

Психолого-педагогические аспекты смешанного и дистанционного взаимодействия студентов и преподавателей в открытой инфосреде / Л.А. Мокрецова, Е.В. Дудышева, Е.В. Маликова // Преподаватель XXI век. – 2017. – №1. – С. 111-123.
<https://elibrary.ru/item.asp?id=29065267>

Психолого-педагогические аспекты смешанного и дистанционного взаимодействия студентов и преподавателей в открытой инфосреде

Мокрецова Л.А., Дудышева Е.В., Маликова Е.В.

Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет
имени В.М. Шукшина

Переосмысление и обновление образовательных практик в вузах с введением требований применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения становится неизбежным и закономерным процессом. К сожалению, большинство попыток реактивного внедрения смешанного и дистантного обучения контратипирует сложившиеся схемы с той же ретрансляцией учебного материала и формальным оценочным контролем деятельности учащихся. Как справедливо отмечают С. Д. Каракозов и А. Ю. Уваров, прямое воспроизводство процессов традиционной модели образования при использовании цифровых технологий препятствует разработке «высоко результативных педагогических практик и моделей учебной работы, включение в них студентов» [1].

В целях стимуляции появления современных образовательных практик с использованием ИКТ, предоставляющим учащимся новые возможности «организовывать и направлять свое обучение», «продуктивно работать в группах, владеть навыками общения» и др., С. Д. Каракозовым и А. Ю. Уваровым [1] предлагается развитие инфосреды (согласно терминологии Л. А. Семенова) – ИКТ-насыщенной образовательной среды педагогического вуза, поддерживающей передовые разработки в области информатизации образования. В условиях сетевого взаимодействия образовательных учреждений инфорсферы отдельных вузов должны иметь возможность «состыковки» друг с другом (по аналогии: то, что в информатике называют архитектурой открытой системы), причем поддержка не сводится исключительно к соблюдению технических и административных регламентов, а, скорее, касается поиска и реализации психолого-педагогических аспектов в организации смешанного и дистантного обучения. В продолжение идей статьи [1] нами видится уместным терминологическое введение понятие открытой инфорсферы образовательного учреждения – ИКТ-насыщенной образовательной среды, обладающей способностью со-взаимодействия отдельных своих составляющих с составляющими инфосред других образовательных учреждений (вузов,

школ), региональных органов управления, представителей профессиональных сообществ и др..

Первоочередной задачей при проектировании и построении открытых систем является выработка общепринятых стандартов, требований соглашений. Так как ведущим организационным моментом в вузе является образовательный процесс, то для построения открытой инфосреды вуза с применением дистанционных образовательных технологий необходимо рассмотреть не только технические, но, в первую очередь, психолого-педагогические аспекты смешанного и дистанционного взаимодействия. К основным проблемам следует, на наш взгляд, отнести недостаточную интерактивность во взаимодействии преподавателей и студентов, слабую вовлеченность студентов в процесс получения коллективного, синергетического результата по итогам сформированных преподавателем учебных ситуаций в коллаборативном смешанном и дистантном обучении.

С техническим прогрессом, отмечает А. А. Бодалев [2], в нашу жизнь все чаще и сильнее вторгается общение, когда понимание друг друга участвующих в нем лиц зависит от техники и пользующих эту технику людей.

Реализация дистанционных технологий обучения, нивелирующих интерактивность взаимодействия участников образовательного процесса, актуализирует тем самым вопросы социальной перцепции, связанные с восприятием человека или «познанием другого человека» [2], поскольку любая коммуникация, в том числе и познавательного характера, соотносится с отношением людей друг к другу и пониманием ими друг друга.

Затрагивая вопросы объективных и субъективных условий психологически комфортного общения, важность которого, на наш взгляд, не утрачивает своей силы в образовательном процессе, в том числе и дистанционном, А. А. Бодалев акцентирует внимание именно на проблеме «понимания Другого», которое, по мнению ученого, имеет несколько «ипостасей»:

что действительно представляет из себя этот Другой как индивид, как личность и как субъект разных видов деятельности (с наших позиций данный вопрос будет двусторонним, поскольку ответ на него должен найти как педагог, обращающийся к обучающемуся, так и сам обучающийся, воспринимающий посредством педагога информацию);

как этот Другой на своем субъективном уровне осознает и оценивает себя (педагог себя и свой профессиональный уровень, опыт, а обучающийся – себя и свои возможности, способности);

что этот Другой из себя представляет в данный момент (то есть в конкретной ситуации: педагог при непосредственной передаче информации, обучающийся в процессе восприятия и первичного усвоения данной информации), какую цель он в этом преследует и почему, есть ли подтекст в его речи, какой у него эмоциональный настрой (оценку данных позиций невозможно дать без реализации непосредственного взаимодействия или, как показывает практика дистанционного общения, явного символического обозначения);

как этот Другой воспринимает вторую сторону (педагог того, кому предназначена информация - обучающегося, обучающийся того, от кого информация исходит - педагога), на что обращает внимание и какую реакцию ожидает (данные позиции также возможны лишь при интерактивном взаимодействии педагога и обучающегося).

Таким образом, рассмотренные аспекты указывают на некоторые проблемные моменты в восприятии (понимании и познании) Другого как педагога, так и обучающегося, связанные с отсутствием прямого взаимодействия и слабой интерактивности при дистантном обучении.

Опираясь на концептуальные положения социальной психологии [3], затрагивающие вопросы взаимодействия именно с позиции интерактивности (как стороны общения, являющейся основополагающей при построении взаимодействия и в рамках учебного процесса), можно выделить несколько подходов к пониманию структуры взаимодействия.

Так, в теории Т. Парсонса, согласно которой, в основе социальной деятельности лежат межличностные взаимодействия, в единичном акте деятельности среди обязательных общих элементов обозначены: деятель, другой человек (на кого направлено действие), ответная реакция другого на действия деятеля, мотивация деятеля (стремление реализовать свои установки или удовлетворить свои потребности), система ориентации и ожиданий деятеля в отношении другого человека, нормы (по которым организуется взаимодействие), ценности (принимаемые каждым участником) и ситуация, в которой совершается действие.

В контексте рассматриваемого нами вопроса, из структуры взаимодействия «выпадает», значимый, на наш взгляд, акт ответной реакции другого (обучающегося) на действия деятеля (преподавателя), обуславливающий тот самый эмоциональный отклик при первичном восприятии информации; при этом слабые позиции обретают акты норм и ценностей (поскольку как таковая отсутствует совместная деятельность, для которой они должны быть определены и иметь значимость).

Структура интерактивного взаимодействия, представленная Я. Щепаньским, основывается на понятие социальной связи (введено для описания социального действия общающихся субъектов), которая представляет собой последовательное осуществление:

пространственного контакта, психического контакта (взаимная заинтересованность), социального контакта (непосредственная совместная деятельность), взаимодействия (систематическое, постоянное осуществление действий, вызывающих соответствующую реакцию партнера) и социального отношения. Применением дистанционных образовательных технологий в практику образовательной деятельности не позволяет в полной мере выстраивать последовательную социальную связь (в рамках процесса обучения), субъектами общения которой являются педагог и обучающийся, нивелируя тем самым, как уже отмечалось нами выше, интерактивность их взаимодействия.

Возможно, системное разрешение перечисленных психолого-педагогических проблем лежит в глубинном исследовании междисциплинарных теорий коммуникации. Но первоначальные шаги связаны, на наш взгляд, с рассмотрением проблематики осуществления педагогической коммуникации в инфосреде, «гибкого сетевого взаимодействия участников образовательного процесса», «введением командной работы педагогов», «использованием различных способов группировки учащихся» [1], [4], то есть, выявлением результативных форм и психолого-педагогических условий коммуникации в условиях применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Если обучение в рамках непосредственного общения позволяет напрямую воспринимать как саму информацию, так и того, кем она передается, то опосредованное обучение в значительной степени затрудняет восприятие личности другого, что, с одной стороны, не всегда позволяет уловить суть сообщаемого (поскольку не видно отношение человека к сообщаемой информации), а с другой – активизирует познавательную деятельность человека, принимающего информацию (ее эмоциональное восприятие, тщательный анализ, уточнение, обобщение). Смысловое коммуникативное восприятие дополняется эмоциональным восприятием, поскольку понимание и оценка как самой информации, так и роли передаваемого (коммуникатора) в ее происхождении, в первую очередь, будет зависеть от индивидуального опыта реципиента, воспринимающего информацию.

Изменяется также форма принятия информации обучающимися, что связано с отсутствием непосредственного личностного влияния со стороны педагога и обратной связи (именно психологического плана), первичное проявление которой зачастую выстраивается также на эмоциональном уровне.

Таким образом, в дистантном обучении существует высокая вероятность того, что формально обозначенные роли «педагога» и «учащихся» могут искажаться и нивелироваться как в педагогическом, так и в психологическом плане, что, в частности,

означает наличие существенных рисков утери дистанционным педагогом или тьютором психолого-педагогических механизмов мониторинга и управления учебными ситуациями.

Отсутствие непосредственного контакта в процессе осуществления опосредованного общения в рамках реализации дистанционного обучения или в случае применения дистанционных технологий затрудняет познание партнера по общению (в данном случае педагога) и установление эмоциональных отношений с ним (эмоционального отклика, реагирования на информацию), которые являются важными функциями социальной перцепции. При этом изменяется и само отношение к роли педагога. Учитель (по В. В. Гузееву) перестает быть источником первичной информации, превращаясь в посредника, помогающего ученикам добывать эту информацию [5]. Он, на наш взгляд, в большей степени воспринимается обучающимися не как субъект коммуникативных отношений, а как своеобразное средство, реализующее функцию передачи информации, причем, по мнению дистанционных студентов, не всегда объективную и достоверную. Основная причина подобного мнения также связана с однонаправленностью коммуникативного канала и слабо выраженной его интерактивностью.

Повышение интерактивности во взаимодействии преподавателей и студентов вузов при коллаборативном обучении в инфосреде подразумевает создание и укрепление коммуникативных связей и социальных ролей в системе «преподаватель (тьютор) – студент-группа». При таком подходе применимы формализмы теории социальных сетей, в частности, понятие сильных и слабых, горизонтальных и вертикальных связей.

Образовательная система с преобладанием вертикальных связей соответствует классическому традиционному образованию. Система без координирующего центра с хаотичным взаимодействием (существованием только горизонтальных связей) – соответствует крайним проявлениям открытого дистанционного образования. Система с гибридной сетевой организацией и отлаженными механизмами взаимодействия, балансом горизонтальных и вертикальных связей соответствует инновационным педагогическим технологиям и межвузовскому взаимодействию в открытой инфосреде.

К сильным связям можно отнести непосредственное взаимодействие студентов в группе или команде, студентов и преподавателя (тьютора) в рамках одного вуза, сотрудничество, в том числе, и дистанционное преподавателей, преподавателей и тьюторов разных вузов (в силу профессионального подобия). К слабым связям можно отнести межвузовское дистанционное взаимодействие преподавателя (или тьютора) и студентов. Построение большого количества сильных связей может, во-первых, резко повысить трудозатраты для преподавателей, во-вторых, в целом привести к возникновению сложной и слабо-контролируемой системы. Более эффективным является

превращение слабых горизонтальных связей между студентами в сильные, удержание существующих и транзитивное построение новых связей при взаимодействии студентов и преподавателей в инфосреде [6]. Высокий инновационный потенциал в современном профессиональном образовании имеет командная проектная деятельность студентов [7], которую можно эффективно организовать в условиях открытой инфосреды. Но в таком взаимодействии психолого-педагогические аспекты начинают приобретать более сложный характер. В частности, помимо «понимания Другого» в связке преподаватель-учащийся возникает сложная система восприятия в отношениях с другими участниками команд, а в случае межвузовского взаимодействия – преподавателей, тьюторов и студентов в процессе дистанционного взаимодействия. Поэтому считаем целесообразным прибегнуть к моделированию, выявив типичные ситуации практики коммуникации преподавателей и студентов.

Рассмотрим различные модели взаимодействия участников образовательного процесса при коллаборативном обучении в вузе. Прямоугольниками со сглаженными углами отображены роли преподавателей, тьюторов, круглыми вершинами – обучаемых. Сильные связи изображены непрерывными линиями, слабые – пунктирными.

Традиционное аудиторное обучение в вузах на начальных этапах схематично проиллюстрировано на рисунках 1, 2 и 3. Сильные коммуникативные связи в студенческой группе, поначалу случайные, устанавливаются преподавателем при непосредственном общении со студентами на занятиях.

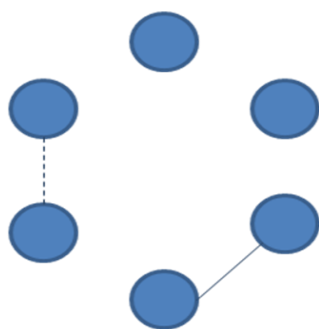


Рис 1. Исходные условия в новой группе студентов

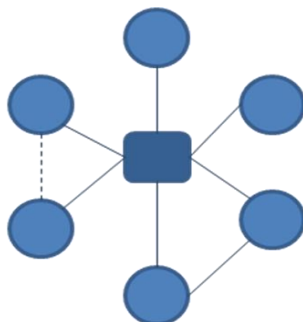


Рис 2. Работа на занятиях с преподавателем

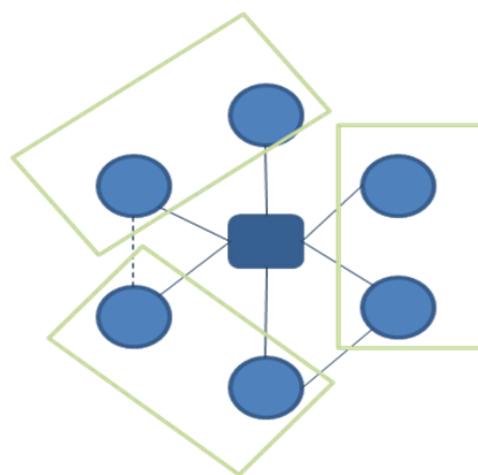


Рис 3. Работа на занятиях в парах

Самостоятельная работа студентов в традиционном обучении на начальных этапах, как правило, индивидуальна. При спонтанном разделении на команды самостоятельная работа студентов влечет существенные риски невыполнения. Возникновение практики тьюториала в современных вузах позволяет снизить указанные риски: фактически,

тьютор осуществляет часть педагогических функций преподавателя: коммуникативную и организационную (рисунки 4 и 5). Последний случай практически идентичен аудиторным занятиям.

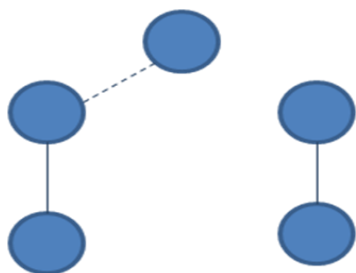


Рис 4. Самостоятельное выполнение заданий (непредсказуемый результат)

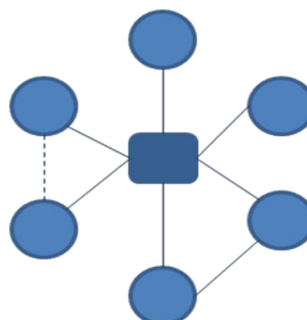


Рис 5. Координация выполнения парных самостоятельных заданий

Организация студенческих команд при традиционном обучении в вузе позволяет снизить повысить активность деятельности обучающихся и одновременно снизить коммуникативную нагрузку на преподавателя, особенно при появлении в командах лидерства (рис. 6).

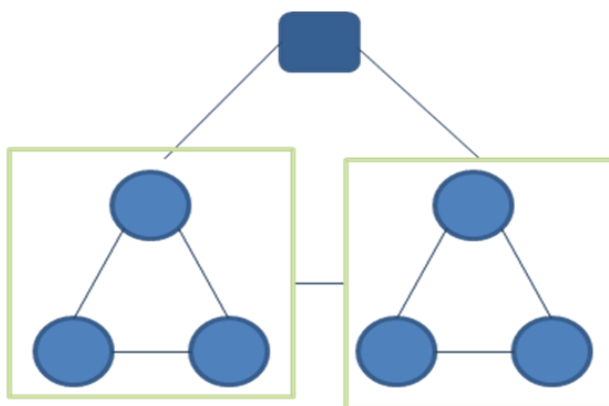


Рис 6. Работа студентов в командах с преподавателем

После соответствующей подготовки студенческие команды на старших курсах вполне способны не только работать самостоятельно взаимодействовать с другими командами (рис. 7).

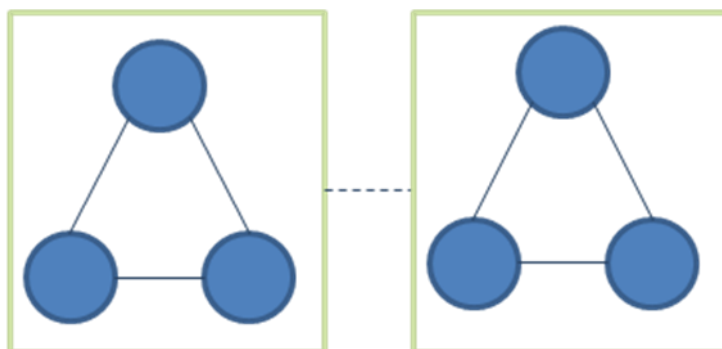


Рис 7. Самостоятельная работа студентов в командах

Применение дистанционных образовательных технологий на младших курсах или без смешанного обучения даже в рамках одного вуза использует дистанционную коммуникацию и, по определению, формирует слабые связи, резко снижая интерактивность коммуникации (рис. 8). На старших курсах после долгого адаптационного этапа, отсева немотивированных обучаемых, применения элементов смешанного обучения педагогам, тьюторам все же обычно удается установить сильные связи с некоторым числом дистанционных студентов. Однако добиться устойчивых массовых результатов в организации студенческих команд, состоящих из дистанционных студентов, пока не удалось ни одному вузу, ни одной образовательной платформе базового профессионального образования в отечественной и международной практике (рис. 9).

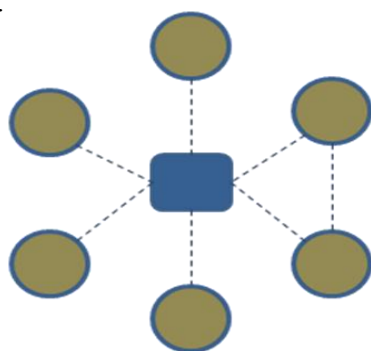


Рис 8. Дистанционная работа с преподавателем или тьютором на начальном этапе

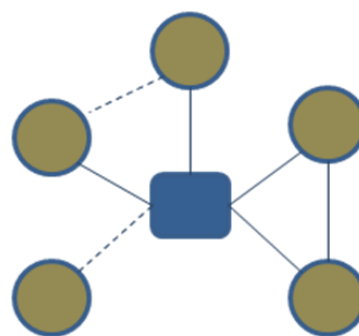


Рис 9. Дистанционная работа с преподавателем или тьютором на старших курсах

Одновременное осуществление традиционного и дистантного обучения в рамках двух вузов или филиала одним и тем же квалифицированным преподавателем наглядно и однозначно демонстрирует недостаток интерактивности и перечисленные нами выше психолого-педагогические проблемы дистанционного взаимодействия (рис. 10). В дистантном обучении, как правило, команд (рис. 11) .

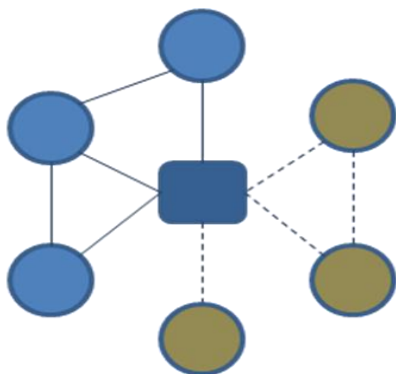


Рис 10. Работа преподавателя в аудитории и дистанционными студентами

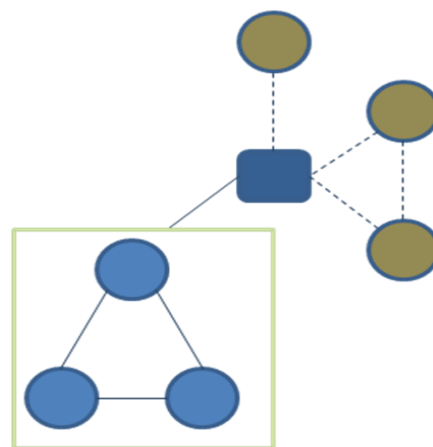


Рис 11. Работа студентов в командах в аудитории

Многолетняя практика межвузовской работы ведущих преподавателей выявила высокую результативность работы преподавателя с дистанционными студентами с помощью непосредственно присутствующего тьютора. В данном случае начинают выстраиваться коммуникативные связи с дистанционным преподавателем через тьютора, появляется взаимодействие дистанционных студентов между собой (рис. 12).

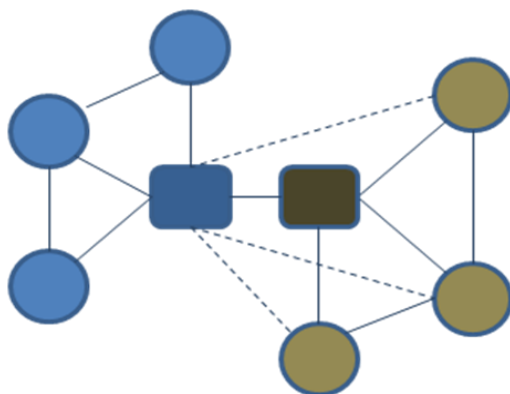


Рис 12. Работа преподавателя в аудитории и с дистанционными студентами с помощью тьютора

Тьютор, таким образом, выступает в роли посредника, является связующим звеном между преподавателем (деятелем) и обучающимися (другими), непосредственное взаимодействие с которыми позволяет ему зафиксировать тот самый акт ответной реакции и дать оценку эмоционального реагирования (отклика) обучающихся при первичном восприятии информации. При этом сам тьютор, на которого направлены все ответные реакции обучающихся, не просто замещает педагога (деятеля), но и, организуя социальный контакт (совместную деятельность) и повышая тем самым итерактивность взаимодействия, воспринимается ими как таковой, что в свою очередь сохраняет целостность структуры взаимодействия и последовательное осуществление социальной связи при организации дистантного обучения.

Вернувшись к исследуемому частному случаю, рассмотрим организацию проектной работы студентов в межвузовских командах в открытой инфосреде. Без участия тьютора эффективность работы команд критическим образом зависит от мотивации обучаемых. На рисунке 13 представлен случай, близкий к «идеальному».

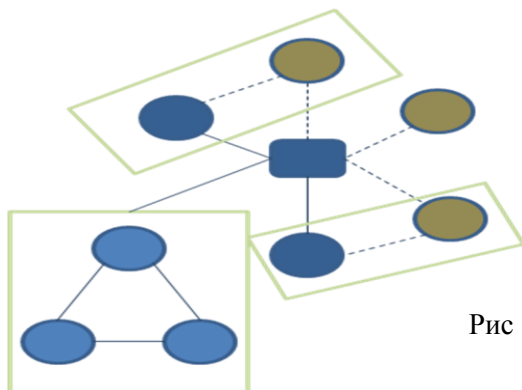


Рис 13. Работа преподавателя со студентами двух вузов (с руководителями команд)

При работе преподавателя со студентами с помощью тьютора возможны команды дистанционных студентов (рис. 14) и эффективные межвузовские команды (рис. 15).

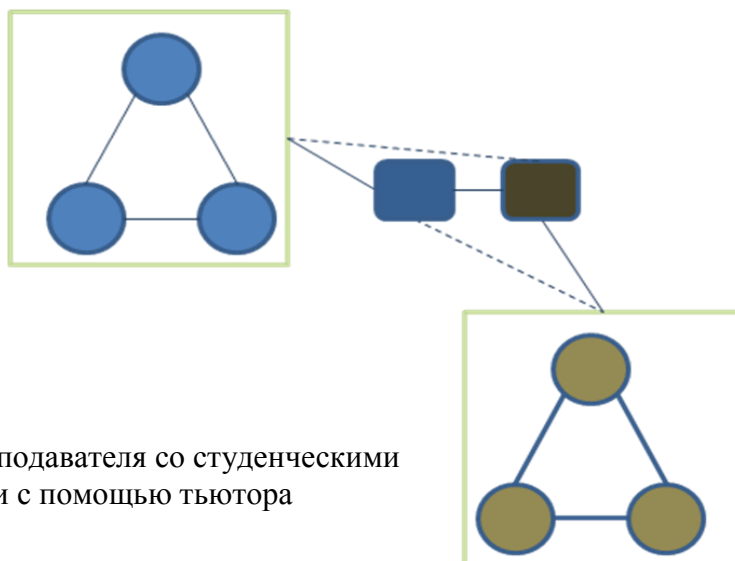


Рис 14. Работа преподавателя со студенческими командами с помощью тьютора

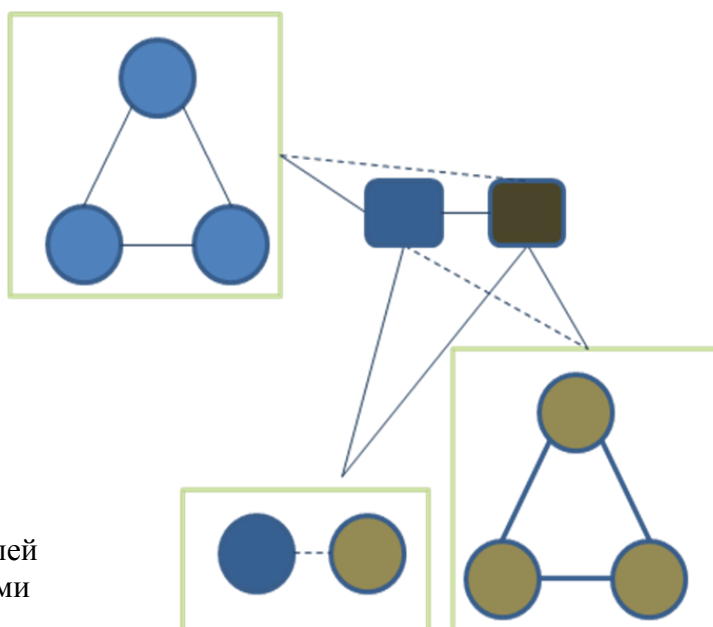


Рис 15. Работа преподавателей (тьюторов) с межвузовскими командами

Преподаватели различных дисциплин, таким образом, могут осуществлять совместное дистанционное руководство межвузовскими студенческими командами по междисциплинарным темам. В случае руководства межвузовскими командами, тем не менее, существует множество проблем, требующих комплексного подхода к их решению на междисциплинарном уровне, включая, в частности, проектный менеджмент. Но сама принципиальная идея высокой эффективности сочетания непосредственных и дистанционных коммуникаций как студентов, так и преподавателей в рамках существующих образовательных технологий, несомненно, заслуживает пристального изучения как в области информатизации образования, так и в педагогике и психологии

смешанного и дистантного обучения. Так, одним из педагогических исследований, планируемым для апробации в Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете имени В.М. Шукшина, является организация активного дистанционного взаимодействия студентов очной и заочной форм обучения в процессе смешанного электронного обучения в конструируемой инфосреде вуза.

Литература

1. Каракозов С.Д., Уваров А.Ю. Развитие ИКТ-насыщенной образовательной среды педагогического вуза // Информатика и образование. – 2014. – № 8. – С. 12-23.
2. Бодалев А.А. Феномен понимания другого и определяющие его факторы // Мир психологии. – 2001. – №3. – С. 12-16.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2007. – С. 99-101.
4. Innovative Learning Environments / Centre for Educational Research and Innovation. OECD Publishing, 2013. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264203488-en>.
5. Гузеев В.В. Информационные технологии. Школьная библиотека. –2000. – № 6. – С. 172.
6. Дудышева Е.В. Сетевые модели дистанционного совместного обучения педагогов // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2012. – Т. XV. – № 5 (58). – С. 136-152.
7. Мокрецова Л.А., Дудышева Е.В., Романова Л.А. Подготовка студентов к инновационной проектной деятельности в условиях регионального информационного образовательного пространства // Наука и школа. – 2015. – № 2. – С. 196-203.