

Дроботенко Юлия Борисовна

д-р пед. наук, доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Омский государственный
педагогический университет»

г. Омск, Омская область

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ: ХАРАКТЕРИСТИКА И СОДЕРЖАНИЕ

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы организации и реализации гибридного обучения в современном образовании. На основе контент-анализа публикаций, посвященных проблеме гибридного обучения студентов, описываются запросы и требования к преподавателю, осуществляющему гибридное обучение. Основной задачей преподавателя обозначается обеспечение и сопровождение взаимодействия типа «субъект – среда». Указаны трудности, испытываемые преподавателями, при организации взаимодействия «студент – студент», «студент – преподаватель» в гибридном образовательном пространстве.

Ключевые слова: гибридное обучение, цифровые технологии, традиционное обучение, компетентность педагога, взаимодействие в гибридной образовательной среде.

Статья выполнена в рамках государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Профессиональная компетентность педагога для реализации гибридного обучения» (дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» №073-03-2022-035/3 от 08.06.2022)»

Интенсивные процессы информатизации и цифровизации образования привели к появлению новых форм обучения, которые сегодня всё чаще характеризуются как «смешанные», «комбинированные», «гибридные». Такие формы организации обучения становятся чрезвычайно востребованными не только в условиях нестабильности и форс-мажорных ситуаций (пандемий, военных

конфликтов, стихийных бедствий, трудных жизненных ситуаций обучающихся), но и в условиях целенаправленного повышения качества обучения, его инновационного преобразования. Речь идет о поиске эффективных способов включения обучающегося в образовательный процесс при помощи разнообразных информационных ресурсов и технологий, новых средств коммуникации.

В отечественной (М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.Г. Бекишева, А.В. Давыдов, Ю.И. Капустин, И.Ю. Мишота, И.Д. Рудинский, И.Н. Семенова, А.В. Слепухин) и зарубежной (Барни Баретт, Куртис Бонк, Пурнима Валиатан, Дональд Кларк, Артур Еллис, Мартин Оливер, Иали Чжао, Роджер Шанк, Пит Шарма) научной литературе достаточно детально описываются подходы (системный, средовой, деятельностный, информационный) к пониманию гибридного обучения (в том числе и при самообучении), раскрывающие сущность понятия и указывающие на требования и условия его реализации в образовательных организациях разного уровня.

Из анализа публикаций можно сделать вывод, что гибридное обучение – это новый образовательный метод, который позволяет студентам обучаться как индивидуально (в онлайн режиме), так и очно (в учебном классе и аудитории) с преподавателем. Данный метод дает возможность обеспечить доступ к образованию в чрезвычайных условиях, варьировать темп обучения, время и место изучения учебного материала.

А.С. Кизилова, Г.Н. Фадеев, А.А. Волков считают, что гибридное обучение не следует рассматривать, как абсолютно новый феномен, а принимать как логичное, последовательное развитие традиционных форм в условиях изменения среды обучения с применением сети Интернет. Исследователи акцентируют внимание не на погружении в сущность понятия гибридного обучения, а задаются вопросом о том, что смешивается в современных педагогических системах. Приходят к выводу, что любое обучение в современных условиях можно считать комбинированным или гибридным [2].

Безусловно, беспрецедентное явление пандемии COVID-19 послужило «ускорителем» такого образовательного тренда как гибридное обучение, быстро превратив «новую реальность» в «новую нормальность» [3].

Гибридное обучение становится предметом различных исследований, показывающих основные подходы студентов к гибриднему обучению (Дж. Биггс, Г. Коатес, Д. Кэмбер, П.Р. Пинтрич, М. Проссер, П. Рамсен, А. Рэдлофф, К. Тригвелл); анализ социальных сетей, отражающий результаты сотрудничества студентов в процессе гибридного обучения (Т.Т. Болдвин, М.Д. Беделл, Д. Гажевик, Р. Джензен, Дж.Л. Джонсон, А. Зуак); кейс-стади опыта смешанного обучения студентов университетов (М.В. Лопес-Перес, Л. Родригес-Ариса) [4]. На сегодняшний день разработано несколько моделей гибридного обучения, комбинирующих в разных вариантах элементы синхронного и асинхронного (онлайн) обучения, которые дают представление о том, что и как смешивается в учебном процессе.

Цифровые технологии способствуют формированию иных ожиданий и предпочтений студентов от организации занятий и оценки их учебных результатов, что заставляет преподавателя менять модели обучения на основе новых дидактических возможностей, появляющихся при использовании цифровых технологий, и развивать соответствующие компетенции для их реализации в гибридном образовательном пространстве. Следует признать, что новая «гибридная» парадигма образования ставит вопросы, на которые пока нет однозначных ответов. Например, о качестве получаемых образовательных результатов, роли и задачах преподавателя, роли студента, понятии места обучения, средствах оценки и учета образовательных достижений.

О.Ю. Афанасьева, М.В. Смирнова, М.Г. Федотова, Ю.Г. Радюк обозначают, что сегодня перед преподавателем на первый план выходит задача обеспечения и сопровождения взаимодействия типа «субъект-среда», где субъект имеет активное начало, а среда создается вокруг субъекта (адаптируется по отношению к нему в соответствии с его запросами, возможностями, опытом) [1].

Новая образовательная среда гибридного типа предполагает содержательные и технологические изменения во взаимодействии субъектов («студент – преподаватель», «студент– студент») и изменения взаимосвязей всех составляющих компонентов процесса обучения.

Р.А. Эллис, А. Пардо, Ф. Хан (R.A. Ellis, A. Pardo, F. Han) в своем исследовании отмечают, что некоторые обучающиеся становятся более успешными в смешанных контекстах обучения, т.к. используют разные стратегии работы с учебным материалом, перемещаясь между классной и онлайн-средой. Это, в свою очередь, делает их обучение более целенаправленным и осознанным [4].

Но во многом успех обучающихся зависит от компетентности преподавателя, который *способен* найти пути и средства мотивации студентов к сотрудничеству в гибридном образовательном пространстве; обеспечить их вовлеченность в учебный процесс; «снабдить» студентов соответствующими «инструментами» учения, т.е. стратегиями, техниками и приемами обработки информации и ее представления; предложить разнообразные учебные ресурсы в соответствии с целями обучения и возможностями студентов; представить «прозрачные» критерии оценки работы в смешанной среде и критерии оценки результатов освоения гибридного курса; использовать методы мониторинга взаимодействия студентов в процессе изучения курса, в том числе с использованием социальных сетей.

Согласно Н.Дж. Энтвистл, М. Проссер, К. Тригвелл неуспешность студентов в гибридных форматах обучения часто связана не с их личностными качествами и имеющимся опытом обучения в гибридной среде, а зависит от качества организации гибридного курса со стороны преподавателя. Студенты, отмечающие высокое качество контента курса и его оформление, а также интересное преподавание, четко понимают цели обучения, склонны подходить к изучению учебного материала более глубоко и достигать более значимых академических результатов. Интересным является факт отношения студентов к используемым информационным технологиям в процессе гибридного обучения. Большинство рассматривают их лишь как средство для расширенного поиска информации и ее

обработки, оставляя приоритетность содержательному общению с преподавателями и другими студентами [4].

Исходя из данных полученных в исследованиях, представленных в данной публикации [1; 2; 4], и опроса 26 преподавателей ОмГПУ, имеющих опыт организации и реализации гибридных занятий в формате «часть студентов в аудитории – часть онлайн», основными трудностями для преподавателей стали: технические сбои (нестабильное интернет-соединение, неполадки на образовательных платформах), недостаточный уровень обеспеченности необходимым оборудованием для проведения качественного взаимодействия в ходе занятия (веб-камер, микрофонов, наушников, программных продуктов) и интенсивность темпа занятия. Отвечая на вопрос о дефиците навыков при работе в гибридном формате, преподаватели отмечали, что им трудно было организовать сотрудничество между студентами в реальном времени и проследить качество и характер их взаимодействия оффлайн; организовать адекватную обратную связь со студентами; оценить успешность собственного поведения в ходе гибридного занятия.

Список литературы

1. Афанасьева О.Ю. Гибридная образовательная среда в профессиональной подготовке учителя / О.Ю. Афанасьева, М.В. Смирнова, М.Г. Федотова, Ю.Г. Радюк // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2020. – №6 (159). – С. 7–18.

2. Кизилова А.С. Гибридное образование: оценка в категориях информационно-аксиологического подхода / А.С. Кизилова, Г.Н. Фадеев, А.А. Волков // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6, №1. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-1-1

3. Рыкина М.Н. Гибридные офисы / М.Н. Рыкина, О.Г. Филатова; под общ. ред. С.Р. Филоновича; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ, 2021. – 126 с.

4. Ellis R.A., Pardo A., & Han F. (2016). Quality in blended learning environments – significant differences in how students approach learning collaborations. *Computers & Education*, 102, 90–102. DOI: 10.1016/j.compedu.2016.07.006