

СЕТЕВОЙ УРОК КАК НОВЫЙ ДИДАКТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Гелясина Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой педагогики, психологии и частных методик,

ГУДОВ «Витебский областной институт развития образования»

(г. Витебск, Республика Беларусь)

В статье предпринята попытка осмыслить сетевой урок с точки зрения современного дидактического знания. Сетевой урок рассмотрен как фрагмент процесса обучения и как организационная форма. Выделена единица анализа сетевого урока – образовательное событие. Предложена технология конструирования сетевого урока.

Ключевые слова: сетевой урок, современная дидактика, структура сетевого урока, образовательное событие, конструирование сетевого урока.

Оформление современной дидактики происходит в весьма непростых условиях. С одной стороны, в ее научном арсенале сконцентрирован большой объем знаний, дающих научно обоснованное представление о процессе обучения, его содержании, методах, средствах, организационных формах (работы В.К. Дьяченко, В.И. Зягвязинского, В.В. Краевского, В.С. Леднева, И.Я. Лернера, Л.М. Перминовой, В.В. Серикова, М.Н. Скаткина и других видный дидактов), а с другой – ставится под сомнение возможность причисления дидактики к науке в силу ее насыщенности «человеческими желаниями» и слабой теоретической разработанностью закономерностей обучения (И.И. Логвинов [6]). На фоне острых дискуссий, связанных с определением статуса дидактики, ее объекта и предмета, понятийно-терминологического аппарата, формулировки законов и закономерностей, определения дидактических принципов происходит становление особой отрасли педагогического знания – теории обучения, осуществляемого в условиях информатизации (Е.О. Иванова [5], И.М. Осмоловская [5], И.В. Роберт [9]). Особое место в данной отрасли знания занимает теория урока, на котором в качестве ведущего дидактического средства применяются информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ). Бурное развитие последних обусловило возможность проведения особых – сетевых уроков, на которых взаимодействие учителя и учеников не просто опосредовано ИКТ, а осуществляется в дистанционном, порой асинхронном режиме. То есть меняется природа основного феномена, традиционно рассматриваемого в качестве предмета дидактики. Названное обстоятельство указывает на необходимость научного осмысления этого факта, рассмотрения его в контексте проектирования, осуществления и анализа сетевого урока.

Полагаем, что, исследуя феномен сетевого урока, не стоит отказываться от традиции его двух аспектного рассмотрения, выработанной классической дидактикой (М.Н. Скаткин). Первый аспект рассмотрения

урока связан с его пониманием в качестве особой организационной формы, используемой в процессе обучения наряду с другими формами. Второй аспект предполагает иной взгляд на урок: как на логически завершённый, относительно автономный отрезок процесса обучения. В этом смысле урок предстаёт как единица анализа процесса обучения, отражающая все его существенные характеристики. Принимая во внимание, сказанное выше, полагаем, что ключевыми задачами, которые необходимо будет решить в связи с необходимостью дать характеристику сетевому уроку как единице процесса обучения, будут следующие:

- 1) выявить специфику деятельности преподавания и деятельности учения, осуществляемым на сетевом уроке;
- 2) определить особенности педагогического взаимодействия учителя и ученика на сетевом уроке;
- 3) обосновать принципы отбора и конструирования содержания учебного материала, а также порядок и формы его предъявления обучающимся;
- 4) описать комплекс методов и средств, комплиментарных природе сетевого урока;
- 5) раскрыть возможности использования различных форм организации учебно-познавательной деятельности учащихся на сетевом уроке.

Решение выше перечисленных задач даст возможность многосторонне охарактеризовать сетевой урок как феномен, аккумулирующий все отличительные признаки компьютеризированного учебно-воспитательного процесса, осуществляющегося дистанционно.

Характеризуя сетевой урок как форму организации процесса обучения, внимание должно быть сконцентрировано на его динамической структуре, а именно:

- 1) особенностях осуществления целеполагания и вовлечения в него обучающихся;
- 2) оказании помощи обучающимся в проектировании и реализации индивидуального образовательного маршрута освоения урочной темы;
- 3) мотивации учащихся к самостоятельному продвижению по спроектированному образовательному маршруту;
- 4) управлении учебно-познавательной деятельностью;
- 5) осуществлении контроля, оценки и коррекции результатов обучения, а также создании условий для включения обучающихся в самоконтроль и осуществление образовательной рефлексии.

Спектр сформулированных задач довольно внушительный, поэтому в рамках одной статьи не представляется возможным решить их все. Остановимся лишь на тех из них, которые, на наш взгляд, представляют первостепенное значение с точки зрения предмета дидактики. Общеизвестно, что предметом дидактики определено учебное взаимодействие. Предмет дидактики сетевого урока более специфичный и узкий, ибо охватывает лишь один из видов учебного взаимодействия, а именно того, что осуществляется в дистанционном режиме и опосредовано использованием ИКТ. В этих условиях деятельность учения и деятельность преподавания приобретают

специфические черты, меняется природа и характер взаимодействия обучающего и обучающегося. В частности, ключевым атрибутом деятельности учения на сетевом уроке является: во-первых, увеличение степени самостоятельности обучающегося, во-вторых, освоение им учебного содержания в индивидуально приемлемом режиме, вариативно задающем уровень трудности, стиль, логику, темп продвижения; в-третьих, соавторская позиция обучающегося, который выступает не только в качестве «потребителя» учебного контента, но и его создателя; в-четвертых, более отчетливо проявляется субъектность обучающегося.

Деятельность учителя, проектирующего и реализующего сетевой урок, также претерпевает функционально-деятельностные и ролевые трансформации. Они, прежде всего, связаны с необходимостью реализации педагогом роли проектировщика и тьютора. Профессиональная роль тьютора, как было показано нами ранее [3] является традиционной для педагогов, организующих дистанционное обучение и мало свойственна педагогам, работающим в традиционных условиях. Основным направлением деятельности тьютора является создание условий для индивидуализации процесса обучения, в ходе которого максимально раскрывается потенциал обучающихся, удовлетворяется их потребность в самоактуализации.

Технологически тьюторинг охватывает: а) диагностику мотивационной сферы обучающегося; б) работу с его образовательным заказом; в) мотивацию самообразовательной деятельности; г) помощь в разработке индивидуальной образовательной траектории и индивидуальной образовательной программы; д) ресурсообеспечение реализации индивидуальной образовательной программы; е) осуществления индивидуальной и групповой самоподготовки обучающихся (тьюторантов); ж) проведение индивидуальных консультаций; з) включение обучающихся в рефлексивную деятельность. Сказанное позволяет утверждать, что акцент внимания педагога, выступающего в роли тьютора смещается с деятельности обучения, понимаемой в привычном смысле слова, на деятельность, связанную с осуществлением педагогического сопровождения. Все это влияет на понимание результата тьюторской деятельности, способ его выражения. Основным критерием оценки результата работы тьютора выступает становление обучающегося как субъекта учебной деятельности, оформленность различных аспектов его «самости» (самоопределения, самостоятельности, самодеятельности, саморегуляции, самоконтроля, самооценки, самостроительства), приобретение способности расставлять приоритеты, овладение искусством «делать выбор» и «ответственно поступать». Именно поэтому считаем правомерным причислить тьюторинг одновременно к практике человековедения и человековедения.

Вместе с тем, не должно складываться впечатление, что результат сетевого урока касается исключительно личностно-развивающих позиций. С сетевого урока никто не снимает предметно-академической функции. Другой вопрос, что в современных условиях, она реализуется особым образом. Постараемся ниже пояснить в чем, по нашему мнению, заключается

«особенное». Современный урок (как традиционный, так и сетевой) – это урок деятельностный. Цель его описывается через компетенции (суть – виды деятельности, которые должен освоить обучающийся). Содержание урока конструируется как совокупность логически связанных деятельностных единиц. Процессуальная составляющая урока протраивается как активное взаимодействие педагога и учащегося, в ходе которого учащийся осваивает определенную деятельность. Результат оценивается по степени овладения обучающимся деятельностью.

Выше мы указывали, что педагог, на этапе подготовки и проведения сетевого урока должен выступить в роли проектировщика. Нет тени сомнения в том, что педагогическим проектированием учитель занимался и занимается в условиях традиционного обучения. Однако, в условиях сетевого урока требуется качественно иной взгляд как на проектируемые объекты, так и на сам процесс проектирования. Поскольку сетевой урок призван создать условия для реализации индивидуальных образовательных программ обучающихся, то его природа по определению становится многосценарной. Объектами проектирования становятся и осваиваемая обучающимися деятельность, и учебная деятельность, направленная на освоение способов, зафиксированных в «предметной» деятельности, и педагогические средства управления учебной деятельностью (понимаемые в самом широком смысле слова), и образовательная программа, индивидуально созданная для каждого обучающегося. Каждый из названных объектов представляет собой систему, обладающую внутренней логикой и динамикой. Сложность объектов проектирования, деятельностный характер сетевого урока, многовариантность его реализации обуславливает замену привычного планирования сценарием. Наш опыт теоретического осмысления и осуществления обучения в условиях компьютеризации [1, 8] и использования дистанционных технологий [4] позволяет обосновать общую технологическую схему сценария сетевого урока.

На *первом этапе* подготовки сценария урока требуется осуществить «педагогическое прочтение» его темы. Суть прочтения – перевод «языка образовательного стандарта» и учебной программы на «язык деятельности», которой должен овладеть ученик на данном уроке. Это позволит ясно, операционально (диагностично), реалистично, преемственно сформулировать педагогическую цель (цель, которую ставит перед собой учитель) и ученическую цель (цель, на достижение которой будет направлена активность ученика на уроке).

На *втором этапе* учителю необходимо спроектировать («методологически выписать») деятельность, которой должен овладеть ученик к окончанию урока и разработать критерии ее сформированности. Говоря иначе, учитель должен создать эталон осваиваемой деятельности и разработать критерии, на основании которых можно будет судить о степени достижения (соответствия) эталона.

На *третьем этапе* учитель формулирует учебную задачу, предметом которой выступает «эталоннизированная» деятельность.

На *четвертом этапе* (с учетом полученных на предыдущих этапах результатов) проектируется учебная деятельность, обеспечивающая усвоение требуемой «предметной» деятельности. То есть, проектируется деятельность по решению сформулированной учебной задачи.

На *пятом этапе* разрабатывается система управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся на уроке.

Первые пять этапов условно можно назвать «безмашинными» этапами подготовки сценария сетевого урока. Но без их реализации внедрение даже самых современных ИКТ, обладающих высоким дидактическим потенциалом, окажется всего лишь «технологическим изыском».

Шестой этап работы по подготовке сетевого урока связан с созданием учебного контента. На этом этапе анализируется с одной стороны, дидактический потенциал ИКТ и возможность его использовать для достижения поставленной цели урока, а с другой – способности, интересы, учебная мотивация и уровень подготовленности обучающихся. «Встречный» анализ, проведенный в указанных направлениях дает возможность разработать варианты развития образовательных событий на сетевом уроке и создать механизм управления этим процессом.

Образовательное событие мы предлагаем рассматривать в качестве структурной единицы сетевого урока – «клеточки» для его конструирования, реализации и анализа. Для уточнения понимания сущности феномена «образовательное событие» введем рабочее определение понятия. Мы даем себе отчет в том, что предлагаемое ниже определение понятия будет предельно общим и нечетким, но наряду с этим, считаем, что оно будет «схватывать» существенное в отражаемом феномене. Образовательное событие – это то, что происходит в определенный момент времени в специально созданной информационно-образовательной среде с определенным обучающимся и обуславливает позитивные изменения, происходящие в его внутреннем мире. Словосочетание «позитивные изменения» в предложенном определении специально подчеркнуто для того, чтобы акцентировать внимание на мысли о том, что не все происходящее можно расценивать как образовательное событие. Образовательным событием является лишь то, что приводит к возникновению у обучающегося образовательных приращений.

Образовательное событие – феномен, характеризующейся внутренней целостностью и специфической логикой. В нем представлены в неразрывной связи образовательная цель, субъекты в процессе взаимодействия которых она достигается, информационно-образовательная среда. Следует заметить, что цель образовательного события по отношению к цели урока является целью более низкого иерархического уровня, по сути представляя собой подцель. То есть, по своему наполнению (специфике целевого предмета) цель образовательного события в пространстве сетевого урока носит локальный характер, а по выполняемой функции – это определенный этап (ступенька) в общем движении к цели. Продвижение от одного логически завершенного образовательного события к другому слагает определенный

образовательный маршрут обучающегося. При этом у каждого обучающегося он может быть «свой».

Разработка образовательных событий, выстроенных в логической последовательности – это сфера педагогического дизайна. Последний понимают [10] как область знания и практики, связанной с разработкой процедур, регламентирующих создание посредством ИКТ ситуаций, обеспечивающих эффективное учение. Разделяя в целом высказанную точку зрения, мы склонны рассматривать педагогический дизайн в более широком контексте. Нам ближе понимание дизайна как деятельности по созданию «очертаний человеческого бытия» [7], продуктом которой являются обновленные смыслы. Исходя из такого понимания педагогического дизайна, основное его назначение мы усматриваем в создании культуросообразной, человеко-размерной информационно-образовательной среды. Основные подходы к ее проектированию изложены нами в [3].

Технически результаты проделанной работы по сценарированию образовательных событий целесообразно оформить в виде алгоритма ветвления («если» – «то», «иначе»), продумав при этом интерактивный компонент, обеспечивающий планомерность возникновения образовательных событий и их смену.

Немаловажное значение для оформления образовательных событий имеет использование текстовых, графических, мультимедийных возможностей ИКТ, анимации и 3D-моделирования (что стало уже вполне привычным), а также различных новых инструментов, обеспечивающих интерактивный режим обучения. Среди них как сравнительно простые в исполнении и использовании (например, такие как Learning Apps, Kahoot, Quizalize, Quizizz, Triventy, Plickers и других), так и инструменты, позволяющие встроить в образовательный контент проекты дополненной реальности (AR-проекты). В качестве примеров таких инструментов приведем EV Toolbox и Vuforia.

В реальной практике сетевой урок (также, как и урок традиционный) существует только в системе уроков и будучи встроенным в определенную дидактическую модель. Существует, по крайней мере, две дидактические модели, в которые может быть встроен сетевой урок. Это – модель дистанционного обучения и модель смешанного обучения («blended learning»). Модель дистанционного обучения реализуется, согласно А.В. Хуторскому [11], в четырех вариантах. *Первый вариант* предполагает, что в ходе традиционно организуемого урока, обучающиеся под управлением учителя будут работать в on-line-режиме с информацией, размещенной в сети Интернет, или будет организовано образовательное взаимодействие с учениками из других школ. *Второй вариант* организации дистанционного обучения позволяет: а) интегрировать ресурс общего среднего и дополнительного образования, б) обеспечить освоение содержания образования на базовом и повышенном уровнях. Это становится возможным благодаря тому, что на уроке работает «традиционный» и «дистанционный» учитель. В качестве «дистанционного» учителя привлекаются специалисты системы

дополнительного образования, преподаватели учреждений высшего образования, наиболее квалифицированные педагоги школ, работники научных и научно-методических учреждений, учреждений культуры, специалисты различных отраслей экономики. Согласно *третьему варианту* реализации дистанционного обучения, ученики одного или разных возрастов, являющиеся одноклассниками или нет, учащиеся одной или разных школ, одновременно или в разное (предварительно оговоренное) время, в on-line или of-line режимах обучаются в виртуальном классе у дистанционного учителя. Четвертая – распределенная модель дистанционного обучения предусматривает возможность реализации учеником индивидуальной образовательной программы через обучение на разных дистанционных курсах (возможно, в разных дистанционных школах) у разных дистанционных учителей. Каждый из описанных выше вариантов дистанционного обучения специфицирует сетевой урок.

Модель смешанного обучения позволяет максимально задействовать потенциал традиционного и дистанционного обучения, индивидуальной, групповой и фронтальной работы. Данная модель может быть реализована в шести вариантах [2]: автономная группа, перевернутый класс, смена рабочих зон, новый профиль, межшкольная группа, индивидуальная работа по персональному учебному плану. Первые три из них осуществимы в рамках классно-урочной системы, остальные требуют ее реформирования.

Сказанное выше позволяет сделать некоторые обобщения и сформулировать выводы:

1. Сетевой урок, как дидактический феномен, целесообразно рассматривать с двух сторон: как логически завершенный фрагмент процесса обучения и как организационную форму обучения.

2. Прилагательное «сетевой» в педагогическом понятии «сетевой урок» указывает на два аспекта: технический (более явственный) и дидактический (сущностный, внутренне определенный). Технический аспект рассмотрения отражает особенности информационно-образовательной среды: 1) урок проводится в дистанционном режиме; 2) пространство существования урока – сеть Интернет; 3) используются технические возможности ИКТ, позволяющие реализовать функцию удаленного доступа к образовательным сетевым ресурсам; 4) посредством сетевых технологий осуществляется образовательное взаимодействие в режиме реального времени или асинхронно. Дидактический аспект рассмотрения касается: 1) сетевой структуры урока, которая обуславливается разветвленным характером реализуемого на нем индивидуального образовательного маршрута; 2) образовательные взаимодействия осуществляются как сеть образовательных контактов.

3. Структурообразующей единицей сетевого урока выступает образовательное событие.

4. Сетевой урок может быть встроен в модель дистанционного обучения и смешанного обучения.

Литература

1. Аранская, О.С. Новые информационные технологии в естественнонаучном педагогическом образовании /О.С. Аранская, Е.В. Попкова (Гелясина): Учебное пособие к спецкурсу «Подготовка учителя к использованию информационно-компьютерных технологий в педагогической деятельности». – Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2001. – 139 с.
2. Афонин, С. 6 моделей смешанного обучения [Электронный ресурс] / С. Афонин. – Режим доступа: <http://sergeyafonin.ru/6-modelej-smeshanogo-obucheniya>. – Дата доступа: 01.09.2017.
3. Гелясина, Е.В. Концептуальные основы дистанционного повышения квалификации специалистов сферы образования / Е.В. Гелясина //Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – № 1. – С. 105 – 210.
4. Гелясина, Е.В. Статистические методы управления качеством дистанционного повышения квалификации педагогов: монография / Е.В. Гелясина. – Витебск : Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2015. – 176 с.
5. Иванова, Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. – М. : Просвещение, 2011. – 190 с.
6. Логвинов И.И. О научности дидактического знания: материалы Круглого стола / И.И. Логвинов, И.М. Осмоловская, Я.С. Турбовской, Т.М. Ковалева, Н.Н. Найденова, Ю.Е. Шабалин //Совет ректоров. – 2013. – № 11. – С. 34–50.
7. Лола, Г.Н. Дизайн как социокультурный феномен (философский анализ): автореф. дис. ... д-ра философ. наук : 09.00.13 / Г.Н. Лола; Санкт-Петербургский государственный университет. – СПб, 1999. – 45 с.
8. Попкова Е.В. (Гелясина) Подготовка учителя естествознания к формированию информационно-компьютерной грамотности старшеклассников: Монография /Е.В. Попкова, О.С. Аранская. – Витебск: Изд-во ВГУ им. П.М. Машерова, 2003. – 189 с.
9. Роберт, И.В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования /И.В. Роберт. – М. : ИИО РАО, 2010. – 140 с.
10. Уваров, А.Ю. Педагогический дизайн / А.Ю. Уваров // Информатика. – 2003. – № 30. – С. 2 – 32.
11. Хуторской, А.В. Типы дистанционного обучения [Электронный ресурс] /А.В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/1999/1208-01.htm>. – Дата доступа: 11.10.2017.

NETWORK LESSON AS NEW DIDACTIC PHENOMENON

E.V. Heliasina

In this article the attempt of understanding network lesson from the point of modern didactic knowledge is made. Network lesson was looked through like a part of the process of studying and organized form. The analysis of network lesson was reviled as educational event. The technology of constricting a network lesson is presented.

Keywords: network lesson, modern didactic, structure of network lesson, educational event, constructing a network lesson.