные коррективы в образовательную деятельность. Однако напомним, что компоненты образовательной системы, соответствующие ответам на известные вопросы – чему учить? кого учить? как учить? кому учить? – взаимосвязаны друг с другом. И определенные изменения одного компонента закономерно отразятся на функционировании остальных.

Формат дистанционного обучения сегодня стал одним из привычных форм реализации образовательной деятельности – для самых разных «степеней обучения». Это может быть связано и с эпидемиологической ситуацией, и с индивидуальными обстоятельствами, и с географической разделенностью обучающихся и обучающихся (например, в формате повышения профессиональной квалификации) и др. Но педагогу любой ступени образовательной системы стоит осознанно видеть не только плюсы такого обучения, но и минусы, что избежать, предупредить их, снизить риски возможных негативных последствий.

Это особенно значимо для учителя, педагога, для которого сам образовательный процесс должен быть не только и не столько информационным, сколько (согласно все той же классификации компетенций А. В. Хуторского) наполненным ценностно-смысловым, общекультурным, коммуникативным, учебно-познавательным содержанием.

Список литературы

1. Андрюнина А. С. Об использовании интерактивных методов обучения в работе с поколениями «зет» и «альфа» // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : сборник научных трудов по материалам VI Международной научно-практической конференции, Саранск, 18 марта 2022 года. Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева, 2022. С. 75.
2. Белоус Н. Н. Проблемы внедрения дистанционного обучения в высшей школе // Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития : XVII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, Санкт-Петербург, 19 апреля 2024 г. СПб: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2024. С. 131–132.
3. Коротаева Е. В. О взаимодействии субъектов и объектов в образовательной деятельности // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2024. № 1. С. 73–77.
4. Останина С. А., Птицына Е. В., Анцева В. П. Проблемы перехода на дистанционное обучение в условиях цифровизации образования: взгляд преподавателей и студентов // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 6. С. 30. DOI 10.17513/spno.31257.
5. Островская И. Э. Обучение современных преподавателей вуза возможностям дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19 // Инновации. Наука. Образование. 2022. № 51. С. 349–353.
6. Хуторской А. В. Модель компетентностного образования // Высшее образование сегодня. 2017. № 12. С. 9–16.