

Федотенко Инна Леонидовна

д-р пед. наук, профессор
ФГБОУ ВО «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

г. Тула, Тульская область

Полякова Елена Степановна

д-р пед. наук, профессор
УО «Белорусский государственный педагогический
университет имени Максима Танка»
г. Минск, Республика Беларусь

ДИСТАНЦИОННЫЙ ФОРМАТ ОБУЧЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ РИСКОЛОГИИ

***Аннотация:** в статье представлен анализ опыта применения электронно-дистанционного обучения в процессе преподавания психолого-педагогических дисциплин в качестве доминирующего формата. Авторы рассмотрели различные виды как традиционных (дидактических, аксиологических, диспозиционных), так и новых (технических, коммуникативно-технологических, манипулятивных) рисков с учетом специфики дистанционного обучения в период пандемии. Приведены факты, раскрывающие вызовы и ресурсы электронного обучения при сравнении его с традиционным вариантом.*

***Ключевые слова:** дистанционное образование, технологические риски, диспозиционные риски, аксиологические риски, технические риски.*

Одна из значимых тенденций современного периода мировой пандемии – колоссальный рост количества исследований и публикаций по проблемам дистанционного и электронного обучения. Такой «девятый вал» статей, захлестнувший страницы психолого-педагогических, социально-педагогических изданий, представляется избыточным и чрезмерным. Но только на первый взгляд. Проблема дистанционного формата образования из научной и узкопрофессиональной сегодня превратилась в повседневную, жизненно важную, которая не

оставляет равнодушными ни преподавателей, ни студентов. Дистанционный формат – это не инновация, не новинка современной эпидемиологической ситуации. Преподаватели университета в большей или меньшей степени достаточно давно использовали различные информационно-коммуникационные технологии, включая элементы компьютерного обучения в преподаваемые дисциплины. Значительно выше был «удельный вес» дистанционного формата в следующих случаях:

- обучение молодых людей с особыми образовательными потребностями;
- образовательный процесс для беременных студенток;
- обучение молодых родителей, находящихся в отпуске по уходу за ребенком;
- длительные командировки бакалавров и магистров в контексте студенческой мобильности.

Позитивные аспекты дистанционного формата были вполне очевидны: удобно, комфортно, позволяет экономить время, более рационально распределять ресурсы, учитывать индивидуально-личностные особенности студентов, состояние их физического и психического здоровья, специфику дизонтогенеза.

В условиях неблагоприятной эпидемиологической ситуации этот формат стал единственным вариантом организации образования, который помог сохранить студенчество как социально-психологическую группу. Девять месяцев, разделившие «дистанцией» преподавателей и студентов, позволяют не только проанализировать специфику компьютерного взаимодействия субъектов образовательного процесса, но и обозначить риски и ресурсы, приобретения и потери. Потери достаточно ощутимы: образование из полифонического многомерного сложнейшего феномена превратилось в одномерное сообщение информации, приобрело плоскую конфигурацию. Дистанционный формат обедняет взаимодействие преподавателей и студентов, лишает его полутонов, палитра становится черно-белой, вектор всегда направлен от педагога к студенческой аудитории. Большинству отечественных и зарубежных исследователей совершенно очевидно, что дистанционное образование лежит в русле стратегии кон-

троля: «обезличивание, унификация, стандартизация, постоянная отчетность» [1; 4].

Дистанционную модель проще оценивать и контролировать, но «уповать только на цифру – значит не понимать подлинных смыслов образования» [1, с. 6].

Сторонники «цифровизации» забывают о том, что цель образования не сводится к информационной. Ведущая цель – ценностная, мотивационная, воспитательная, нравственная. Образование должно создать условия для самообразования каждого студента, его самореализации, личностной и профессиональной. «Цифровизация» должна «вернуться» к студенту, учитывать особенности его развития, специфические характеристики современного молодого человека, принимать во внимание, минимизировать и предупреждать деструктивные изменения его личности [3, с. 19].

Опросы преподавателей в российских и белорусских университетах показали, что постоянные и длительные видеолекции вызывают значительный психологический дискомфорт, так как нет «живого человеческого общения».

Педагоги, не видя лиц студентов, их глаз, жестов, мимики, ощущают определенную социальную изоляцию. Иллюзия включенности в образовательную ситуацию не может заменить привычную традиционную реальность. Невозможно произносить слова, не чувствуя отклика на них, очень трудно «читать лекцию» в пустоту. В традиционном образовании дополнительную информацию несет множество невербальных характеристик: мимика, пластика, интонация, «психологический вес» педагога, жесты, изменение реальной дистанции преподавателя и студента. Электронное обучение нивелирует, стирает все богатство взаимодействия, уничтожая «живое знание», оставляя сухой информационный контент.

В педагогической теории традиционно рассматривается группа дидактических рисков, включающая технологические, диспозиционные (ценностные), риски рассогласования, а также воспитательные (риски отношений) [5].

При дистанционном обучении технологические риски, связанные с некорректным выбором преподавателем университета методов, приемов, способов осуществления образовательного процесса, значительно возрастают. Педагог не имеет реальной возможности адаптировать содержание преподаваемой дисциплины к потенциальным возможностям студенческой группы, не может учитывать субъективный опыт молодых людей, их коммуникативные, стилистические и психологические барьеры. Преподаватель университета решает не стратегические или тактические, а оперативные, сиюминутные задачи: послать студентам общий текст лекции, презентации, дать задания к семинарским занятиям (проектные, исследовательские), предоставить тесты для контроля. При контактном обучении педагог имеет возможность осуществить предварительную диагностику студентов, принять во внимание ее результаты, обратиться к субъективному опыту молодых людей (довузовскому, житейскому), включить его в ткань лекционного курса, изменяя первоначально запланированную структуру лекции. Таким образом, он делает информацию эмоционально привлекательной и личностной значимой для студентов. Дистанционное обучение подобным потенциалом не обладает [4; 5; 6].

Группа диспозиционных рисков связана с различными ценностными приоритетами преподавателей и студентов, с тем, что педагог навязывает студентам свои ценностные ориентации, плохо представляя специфику аксиосферы сегодняшних бакалавров и магистров [4; 5].

Опыт преподавателей нескольких тульских и минских вузов показал, что консультации к экзаменам в ситуации контактного обучения резко отличаются от дистанционных консультаций. На традиционных консультациях, как правило, преобладали вопросы содержательного, фактического характера, связанные с историей психологии, сущностью теорий, концепций, соотношением категорий, понятий, с анализом вклада в науку отечественных и зарубежных ученых. Формулировки вопросов показывали не только достаточную информированность студентов, но также их интерес, обращение к различным источникам знаний, попытки критически рассмотреть прочитанное, сравнить позиции раз-

ных авторов, выработать собственное личностное отношение. На дистанционных консультациях все вопросы носили нормативный характер, были связаны с ситуацией оценивания, первокурсники волновались: «как будут считать баллы за семинары, за лекции, за тест», «что поставят, если будет спорная оценка по разным видам занятий». Вопросы – это один из наиболее значимых индикаторов, показывающих отличие отчужденной информации от личностно присвоенного студентами знания.

Третья группа рисков – риски рассогласования – обусловлена различием в декларируемых и реальных ценностях. При традиционном обучении эти риски становятся очевидными в ситуации полемики, спора, побуждающих студентов обосновать свою действительную, а не декларируемую позицию. Эта группа рисков практически не выявляется в дистанционном обучении, при котором создается только иллюзия диалога. К технологическим и аксиологическим рискам добавляются технические угрозы. Психологи выделяют еще одну угрозу – проблему «раннего выгорания» талантливой молодежи. А.К. Осницкий подчеркивает, что «манифестанты педагогики изменчивого мира» только декларируют, но не реализуют на практике, что главным при «цифровизации» все-таки остается человек и его достоинство [3].

К ресурсам дистанционного обучения можно отнести определенную экономию времени, физических и эмоционально-психических сил. (например, в ходе экзаменов, консультаций). Дополнительным социальным вызовом дистанционного обучения стала ситуация гетерогенного образования, когда в единое пространство оказались включены представители разных стран, культур, конфессий, студенты-инофоны (многие иностранные студенты не успели уехать домой, так как границы оказались закрыты). Если в условиях традиционного образования педагог в процессе лекции реагирует на вопросительный взгляд студента, на его удивленную мимику и старается упростить текст, прокомментировать ему непонятный термин, теорию, используя жесты, знание иностранных языков, помощь однокурсников, то сейчас студенты-инофоны в самоизоляции оказались в наиболее трудной ситуации.

Все группы рисков представлены в образовательном пространстве современного университета, однако доминируют, на наш взгляд, диспозиционные и риски рассогласования, связанные с деформациями в аксиосфере субъектов. Университет должен обеспечить, по словам замечательного философа и историка педагогики С.И. Гессена, «приобщение личности к культурным ценностям». Дистанционное обучение, на наш взгляд, вряд ли с этим справится.

Положительный результат онлайн-обучения состоит в том, что и студенты, и преподаватели хотят живого общения с коллегами, с однокурсниками. Месяцы вынужденного карантина привели к серьезному технологическому и техническому прорыву в образовании преподавателей университета. Основной итог: все участники педагогического процесса соскучились по естественному, нормальному человеческому взаимодействию, а наши ожидания от «прогрессивных компьютерных технологий» оказались чрезмерно завышенными. Таким образом, дистанционное обучение – это важный, но всего лишь дополнительный инструмент (помогающий, уточняющий, объясняющий), способный существенно обогатить традиционное образование.

Список литературы

1. Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве / Л.М. Митина // Гуманитарные ведомости. – 2015. – №3. – С. 78–85.
2. Митина Л.М. Психология профессионально-карьерного развития личности: монография / Л.М. Митина. – М.; СПб: Нестор-История, 2019.
3. Осницкий А.К. Межпоколенные связи и цифровизация / А.К. Осницкий // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке: сб. – М., 2020. – С. 18–21.
4. Рангелова Е. О конфликте между поколениями / Е. Рангелова // Межпоколенческие отношения: современный дискурс и стратегические выборы в психолого-педагогической науке: сб. – М., 2020. – С. 10–12.

5. Федотенко И.Л. Риски образовательной среды современного университета: позиция студентов и преподавателей / И.Л. Федотенко, И.А. Югфельд // Взаимодействие на преподавателя и студента в условия на университетского образование: традиции и инновации: сборник с научни доклади. – Китен, България, 2018. – С. 256–260.

6. Федотенко И.Л. Профессиональное и личностное самоопределение студентов в образовательной среде университета в контексте потенциальных рисков / И.Л. Федотенко, Л.М. Тарантей // Личностно-профессиональное и карьерное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции / под ред. Л.М. Митиной. – 2018. – С. 52–57.