

С. А. Ковчур

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье представлены особенности технологии смешанного обучения, содержание таких ее ротационных моделей, как «перевернутое обучение» (Flipped Classroom) и «смена рабочих зон» (Station-Rotation), рассмотрены структура педагогического взаимодействия и принципы, определяющие содержание самостоятельной познавательной деятельности при реализации данных моделей. На основе эмпирических данных выявлены характерные черты самостоятельной работы студентов при применении моделей смешанного обучения, сформулированы педагогические условия эффективного управления самостоятельной работой в виртуальной образовательной среде.

Современные информационные технологии являются неотъемлемой частью общественного развития и жизни каждого члена общества, они определяют стратегии разработки и принятия новых инновационных решений не только в социально-экономической сфере, но и в сфере высшего образования. Виртуальная образовательная среда, дистанционное обучение, электронные образовательные ресурсы стали реалиями современного образовательного процесса высшей школы, ориентированного на ценности информационного общества – знания, непрерывное саморазвитие, самосовершенствование личности, ее познавательную самостоятельность и интеллектуальный потенциал. В этих условиях ведется активная разработка и внедрение новых технологий педагогического взаимодействия, основанных на использовании в процессе обучения образовательного потенциала современного цифрового пространства.

В качестве примера образовательной технологии, сочетающей в себе чередование традиционного аудиторного и инновационного, дистанционного обучения в виртуальной образовательной среде, можно назвать технологию смешанного или гибридного обучения (англ. «Blended Learning»). Традиционные формы и методы непосредственного педагогического взаимодействия под влиянием современных информационных тенденций в некоторых педагогических условиях оказываются неэффективными, недостаточно гибкими, не всегда соответствуют новым образовательным запросам и ожиданиям обучающихся. Это противоречие и стало предпосылкой разработки новой организации образовательного процесса, сохраняющей преимущества традиционных форм педагогического взаимодействия и одновременно развивающей новое – виртуальное педагогическое взаимодействие. Основой этого нового виртуального компонента в обучении становится познавательная самостоятельность обучающегося, качество и интенсивность которой являются одним из главных условий результативности данной технологии обучения. С этой точки зрения технология смешанного обучения обладает большим потенциалом для активизации самостоятельной работы студентов.

В отечественных и зарубежных исследованиях описываются разнообразные модели и варианты интеграции электронного обучения в традиционную систему. Наиболее системное описание моделей представляет в своем исследовании А. А. Марголис, разделяя их на *ротационные* (Station-Rotation Model; Lab-Rotation; Flipped Classroom; Individual-Rotation) и *неротационные* (гибкая модель – The Flex; модель «меню» – Ala Carte Model; обогащенная виртуальная модель – The Enriched Virtual Model) [1].

Анализ содержания этих моделей смешанного обучения и педагогического опыта их применения позволил нам выделить и апробировать две из них, которые в наибольшей степени адаптированы к традиционной организации самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам – модель *перевернутого обучения* (Flipped Classroom) и модель *смены рабочих зон* (Station-Rotation).

Применение модели «смены рабочих зон» (Station-Rotation) включало одновременное выполнение на аудиторном занятии в малых группах самостоятельных заданий разного характера: включение каждой группы в зону работы с преподавателем; зону самостоятельного группового обсуждения педагогических ситуаций, проблемных вопросов и выполнения связанных с ними учебных заданий по теме; зону индивидуальной работы каждого члена группы с образовательными онлайн-ресурсами – теоретическими и практическими материалами и заданиями, предварительно размещенными преподавателем на сервисах Google.

Характерной особенностью модели перевернутого обучения (Flipped Classroom) была перестановка местами содержания учебной и внеучебной работы, перенос процесса изучения основных понятий, теоретического материала по проблеме, анализа педагогической практики на доаудиторную домашнюю самостоятельную работу студентов, а обсуждение, закрепление, повторение и обобщение этого материала – на аудиторную. При реализации данной модели соблюдались следующие классические этапы:

pre-class – доаудиторная работа студентов – самостоятельное ознакомление с теоретическим материалом по теме, разработанным преподавателем и размещенным в сети (ресурсы дистанционной модальности – платформы дистанционного взаимодействия, web-приложения и сервисы, облачные технологии хранения учебного контента, конструкторы интерактивных упражнений, справочники, базы данных учебного назначения, сервисы для организации коллективной работы);

in-class – аудиторная работа – применение технологий активного обучения для обобщения, систематизации, закрепления учебного материала: дискуссия, мозговой штурм, игровое проектирование, техники интенсивного генерирования идей, творческая мастерская и т.д. (ресурсы – мультимедиа-технологии, инструментальные технологии);

post-class – послеаудиторная работа – создание студентами по результатам работы на аудиторном занятии индивидуальных и групповых проектов,

творческих портфолио, презентаций, самостоятельное создание учебных заданий, рефлексия (ресурсы – технологии инфографики, скринкастинга, сервисы для визуализации, вики-сервисы).

Рассмотрим специфику педагогического взаимодействия в процессе реализации моделей Flipped Classroom, Station-Rotation, а также принципы, определяющие содержание самостоятельной познавательной деятельности студентов в виртуальной образовательной среде.

Взаимодействие участников образовательного процесса при реализации указанных ротационных моделей приобретает черты интерактивности, мобильности, гибкости и направлено на решение совместных познавательных задач в процессе индивидуальной и коллективной познавательной деятельности. Для понимания механизма взаимодействия обратимся к его структуре.

Некоторые специалисты (Л. А. Мокрецов, Е. В. Дудышева, Е. В. Маликова) при определении структуры взаимодействия в условиях смешанного и дистанционного обучения опираются на теорию Т. Парсона, в которой выделяются такие элементы: деятель (преподаватель); другой человек, на кого направлено действие (студент); ответная реакция другого на действия деятеля; мотивация деятеля; система ориентаций и ожиданий в отношении другого человека; нормы, по которым взаимодействие организуется; ценности, принимаемые каждым участником; ситуация, в которой совершается действие [2]. Авторы полагают, что при дистанционном взаимодействии из этой структуры выпадает ответная реакция другого на действия деятеля, выраженная в эмоциональном контакте, возможная только при непосредственном личном взаимодействии преподавателя и студента. Данная точка зрения позволяет утверждать, что для реализации целостного педагогического взаимодействия в процессе организации самостоятельной работы, необходимо на этапе традиционного компонента смешанной технологии создавать условия для обязательного проявления ответной реакции студента на действия преподавателя.

Гибридная форма взаимодействия также позволяет достичь баланса горизонтальных и вертикальных связей, который невозможен при использовании только классического традиционного обучения (только вертикальные связи) и дистанционного (только горизонтальные связи, без координирующего центра) [2]. Этот баланс позволяет обеспечить эффективное управление самостоятельной работой студентов, постоянный мониторинг за ее результатами, повысить мотивацию самостоятельной деятельности обучаемых, способствует самостоятельному построению ими гибкой индивидуальной образовательной траектории.

Реализация задач самостоятельной работы в электронной сетевой среде позволяет реализовать как классические педагогические подходы (системный, личностный, деятельностный и др.), так и инновационные принципы, определяющие содержание самостоятельной познавательной деятельности и особенности педагогического взаимодействия. В их числе называются:

принципы *самоуправляемого обучения* (самостоятельное определение студентом своих собственных образовательных целей и действий, ответственность за собственный процесс обучения); принципы *обучения в партнерстве* (кооперативное или колаборативное обучение, ощущение причастности к совместной деятельности, реализация принципов кооперации: позитивная взаимная зависимость партнеров, поощрение успехов друг друга, создание совместного продукта и др.); принципы *обучения в сетевых сообществах* (реализация теорий коннективизма и социального конструктивизма, возможность сетевых сообществ создавать условия познания и профессионального развития, моделирования ситуаций профессиональной деятельности в условиях доступа к общим ресурсам и созданию общего контента; принципы *ситуационного обучения* (casestudy) – анализ и решение в электронной среде ситуаций (смоделированных и реальных) [3].

Сильные стороны технологии смешанного обучения позволяют организовать самостоятельную работу студентов на принципах активности, системности и последовательности, ритмичности, сознательности, личной ответственности за процесс и результаты, сотрудничества.

В качестве сильных сторон смешанной технологии проявляются: гибкость (независимость от времени и места, индивидуальный темп и ритм обучения), адаптивность (организация учебного процесса для студентов с разными возможностями и запросами), индивидуализация (реализация индивидуальных образовательных потребностей и возможностей), интерактивность (использование вариативных форм и способов взаимодействия участников как друг с другом, так и с контентом); глубина рефлексии (достаточное время для внимательного и глубокого рассмотрения и обоснования собственных суждений) [4]; удобный формат, эффективные инструменты управления обучением, снижение временных затрат при сохранении преимуществ традиционного подхода, активное социальное взаимодействие обучаемых, постоянная доступность преподавателя, приоритет самостоятельной деятельности; организация индивидуальной поддержки учебной деятельности; гибкость образовательной траектории; интеграция офлайн- и онлайн-учебно-методического контента [5].

Слабые стороны технологии смешанного обучения снижают результативность самостоятельной работы студентов, носят преимущественно объективный характер и связаны с качеством учебного контента, низким уровнем учебных умений и информационно-коммуникативной грамотности участников образовательного процесса.

С целью выявления особенностей самостоятельной работы студентов при применении моделей технологии смешанного обучения Flipped Classroom, Station-Rotation в процессе изучения учебного курса «Педагогика» нами был проведен опрос студентов второго курса факультета английского языка. Полученные результаты показали, что к наиболее интересным формам

внеаудиторной самостоятельной работы при применении указанных моделей студенты относят: создание мультимедиа материалов по результатам изученной теории – 69,3 %, разработку проектов – 56 %, составление схем понятий, ментальных карт – 45,3 %, подготовку материалов к публичному выступлению – 58,6 %. Последнее ранговое место заняли такие традиционные формы внеаудиторной самостоятельной работы как, составление конспекта первоисточников – 36 %, написание рефератов – 36 %, составление глоссария – 21,3 %.

При выполнении самостоятельных заданий студенты в первую очередь используют цифровую информацию – контент учебных электронных ресурсов, размещенных преподавателем в сетевом пространстве (76 %) и собственно созданные учебные материалы, в том числе те, которые зафиксированы в конспекте (ментальные карты, карты понятий) – 61,3 %. Применение дополнительных печатных источников информации остается на втором плане – к учебникам обращаются в 32 % случаев, к дополнительной научной литературе – статьям, монографиям, книгам – только в 16 %.

Также нами было изучено, самостоятельные работы какого уровня предпочитают студенты. При определении критериев этих уровней мы опирались на исследования группы авторов Уральского университета, которые выделили: *низкий уровень самостоятельности* (самостоятельные работы по образцу), *пороговый уровень* (реконструктивно-вариативный тип), *продвинутый уровень* (эвристические самостоятельные работы) и *высокий уровень самостоятельности* (внутрипредметные и межпредметные исследовательские самостоятельные работы) [6]. В условиях свободного выбора типа задания для самостоятельной работы на доаудиторном и постаудиторном этапах студенты в 41,3 % случаях выбирали задания высокого уровня самостоятельности, в 30,6 % – продвинутого уровня, в 36 % – порогового и только в 16 % – выбирали самостоятельные работы по образцу низкого уровня самостоятельности (допускался выбор нескольких типов заданий).

К главным трудностям, которые мешают эффективной самостоятельной работе при смешанной технологии обучения, студенты отнесли: неумение рационально распределить свое время и связанный с этим его постоянный дефицит (52 %). Именно так может быть объяснен низкий уровень интереса студентов к работе с учебниками и другой печатной информацией. Самую большую проблему, по мнению студентов, составляет неумение самоорганизовать свое самостоятельное обучение – на это указали 60 % опрошенных. В то же время студенты достаточно высоко оценили свои умения работы с информацией разного характера (сопоставлять, анализировать, выделять главное), только 10,6 % полагают, что они не обладают такими умениями.

Среди факторов, которые влияют на эффективность самостоятельной работы, студенты назвали внешнюю и внутреннюю мотивацию к учебной деятельности (34,6 %), интерес к учебному предмету, к его содержанию

(28 %), менеджмент времени (25,3 %), далее следовали такие факторы, как личность педагога, факторы внешней среды, неумение работать с информацией, личные качества, стресс при взаимодействии с преподавателем и др.

Анализ результатов эмпирического исследования позволил нам сформулировать педагогические условия эффективного управления самостоятельной работой студентов в электронной образовательной среде: разработка, отбор, конструирование качественного учебного электронного контента с учетом учебных и технических возможностей обучаемых; дифференцирование заданий разного уровня самостоятельности, их оптимальное структурирование; визуализация результатов самостоятельной работы путем предоставления общего доступа и обсуждения; сочетание контроля и самоконтроля; мониторинг индивидуальных достижений и трудностей, своевременное корректирование действий обучаемых; стимулирование самоанализа полученных результатов; обеспечение постоянного онлайн-консультирования; формирование продуктивных способов работы с учебным контентом, умений работы с информацией; внедрение рационального стиля учебной деятельности на основе положений менеджмента времени; развитие навыков сотрудничества, партнерства в групповой творческой деятельности; создание благоприятной атмосферы творчества, ситуации успеха и увлеченности общей идеей.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Марголис, А. А.* Что смешивает смешанное обучение? / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 3. – С. 5–19.
2. *Мокрецов, Л. А.* Психолого-педагогические аспекты смешанного и дистанционного взаимодействия студентов и преподавателя в открытой инфосреде / Л. А. Мокрецов, Е. В. Дудышева, Е. В. Маликова // Преподаватель XXI век. – 2017. – № 1. – С. 111–123.
3. *Носкова, Т. Н.* Анализ отечественных и зарубежных подходов к построению передовых образовательных практик в электронной сетевой среде / Т. Н. Носкова, Т. Б. Павлова, О. В. Яковлева // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20. – № 4. – С. 456–467.
4. *Кривопалова, И. В.* Смешанное обучение как инновационный путь модернизации образовательной среды / И. В. Кривопалова // Вестник ТГУ. – Т. 18. – 2013. – Вып. 1. – С. 60–62.
5. *Нагаева, И. А.* Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности / И. А. Нагаева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 6. – С. 56–67.
6. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учеб.-метод. пособие / А. В. Меренков, С. В. Куньщиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова; под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та. – 2016. – 80 с.

The article presents the features of blended learning technology, the content of its rotational models such as “inverted learning” (Flipped Classroom) and “change of working zones” (Station-Rotation), the structure of pedagogical interaction and the principles that determine the content of autonomous cognitive activity in the implementation of these models. On the basis of empirical data characteristic features of students’ autonomous activities at application of models of the blended learning are revealed, pedagogical conditions of effective management of autonomous learning in the virtual educational environment are formulated.

Поступила в редакцию 17.10.2019

И. К. Пученя

СТУДЕНЧЕСКОЕ САМОУПРАВЛЕНИЕ В УЧРЕЖДЕНИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

В статье рассматриваются теоретические аспекты проблемы организации студенческого самоуправления, характеризуются его сущность, функции, признаки, принципы, ведущие направления деятельности, наиболее традиционные формы (студенческие советы). Анализируются взгляды российских специалистов, их трактовка сущностных и функциональных характеристик студенческого самоуправления, условий эффективности деятельности, проблем, с которыми сталкиваются студенческие организации в вузе.

Одной из задач высшей школы является обеспечение студентов знаниями, необходимыми для овладения основами управленческой деятельности. В процессе обучения студенты не только развивают свои творческие способности, но и формируют собственные умения общаться, принимать управленческие решения, такие качества, как ответственность, самостоятельность, социальная активность. Современное студенчество все шире вовлекается в решение тех или иных проблем высшего образования. Инструменты их участия многообразны: представительство в различных университетских органах и структурах (Советы университета, комиссии), систематическое анкетирование по различным вопросам университетской жизни, участие в работе студенческих советов, клубов.

Важность привлечения студентов как партнеров к активному участию в управлении качеством образования неоднократно подчеркивалась в документах Болонского процесса. В частности, в Декларации министров высшего образования «На пути к европейскому пространству высшего образования» (2001 г.) отмечается, что студенты должны влиять на организацию и содержание образования в университетах и других учебных заведениях. В Берлинском коммюнике записано, что «студенты являются полноправными партнерами в управлении высшим образованием ... в пределах общеевропейского пространства высшего образования участие студентов в управлении образованием, как правило, имеет правовую основу ... вузы и студенческие организации должны обозначить способы реального увеличения участия студентов в управлении» [1].