

АСИНХРОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СИЛЫ ВОЛИ

ASYNCHRONOUS LEARNING AS THE FACTOR OF STUDENTS' WILL POWER DEVELOPMENT

B. Dyakonov

Annotation

The article focuses on the problem of students' willpower development as they are the participants of educational process in universities. It is shown that different forms of asynchronous learning, which are widespread and inculcated to higher education practice, provide the best way for this development.

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

Дьяконов Борис Петрович

*К.пед.н., доцент каф. анализа систем
и принятия решений, Уральский федеральный
университет им. первого Президента России
Б.Н. Ельцина, г. Екатеринбург*

Аннотация

В статье рассматривается проблема развития и влияния силы воли студентов как участников образовательного процесса вуза и показано, 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, сила воли.

Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения, что главным результатом образования, особенно если речь идет о выпускниках профессиональной школы, должны быть умения и навыки самообразования. Если еще каких-нибудь тридцать 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 оказаться мало востребованной и сама выбранная несколько лет назад профессия. Поэтому главное для нынешнего выпускника вуза – быть постоянно готовым к освоению новых знаний и умений, уметь самостоятельно добывать необходимые знания, находить источники их получения, причем в самых разных сферах профессиональной деятельности.

Это, в свою очередь, требует существенного обновления подходов к организации образовательного процесса в вузах, которое может быть обозначено как переход от стратегии "дать знания, 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 последние годы в отечественной педагогике.

При всем многообразии точек зрения по этой пробле-

матике, практически все авторы сходятся в том, что субъектная позиция учащихся характеризуется сознательным и деятельностным 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 должно обеспечиваться организационно-педагогическими условиями 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, т.е. функционально поставлен в позицию исполнителя кем-то выстроенной программы, и его задача 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. Поэтому отказ от жестко регламентированного воздействия на обучаемых, предоставление им возможности для проявления и развития субъектных качеств становится определяющим условием обеспечения в учебном процессе субъект-субъектных отношений.

В отсутствие структурированной учебной жизни у студента появляется мотивированная необходимость к самостоятельной организации учебного процесса, концен-

трации и осознанного отказа от раздражающих и мешающих учебному процессу факторов.

Достаточно широко распространенным является мнение, что формированию мотивации и связанной с ней силы воли 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 цели, причем чаще всего в специально отведенные для этого сроки. Иначе говоря, самостоятельная работа как дидактическое явление в традиционном 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 в прошлом, ни в настоящее время традиционное вузовское обучение реально не обеспечивало достижение таких результатов. Главным доказательством этого служит то, что проблема формирования у студентов вузов готовности к последующему самообразованию, творческому саморазвитию, профессиональному и личностному самосовершенствованию и т.д. 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 заключает 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 самостоятельной работе 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 опосредованно и управляется им, позволяет студентам проявить и развить такие качества личности, как самостоятельность, активность, инициативность, позволяющие в свою очередь формировать такие новые комплексные качества личности, как самоорганизованность, саморегуляция, самоконтроль, способность к саморазвитию (самосовершенствованию), которые собственно и составляют "силу воли". А именно эти качества обеспечивают готовность человека к самообразованию.

Таких форм обучения 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 с широким внедрением 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 (видео трансляции и конференции, совместное-вики-редактирование документов, блоги, дистанционное тестирование и др.) и не предполагает непосредственного контакта преподавателей со студентами, обеспечивая им возможность обучения без посещения учебного заведения. Так могут осваиваться какие-то фрагменты образовательной программы, отдельные курсы, темы и т.д. Хорошо развитая в вузе ресурсная база дистанционного обучения (соответствующее оборудование и техника, методики и технологии,

владеющие ими преподаватели и т.д.) обеспечивает также возможности для 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 серьезных теоретических обобщений и классификаций таких дидактических форм, в которых взаимодействие участников учебного процесса опосредовано средствами информатизации и телекоммуникаций, пока еще фактически нет. В то же время определенная специфика, которая может стать основой их систематизации, проявляется достаточно ясно. С этой точки зрения прежде всего принципиально различаются синхронное или асинхронное обучение, которые выделяются в зависимости от того, какие коммуникационные подходы используются в них 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 традиционным распределением ролей и функций между всеми его участниками.

В отличие от этого асинхронное обучение, которое не предполагает регулярного непосредственного он-лайн 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 непосредственно процесс изучения дисциплины он выстраивает сам. В силу этого в рамках асинхронного обучения формы самостоятельной работы студентов выполняют принципиально иную функцию. Это уже не просто дополнительные "учебные задания", позволяющие студентам "углубить и конкретизировать свои знания", а преподавателям – осуществлять "педагогическое руководство и управление" этим процессом. Самостоятельная работа при асинхронном обучении становится организующим началом, центральной, ведущей формой обучения студентов. Поэтому именно асинхронное дистанционное обучение позволяет в наиболее полной мере реализовать педагогические условия для формирования у студентов социально востребованных в современном мире умений и навыков самообразования и са-

мообучения.

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 в его традиционном аудиторном лекционно-семинарском общении со студентами, как всем хорошо известно, могут оказывать определяющее влияние на их отношение к учебной дисциплине и, соответственно, ее освоению, при асинхронном обучении остаются за рамками непосредственного учебного взаимодействия. В то же время этот "дидактический ресурс", если он представлен 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 в вузовской практике, в современной технологически насыщенной информационно-образовательной среде выглядит пережитком далекого прошлого.

При этом большое значение приобретает способность преподавателя заинтересовать студента тематикой дисциплины, замотивировать 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.

Кроме того, при асинхронном обучении приобретает особую значимость умение педагога работать с информационными источниками, ориентироваться в их многообразии. Сегодня преподаватель вуза должен так же хорошо знать все интернет-ресурсы, откуда студенты могут "надергать" материал для "своих" учебных работ, как и сами студенты. Без этого невозможно объективно оценить степень самостоятельности обучающегося.

Наконец, при асинхронном взаимодействии, которое осуществляется посредством таких ресурсов, как электронная почта, электронные дискуссионные панели, блоги и др., общение преподавателя со студентами фактически носит индивидуальный характер, в отличие от традиционного обучения, в рамках которого он обычно общается с академической группой.

С учетом этих новых требований к преподавателю правомерно предполагать, что его "субъектность" при использовании дистанционных форм обучения в образовательном процессе также существенно изменяется и содержательно и функционально. При этом, если в синхронном обучении, как отмечалось 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 начинают все более активно использоваться и в образовании.

Понятие "фасилитатор" (англ. facilitator, от лат. facilis – "лёгкий, удобный") в педагогике появилось в контексте личностно-ориентированной парадигмы образования и выражает функцию педагога, направленную на помощь ребенку в процессе развития, оказание содействия ему в "трудной работе роста" (К. Роджерс). Именно поэтому чаще всего педагога называют фасилитатором в социальной педагогике. Однако в последние годы это понятие в нашей стране начинает применяться и в предметном обучении, особенно когда оно дидактически ориентировано на усиление субъектной позиции обучающегося, т.е. его самостоятельности в обучении.

В основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих участника групповой работы к принятию грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей. То есть 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, тем не менее, выражают различные функции педагога. Педагог-фасилитатор, исходя из буквального значения этого английского слова, 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, т.е. "ведомого" (вспоминая этимологию слова "педагог"). В отличие от этого, главная задача модератора – организовать оптимальные условия, обеспечивающие для всех возможность включиться в процесс обучения, не

пытаясь в то же время кого-то куда-то "вести" – это дело и ответственность каждого обучающегося. То есть, по существу, функция модератора в образовательном процессе не столько педагогическая, сколько "организационно-управленческая". Исходя из этого, сущности асинхронного обучения в большей мере отвечает модерация.

Риски асинхронной модели обучения в контексте развития самостоятельности и силы воли студентов так же очевидны. Недостаточно замотивированный студент в условиях отсутствия структурированной синхронной виртуальной образовательной среды будет склонен к пропуску курсов, существенному отставанию, что может ещё сильнее снизить мотивацию. Сила воли, как движущая сила к реализации поставленных студентов перед собой целей подпитывается чередой свершений, организованных по принципу возрастающей сложности. [6]. Современные исследования в области психологии подразумевают, что сила воли подобна мышце, которая может тренироваться при преодолении задач и концентрации на их решении. Но так же сила воли может ослабевать в условиях перегрузок, усталости и неясности цели. [7]

Зарубежная педагогическая наука начала проводить исследования влияния образовательной асинхронной среды на силу воли, с учётом использования геймификации, нарастания нагрузок, различных систем оценок [8]. Фридман в своём исследовании доказывает, что осознанное вовлечение студентов в обучение разнообразным дисциплинам существенно влияет на способность концентрироваться, вовлекаться в учебный процесс и несомненно приводит к тренировке силы воли, оказывая позитивное влияние на все области жизни студентов.

Позитивное влияние асинхронного обучения на силу воли как компоненту структуры личности студентов отвечает вызову времени на формирование гармоничной, мотивированной личности, постоянно готовой к усвоению знаний и умений. Субъектная позиция учащихся, характеризующаяся сознательным и деятельностным отношением к своему образованию и саморазвитию получает благоприятные условия для формирования в правильно спроектированной асинхронной образовательной среде.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ленглер, О.А. Субъектность человека : психолого-педагогические основы [Текст] / О.А. Ленглер // Молодой ученый. – 2012. – № 11. – С. 440-442.
2. Педагогика высшей школы : учебно-методическое пособие [Текст]. – Казань: изд-во Казанского ун-та, 1985. – 192 с.
3. Пидкасистый П.И. Педагогика : учебное пособие для учащихся пед. вузов и пед. колледжей [Текст]. – М., 1995. – 638 с.
4. Зимняя, И.А. Педагогическая психология : учебное пособие [Текст]. – Ростов н/Д : изд-во "Феникс", 1997. – 480 с.
5. Новые функции преподавателей в организации самостоятельной работы магистрантов [Электронный ресурс]. – URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-332982.html> (дата обращения 15.01.2016).
6. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. Москва: изд-во "Альпина нон-фикшн", 2015. – 464 с.
7. Baumeister R.F., Tierney J. Willpower: Rediscovering Our Greatest Strength. Penguin Publ., 2011. – P. 304. ISBN: 9780141961644.
8. Spratt C., Lajbcygier P. E-Learning Technologies and Evidence-Based Assessment Approaches [Validation of elearning courses in computer science and humanities]. US, IGI Global Publ., 2009. – P. 159. ISBN: 978-1-60566-410-1.