

АСИНХРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ СТУДЕНТОВ

ASYNCHRONOUS LEARNING AS A FACTOR OF THE DEVELOPMENT OF SUBJECTIVITY IN STUDENTS

Дьяконов Б.П.

Доцент кафедры анализа систем и принятия решений Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (г. Екатеринбург), кандидат педагогических наук
E-mail: dyakonovbp@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития субъектности студентов как участников образовательного процесса и показывается, что наиболее благоприятные условия для этого обеспечивают различные формы асинхронного обучения, которые получают все большее распространение в практике вузовского преподавания.

Ключевые слова: синхронное обучение, асинхронное обучение, субъект-субъектное взаимодействие, тьютор, фасилитатор, модератор.

Dyakonov B.P.

Associate Professor of the Department of Analysis of Systems and Company Decisions at the B.N. Yeltsin Ural Federal University (Yekaterinburg), Candidate of science (Education).

E-mail: dyakonovbp@mail.ru

Annotation. The article focuses on the problem of students' subjectivity development as participants of the educational process. The author shows that different forms of asynchronous learning, which are widespread and inculcated into higher education practice, provide the best way for this development.

Keywords: synchronous education, asynchronous education, subject-to-subject educational relationship, tutor, facilitator, moderator.

В настоящее время уже ни у кого не вызывает сомнений, что главным результатом образования, особенно когда речь идет о выпускниках профессиональной школы, должны быть умения и навыки самообразования. Если еще каких-нибудь 30 лет назад выпускник вуза мог полагать, что он приобрел надежный «запас знаний», который обеспечит ему возможность стать профессионалом в избранной сфере деятельности, то сегодня уже на момент получения диплома значительная часть знаний, освоенных в процессе обучения, может оказаться устаревшей. Более того, может стать маловостребованной и сама выбранная несколько лет назад профессия. Поэтому главное для нынешнего выпускника вуза – быть постоянно готовым к освоению новых знаний и умений – причем в самых разных сферах профессиональной деятельности, – уметь самостоятельно добывать необходимые знания, находить источники их получения.

Это, в свою очередь, требует существенного обновления подходов к организации образовательного процесса в вузах, которое можно обозначить как переход от стратегии «научить» к стратегии «научить учиться». И прежде всего, такие подходы должны обеспечивать тот самый перевод обучающегося из позиции объекта педагогических воздействий в позицию субъекта управления собственной учебной деятельностью по достижению образовательных результатов, о необходимости которого так много говорят в отечественной педагогике в последние годы.

При всем многообразии точек зрения по этой проблематике практически все авторы сходятся в том, что субъектная позиция учащихся характеризуется сознательным и деятельностью отношением к своему образованию и саморазвитию, «аккумулирует в себе способности к целеполаганию и рефлексии, ответственности, активности, свободе выбора» [1, с. 440]. Соответственно, именно формирование этих личностных качеств должны обеспечивать организационно-педагогические условия обучения студентов в вузе.

Очевидно, что в условиях традиционной для вуза организации обучения, когда студент жестко ограничен сроками посещения лекций, семинарских и практических занятий, формами текущих отчетностей и контрольных мероприятий (то есть функционально поставлен в позицию исполнителя кем-то выстроенной программы), и задача учащегося состоит в соблюдении установленных нормативов и требований, трудно ожидать от него проявления «субъектности». Даже при высокой степени личной заинтересованности в получении качественного образования он все равно остается «объектом управления» по отношению к преподавателям и организаторам учебного процесса. В связи с этим отказ от жестко регламентированного воздействия на обучаемых, предоставление им возможности проявить и развивать субъектные качества становится определяющим условием обеспечения в учебном процессе субъект-субъектных отношений.

Достаточно широко распространенным является мнение, что формированию субъектности студентов способствуют различные формы самостоятельной работы, которые являются обязательным компонентом вузовского обучения и в традиционном понимании включают «разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов, осуществляемой ими на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время» [2, с. 163]. Однако самостоятельная работа в таком ее понимании, как правило, является прямым продолжением основного процесса обучения, протекающего преимущественно

в лекционно-семинарском формате, и организуется педагогом, который направляет активную деятельность обучающихся на выполнение определенной дидактической задачи, чаще всего в специально отведенные для этого сроки. Иначе говоря, самостоятельная работа как дидактическое явление в традиционном ее понимании представляет собой особую разновидность учебного задания – то, что должен выполнить учащийся как объект педагогического воздействия.

С этой точки зрения представляется недостаточно обоснованным утверждение, что «самостоятельная работа – это такое средство обучения, которое ... вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач» [3, с. 315]. На наш взгляд, этот вид учебной работы способствует формированию самостоятельности не меньше, но и не больше, чем другие виды учебных заданий, которые являются непременной частью обучения в вузе. Собственно, это подтверждает и вся практика образования, поскольку ни раньше, ни теперь традиционное вузовское обучение реально не обеспечивало достижение таких результатов. Главным доказательством служит то, что проблема формирования у студентов вузов готовности к последующему самообразованию, творческому саморазвитию, профессиональному и личностному самосовершенствованию и на сегодняшний день является одной из самых остро актуальных. Если бы она решалась традиционными методами обучения, сегодня такая проблема не стояла бы.

Конечно, было бы странно отрицать, что самостоятельная работа как таковая включает в себе значительный потенциал с точки зрения формирования готовности к самообразованию. Утверждение И. А. Зимней, что «именно самостоятельная работа учащегося может служить основой перестройки его личностной позиции в учебном процессе» [4, с. 61], вполне справедливо. Но возникает закономерный вопрос: когда, при каких условиях, каким образом организованная самостоятельная работа студентов может реально обеспечить такую «перестройку»? Если она должна представлять собой «целенаправленную, внутренне мотивированную, структурированную самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемую им по процессу и результату деятельность, выполнение которой требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексивности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет учащемуся удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания» [там же], то это означает, что роль обучающегося в организации самостоятельной работы, выборе способов и средств ее осуществления должна существенно возрастать.

С другой стороны, даже если самостоятельная работа будет оставаться «важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения» [3, с. 315], функции преподавателя по отношению к такой деятельности студента не могут не измениться. В самом общем смысле речь идет об отказе от прямого руководства познавательной деятельностью студента при сохранении направляющей и организующей роли преподавателя.

Иными словами, только самостоятельная работа, которая выполняется без непосредственного участия преподавателя, хотя и управляется им, позволяет студентам проявить

и развить самостоятельность, активность, инициативность, позволяющие, в свою очередь, формировать такие новые комплексные качества личности, как самоорганизованность, саморегуляция, самоконтроль, способность к саморазвитию (самосовершенствованию). А именно эти качества обеспечивают готовность человека к самообразованию.

Таких форм обучения, при которых была бы возможна подобная самостоятельная деятельность учащегося, в рамках традиционного высшего образования до недавнего времени, строго говоря, практически не было, за исключением разве что научно-исследовательской работы студентов, и то при неформальной ее организации. Однако в настоящее время информационно-технологическая модернизация образования создает оптимальные условия для их появления и активного развития. Речь идет о дистанционном обучении, различные формы которого становятся возможными благодаря широкому внедрению в учебный процесс вузов телекоммуникационных и компьютерных технологий.

В отличие от традиционных вузовских форм и методов обучения, дистанционное обучение строится на основе новейших технических возможностей (видеотрансляции и конференции, блоги, дистанционное тестирование и др.) и не предполагает непосредственного контакта преподавателей со студентами, обеспечивая последним возможность обучаться, не посещая учебного заведения. Так могут осваиваться какие-то фрагменты образовательной программы, отдельные курсы, темы и т. д. Кроме того, хорошо развитая в вузе ресурсная база дистанционного обучения (соответствующее оборудование и техника, методики и технологии, владеющие ими преподаватели и т. д.) обеспечивает возможность реализации индивидуальной траектории обучения для обучаемого при координирующей и направляющей роли обучающего.

Обширная практика развития электронного обучения за рубежом (e-learning) и применения различных форм дистанционного обучения в отечественном образовании показывает, что они могут быть весьма разнообразными. На сегодняшний день еще фактически нет серьезных теоретических обобщений и классификаций дидактических форм, в которых взаимодействие участников учебного процесса опосредовано средствами информатизации и телекоммуникаций. В то же время определенная специфика, которая может стать основой их систематизации, проявляется достаточно ясно. С этой точки зрения принципиально различаются, прежде всего, синхронное или асинхронное обучение, которые выделяются в зависимости от того, какие коммуникационные подходы используются для передачи образовательного контента.

Для синхронного обучения характерно непосредственное взаимодействие между участниками учебного процесса в режиме реального времени, которое чаще всего осуществляется посредством видеосвязи. Поскольку при таком учебном взаимодействии, несмотря на весь технико-технологический антураж учебного процесса, грань между аудиторным обучением и виртуальным практически стирается, характер взаимодействия в принципе тоже может оставаться традиционным – с привычным распределением ролей и функций между всеми участниками.

Асинхронное обучение, которое не предполагает регулярного непосредственного онлайн-взаимодействия участников учебного процесса, ставит и преподавателя, и студентов в принципиально иные ролевые позиции.

Студент, который при асинхронном изучении дисциплины имеет только четкие сроки освоения материала, выполнения контрольных работ, сдачи зачета или экзамена, а также рекомендуемые учебные материалы, оказывается в ситуации, требующей от него предельной целеустремленности, самостоятельности и самоорганизации, поскольку процесс изучения дисциплины он выстраивает сам.

В силу этого в рамках асинхронного обучения самостоятельная работа студентов выполняет принципиально иную функцию. Это уже не просто дополнительные «учебные задания», позволяющие студентам «углубить и конкретизировать свои знания», а преподавателям – осуществить «педагогическое руководство и управление» этим процессом. Самостоятельная работа при асинхронном обучении становится организующим началом, центральной, ведущей формой обучения студентов. Поэтому именно асинхронное дистанционное обучение создает наиболее эффективные педагогические условия для формирования у студентов социально востребованных в современном мире умений и навыков самообразования и самообучения.

Принципиальное изменение субъектной позиции студента, который при асинхронном обучении фактически становится самообучающимся, неизбежно влечет за собой и соответствующее изменение позиции преподавателя как субъекта обучающей деятельности.

С одной стороны, глубина, объем, широта знаний преподавателя, сила его личностного воздействия, которые при традиционном аудиторном лекционно-семинарском общении со студентами, как всем хорошо известно, могут оказывать определяющее влияние на отношение последних к учебной дисциплине и, соответственно, ее освоение, при асинхронном обучении остаются за рамками учебного взаимодействия.

В то же время этот «дидактический ресурс», представленный в разнообразных публикациях преподавателя – его научных статьях, монографиях, учебных пособиях и учебно-методических материалах, – приобретает еще большее педагогическое значение. Преподаватель, из года в год читающий однажды написанный курс лекций по дисциплине и не имеющий собственных серьезных научных работ, что не так уж давно было достаточно распространенным явлением в вузовской практике, в современной технологически насыщенной информационно-образовательной среде выглядит пережитком далекого прошлого.

Большое значение приобретает способность преподавателя заинтересовать студента тематикой дисциплины, мотивировать его к самостоятельному изучению материала, к неформальному – личностному и деятельностному – осмыслению изученного. Это, в свою очередь, невозможно, если преподаватель сам не рассматривает дисциплину как важный компонент образовательной программы, не видит ее в соотношении и взаимосвязи с другими учебными курсами.

При асинхронном обучении особую значимость приобретает также умение педагога работать с информационными источниками, ориентироваться в их многообразии. Сегодня преподаватель вуза должен хорошо знать все интернет-ресурсы, из которых студенты могут «надергать» материал для своих учебных работ. Без этого невозможно объективно оценить степень самостоятельности обучающихся.

Наконец, при асинхронном взаимодействии, которое осуществляется посредством таких ресурсов, как электронная почта, электронные дискуссионные панели, блоги, обще-

ние преподавателя со студентами фактически носит индивидуальный характер, в отличие от традиционного обучения, в рамках которого он общается с академической группой.

С учетом новых требований правомерно предположить, что субъектность преподавателя при использовании дистанционных форм обучения в образовательном процессе существенно изменяется и содержательно, и функционально. Если при синхронном обучении, как было отмечено выше, весь учебный процесс в принципе может традиционно выстраиваться вокруг личности преподавателя как носителя знаний, то при асинхронном обучении роль педагога меняется более существенно. Она скорее сводится к роли фасилитатора или модератора общения. Оба эти понятия, возникшие и получившие широкое распространение в сфере деловой групповой коммуникации, в последние годы все более активно используются и в образовании.

Понятие «фасилитатор» (англ. *facilitator*, от лат. *facilis* – «легкий, удобный») вошло в педагогику в контексте личностно-ориентированной парадигмы образования. Оно используется для обозначения функции педагога, направленной на помощь ребенку в процессе развития, оказание ему содействия в «трудной работе роста» (К. Роджерс). Именно поэтому чаще всего педагога называют фасилитатором в социальной педагогике. Однако в последнее время это понятие применяется и в предметном обучении, особенно в дидактически ориентированном на усиление субъектной позиции обучающегося, то есть на его самостоятельность в обучении.

В основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, которые помогают организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводят участника групповой работы к принятию грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей. Таким образом, модерация групповой работы в большей мере направлена на раскрытие внутреннего потенциала участников коммуникации. Она не привносит нового, а лишь «помогает потенциальное сделать актуальным» [5].

При всей кажущейся близости этих понятий, они выражают различные функции педагога. Педагог-фасилитатор ориентирован на то, чтобы сделать процесс обучения удобным и легким для всех обучающихся, оказать индивидуальную помощь каждому в освоении учебного материала, но обучающийся при этом во многом сохраняет позицию объекта деятельности педагога, то есть ведомого (ср. этимологию слова «педагог»).

Главная задача педагога-модератора – организовать оптимальные условия, обеспечивающие всем возможность включиться в процесс обучения, не пытаясь в то же время кого-то куда-то «вести» – это дело и ответственность каждого обучающегося. По существу, функция модератора в образовательном процессе не столько педагогическая, сколько организационно-управленческая. Сущности асинхронного обучения в большей мере отвечает модерация.

Такая ролевая специфика педагогического взаимодействия в асинхронном обучении, существенно меняющая содержательное наполнение субъектности всех участников образовательного процесса – и преподавателя, и студентов, – в значительно большей степени, чем другие дидактические ресурсы, обеспечивает условия для реализации субъект-субъектных отношений в вузовском обучении.

Список литературы:

1. Ленглер, О. А. Субъектность человека : психолого-педагогические основы / О. А. Ленглер // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 440–442.
 2. Педагогика высшей школы : учебно-методич. пособие. – Казань : изд-во Казанского ун-та, 1985. – 192 с.
 3. Педагогика : учебное пособие для учащихся пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М., 1995. – 638 с.
 4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебное пособие / И. А. Зимняя. – Ростов н/Д : Феникс, 1997. – 480 с.
 5. Новые функции преподавателей в организации самостоятельной работы магистрантов : материал д-да «Проектирование основных образовательных программ (уровень бакалавриата и уровень магистратуры) на основе ФГОС ВПО третьего поколения», проведенного на базе ЯГПУ им. К.Д. Ушинского 16 – 18 июля 2010 года, сотрудниками РГПУ им. И.А. Герцена [Электронный ресурс] // Сайт ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – Режим доступа: http://yspu.org/trn_level_edu.
-

Spisok literatury:

1. Lengler, O. A. Sub"ektnost' cheloveka : psikhologo-pedagogicheskie osno-vy / O. A. Lengler // Molodoĭ uchenyĭ. – 2012. – № 11. – S. 440–442.
2. Pedagogika vyssheĭ shkoly : uchebno-metodich. posobie. – Kazan' : izd-vo Kazanskogo un-ta, 1985. – 192 s.
3. Pedagogika : uchebnoe posobie dlia uchaschchikhsia ped. vuzov i ped. kolledzheĭ / pod red. P. I. Pidkasistogo. – M., 1995. – 638 s.
4. Zimniaia, I. A. Pedagogicheskaia psikhologiya : uchebnoe posobie / I. A. Zimniaia. – Rostov n/D : Feniks, 1997. – 480 s.
5. Novye funktsii prepodavatelei v organizatsii samostoiatel'noĭ raboty magistrantov : material d-da «Proektirovanie osnovnykh obrazovatel'nykh programm (uroven' bakalavriata i uroven' magistratury) na osnove FGOS VPO tret'ego pokoleniia», provedennogo na baze IaGPU im. K.D. Ushinskogo 16 – 18 iiulia 2010 goda, sotrudnikami RGPU im. I.A. Gertsena [Elektronnyĭ resurs] // Saĭt IaGPU im. K.D. Ushinskogo. – Rezhim dostupa: http://yspu.org/trn_level_edu.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2014, № 3