

1. О вопросе разделения педагогического функционала в распределенном профессиональном обучении / Е.В. Дудышева // Непрерывное профессиональное образование: теория и практика сборник научных статей по материалам IX Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов. Новосибирск, 2018. – С. 95-100. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=34947709>

УДК 378

О ВОПРОСЕ РАЗДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФУНКЦИОНАЛА В РАСПРЕДЕЛЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

Е.В. ДУДЫШЕВА

канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой математики, физики, информатики Алтайского государственного гуманитарно-педагогического университета им. В.М. Шукина (Бийск)

В статье постулируется необходимость децентрализации педагогического функционала с соблюдением принципа «педагогического присутствия» как условия эффективного осуществления распределенного обучения в вузе. Для решения вопроса о передаче части педагогических функций обучаемому в модель субъекта совместной деятельности следует включать, наряду с обучаемым и объектами опосредования, одного участника с ролью педагога. Последний, в свою очередь, может представлять коллективный субъект педагогического труда. Совокупность факторов влияния, обладающих иной субъектностью, можно описать в терминах информационно-образовательной среды как составного объекта.

Ключевые слова: *распределенное обучение, профессиональное образование, распределение педагогических функций*

Возникновение понятия распределенного обучения связано с развитием информационно-коммуникационных технологий и применением средств дистанционного образования. Так, А.В. Хуторской, Г.А. Андрианова [4] определяют распределенное обучение как систему, в которой субъекты обучения, сохраняя пространственную и временную удаленность, осуществляют совместный образовательный процесс с помощью телекоммуникаций. Распределенными, в данном контексте – разделенными, разнесенными во времени и пространстве, в подавляющем большинстве случаев считаются средства обучения и учебно-методические ресурсы, а также участники – субъекты образовательной деятельности.

Распределенное профессиональное обучение студентов вузов помещает фокус исследований в область на стыке профессионального образования и информатизации высшей школы. Теория и практика в области дистанционных образовательных технологий исследует и описывает индивидуальную самостоятельную и поддерживаемую работу студентов с электронными образовательными ресурсами; индивидуальные и групповые консультации с преподавателями в реальном времени («онлайн») и в форме заочного диалога («офлайн»); неформальную организацию учебных сообществ с помощью социальных сервисов для совместного выполнения учебных заданий, разработки коллективных проектов, участия в командных конкурсных и творческих мероприятиях; целенаправленное применение в вузах систем управления обучением; организация массовых открытых курсов и проектов, сетевая и виртуальная академическая мобильность и многое другое. Подобную образовательную деятельность становится сложно свести к формам педагогического взаимодействия, принятым в сложившейся системе высшего образования с обязательным аудиторным присутствием и непосредственным общением преподавателя со студентами.

Поэтому распределенной, совместной и многосубъектной становится и сама образовательная деятельность: студенту предоставляется возможность участвовать в разнообразных учебных действиях, взаимодействовать с разными педагогами, выстраивать собственную образовательную траекторию – в этом заключается основной смысловой концепт распределенного профессионального обучения. Далее, так как акцент делается на децентрализацию всех видов ресурсов, то в качестве таковых в распределенном профессиональном обучении могут выступать не только содержательные компоненты обучения, но и деятельностные компоненты. В частности, важнейшим условием повышения эффективности образовательного процесса становится децентрализация и распределение педагогического функционала (организационных, оценочных, коммуникативных и других функций) [1].

Следует отметить, что децентрализация педагогических функций понимается в самом прямом смысле. Можно представить предельную ситуацию, когда при обучении одного студента в рамках одного учебного задания участвуют несколько сотрудничающих преподавателей. Такая ситуация уже вполне реализуется в настоящее время при научно-исследовательской и инновационной работе с молодежью, переподготовке и «элитной» подготовке уникальных специалистов, выстраивании индивидуальных образовательных траекторий обучаемых в соответствии с требуемыми целевыми результатами обучения. Внедрение массовой практики применения индивидуальных образовательных траекторий в вузах может также оказаться ближайшей перспективой высшего образования. Сетевое взаимодействие преподавателей уже становится новой реальностью, но изменение его форм в сторону большего сотрудничества педагогов при индивидуализированной или массовой подготовке представляет отдельную тему научно-педагогических исследований, например, в сфере организации коллективно-распределенной деятельности как взаимодействия, опирающегося на целостную систему действий [3]. Как одну из составляющей механизма коллективно-распределенной деятельности А.Ю. Чистобаева называет распределение действий и операций субъектов совместного труда педагогов [5].

Однако при смешанном обучении и, в особенности, в полностью дистанционных основных профессиональных образовательных программах, при выполнении студентами учебных заданий может вообще не наблюдаться явного участия преподавателя как субъекта совместной со студентом деятельности. Как правило, предполагается полностью самостоятельная работа или предлагается организационная поддержка тьютора или куратора. Особенно ярко проявляется «размытие» роли педагога в массовых открытых дистанционных курсах, где преподаватель виртуализирован, а его образ для обучаемого крайне фрагментирован на основе ситуативной интерпретации электронных образовательных ресурсов (видео, подкастов, записей в форуме) и интерактивного интерфейса образовательной платформы.

В подобных случаях роль ведущего субъекта образовательной деятельности и большая часть педагогических функций перекладывается на самого обучаемого. Но для выполнения такой роли обучаемые должны обладать умениями, навыками и качествами, указываемыми в различных научно-методических работах – готовностью к самообучению, способностью к рефлексии, субъектностью, метакогнитивными умениями и прочими, которые все-таки предварительно долго формируются в совместной деятельности обучаемых с преподавателями, пусть даже дистанционной. Достаточно часто самостоятельная работа студентов в вузах и на открытых платформах остается слабо результативной и неустойчивой. Поэтому технологии массовых открытых сетевых курсов и проектах и самостоятельной работы студентов вузов с электронными образовательными ресурсами в системах управления обучением, не смотря на различие целей, в настоящее время, до некоторой степени, одинаково далеки от потенциала личностного развития будущего специалиста, которые эффективно реализуют технологии при сотрудничестве обучаемых с преподавателями.

Поэтому процессы информатизации высшего образования, на наш взгляд, следует рассматривать не только на основе системного или сетевого подходов, что часто используется при описании социотехнических систем в разнообразных научных исследованиях, но также на основании антропоцентрического базиса: субъект образования – как субъект совместной (коллективной) деятельности педагога и обучаемого с целью достижения максимально возможных по эффективности результатов образовательного процесса. В частности, в педагогике совместной деятельности Г.Н. Прокументовой и ее последователей [2, С. 171] субъект совместной деятельности включает участников с функциями педагогов S1 и обучаемых S2 и объекты опосредования взаимодействия О в культурном контексте; схематичное структурное представление совокупного субъекта образования “S1-O-S2” дополняется также динамикой коммуникаций и функциональной вовлеченности участников.

Если в модель явно включен хотя бы один участник с ролью педагога, то становится возможным применить существующие положения педагогической науки, проследить прогресс обучаемого при вариативности педагогического, а не технологического инструментария. Ведь, так или иначе, даже в автоматизированных средствах электронного обучения заложены определенные принципы и методы педагогических теорий и воззрений. Устранение из рассмотрения потенциального носителя педагогических функций может привести и к редукции интенсивности коммуникаций и в связке «обучаемый – электронные средства обучения», как в связи с характеристиками объектов опосредования, так и с проблемами коммуникации самого обучаемого.

Указанное предположение не противоречит самой идее децентрализации педагогических функций и физическое сведение обучения к одному педагогу, а предполагает результативное воплощение: что следует и не следует разделять, и каким образом. Обязательное присутствие в модели одного участника с ролью педагога S1 дает возможность рассматривать независимое от вузовского менеджмента разделение педагогических функций с обучаемым S2 или частичное перекалывание функций на объекты опосредования О (в случае использования электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, в первую очередь, подразумеваются средства информационно-коммуникационных технологий), а также распределение функций, в котором участвуют все составляющие: и преподаватель (индивид или коллективный субъект педагогического труда), и студент, и объект опосредования.

Типичным примером наделяния педагогическим функционалом объектов опосредования является осуществление информационно-объяснительной педагогической функции с помощью мультимедиа технологий, которое достаточно активно используется как в современном вузовском образовании, так и в курсах дистанционных платформ массового обучения. В то же время средствам электронного обучения не передаются конструктивно-проектировочные функции, которые остаются прерогативой педагогов. Аналитико-оценочная и диагностические функции педагога могут частично опираться на результаты, полученные, например, в процессе автоматизированного тестирования в системах управления обучением, но итоговое оценивание в вузах осуществляют преподаватели персонально (в отличие от полностью дистанционных программ, где результаты определяются только на основе оценивания цифровой истории действий обучаемого).

Разделение ролей педагогического труда как в традиционном, так и в дистанционном вузовском обучении также, в принципе, не ново. В вузах образовательный процесс наряду с ведущими преподавателями обеспечивают ассистенты, помощники, лаборанты. Вместе с дистанционными образовательными технологиями в практику образовательных учреждений вошел институт тьюторства. Но в педагогике совместной деятельности, в том варианте, который описан выше, тьютор несет усеченный набор педагогического функционала, то есть дополняет преподавателя, а не заменяет его. Отказываясь от редуцированной модели “Т-О-S2” (где Т является тьютором, но не является педагогом), можно пойти далее разными путями. Первое, включить в рассмотрение всех субъектов педагогической деятельности,

например, “S1-T-O-S2”. В таком случае студенто-центрированность отходит на второй план, так как обучаемому при малейшем несоответствии сведений преподавателя и тьютора, например, разницы в необходимом объеме выполненного задания в методических указаниях преподавателя и требованиях тьютора, придется работать с нечеткой информацией. Поэтому при рассмотрении проблематики педагогики сотрудничества в свете процессов информатизации образования, на наш взгляд, целесообразней оставить исходную модель “S1-O-S2”, где S1 может представлять коллективный субъект педагогического труда, а О – не отдельные объекты опосредования для отдельного вида образовательной деятельности, а связанные вариативные компоненты информационно-образовательной среды. С одной стороны, образовательная среда – более близкое понятие к исходному смыслу, вкладываемому в объекты опосредования как культурного феномена, чем отдельные электронные образовательные ресурсы и технические средства коммуникации. С другой стороны, именно в высшем образовании, помимо педагогической деятельности, следует учитывать влияние профессиональных норм и практик – что четко предусмотрено требованиями российской государственной системы профессионального образования. Поэтому сложную совокупность факторов влияния со стороны будущих работодателей и профессиональных сообществ, если таковая находит свое отражение в дистанционных или смешанных коммуникациях, можно описать в терминах информационно-образовательной среды О как составного объекта, также потенциально обладающего субъектностью.

Возможность разделения педагогических функций с самими обучаемыми напрямую адресует к научно-методическим результатам в области теории и методики профессионального образования. Организационно-коммуникативные функции могут эффективно осуществляться студентами с развитыми способностями не только в индивидуальной самостоятельной работе, но и при работе в группах или командах. Целеполагание при развитии соответствующих навыков студентов только приветствуется современной философией образования. Самодиагностика при поддержке преподавателя рассматривается как условие личностного и профессионального развития студента. Но в условиях электронного обучения возникает вопрос распределения функций между тремя составляющими. Например, при массовом обучении на открытых образовательных платформах помимо автоматизированной проверки выполнения учебных заданий разной сложности с открытым или закрытым вариантом ответов применяется практика обязательного взаимного оценивания. Итоговое оценивание учебного задания может включать компоненты самооценки и оценки сверстниками, подсчитанные с помощью электронных средств баллы и критериальные экспертные оценки преподавателей. Таким образом, в общем случае ситуация становится еще более неопределенной. Поэтому, видимо, подавляющее большинство исследований в области информатизации образования посвящены педагогическому дизайну более эффективной реализации связки «обучаемый – электронные средства обучения» для предопределенного и стабильного набора протоколов коммуникации без дальнейшего существенного изменения психолого-педагогических методов и методических приемов.

С точки зрения антропоцентрического подхода в педагогике профессионального образования, модели социотехнической системы или коллективного субъекта образования или иные педагогические модели в электронном обучении, которые редуцирует хотя бы часть педагогической деятельности (например, структура «обучаемый – система управления обучением – тьютор» без целеполагания) заведомо уступают моделям, включающей субъект с ролью педагога. Очевидно, что исследование моделей последнего типа сложнее, более того, напрямую, без уточнения, конкретизации условий педагогической деятельности неприменимо для построения конкретных методик и технологий. Для задания рамок исследований с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в вузах может быть использован принцип «педагогического присутствия». Он обозначает возможность при дистанционных, контактных или смешанных формах четкой

идентификации обучаемым педагогических функций в потенциальных субъектах совместной образовательной деятельности.

В упрощенном варианте для студента это означает некоторый набор возможностей осуществить учебную коммуникацию по своей инициативе, например, при выполнении учебного задания попросить разъяснения и согласования целей обучения, состава полученной оценки, более подробного объяснения фрагмента материала и тому подобное. По сути, речь не идет о моделировании и виртуализации искусственной личности – данный вопрос лежит в сфере исследований искусственного интеллекта. Также не предполагается немедленный отклик доступного консультанта, как в экспериментальных системах мобильного обучения по требованию – это вопрос менеджмента образовательных организаций и сообществ. Смысл заключается в попытке достигнуть стабильного функционального подобия непосредственных и опосредованных электронными технологиями форм коммуникаций педагога со студентом с соблюдением условий и социальных норм, принятых в традиционном образовательном процессе в вузах, с как можно более высокой эффективностью профессиональной подготовки и личностного развития студента.

По сути, студенту важно своевременное удовлетворение его ведущих образовательных потребностей, независимо от того, каким способом достигается «педагогическое присутствие»: онлайн консультацией с преподавателем, ответом тьютора или ассистента преподавателя, ответом на автоматизированный поиск в системе управления обучением, комментариями кураторов из числа студентов. Необходимыми требованиями являются цельность и непротиворечивость педагогического функционала, потенциальная активность (для осуществления двунаправленности коммуникационной связи). Поэтому, на наш взгляд, во-первых, в дистанционных программах, как и традиционном вузовском образовании, каждый действующий курс должен быть ассоциирован с преподавателем или взаимодействующей группой преподавателей без использования отчужденных электронных учебных курсов. Во-вторых, для увеличения продуктивности педагогического труда и для его устойчивого осуществления в целом необходимым условием выступает обоснованное распределение педагогических функций: среди обучаемых – на основании достижений современной педагогики, среди электронных средств обучения – путем применения методов педагогического дизайна, среди педагогических работников – как решение вопросов менеджмента совместной профессионально-педагогической деятельности.

Фактический характер взаимодействий обучаемого может существенно различаться: педагог может вообще напрямую не взаимодействовать со студентом кроме как через тьютора или офлайн систему управления обучением, субъектов профессионально-педагогического труда может (и, как правило, бывает) несколько, влияние субъектов профильной социально-профессиональной деятельности (работодатели, эксперты, члены жюри в профессиональных конкурсах, заказчики услуг, региональные органы управления и другое) в информационно-образовательной среде может быть очень значительным. При этом в случае, если педагогическая система предусматривает выполнение заданной части педагогического функционала студентом, то все иные участники и компоненты системы способствуют выполнению его функций, но не дублируют их, а также не перекладывают свою ответственность на обучаемого вне очерченных границ.

Структурная ригидность модели “S1-O-S2” позволяет сосредоточиться на психолого-педагогических аспектах, осуществить перераспределение педагогического функционала в процессе применения обоснованных педагогических идей и технологий, в условиях максимальной эффективности для обучаемого. В частности, широко исследуемые закономерности деятельностного и акмеологического подходов в психологии предоставляют возможности и для прикладных педагогических исследований. При этом коммуникативно-организационные аспекты взаимодействия студента с доступными для него со-участниками педагогических действий – преподавателями, тьюторами, другими студентами, экспертами

могут быть рассмотрены с позиций социальных и социотехнических систем, с построением сопряженных моделей на основе других подходов.

Литература

1. Веряев А.А., Дудышева Е.В. Распределенное профессиональное обучение в информационно-образовательной среде // Модернизация профессионально-педагогического образования: тенденции, стратегия, зарубежный опыт = Modernization of the professional pedagogical education: trends, strategy, foreign experience : материалы международной научной конференции; г. Барнаул, 18–20 октября 2017 года / под ред. М.П. Тыриной, Л.Г. Куликовой. – Барнаул : АлтГПУ, 2017. – С. 39-42.
2. Прокументова Г.Н., Малкова И.Ю. Проблема субъекта совместной деятельности в образовательном проектировании // Сибирский психологический журнал. – 2007. – № 26. – С. 170-174.
3. Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования / Под ред. В.В. Рубцова. – М.: Психологический ин-т РАО, 1996. – 160 с.
4. Хуторской А.В., Андрианова Г.А. Модель распределенного эвристического обучения: опыт проектирования и реализации // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2010. – № 1. (Т. 45). – С. 59-65.
5. Чистобаева А.Ю. Организация коллективно-распределенной педагогической деятельности как необходимое условие формирования компетенций в сфере профессионального общения будущих педагогов // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25029>.