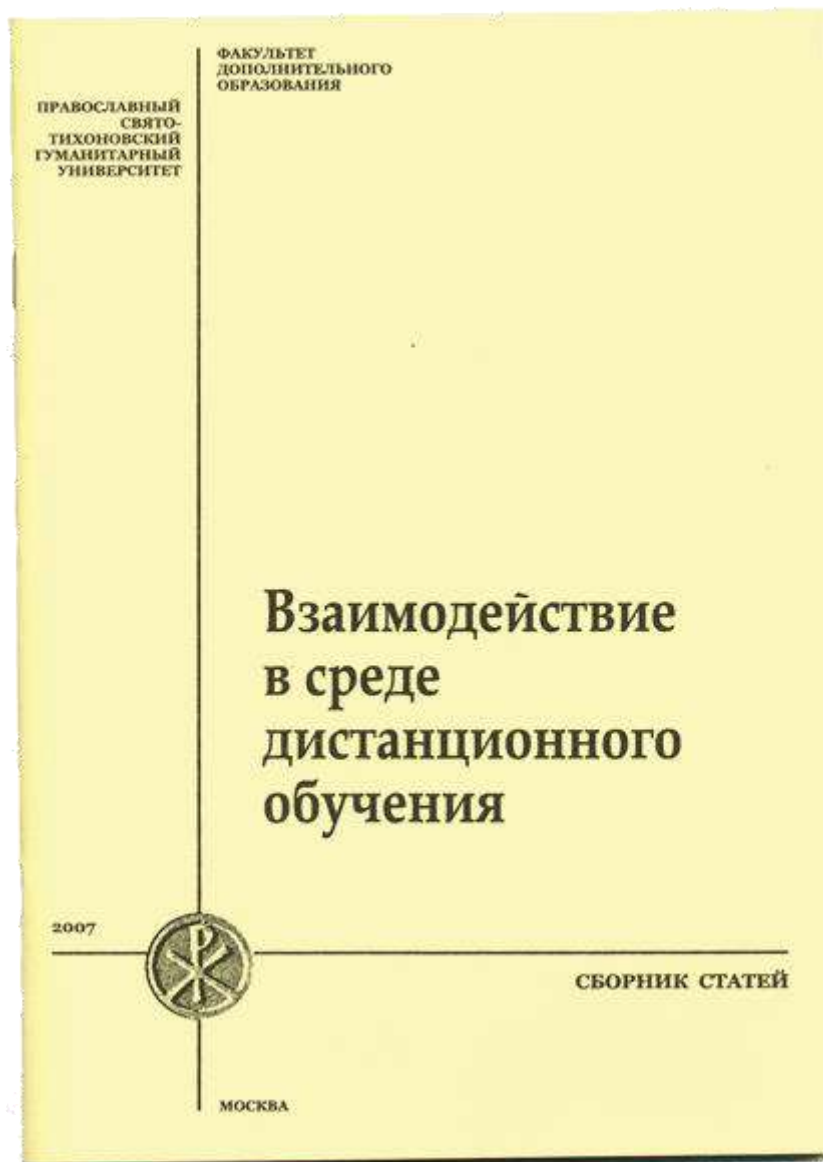


Взаимодействие в среде дистанционного обучения

Сборник статей



Москва
Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет
2007

УДК 37.0
ББК 74.00
ББК 74
В40

Сборник материалов одобрен советом факультета дополнительного образования Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета В40 Взаимодействие в среде дистанционного обучения.

Сборник статей. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2007. – 55 с.

ISBN 978-5-7429-0329-1

Настоящее издание продолжает собой серию публикаций, посвященных обобщению и осмыслению опыта факультета дополнительного образования по дистанционному обучению богословским дисциплинам. Первой попыткой такого рода был изданный в 2006 году сборник материалов «Дистанционное обучение на факультете дополнительного образования Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета».

Предлагаемый сборник статей посвящен одной из важнейших проблем дистанционного обучения: отсутствию непосредственного личного контакта между всеми участниками учебного процесса (учащимися, преподавателями, сотрудниками учебного заведения). Статьи написаны преподавателями и сотрудниками факультета дополнительного образования, участвующими в дистанционном обучении в той или иной роли и основаны на реальном опыте проведения занятий, непосредственной работы со слушателями и преподавателями, результатах научной работы над проблемой адаптации системы дистанционного обучения к личности конкретного учащегося.

© Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2007

Содержание

Иерей Геннадий Егоров, Меланина Т.В. Коммуникативная составляющая дистанционного обучения по предметам гуманитарного цикла

Шевченко О.Н. Виды контроля знаний в системе дистанционного обучения

Гимранов Н.Д. Взаимоотношения в системе дистанционного обучения

Кравцова М.Ю. Преподавание церковнославянского языка в дистанционной форме обучения.

Соловьев А.Е. О понимании текста в пространстве дистанционного образования

Меланина Т.В. О возможности адаптации учебного процесса к личным образовательным запросам конкретного учащегося при дистанционном обучении.

Карасева Н.А. Опрос слушателей дистанционных программ как один из способов диагностики их образовательных запросов. Разработка анкет для опроса слушателей.

Иерей Геннадий Егоров; декан факультета дополнительного образования, доцент кафедры Теологии; Меланина Татьяна Владимировна; заместитель декана факультета дополнительного образования; канд. тех. наук

Коммуникативная составляющая дистанционного обучения по предметам гуманитарного цикла

Анализ существующих программ в области дистанционного образования показывает решительный численный перевес технических и экономических курсов над гуманитарными. Ошибочным было бы объяснять это явление только повышенным спросом на так называемом рынке образовательных услуг. Очевидным препятствием для применения дистанционной формы обучения по гуманитарным дисциплинам является тот факт, что гуманитарное знание принадлежит к разряду слабо формализуемых, то есть при обучении невозможно использовать алгоритмы, построенные на жестком управлении. Технологичность и алгоритмизированность процесса дистанционного обучения может приводить к формированию шаблонного мышления, определенной закрытости в рамках полученного знания, которая не позволяет воспринимать иные точки зрения, не укладывающиеся в усвоенный алгоритм ¹

Для решения этой проблемы делаются попытки разработки алгоритма инжиниринга гуманитарных знаний. Исследования в этой области приводят авторов к выводу о том, что «возможности широкой интерпретации гуманитарных знаний больше соответствует вероятностной характер управления познавательной деятельностью, осуществляемой в интерактивной информационной образовательной среде. Как и в традиционном обучении, в техникоопосредованном преподавании гуманитарных дисциплин велика роль субъективной предметной позиции конкретного преподавателя, которая может быть выражена и при разработке электронных обучающих материалов, и при организации обратной связи обучающихся с преподавателем»². Отмечается, что в гуманитарном знании преобладают вопросы, не имеющие однозначных ответов, предполагающие столкновение различных мнений, и потому требующие непосредственного руководства преподавателя не только при самостоятельной работе учащихся, но и при донесении учебного содержания. В отношении гуманитарных дисциплин невозможно однозначное изложение материала, наличие четко формулируемых и однозначных ответов. Учащийся должен иметь возможность видеть, что является фактом, что общепринятым мнением, а что – личным мнением автора курса.

Существенной особенностью дистанционного обучения является отсутствие традиционного аудиторного контакта преподавателя и учащихся при изложении и изучении учебного содержания. Основная часть времени отводится на самостоятельную работу. Передача лекционного материала в аудио или письменной форме (даже с использованием телекоммуникационных технологий) не решает проблему, так как отсутствует возможность корректировки формы изложения содержания, его адаптации к конкретной аудитории, которая возможна при очном обучении, при наличии немедленной обратной связи. Из этого следует, что при дистанционном преподавании гуманитарных предметов возрастает роль коммуникационной составляющей. И само назначение коммуникации и форма ее реализации приобретает иной характер: преподаватель не только сопровождает самостоятельную работу учащихся (по инициативе самих учащихся), не только контролирует результаты. На него ложится задача адаптации учебного материала к личностным особенностям конкретного учащегося, руководство освоением нового материала и непосредственного участия в решении проблемных задач с учетом индивидуальных особенностей учащихся или учебной группы.

Кроме того, общепризнанным уже является тот факт, что изолированность учащегося при дистанционном обучении от других участников учебного процесса (что иногда относят к достоинствам дистанционного обучения) является серьезной проблемой. Изолированность создает не только психологические трудности, но и сказывается на качестве усвоения учебного материала учащимся, препятствует формированию необходимых навыков (которым можно научиться только при взаимодействии с другим человеком, который данными навыками владеет в той или иной степени) и адекватной самооценке.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что основными характеристиками системы дистанционного обучения (СДО), применяемой при изучении дисциплин гуманитарного цикла, должны быть:

- представление учебного содержания, его структурированность, обоснованность;
- предоставляемые системой возможности адаптивности учебного содержания к индивидуальным особенностям учащегося;
- коммуникативная составляющая и способ ее реализации.

Оставляя в рамках данной статьи без рассмотрения первые две характеристики³, обратим внимание на коммуникативную составляющую. Современная теория дистанционного обучения говорит о *систематическом* взаимодействии учащего и учащегося, учащихся между собой⁴. Можно предположить, что это недостаточное определение. Как уже говорилось выше, в гуманитарном образовании коммуникативная составляющая должна

обеспечивать взаимодействие преподавателя и учащегося не только при руководстве самостоятельной работой учащихся, но и в процессе усвоения учебного материала. Именно это дает преподавателю возможность адаптации учебного материала к конкретному учащемуся или группе учащихся. Данный процесс не подлежит автоматизации и возможен только при личном контакте.

Между тем, обзор распространенных на российском рынке средств программного обеспечения для организации систем дистанционного обучения показывает, что ресурсы системы, которым разработчики СДО уделяют преимущественное внимание, предназначены для подготовки автоматизированных курсов, автоматизированного контроля знаний и т. п. Однако для дисциплин гуманитарного цикла применение автоматизированных обучающих систем по обсуждавшимся выше причинам на сегодняшний день представляется нецелесообразным.

Проведенный при написании данной статьи анализ существующих платформ для организации дистанционного обучения и существующих реальных СДО с позиции средств, способов, методов и форм осуществления коммуникации показал следующее:

1. Системы дистанционного обучения состоят из трех основных функциональных блоков: передача учащемуся содержимого предмета; организация самостоятельной работы учащегося по усвоению предложенного материала; контроль знаний – результатов усвоения материала.

2. Системы дистанционного обучения разнятся в части организации самостоятельной работы. Однако общей характерной чертой является необязательность взаимодействия учащегося и преподавателя и учащихся между собой. При этом инициатива общения с преподавателем в подавляющем большинстве рассмотренных систем принадлежит самому учащемуся.

В этой связи представляется необходимым дополнить классификацию СДО по такому признаку, как форма организации самостоятельной работы учащегося, в том числе непосредственно при изучении учебного содержания. Предлагаемая ниже классификация сделана на основе рассмотренных СДО с учетом основного требования к образовательным системам – взаимодействия в процессе обучения учащегося и обучающего и учащихся между собой. Ниже в таблице представлена классификация систем дистанционного обучения с точки зрения взаимодействия в процессе обучения учащихся и преподавателей.

Самостоятельная работа учащегося (в том числе групповая)				
Изучение учебного материала (учебного содержания)				
Самостоятельное изучение учебного материала	Изучение учебного материала с возможностью задать вопрос преподавателю	Изучение учебного материала с возможностью задать вопрос преподавателю и другим учащимся	Изучение учебного материала с возможностью обсуждения предложенных преподавателем вопросов	<i>Изучение учебного материала под руководством преподавателя в малых группах (обязательное групповое обсуждение предложенных преподавателем вопросов, скорректированных для данной группы учащихся, под</i>

				<i>руководством преподавателя)</i>
Выполнение контрольных заданий (деятельность учащегося)				
нет	Выполнение заданий в рамках изучаемой темы по свободному графику с односторонней связью с учебным заведением	Выполнение заданий в рамках изучаемой темы по установленному графику под контролем учебного заведения с двусторонней связью с учебным заведением	Выполнение заданий под контролем преподавателя индивидуально и в малых группах	<i>Выполнение контрольных заданий по установленному графику под руководством преподавателя с двусторонним (доработка заданий по замечаниям преподавателя) или многосторонним (в малых группах) взаимодействием</i>
		консультации тьютора	консультации преподавателя	<i>Организованная индивидуальная и групповая работа по предложенному для данной группы учащихся преподавателем сценарию</i>
		необязательное взаимодействие с преподавателем по вопросам учащихся в рамках изучаемой темы		

С некоторой долей условности можно сказать, что столбцы таблицы соответствуют ситуации, возникающей при проведении учебного процесса в заочной, очно-заочной и очной формах. Нормативное определение этих форм дается через соотношение аудиторных часов и часов, отведенных для самостоятельного освоения образовательной программы. Однако это разделение носит совершенно формальный характер. Содержательная неопределенность понятия «час аудиторных занятий» затрудняет проектирование учебного процесса применительно к дистанционному обучению. Опора на данную формальную классификацию необходимо приводит к отождествлению дистанционного обучения с заочным. Однако такое отождествление несправедливо, поскольку современные информационные технологии позволяют осуществлять взаимодействие участников учебного процесса в некоторых отношениях даже более эффективно, чем в традиционной учебной аудитории. В том случае, если в учебном заведении принято решение о внедрении дистанционного обучения по дисциплинам гуманитарного профиля, одним из главных критериев при выборе соответствующей СДО должен являться предпочтительный способ взаимодействия участников учебного процесса. Только после того, как в результате анализа своей учебной деятельности учебное заведение определит требования к организации взаимодействия преподавателей и учащихся, следует переходить к выбору конкретной технической платформы для СДО. При этом в первую очередь внимание должно обращать именно на наличие соответствующих технологических решений. В противном случае внедрение СДО, выбранной без учета этой важнейшей характеристики, может привести к тому, что способ реализации дистанционного обучения войдет в противоречие с образовательной концепцией учебного заведения. В результате возможно либо возникновение серьезных внутренних конфликтов, либо сворачивание работ по внедрению СДО.

1. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е.С. Полат, М.В. Моисева, А.Е. Петров и др.]; под ред. Полат Е.С. – М.: «Академия», 2006. – с. 95.
2. Носкова Т.Н. Информационно-методический инжиниринг слабоформализуемых областей знаний / Т.Н. Носкова, И.П. Никитина, Т.Б. Павлова // Технологии информационного общества – Интернет и современное общество: Труды VIII Всероссийской объединенной конференции (Санкт-Петербург, 8-11 ноября 2005 г.). СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2005. – С. 110–112.
<http://conf.infosoc.ru/2005/thes/50.html>.
3. Этому вопросу посвящено большинство публикаций, связанных с дистанционным обучением.
4. Педагогические технологии дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е.С. Полат, М.В. Моисева, А.Е. Петров и др.]; под ред. Полат Е.С. – М.: «Академия», 2006.

Шевченко Оксана Николаевна; преподаватель кафедры Теологии, методист отделения Интернет-образования

Виды контроля знаний в системе дистанционного обучения

Целью данной работы стала необходимость обобщения различных видов контроля знаний, применяемых в системе дистанционного обучения факультета дополнительного образования (ФДО). Актуальность поднятой темы очевидна: система контроля знаний в рамках дистанционного обучения является практически единственной площадкой для взаимодействия преподавателя с учащимися, пространством диалога, выстраиваемого посредством текста, создаваемого обеими сторонами.

Как известно, контроль знаний учащихся является неотъемлемой частью процесса обучения в целом. От его эффективности зависит достижение запланированных целей обучения. Качественно осуществляемый контроль знаний помогает преподавателю не только реально оценивать степень усвоения изучаемого материала учащимися, понимание ими основных смысловых узлов курса, но и дает возможность увидеть и осознать действенность применяемой методики обучения, отметить личные педагогические успехи и промахи с целью дальнейшей корректировки процесса обучения. Все вышесказанное имеет непосредственное отношение и к процессу обучения с использованием Интернет-технологий. Более того, разнообразные виды контроля знаний призваны восполнить лагуну невербального и устного общения, которое обычно играет большую роль в традиционном обучении и отсутствует в рамках обучения дистанционного. Спецификой преподавания и обучения на ФДО посредством Интернет-технологий является ведение процесса обучения в рамках письменной речи. Потому ряд наиболее успешно и часто применяемых методов контроля знаний в традиционном процессе обучения, осуществляемом через устный диалог (например, устный фронтальный или индивидуальный опрос), в системе дистанционного обучения ФДО невозможен, но он с успехом заменяется разнообразием видов контроля знаний, осуществляемым письменно. От преподавателя требуется, с одной стороны, мастерское владение уже имеющимися в наличии видами и средствами контроля (ясность мысли требует ясности слова, и слова письменного для осуществления плодотворного диалога, который, к тому же, часто разнесен во времени), с другой стороны, постоянное пребывание в состоянии творческого поиска новых форм работы, позволяющих устранить недоговоренности, а значит, и недопонимание изучаемого материала. А качество проделанной работы и обнаруживает действенный контроль знаний. При обзоре основных видов и средств контроля знаний, применяющихся при дистанционном обучении на факультете, особое внимание будет уделено текущему контролю, который в большей мере несет на себе функцию создания

пространства для общения учащихся и преподавателей друг с другом и обеспечивает формирование базовых знаний, умений и навыков.

Текущие виды контроля знаний применяются при изучении отдельных тем каждого курса-модуля. Традиционными среди них являются контрольные и проблемные вопросы (иначе – вопросы для обсуждения). Среди контрольных вопросов можно выделить тематические группы, направленные на проверку следующих ЗУН (знаний, умений, навыков):

1. владение базовым объемом изучаемой темы (фактологией) – имена, даты, терминология, событийная канва, и т. д.;
2. умение работать с предложенными источниками (находить и оценивать нужную информацию);
3. умение привлекать адекватную заданию информацию самостоятельно (Интернет, литература).

Приведем примеры контрольных вопросов всех трех типов:

1) «Что такое Таинство?» (курс «Введение в Литургическое Предание») «Кратко определите значение терминов: догматическая формула, богословский термин, богословское мнение, ересь» (курс «Православное вероучение»).

«В чем различие западной «теории догматического развития» и православного взгляда на развитие догматической науки?» (курс «Православное вероучение»).

2) «Найдите в Праздничной Минее, Постной или Цветной Триоди любые три стихиры на «Господи воззвах» одного из двенадцатых праздников. Приведите их церковнославянский текст и кратко объясните основную мысль каждой стихире» (курс «Литургия. Устав»).

«В каких богослужебных книгах и в каком контексте содержится описание чинопоследований Таинств?» (курс «Введение в Литургическое Предание»).

3) «В каких Евангелиях повествуется об искушениях Христа? Сравните эти два повествования. Святые отцы часто проводят параллель между искушениями Господа в пустыне и нравственной жизнью человека. Приведите пример подобного толкования» (курс «Основы Православия»).

«В Страстной Понедельник Церковь в богослужении вспоминает проклятие Господом смоковницы. Объясните, почему Господь Иисус Христос проклинает смоковницу? Приведите не менее двух святоотеческих толкований» (курс «Основы Православия»).

Вопросы формулируются педагогом. Публикуются в режиме скрытого ответа (т. е. доступны для видения и проверки только преподавателю), являются аналогом индивидуального опроса без привлечения помощи группы в рамках традиционного урока. Могут строиться на требованиях:

- точного изложения необходимого материала;
- сопоставительного анализа разных фактов, явлений, точек зрения, и т. д.;
- обобщения разных источников, мнений по предложенному вопросу. Предпочтительной является именно форма вопроса, а не тезиса, т.к. она позволяет более точно и сжато определить границы материала, привлекаемого для ответа, выделить из него грань, важную для понимания, меньше дает верных ответов на конкретный вопрос.

Если дисциплина предполагает знакомство с большим количеством источников (как, например, в предмете «Святоотеческая письменность»), то контрольные вопросы могут разделяться на две группы: к теме и к источникам.

Особой разновидностью контрольных вопросов можно назвать *вопросы обобщающего характера*, которые ставятся к большому объему материала, часто – ко всей теме. Среди них следует выделить задания по изложению *концепции автора по изучаемой теме* (например, изложение концепции Эриксона, Пиаже в курсе «Возрастной педагогики и психологии») или *вопрос ко всей теме* («Что могут дать и чего лишают родители детей первого года?» к теме «Младенчество», курс ВПП), или *задание по изложению мнения автора на основе конкретного произведения* (например, «Изложите мнение автора по поводу исторической эволюции чинопоследования Таинства брака» по книге протопр. И. Мейендорфа «Брак в Православии», курс ВЛП). Ответ на подобные вопросы предполагает следующий алгоритм работы учащегося:

- знакомство с материалом, предложенным к изучению;
- выделение смысловых узлов;
- систематизация и тезисное изложение главного;
- (изложение своего мнения по поводу изученного).

Вопросы подобного типа могут остаться в рамках контрольных вопросов (для индивидуального ответа), а могут перейти в разряд вопросов для обсуждения (когда работа предполагает изложение личного мнения по поводу изученного). Полемика для дискуссии может послужить: 1) точность изложения материала (повод для взаимопроверки учащихся); 2) личное мнение – характеристика об изученном материале.

К контрольным вопросам можно отнести и задания, предполагающие *анализ текста*. Тексты могут браться из различных художественных, публицистических, научных произведений, могут быть сформированы в качестве ряда тезисов, содержащих верные и ложные утверждения. Например, «найдите в цитате из «Отцов и детей» четыре неточности/ошибки (одну – исходя из современной практики совершения соборования на дому), допущенные И.С. Тургеневым при описании соборования Базарова. Объясните их» (курс ВЛП).

Контрольные вопросы могут быть частично (часть из них) открыты для взаимного контроля и обсуждения, что стимулирует интерес и ответственность при подготовке ответов учащимися. В ходе взаимопроверки значительно активизируется деятельность учащихся, раскрываются индивидуальные особенности, и вырабатывается навык работы в коллективе.

Данный вид контроля знаний требует от педагога точности формулировок и четкой дозированной объема материала, вкладываемого в вопрос. Иначе возможен прецедент непонимания, основанный на несогласованности ожидаемого и получаемого результата.

Проблемные вопросы (вопросы для обсуждения) являются вторым основным видом контроля знаний. Формулируются педагогом. Содержат в себе проблему, предполагающую столкновение нескольких точек зрения. Проблемные вопросы обсуждаются учащимися на форуме, педагог участвует в дискуссии, корректируя и направляя ее. Данный вид вопросов не всегда предполагает однозначный и единственный ответ, возможно сосуществование разных мнений. Разновидностью проблемных вопросов являются *ситуационные задания*. В качестве объекта размышления-обсуждения предлагается некая типичная моделируемая ситуация «из жизни», при разрешении которой требуется использование знаний, приобретаемых в ходе изучения темы. Приведем пример подобного вида контроля: «Ситуационное задание № 1. Ответ молодому человеку – члену секты «Московская Церковь Христа» – на станции метро «Новослободская» субботним вечером на его вопрос: «А зачем Вам нужны Таинства?» Ситуационное задание № 2. Утешить разрывающуюся бабушку, которая узнала, что Вы уже хотите позвать священника ее пособоровать. Ситуации могут быть описаны в форме диалога или монолога обязательно на основании Ваших первичных знаний о Таинствах,

храме и богослужений Православной Церкви. Постарайтесь ответить максимально аргументированно с минимальным количеством риторики. Желательно, чтобы описанные ситуации были прокомментированы другими участниками форума» (курс ВЛП). В разряд проблемных вопросов переходят и задания, предполагающие анализ текстов, содержащих ряд спорных утверждений и требующих оценки с точки зрения соответствия их православной традиции.

Следует отметить необходимость четкого разграничения этих видов контроля знаний, встающую перед педагогом при формулировании вопросов двух типов. Если происходит видовое смешение и в качестве контрольных вопросов предлагаются проблемные, то может возникнуть ситуация дискуссии при вариативности ответа на вопрос, предполагающийся как имеющий однозначный ответ. Если же в качестве проблемного вопроса предлагается вопрос, не содержащий проблемы, то обсуждение «выдохнется» в самом начале, так как и обсуждать-то будет нечего.

Следующей разновидностью текущего контроля знаний следует назвать **чат-семинары**, проходящие в режиме реального времени. Могут быть использованы для контроля знаний учащихся по базовому минимуму темы (в виде опросов); могут быть посвящены обсуждению проблемных вопросов (темы для обсуждения формулируются педагогом заранее и публикуются для предварительной подготовки учащимися). В некоторых случаях в рамках семинара могут даваться предварительные индивидуальные задания ряду учащихся (например, подготовить мини-сообщение по одному из тезисов темы, сообщение-справку, которые могут быть озвучены во время семинара или предложены для предварительного ознакомления всем участникам семинара). Часто чат-семинары используются как разновидность *промежуточного контроля* знаний учащихся после изучения ими блока тем в курсе.

В отдельную группу следует выделить **задания, которые формулируются самими учащимися** в рамках изучаемой темы. Этот вид контроля основывается на самоконтроле и взаимоконтроле учащихся и значительно повышает эффективность учебного процесса. Учащийся сам создает различные виды заданий под руководством педагога, участвует в обсуждении ответов своих товарищей. Во многом происходит повторение уже имеющихся видов контроля знаний, но участие в их формировании в качестве педагога значительно повышает интерес к изучаемому материалу и уровень его усвоения. Подобные задания, ставящие учащегося на место педагога, помимо своего основного предназначения несут еще дополнительную психологическую функцию, способствующую лучшему взаимопониманию обеих сторон учебного процесса, построению более плодотворного диалога.

1. Он-лайн обсуждения (по сути, чат-семинары по проблемным вопросам). Проводятся в качестве желательного (необязательного) для участия мероприятия. «Тема для обсуждения (вопрос) *предлагаются слушателями* на второй день занятия и публикуются в специальной теме, открытой преподавателем. Автор *выбранного преподавателем вопроса* становится *автором мнения*, которое он публикует по данной теме. Остальные участники обсуждения готовят (для сокращения времени) свои основные возражения или дополнения по вопросу, которые публикуют в ходе дискуссии, корректируемой преподавателем... Участие в он-лайн обсуждении призвано помочь учащимся приобрести навыки оперирования полученными знаниями и придать дискуссии характер непосредственного общения между слушателями. Не участвовавший в дискуссии публикует свое *краткое* мнение по вопросу в соответствующей теме. Он-лайн обсуждение рекомендуется проводить ближе к концу занятия» (курс «Основы Православия»).

2) Проблемные вопросы (вопросы для обсуждения). Формулируются учащимися в процессе изучения темы и публикуются на форуме для дальнейшего обсуждения.

3) Тесты. Такой вид контроля знаний как тестирование в качестве разновидности текущего контроля может применяться и при изучении одной темы, но чаще всего его используют для промежуточного и итогового контроля. Задания же, содержащие требование создания вопросов для тестирования в рамках изучаемой темы, очень эффективны при текущем контроле знаний. Например, предлагается ряд мини-тем или один из разделов изучаемой темы для составления тестов учащимися.

Приведем примеры:

«Темы для составления тестирования. Каждый учащийся должен составить состоящее из 10 вопросов тестирование. К каждому вопросу должно быть предложено не менее 3-х вариантов ответа». Темы для тестирования:

Формирование церковного строя в IV веке. Император как «внешний епископ» Церкви. Причины возникновения арианской ереси» (курс ИЦ).

«По разделу 1.3. «Богослужбные тексты» нужно:

1. Самостоятельно составить тест из 10-15 вопросов.
2. Ответить на два теста своих однокурсников. *Не забудьте, что Ваш ответ должен быть доступен только составителю теста и преподавателю!*
3. Проверить ответы на «свой» тест и поставить «зачет» по этой части темы» (курс «Литургика. Устав»).

Задание эффективно, если, во-первых, тесты предварительно проверяются преподавателем, во-вторых, предлагаются в качестве учебного элемента самим учащимся, выполняются и обсуждаются ими.

Доклады, сообщения, конспекты являются традиционной формой текущего контроля знаний в любом учебном курсе. Следует лишь отметить, что максимально качественно этот вид контроля знаний реализуется при соблюдении следующих условий: 1) предварительной проверки преподавателем (может быть, может не быть); 2) создании вопросов к своему докладу в качестве учебного материала; 3) проверки ответов на свои вопросы и формирования ответов на вопросы соучеников. **Рефераты** целесообразны для повторения и обобщения учебного материала, чаще всего используются в качестве промежуточного вида контроля. Они не только позволяют систематизировать знания учащихся, проверить умение раскрыть тему, но играют особую роль в формировании мировоззрения.

В процессе подготовки реферата учащийся актуализирует знания, приобретенные в процессе обучения, обретает новые путем самостоятельного привлечения внеучебного материала, сопоставляет их со своим жизненным опытом. При проверке этих работ следует обращать внимание на соответствие работы теме, полноту раскрытия темы, последовательность изложения, самостоятельность суждений.

В качестве средства текущего и промежуточного контроля знаний на ФДО есть опыт работы по составлению **схем-слайдов** и **обобщающих таблиц** по одной теме или блоку тем, что способствует выработке навыка обобщения большого количества материала, более качественному усвоению изучаемых дисциплин. В качестве примера приведем задание на составление схем-слайдов к одной из тем курса «Литургика. Устав»: «По разделу 4.3. «Особые воспоминания в дни Великого поста» необходимо сделать слайды в программе Power Point (по аналогии с теми, которые прилагались к первым двум темам). Количество слайдов и их оформление – на Ваше усмотрение. Единственное требование – чтобы они охватили все основные сведения этого раздела. Первый слайд должен давать целостное представление обо всех священных воспоминаниях Великого поста, отражать общую структуру этого периода».

Промежуточная аттестация направлена на проверку усвоения блока тем внутри курса. Может состоять из одного вида проверки знаний (например, промежуточное тестирование или фронтальный опрос на чат-семинаре), а может включать в себя несколько видов контроля знаний. Приведем пример такой многоуровневой аттестации в рамках курса ВЛП: «Аттестация включает в себя проверку и закрепление знаний, полученных в результате изучения Таинств Крещения, Миропомазания и Евхаристии.

Ход аттестации:

1. Дать краткие ответы на *блиц-опрос* по Таинствам Крещения и Миропомазания (ответ скрытый, объем – несколько предложений).
2. Принять участие в *чат-семинаре* в конференц-зале класса или, если это невозможно, обсудить заранее на форуме следующие темы, связанные с Евхаристией.
3. Ответить на вопросы *тестирования* по Таинствам Крещения, Миропомазания и Евхаристии. Прошедшими тестирование считаются студенты, сдавшие его не более чем с третьего раза. Если все три попытки оказываются неудачными, следует ответить на *вопрос* «Как происходила эволюция Анафор в I-VIII вв.» на основе кн. архим. Киприана (Керна) «Евхаристия» (*вопрос обобщающего характера*).

Итоговый контроль направлен на проверку конкретных результатов обучения, выявление степени овладения учащимися системой знаний, умений и навыков, полученных в процессе изучения отдельного предмета или ряда дисциплин. Итоговый контроль – это контроль интегрирующий, именно он позволяет судить об общих достижениях учащихся. При подготовке к нему происходит более углубленное обобщение и систематизация усвоенного материала, что позволяет знания и умения поднять на новый уровень. Итоговый контроль осуществляется на экзаменах по завершении изучения курса, квалификационных испытаниях, государственных экзаменах, защите дипломного проекта. Итоговый контроль на ФДО при сдаче курсового экзамена осуществляется или через прохождение контрольного тестирования, или во время индивидуальной беседы в режиме он-лайн в конференц-зале. По завершении обучения по программе «Геология» учащимися пишутся квалификационные работы и сдается квалификационный экзамен, который состоит из теоретических вопросов и аналитического задания (представляет из себя фрагмент текста, который необходимо проанализировать с позиции православного вероучения и дать соответствующее заключение).

Не секрет, что систематический контроль знаний и умений учащихся является одним из основных условий повышения качества обучения. От педагога в его работе требуется хорошее владение общепринятыми формами контроля, языковой точностью при изложении своих мыслей и постановке заданий. Но этого мало. Необходимо изобретать и внедрять свои средства контроля знаний, отвечающие материалу предмета и возможностям конкретных учащихся. В результате проведения нетрадиционных форм контроля знаний и умений раскрываются индивидуальные особенности студентов, повышается уровень подготовки к занятиям, что позволяет своевременно устранять недостатки и пробелы в знаниях учащихся. Таким образом, для улучшения процесса обучения контроль должен носить систематический характер, средства контроля должны быть разнообразными, гибкими, учитывать индивидуальные особенности группы и учащихся, поддерживать обратную связь со студентами. Средства контроля знаний, применяющиеся на ФДО включают в себя как традиционную базу (контрольные и проблемные вопросы, тесты), используемую при проведении практически всех курсов, так и ряд индивидуальных методических находок преподавателей.

Гимранов Никита Дамирович; преподаватель кафедры Теологии факультета дополнительного образования

Взаимоотношения в системе дистанционного обучения

Системы дистанционного обучения (ДО), столь широко применяемые в современном прогрессивном обществе, вне всякого сомнения, предоставляют дополнительные возможности и средства для повышения качества обучения и эффективности образовательного процесса. Однако при этом есть и существенные факторы расплаты – ограничения среды, в первую очередь, технические и технологические, и, как следствие, ограничения дидактических возможностей. В связи с этим достаточно актуальным является вопрос адекватного применения средств ДО таким образом, чтобы нивелировать влияние ограничений и в полной мере воспользоваться дополнительными возможностями. В данной статье я попытаюсь обобщить трехлетний опыт учащегося факультета дополнительного образования (ФДО) по программам дистанционного обучения (обучение на трехмесячном подготовительном курсе «Основы Православия» и по двухлетней программе профессиональной переподготовки «Геология») и двухмесячный опыт преподавателя в системе дистанционного обучения ФДО (курс «Священное Писание Ветхого Завета» в рамках программы профессиональной переподготовки «Геология») с точки зрения особенностей взаимоотношений учащийся-преподаватель в среде ДО.

Особенности среды общения, ее коммуникационные средства

Базовой средой общения в системе дистанционного обучения ФДО является сеть Интернет. Среди современных тенденций развития Интернета следует отметить две, важные с точки зрения взаимоотношений. Во-первых, увеличение скорости и соответственное уменьшение стоимости передаваемого трафика, во-вторых, универсализация программных и аппаратных платформ за счет использования открытых общепринятых стандартов. Первое позволяет приблизить взаимоотношения к подобию живого общения, а второе делает средства ДО доступными в любое время, в любом месте, и на любом устройстве – настольном компьютере, ноутбуке, КПК, коммуникаторе, сотовом телефоне. Коммуникации в системе ДО делятся на две группы по режиму общения: режим реального времени (он-лайн, от англ. on-line – на линии) и режим асинхронного общения (оф-лайн).

Предоставляемые средства хороши для целей обучения взрослых, самомотивированных на достижение результатов – есть возможность предоставить необходимую для изучения темы информацию, направить процесс обучения по определенному руслу, проконтролировать качество обучения.

Однако программа профессиональной переподготовки «Геология» нацелена не только и не столько на получение и освоение определенной информации, но и на приобщение к православной церковной традиции и формирование акмеологических навыков. Цель выдвигает дополнительные требования к взаимоотношениям преподаватель – учащийся: необходимо эмоционально окрашенное общение, качественно другая обратная связь, вариативность преподавания с учетом когнитивного стиля учащегося. Необходимо втиснуть эти требования в узкие рамки средств ДО, которые больше располагают к обратному – формализации, свертехнологичности обучения, организации взаимоотношений учащийся – система ДО и преподаватель (методист?) – система ДО.

Взаимоотношения глазами учащихся

В системе ДО взаимоотношения между учащимся и преподавателем сводятся к простому общению: вопрос-ответ-замечания-исправления. Хотя некоторым преподавателям, как правило, опытным и настроенным на диалог, удается добавить еще и реальное обсуждение как обмен мнениями в конференц-зале. Для того чтобы такие взаимоотношения были эффективны, требуются очень четкие и качественные методические материалы и знание личности преподавателя. От учащегося зависит только последнее.

Хороший студент всегда внимательно изучает преподавателя – его характер, стиль, требования, особенности, что любит, что не любит и т. п. В системе ДО для этого

существуют весьма ограниченные возможности (глаза-то смотрят в экран компьютера, а уши вообще никакого участия в процессе не принимают). Их четыре. Во-первых, визитка – фото и краткие сведения. Во-вторых, информационные материалы курса (стиль изложения, логичность, аналитичность, сухость или эмоциональность и т.п.), особенно, если преподаватель является автором лекций. В-третьих, замечания и примечания к ответам на контрольные вопросы. В-четвертых, общение в конференц-зале. Конечно, даже в совокупности, это далеко не «живое» общение, однако по принципу замещения достраивается законченный образ. Чем больше в это время преподаватель сообщает «о себе» (в кавычках, потому что речь идет не о прямых характеристиках, а об оценках явлений и событий, эмоциональных высказываниях и т.п.), тем более соответствующий оригиналу образ появляется у учащегося. Не очень радуется, когда преподаватель выбирает лишь официальное общение, или по натуре «сухарь», а перегородка между ним и учащимися в виде ДО это усиливает. И наоборот, располагает и дополнительно мотивирует на обучение, когда преподаватель с первого занятия (а лучше до него, в теме – знакомство) сообщает о себе, как о живом человеке. Во время изучения первых двух-трех тем уже складывается определенный образ преподавателя, и тогда резко повышается эффективность ответов на контрольные вопросы (у рефлексивных учащихся). Надобно отметить еще одну сторону взаимоотношений – молитву. Пребывая друг с другом в молитвенном общении во Христе, мы находим общую единую и универсальную платформу, которая в значительной мере определяет характер и качество взаимоотношений. Хорошо, когда преподаватель ненавязчиво обращает внимание учащихся на желательность молитв «о учащихся и учащихся».

Взаимоотношения со стороны преподавателя

Сразу отмечу, что преподавателю существенно труднее разглядеть учащихся просто потому, что их много. Хотя при этом учащиеся гораздо больше преподавателя высказываются, что несколько выравнивает возможности. Важным предварительным моментом в организации эффективных взаимоотношений преподавателя с учащимися является принцип формирования группы, например, группу можно формировать по роду занятий учащихся (технари, гуманитарии) или по возрасту, или по степени подготовленности. На мой взгляд, с точки зрения взаимоотношений оправдывает себя деление по возрасту, потому что учащиеся, принадлежащие к одному поколению, легче находят язык друг с другом и преподавателю легче найти ключ к эффективным взаимоотношениям с группой.

Отмечу также особенность взаимоотношений учащихся с преподавателем, который пользуется полностью готовыми методическими и информационными материалами, разработанными опытным, более образованным и профессиональным преподавателем (назовем его профессором). В этом случае имеет место сильное влияние на преподавателя особенностей профессора – произвольное копирование стиля и характера профессора, что, на мой взгляд, очень продуктивно, так как преподаватель имеет возможность восполнить (опосредованно) в глазах учащихся свою неопытность и недостаток образования соответствующими достоинствами профессора. Особенно сильное влияние в данном случае оказывают методические материалы – контрольные вопросы и темы для обсуждения.

Из рассмотренных выше возможностей ДО самым сложным, на мой взгляд, является общение в конференц-зале, потому что требуются особые навыки организации взаимоотношений группы учащихся в он-лайновой среде. Преподавателю нужно уметь направлять обсуждение в нужное русло, успевать корректировать или хотя бы обращать внимание на принципиально неверные высказывания, при этом самому высказываться точно и профессионально. Кроме опыта организации он-лайн общения от преподавателя требуется эрудиция, свободное владение клавиатурой (от скорости ввода текста очень многое зависит), и доскональное знание предмета. В противном случае чат превращается

в галдеж, особенно если учащиеся молоды и хорошо владеют клавиатурой. В ходе первых двух-трех занятий на основе обобщения визиток, ответов на вопросы, высказываний в темах для обсуждения у преподавателя формируется достаточно адекватное представление о характере, особенностях и когнитивном стиле учащихся, что позволяет в последующем верно дозировать требования при проверке ответов и других формах контроля.

Расширение возможностей

Современная базовая среда общения дает возможность существенно дополнить традиционные средства общения, чтобы сделать их ближе к прямому человеческому. Речь идет о видео и аудио информации, которой можно дополнить как оф-лайн, так и он-лайн общение.

Оф-лайн можно дополнить информационными роликами – записями лекций (аудио и видео), приветственным обращением преподавателя, размещением на сайте отчетов о различных факультетских событиях (фото и видео). При этом средства доставки аудио и видео контента учащемуся могут быть и не электронные – почтой на отделяемом носителе (CD, DVD, флеш).

Возможности в части он-лайн общения – это замена текстовых чатов на видеоконференции, причем в данном случае появляется возможность объединять семинары разных форм обучения – реальное общение с вечерниками или очниками и, через видеоконференцию, с дистанционниками. Возможна и односторонняя видеотрансляция реальной конференции, при этом у дистанционных слушателей может быть возможность текстовым образом задать вопрос или дать ответ. Требования к каналам связи при этом существенно повышаются, поэтому в настоящее время он-лайн видеовозможности для большинства учащихся из городов России скорее перспективные.

Подводя итог вышесказанному, считаю, что современная среда ДО позволяет организовать вполне эффективные взаимоотношения как со стороны учащихся, так и со стороны преподавателей. Такие взаимоотношения не превращаются в общение с компьютером, могут быть достаточно эмоционально окрашены и информационно насыщены, позволяют получить адекватную обратную связь и обеспечить средства контроля и способны предоставить возможность достижения главной цели – приобщения учащихся к православной церковной традиции в рамках программы «Теология».

Кравцова Марина Юрьевна; доцент кафедры новых технологий в гуманитарном образовании факультета дополнительного образования, методист МЛ русского языка и литературы МИОО, преподаватель ГОУ КШИ № 7 «Московский казачий кадетский корпус» им. М.А. Шолохова; канд. филол. наук

Преподавание церковнославянского языка в дистанционной форме обучения

Ныне ратаи слова словесныа
҃ньца къ дѣховномѣ мрѣмѣ приводѣще, и крестное
радо въ мысленныхъ враздѣхъ погрѣжающе,
и враздѣхъ покаяннихъ прочѣтающе,
сѣмѣ дѣховное встыпающе,
надежамъ бѣдѣщихъ благѣ веселѣтсѣ
св. Кирилл Туровский

Поскольку гуманитарные знания с трудом поддаются формализации, на большинство вопросов гуманитарных наук нет, и не может быть дано однозначного ответа, нередко высказываются сомнения в успешности применения информационно-коммуникационных и Интернет-технологий в обучении языку, как родному, так и иностранному. Само понятие гуманитарный (**гуманитарный**) (от латин. *humanitas* – высокая образованность,

букв. человечество) относящийся к циклу наук о человеке и культуре (в противоп. наукам о природе)¹ на первый взгляд, исключает применение в своей области техники, технологии и других достижений естественнонаучных знаний.

Поэтому может показаться справедливой, скажем, следующая точка зрения: «В применении к знаниям гуманитарного цикла зачастую невозможно использовать алгоритмы, построенные на жестком управлении, предполагающем однозначное изложение и наличие четко формулируемых ответов. Возможности широкой интерпретации гуманитарных знаний больше соответствует вероятностный характер управления познавательной деятельностью, осуществляемой в интерактивной информационной образовательной среде»².

Вадим Иванченко в дискуссионной статье «Иностранный язык дистанционно?» ставит под сомнение возможность дистанционного обучения языку³. В доказательство своей точки зрения, автор приводит три уровня коммуникации, постулируемые К. Шенноном и В. Вивером (на основе соотношения синтактики-семантики-прагматики Ч. Морриса):

Первый уровень – соблюдение синтаксических правил, то есть произнесение, грамматическое оформление высказывания.

Второй уровень – соблюдение семантических правил, то есть адекватный отбор средств для передачи смысла.

Третий уровень – соблюдение прагматических правил, то есть эффективное влияние на поведение собеседника в желаемом направлении.

Поскольку цель обучения иностранному языку только тогда считается достигнутой, когда учащийся находится на третьем из указанных уровней, так как предыдущие «не обеспечивают воздействия на собеседника», а осуществляется эта цель только при наличии обратной связи, которую информационно-коммуникационная среда создать не в состоянии, миссия обучения языку, таким образом, считается невыполнимой. Вадим Иванченко предостерегает от подмены понятий дистанционного и самостоятельного обучения, сетует на неразработанность теоретических основ проблемы и отсутствие педагогов-координаторов, и считает, что сугубо дистанционная форма подходит только для обучения чтению или письму и только при методически правильной подборке материалов и упражнений.

Более позитивная точка зрения с попыткой анализа и типологии дистанционного обучения языку высказывается в статье Р.А. Свиридона «Дистанционное обучение иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Internet»⁴ или в статье Л.А. Девеля «Будущее компьютерной лингводидактики»⁵.

О.В. Мухин, А.В. Никитин в статье «Виртуальные миры для изучения иностранных языков» предлагают даже осуществлять средовое языковое обучение в виртуальном мире (ВМ), технология создания и структура которого подробно рассматривается авторами идеи⁶. На самом деле у двух таких разных областей знания, каковыми являются филология и информатика, гораздо больше общего, чем может показаться на первый взгляд. Основная функция языка – коммуникативная (язык – это средство передачи и сохранения информации). Ту же функцию выполняет Интернет – структурированная информационная среда и компьютер, техническое средство хранения, обработки и передачи информации. Отважная попытка сведения в этой общей коммуникативно-информационной точке двух предметов: русского языка и информатики представлена в программе школьного курса «Теория и история русского языка. Информатика и информационно-коммуникационные технологии (для учащихся 5-11 классов)»⁷.

Общие проблемы языка и информационно-коммуникационных сред, способность языка не только и не столько описывать мир, сколько создавать бесконечное разнообразие **интенциональных** (смысловых, семантически значимых) **миров** и возможности

информационных технологий не только оперировать знаками, но и создавать **виртуальные миры** порождают бесконечность связей и пересечений языка и новых отраслей естественнонаучного знания.

Существование большого числа компьютерных программ обучения языку, дистанционных курсов, образовательных языковых и языковедческих порталов породили даже новую область методики обучения языку – **виртуальные миры** порождают бесконечность **компьютерную лингводидактику**⁸.

Предметом изучения компьютерной лингводидактики становятся программные продукты обучения языку как **виртуальные миры** порождают бесконечность **родному** (школьный курс русского языка, орфографические и пунктуационные тренинги, дистанционные курсы подготовки абитуриентов к поступлению в вуз, подготовка к сдаче экзамена в форме ЕГЭ), так и иностранному.

Обучение церковнославянскому языку, языку современного православного богослужения, с помощью современных информационно-коммуникационных технологий, еще не получило своего адекватного описания.

Возможно, это произошло потому, что электронных учебников ЦСЯ пока не существует, а дистанционный курс ЦСЯ пока разработан только в ПСТГУ и ведется с апреля 2004-2005 учебного года.

Однако, подобная ситуация должна не настораживать, а скорее радовать, поскольку область компьютерной лингводидактики – новая область методики преподавания языку, и многое, создаваемое в информационно-коммуникационной технологической среде делается впервые.

Возможно, строгий критик найдет в нашем дистанционном курсе ЦСЯ, который (скажу с полной ответственностью как автор и разработчик данного курса) постоянно дорабатывается и усовершенствуется, много недостатков. Но на это можно ответить словами черноризца Храбра: «аще ли кто речеть ако нэсть истроилъ добрѣ. понеже ся пострааптъ.. уддобѣе бо јсть послѣжде повторити нјже пръвое створити».

Поскольку основная цель обучения языку – формирование коммуникативной компетенции, которая связана с лингвистической и культуроведческой компетенцией, а ЦСЯ является языком православного богослужения и традиционно относится к литературным неразговорным языкам, цель дистанционного курса ЦСЯ – изучить церковнославянский язык (ЦСЯ) с тем, чтобы уметь читать и переводить богослужебные тексты и понимать смысл церковной службы, а также представлять логику и историческое развитие церковнославянского языка в кругу родственных славянских языков и его взаимоотношения с русским языком.

Достижению этой цели способствует решение ряда учебных **задач**, решаемых в рамках четырех учебных недель:

- изучение фонетики, грамматики и основных синтаксических конструкций ЦСЯ;
- изучение ЦСЯ в его историческом развитии;
- овладение элементарными навыками перевода церковнославянских текстов;
- усвоение основных исторических и культурологических сведений, составляющих фон бытия церковнославянского языка.

Как таковой курс ЦСЯ является уникальным, так как методика его преподавания сочетает в себе черты изучения языка как:

- родного;
- иностранного;

- нового;
- древнего.

Поскольку на Руси было фактическое двуязычие: в храме звучал церковнославянский язык, в остальных сферах жизни древнерусский (старорусский, современный русский), многие элементы церковнославянского языка, имеющего в своей основе солунский диалект македонских южнославянских говоров, проникли в русский язык и даже вытеснили исконные восточнославянские элементы. По этой причине ЦСЯ может восприниматься как если не как родной, то как близко **родственный** язык.

Поскольку многие элементы церковнославянского языка, в силу его диалектного происхождения и сохранившейся архаики, все же воспринимаются как чужие, некоторые его методологические аспекты включают методику изучения языка как **инострannого** языкового курса.

Поскольку ЦСЯ является языком современного богослужения и продолжает влиять на современный русский язык и испытывает его влияние, мы изучаем церковнославянский как **новый** язык.

Архаика грамматической структуры ЦСЯ, его традиционность, его особая роль в духовной жизни славянских народов, корпус богослужебных и святоотеческих книг, на нем написанных, роднит его с такими **древними** языками, как древнегреческий и латынь, тем более что это языки одной индоевропейской семьи.

Тесные временные рамки курса (четыре недели) заставляют по-новому структурировать его содержание и использовать **проблемно-поисковые методы** в его изучении. Наиболее оптимальным в таком случае представляется сочетание **средового и проблемного обучения**, постановка **многофункциональных** учебных задач.

Средовое обучение достигается следующими средствами:

- *изобразительного* ряда (изображения (иконы, страницы рукописей) в новостной ленте, карты, схемы в учебных материалах);
- *ссылками* на собрание текстов рукописей Троице-Сергиевой Лавры, где тексты рукописей представлены в виде снимков страниц древних рукописей, *ссылками* библиографии;
- *текстовым* рядом – тексты на древнерусском, старославянском и церковнославянском языках. Тексты не являются разрозненными, но представляют учебно-воспитательное единство, центром которого являются просветители славянские св. равноап. Кирилл и Мефодий;
- *ответами* учащихся, *комментариями* и *репликами* преподавателя, жестко регламентируемыми речевой целью учебной ситуации;
- *звуковым* рядом (звуковые файлы Псалтири, молитв и песнопений в честь св. равноап. Кирилла и Мефодия, песнопений на языках, относящихся к южнославянским, западнославянским и восточнославянским группам, церковнославянских текстов, начитанных учащимися).

Проблемное обучение достигается следующими средствами:

постановкой *проблемных* заданий перед учащимися; разрушением привычной *модели* «доминирующий преподаватель, являющийся источником знаний и информации, непререкаемый авторитет – пассивно воспринимающий знания, информацию студент». Участники учебного процесса являются коллегами, соучастниками, нередко решающими общую проблему.

В нашем дистанционном курсе ЦСЯ действуют традиционно постулируемые **принципы дистанционного языкового обучения**:

- коммуникативный принцип;
- принцип сознательности, который предусматривает опору на определённую систему правил, предваряющих формирование навыка и в совокупности своей дающих обучаемому представление о системе изучаемого языка;
- принцип опоры на родной язык;
- принцип наглядности (зрительная, слуховая наглядность);
- принцип доступности, что обеспечивается благодаря интерактивному режиму работы;
- принцип положительного эмоционального фона, который способен сформировать устойчивую мотивацию учения для каждого обучаемого.

Сам дистанционный курс ЦСЯ выстроен по **принципу**, который имеет в своей основе опору на родной язык. Дело в том, что многие фонетические особенности, грамматические формы и синтаксические конструкции церковнославянского языка, имеющие диалектные южнославянские особенности и сохраняющие свою архаику, воспринимаются современными носителями русского языка как чужие, что вызывает имплицитное психологическое отторжение и затрудняет изучение языка (о категории чуждости см.⁹). Основная цель преподавателя, таким образом, разрушить стереотип «**чуждости**» и показать через **родной** язык, что церковнославянский является таким же **родным**, значит близким и понятным.

Это может достигаться, например, формулировкой заданий по определению исходных грамматических категорий реликтовых форм современного русского языка (чу – бывший аорист от глагола чути и под.).

Собственно **языковедческим** методом, позволяющим приблизить и сделать понятным не только церковнославянский язык, но и современные языки индоевропейской семьи (английский, немецкий, французский, испанский, персидский и др.), является **метод сравнительно-исторического языкознания**. Суть этого метода в сравнении языков одной семьи между собой, разных синхронных срезов одного и того же языка. Этот метод не только облегчает изучение церковнославянского языка, но и позволяет увидеть логику его развития, внутренние смысловые и грамматические связи; развивает языковую интуицию и языковое мышление, помогает осмыслению фактов русского языка и иностранных языков.

В связи со всем, сказанным выше, **учебно-методическое обеспечение** курса ЦСЯ сокращается до трехчастной структуры. Поясним, что имеется в виду. Александр Соловov в своей статье «Мифы и реалии дистанционного обучения»¹⁰ предлагает четырехчастную классификацию учебно-методического обеспечения по дидактическому назначению, которую можно обобщить и представить таким образом:

Блок	Компоненты	Назначение	Методология
1	- учебные пособия с теоретическим материалом в печатной или электронной форме, аудио- и видеокассеты с обзорными лекциями; - методические рекомендации для преподавателей-тьюторов (как учить с помощью комплекса) и для учащихся	первоначальное знакомство с теоретическим материалом по курсу.	репродуктивная

	(как учиться с помощью комплекса).		
2	электронные мультимедийные учебники на дискетах, CD ROM или в Интернете, программно-информационные системы компьютерного тренинга и контроля знаний.	осмысление и закрепление теоретического материала, контроль знаний по теории.	репродуктивная
3	системы лабораторного практикума удаленного доступа, компьютерные тренажеры.	3 системы лабораторного практикума удаленного доступа, компьютерные тренажеры. формирование и развитие практических умений и навыков, развитие интуиции и творческих способностей, ускоренное накопление профессионального опыта. дования.	продуктивная: решение специально подобранных задач в режиме управляемого детерминированного иссле
4	системы автоматизации профессиональной деятельности или их учебные аналоги: пакеты прикладных программ (ППП), системы автоматизации проектных работ (САПР), научных исследований (АСНИ) и т. п.	решение учащимися различных задач по тематике комплекса, возникающих, например, в ходе курсового или дипломного проектирования.	продуктивная: свободное учебное исследование, близкое к профессиональной деятельности специалиста

Наверное, это не единственно возможная классификация дидактического материала, но в сравнении с ней компоненты дистанционного курса ЦСЯ выглядят таким образом:

Блок	Компоненты	Назначение	Методология
1	- учебное пособие по ЦСЯ с теоретическим материалом в формате WORD и сервисе BookReader; учебники по ЦСЯ, старославянскому языку в формате pdf; полезные ссылки	первоначальное знакомство с теоретическим материалом по курсу.	продуктивная: осмысление теории через систему проблемно-поисковых заданий
2+3	учебное пособие курса ЦСЯ учебники по ЦСЯ, старославянскому языку, словари, собрание древних рукописей Троице-Сергиевой Лавры	-осмысление и закрепление теоретического и практического материала, -контроль знаний по	проблемно-поисковая: - осмысление теории через практику - решение специально подобранных задач в режиме управляемого

	интерактивная азбука ЦСЯ тренинг на сайте "Ведибуки" Псалтирь (звуковой архив) Тестирование № 1, 2, 3 Задания и упражнения Учебная среда (изображения икон, иллюстрации, таблицы, карты, схемы, тексты на древнерусском, старославянском, церковнославянском языках, молитвы и песнопения на церковнославянском языке в формате mp3)	теории и практике - формирование и развитие практических умений и навыков (чтение и понимание ЦСЯ текста, грамотное письмо), - развитие языковой интуиции и творческих способностей, - развитие видения языка в его внутренних связях, логике, динамике и исторической перспективе	детерминированного исследования.
4	Система проблемно-поисковых заданий, предусматривающих языковедческое научное исследование	решение учащимися различных теоретических задач по отдельным темам	продуктивная: свободное учебное исследование, близкое к профессиональной деятельности специалиста.

Все вышеизложенное, а также сам дистанционный курс ЦСЯ, проводимый не первый год в ПСТГУ, позволяют сделать выводы о необходимости и успешности дистанционного языкового преподавания, имеющего большие перспективы и возможности.

1. [Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д. Н. Ушакова. Т. 1. – М., 1935; Т. 2. – М., 1938; Т. 3. – М., 1939; Т. 4. – М., 1940. \(Переиздавался в 1947-1948 гг.\); Репринтное издание: М., 1995; М., 2000.](#)

2. [Носкова Т.Н. Информационно-методический инжиниринг слабоформализуемых областей знаний / Т.Н. Носкова, И.П. Никитина, Т.Б. Павлова // Технологии информационного общества - Интернет и современное общество: Труды VIII Всероссийской объединенной конференции \(Санкт-Петербург, 8-11 ноября 2005 г.\). – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2005. – С. 110-112. \(ISBN 5-8465-0421-3\) –](#)

3. [Иванченко Вадим Иностраный язык дистанционно? / Челночный бег по полю мин образования // Старый свежий номер № 36 \(461\). – 2002.](#)

4. [Свиридон Р.А. Дистанционное обучение иностранным языкам через компьютерные телекоммуникационные сети Internet – Дистанционное обучение иностранным языкам через компьютерные сети Internet / Свиридон Р.А. / Сборник научных трудов I Международной научно-практической конференции “Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранных языков”. – Москва: МГУ, 2004. – С.141-145.](#)

5. [Девель Л.А. Будущее компьютерной лингводидактики / Сборник научных статей научно-практической конференции "Информационные технологии в науке, образовании, искусстве" – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена.](#)
6. [Мухин О.В., Никитин А.В. Виртуальные миры для изучения иностранных языков / Сборник научных статей научно-практической конференции "Информационные технологии в науке, образовании, искусстве" – СПб: РГПУ им. А.И. Герцена.](#)
7. Кравцова М.Ю. Теория и история русского языка. Информатика и информационно-коммуникационные технологии (для учащихся 5-11 классов) / Образование в современной школе. – № 3, 5. – 2007. – с. 14-20, 7-20.
8. Бовтенко М.А. Компьютерная лингводидактика: Учебное пособие / М.А. Бовтенко. – М.: Флинта: Наука, 2005.
9. Пеньковский А.Б. О семантической категории «чуждости» в русском языке / Проблемы структурной лингвистики. 1985-1987. – М.: Наука, 1989, с. 54-82.
10. [Соловов А.В. Мифы и реалии дистанционного обучения.](#)

Соловьев Алексей Евгеньевич; старший преподаватель кафедры Теологии факультета дополнительного образования; канд. филос. наук

О понимании текста в пространстве дистанционного образования

Пространство дистанционного обучения, формируемое при посредстве современных информационных технологий и, прежде всего, глобальной сети Интернет, является особой образовательной средой, осмысление которой находится ещё только в начале. Форум-семинар (общение в асинхронном режиме в виртуальном «учебном классе») и чат-семинар (общение в синхронном режиме в виртуальном «конференц-зале») предлагают такие формы коммуникации и такие способы взаимоотношений между людьми, основным содержанием которых является письменная речь, а сами взаимоотношения между субъектами образовательного процесса сводятся в большей степени к переписке. Непрямая коммуникация, связанная с отсутствием очного общения между реципиентами, является проблемным полем для дистанционного обучения, осуществляемого посредством образовательных технологий подобных системе Virtual University. Проблема возникает уже в первом контакте преподавателя и слушателя, потому что эта встреча является письменным обращением преподавателя, адресованного начавшей обучение группе людей, приступающих к занятиям на том или ином курсе. Уже на следующем этапе – обращение к учебным материалам первой темы изучаемого курса – текст как основная смысловая единица интернет-образования расширяется до «гипертекста» - то есть взаимосвязи ссылок на различные учебные материалы и пособия, тематически организованные для реализации образовательного процесса. Таким образом, первый предварительный вывод заключается в том, что *непрямая коммуникация преподавателя и учащегося (учащихся между собой) осложняется отсутствием «прямого очного контакта» и обращённостью сознания к проблеме адекватной интерпретации текста.* У текста как основного «носителя смыслов» в рамках дистанционного обучения имеются определённые сущностные характеристики, упомянув о которых, мы можем начать размышление о том, каким образом происходит *встреча личного сознания с текстом* (будь то короткое сообщение-комментарий на форуме класса или же чтение учебной литературы).

Самой существенной и достаточно очевидной характеристикой текста является консервативный характер его существования. Даже наиболее подвижное пространство, в котором тексты возникают и изменяются (чат-семинар), всё же остаётся текстовым потоком, которому присущи все основные характеристики текста как такового. Для сравнения, ненадолго остановимся на сравнении очного семинара и форум-семинара (асинхронная форма общения в виртуальном классе). Устная интонированная речь преподавателя в динамике взаимодействия с активной частью студенческой аудитории способствует «открытости речи» и возможности мгновенного прояснения недоумений. Преподаватель может фиксировать эмоциональные реакции обучающихся, их психологический настрой и целый ряд невербальных аспектов общения, характерных для очной коммуникации. Положение текста (учебного материала) является вторичным, потому как прочитанные вслух лекции создают атмосферу, в которой слушатели приобщаются к пониманию изучаемого материала, усваивая невербальные приёмы и методы обращения с текстом в том числе. Мы не будем останавливаться на качестве понимания и на количестве понявших, а только предварительно зафиксируем чисто формальный аспект рассматриваемой ситуации. ***Очный контакт преподавателя и студента позволяет состояться акту понимания непосредственно, в пространстве прямой коммуникации.*** Любые недоумения, возникающие в процессе усвоения материала, разрешаются в индивидуальном очном общении. Помимо этого интонированная речь и расставленные акценты принципиально отличают услышанную речь от прочитанного письменного текста, в котором акценты и интонации – удел самого читателя, а не автора текста (!). После прозвучавшей лекции и уже только при содействии печатного текста студент способен «отследить» главное и отсеять второстепенное, произвести процедуры анализа и синтеза по некоей намеченной преподавателем траектории. Студентка на изучаемом курсе «Систематическая философия» откровенно признаётся, что понимание текста происходит только до тех пор, пока не заданы вопросы, которые ставят её «в тупик». Можно предположить некорректность поставленных вопросов, их неточность или неоднозначность, но можно увидеть за этим и более серьёзную проблему, вырастающую *из отсутствия очного общения между преподавателем и «слушателем» (?)*.

В современной философии науки существует концепция Майкла Полани¹ о «неявном, сокрытом знании». Автор этой теории, разрушая стереотип о фигуре учёного как в своём роде «машине по производству объективных знаний», настаивает, что целый спектр вещей, связанных с формированием научного знания, находится вне зоны вербального и воспроизводимого в тексте. «Неявным знанием» он называет область «затруднённого понимания», в которой накапливается жизненный опыт человека, который фактически не транслируется и не поддаётся социализации. Выраженное в тексте, как правило, является только итогом целого ряда осуществляемых автором текста мыслительных процедур и переживаний. В связи с чем текст часто очень сложно «дешифруется» и может быть адекватно понят только после серии так называемых «точечных вопросов», понуждающих автора текста к прояснению написанного и, прежде всего, своего собственного сознания (в данном случае речь идёт о сообщениях на форуме, ответах на контрольные вопросы). Но и эта практика не может гарантировать уверенности в том, что понимание состоялось, потому как «готовый результат мысли», являясь «приблизительно правильным», может быть добыт не совсем верным путём. Исключая даже пример такого откровенного отказа от понимания как «подборка цитат» для ответа на предложенный вопрос всё равно существует возможность полного промаха, когда *ответ внешне правильный, может оказаться внутренне несостоявшимся.*

Всё вышесказанное имеет отношение не только к индивидуальным особенностям восприятия конкретных слушателей, степени предварительной их подготовки и того, что в

герменевтике именуется «предпониманием» (без его наличия понимание а priori не может состояться), но и с тем, что можно назвать «парадоксальностью текста» как такового: *текст, претендуя на авторскую однозначность, распадается на множество читательских интерпретаций*. Возможно ли донести до реципиента мысль таким образом, чтобы гарантировать её адекватную интерпретацию посредством текста? Этот вопрос в центре нашего внимания, и потому нам необходимо обратиться к некоторым исследованиям метапсихологических проблем, вырастающих из неудачи понимания и нужде в нём (это имеет отношение и к практике чтения учебных материалов в пространстве дистанционного обучения, и к практике «дистанционной коммуникации» преподавателя и учащихся).

Исходной точкой нашего рассуждения является следующая мысль: «В обычных ситуациях он не осознает своих установок и используемых эвристических, как и не осознает пресуппозиций (*некие исходные предположения, неявно присутствующие в сознании реципиента, но которые приняты им за аксиомы своего «жизненного опыта»*) – прим. авт.), используемых при понимании текстов на естественных языках, а также используемых им механизмов рефлексии, то есть мысли о собственных размышлениях или мышлении собеседника, неявно выражаемой в поступающих от него сигналах»². Простой пример. Студент использует понятие «рефлексия» как производное от «рефлекса». Используя понятие таким образом, он опирается на некое исходное предпонимание, бывшее в его сознании до обращения к текстам, где он встретил это понятие впервые. Этот простой и малопоказательный пример лишь отдалённо отражает всё многообразие и сложность «*понимания текстов на естественных языках*».

И здесь нам кажется необходимым ввести ещё одну очень важную для современной гуманитарной мысли концепцию, в основу которой легли идеи «позднего» Витгенштейна о «языковых играх»³.

Пространство любой дисциплины зиждется на категориальном ядре – круге понятий, определённых иным образом. Значение слова «ризома» в биологии будет означать одно, в постмодернистской философии нечто иное. То же самое происходит с речью и в обыденной практике. Понять значение слова можно только исходя из контекста его употребления. Несмотря на жёсткую фиксацию речи в искусственных языках (терминология в научных дисциплинах) пространство свободы интерпретации остаётся достаточно обширным, и вряд ли удастся чётко зафиксировать в «терминологическом словаре» весь круг используемых понятий и речевых оборотов. Но проблема даже не в этом, а в том, что речь в пространстве гуманитарной мысли изначально не может быть «закупорена» в чёткие формулы и однозначный синтаксис, который в определённой степени присущ естественно-научным дисциплинам. И потому мы сталкиваемся здесь как минимум со «сплавом научной и обыденной речи (лексики)», образующим очень сложную «языковую игру», правила функционирования «значений» в которой так же не могут быть артикулированы полностью «раз и навсегда», а возникают и интерпретируются только в процессе.

Для более чёткого оформления представленного круга идей в некую единую проблему и её интерпретацию вновь вернёмся к тексту и его пониманию. Неявное знание, присутствие неких «аксиоматических предположений» и «предпонимания» в сознании реципиента, а также важность контекста употребления тех или иных слов, понятий в образовательном процессе представляют своего рода конфликт между образовательной средой и приступающим к обучению слушателем. Слово конфликт не означает агрессии и негативного отношения, а только фиксирует наличие проблемы, которая может не осознаваться не только слушателем, но и преподавателем, стремящимся донести до учащегося некую «сумму знаний по изучаемой дисциплине», в связи с чем нужно рассмотреть эту проблему более детально.

Современные исследователи выделяют в тексте несколько уровней его восприятия. Ситуация встречи читателя с текстом может состояться как понимание только в случае воссоздания основной идеи (смысла) читаемого текста в новом тексте. Ответы на контрольные вопросы посредством «подборки цитат» являются откровенным отказом от понимания. Оговорка, что тот или иной слушатель не может «выразить мысль лучше, чем автор предлагаемого к чтению текста» не может быть принята. Потому как именно в личной артикуляции прочитанного смысла (своего рода пересказе) только и может содержаться свидетельство о минимальной, но действительной понятости текста. Таким образом, исходным является представление о том, что смысл текста обретает некую «вторую жизнь» в сознании реципиента и его понимание связано с возможностью создания другого текста. И здесь возникает потребность ввести понятие «прагматики текста». Это понятие характеризует ряд условий, наличие которых способствует пониманию текста и воспроизведению содержащегося в нём смысла в новых текстах, им порождаемых.

Прагматика текста может быть двух видов.

1. **Инструктивная прагматика.** «Текст с инструктивной прагматикой несет информацию о недвусмысленно интерпретируемых данных или является четко определенной инструкцией. Примером такого текста может служить описание того, как найти квартиру знакомого, типовая сводка данных, приказание, ритуальная формула и т. п.»⁴. Инструктивная прагматика текста ориентирует реципиента на то, чтобы содержание прочитанного текста было адекватно передано, и в этом основная цель такого типа текстов. К текстам, также несущим в себе инструктивно-прагматический заряд, относятся учебные пособия. Учебное пособие есть результат уже проделанного кем-то пути по освоению группы текстов с креативной прагматикой (см. ниже). Но здесь ситуация несколько усложняется тем, что помимо адекватного переложения прочитанного, учащийся должен произвести определённую внутреннюю работу по вычленению «смысловой структуры», выделив главное и отсеяв второстепенное. Представленные преподавателем вопросы являются частью предполагаемых текстов-продолжений прочитанного исходного текста и одновременно выделяют его «смысловое ядро», то есть совокупность главных идей. В итоге основным результатом работы с текстами, обладающими только инструктивной прагматикой, является *пересказ учеником информационного текста*.

2. **Креативная прагматика.** Группа текстов, обладающих креативной прагматикой, требует не просто творческого осмысления (не только «ученического пересказа»), но творческого воссоздания текста. Что это значит. Текст с инструктивной прагматикой предполагает только переложение своего содержания, пересказ основных смыслов текста «своими словами». Инструктивность предполагает невозможность непонимания, то есть учащийся, обращаясь к инструктивному тексту, несколько расширяет понимание (уже бывшее у него) той или иной темы, систематизирует знания о ней. Совершенно иной оказывается ситуация с текстами, обладающими креативной прагматикой. Реципиент сталкивается с тем, что эти тексты «описывают ранее не бывшее, то, что адресат не может воссоздать формально на основе имеющихся знаний»⁵. И эта ситуация требует включения творческих способностей читателя, которому для понимания смысла требуется не столько осмыслить и воспроизвести смысл прочитанного текста, сколько вновь создать текст, который бы свидетельствовал о возникновении понимания. О понимании стихотворения поэтому можно сказать следующее: «Понимание стихотворения связано не с пересказом его содержания (такой пересказ может только уничтожить поэтический смысл), но с *порождением сопутствующих текстов-комментариев, выявляющих образную систему, звуковую структуру, внетекстовые коннотации* (курсив. авт.)»⁶. В этой связи стоит сказать, что в строго однозначно интерпретируемых дискурсах богословских наук есть место креативно заряженным текстовым ситуациям (вопросы чат- и форум- семинаров,

предполагающие обсуждение могут выявлять разночтения и конкуренцию интерпретаций, но сам факт этой конкуренции свидетельствует о наличии некой исходной общности предпонимания, а иначе спор просто не мог бы состояться и дискуссия была бы пустой). В связи с этим, важной особенностью креативных текстов является необходимость конкуренции интерпретаций и их взаимодополняющего характера. Такая ситуация порождает более объёмное, широкое понимание исходного текста, который в отличие от инструктивного текста не может быть сведён к единственно верной, стопроцентно точной интерпретации.

Сделаем ряд предварительных выводов для дальнейшего развития темы. В дистанционном обучении любая коммуникация – это перманентный процесс интерпретации текста (учебного материала, заданных вопросов, комментариев преподавателя и коллег-студентов). Постоянное вращение в текстуальной среде создаёт особую атмосферу и требует от организаторов учебного процесса определённой рефлексии над спецификой этого процесса. Главным объектом этой рефлексии выступает текст в различных своих формах. Но как бы там ни было, среда коммуникации остаётся целиком и полностью *потоком письменного текста*⁷.

Письменный текст обладает целым рядом характеристик. Одной из существенных предстаёт сама парадоксальность его существования: *текст по форме есть нечто сказанное автором и жестко зафиксировавшее некую идею, корпус значений, но, попадая в сферу сознания реципиента, он обретает некое «второе бытие» и в зависимости от прагматики – инструктивной или креативной – способен породить в другом сознании иные смыслы, иное (не предполагаемое автором текста) прочтение*. Яркий пример – фраза из учебника иерея Олега Давыденкова о том, что духовные свойства (катафатические) более характеризуют бытие Бога как личностное, а апофатические относятся к сущности, из чего студенты предполагают (и вполне обоснованно), что катафатические свойства синонимичны ипостасным (=личностным по учебнику о. Олега). Приходится убеждать их, что это не так, что о. Олег имел ввиду другое значение (но это уже спекуляция чистой воды, потому как я как преподаватель не имею никакого понятия, что имел ввиду отец Олег, я только пытаюсь спасти «жесткие» догматические формулировки от «вольного перетолковывания»). И вот такая ситуация периодически возникает. Но ситуация конечно гораздо сложнее, потому мы оставим этот пример. Помимо сказанного, *текст не может передать эмоционально-окрашенную и интонированную авторскую речь* (особенности устной речи), а также для прояснения себя нуждается лишь в авторских комментариях (серии проясняющих текстов), что не столько упрощает, сколько усложняет отношение к нему у читателя.

Приближаясь к конкретной ситуации, связанной с богословским образованием, стоит подчеркнуть, что доминирование текстов с инструктивной прагматикой в образовательном процессе редуцирует образовательный процесс к «усвоению суммы знаний», способности их последовательного изложения и максимум – развития аналитической способности (выявления смысловой структуры текста, расстановки акцентов «главное/второстепенное» и др.). Инструктивные тексты дают определённую ориентацию в пространстве той или иной дисциплины, помогают воссоздать смысловые связи этой дисциплины с иными, усвоить определённый набор знаний и навыков. Но специфика гуманитарного знания и его принципиальное отличие от знания естественно-научного в том и заключается, что понимание гуманитарного текста в подлинном смысле – это понимание текста с креативной прагматикой. И в этой связи наличие хорошего учебного пособия не исчерпывает сути образовательного процесса, а даёт только общую ориентацию и помогает учащемуся не «терять координации движений». Подлинным же содержанием образования должно быть обращение к текстам. И здесь речь идет не только о столь «вольных для интерпретации курсах» как «Систематическая философия», но и о

таких строгих, консервативных дисциплинах как «Православное вероучение». Движение по тексту о. Олега Давыденкова ещё не означает успешного освоения материала, потому как обращение к догматическим текстам (святых отцов, современных богословов), в которых инструктивный элемент затемняется ярко выраженным креативным элементом, свидетельствует о явной недостаточности того, что обычно именуется «основной литературой» для полноценного совершения образования на уровне конкретной личности.

Эти предварительные для осмысления столь большой темы заметки – только набросок к большому исследованию проблемы встречи читателя и текста в пространстве дистанционного обучения, потому я вынужден оставить их принципиально незаконченными в силу отсутствия на данный момент возможности глубокого погружения в эту тему. Но, тем не менее, определённый смысл в проделанной работе налицо. Понять текст значит не просто пересказать его, не только отложить в памяти усвоенный материал по теме, это включает в себя нечто большее, связанное с проживанием и творческим переосмыслением, раскрывающим творческий потенциал личности слушателя в создании им «новых текстов».

1. М. Полани. Личностное знание. – М., 1998.

2. Н.Л. Мухелишвили, Ю.А. Шрейдер. Метапсихологические проблемы непрямо́й коммуникации // Когнитивная эволюция и творчество. РАН. Институт философии. – М. 1995. – с.34.

3. Л. Витгенштейн. Философские исследования. – М. 1999.

4. Н.Л. Мухелишвили, Ю.А. Шрейдер. Метапсихологические проблемы непрямо́й коммуникации // Когнитивная эволюция и творчество. РАН. Институт философии. – М. 1995. – с.36.

5. Н.Л. Мухелишвили, Ю.А. Шрейдер. Метапсихологические проблемы непрямо́й коммуникации // Когнитивная эволюция и творчество. РАН. Институт философии. – М. 1995. – с.41.

6. Н.Л. Мухелишвили, Ю.А. Шрейдер. Метапсихологические проблемы непрямо́й коммуникации // Когнитивная эволюция и творчество. РАН. Институт философии. – М. 1995. – с.42.

7. Дж. Р. Вердуин, Г. А. Кларк. Печатный текст. Эл. версия на сайте: «Глобальная сеть дистанционного образования» <http://www.gdenet.ru/>.

Меланина Татьяна Владимировна; заместитель декана факультета дополнительного образования; канд. тех. наук

О возможности адаптации учебного процесса к личным образовательным запросам конкретного учащегося при дистанционном обучении

Понятие адаптации подразумевает приспособление объекта (системы) к изменению воздействий, к изменению условий функционирования¹. Адаптивной считают систему, которая может приспосабливаться к изменениям внутренних и внешних условий². В данном случае, под объектом (системой) будем понимать процесс организации

дистанционного обучения, а под воздействиями – деятельность учащегося в его рамках. Следовательно, говоря об адаптации учебного процесса к потребностям учащегося мы подразумеваем наличие отклонений запросов учащегося от тех, на удовлетворение которых изначально была рассчитана та или иная образовательная программа, реализуемая с помощью системы дистанционного обучения (очевидно, что при совпадении запросов учащегося с возможностями, заложенными в образовательную программу и его ожиданий от обучения с учебным процессом, адаптации не потребуются).

Заявленная в заголовке статьи проблема обусловлена особенностями дистанционного обучения в целом и дистанционного обучения на факультете дополнительного образования Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета, в частности. Перечислим их.

1. Особенности и ограничения дистанционного обучения, при котором отсутствует непосредственный личный контакт между всеми участниками учебного процесса, в том числе и между учащимися и сотрудниками образовательного учреждения.
2. Особенности предметного содержания – речь идет о преподавании предметов, которые не относятся ни к области технических наук, ни к области естественных, ни, в строгом смысле, гуманитарных.
3. Поскольку в качестве объекта исследования используется опыт дистанционного обучения на факультете дополнительного образования, то следует принимать во внимание особенности обучения взрослых.

Проблема адаптации учебного процесса к образовательным запросам учащихся в общем виде подразумевает работу по двум направлениям: поиск способов выявления образовательных запросов учащихся и определение возможных путей адаптации образовательной программы. В результате возникают две основные задачи:

1. Выявление образовательных запросов слушателей, поступающих на программы дополнительного образования для изучения богословских дисциплин.
2. Необходимость адаптации существующих образовательных программ к запросам учащихся при дистанционном обучении.

Первая задача предполагает формализацию самого понятия образовательных запросов, поиск способов их выявления у слушателей еще на этапе вступительных испытаний или на определенном промежутке времени в начале обучения и определение тех из них, которые допускают проведение адаптации образовательных программ, то есть определение допустимых пределов учета запросов конкретного слушателя.

Вторая задача, в свою очередь, может решаться по двум направлениям: поиск путей приспособления (коррекции) учебного процесса к конкретному учащемуся и адаптация учебного содержания определенного предмета к отдельному учащемуся или ко всей учебной группе.

Данная статья посвящена проблеме адаптации учебного процесса при дистанционном обучении исключительно на уровне его организации, не затрагивая способы диагностики запросов учащегося, а также возможностей адаптации учебного содержания, которые находятся целиком в ведении преподавателя конкретного предмета.

Для решения поставленной задачи необходимо определить *моменты* диагностирования запросов слушателей в учебном процессе и *допустимые способы* коррекции учебного процесса.

Опыт организации и проведения дистанционного обучения на ФДО подтверждает, что диагностика запросов слушателей необходима в течение всего периода обучения.

Довольно частым (и вполне очевидным) является изменение запросов слушателей в процессе обучения. При этом возможно проявление не выявленных на начальном этапе запросов. Это может происходить не только в результате ошибок или упущений сотрудников учебного заведения, но и в случае, когда образовательные запросы являются не очевидными для самого слушателя.

Кроме того, необходимо учитывать специфику предметного содержания: при преподавании богословских дисциплин изменение запросов слушателя может быть показателем результатов обучения. Следует отметить, что этот факт налагает особую ответственность на учебное заведение.

Другим важным фактором, сопровождающим учебный процесс на факультете дополнительного образования в целом и в его дистанционном варианте в частности, является следующее. Учеба представляет собой стрессовую ситуацию для слушателей. В современной теории стресса к экстремальным ситуациям относят все ситуации, которые требуют напряжения физиологических или психических процессов. Хотя такая точка зрения рядом специалистов признается спорной³, однако ее необходимо учитывать.

Средний возраст слушателей факультета дополнительного образования – 35 лет. Изучение личных данных, которые сообщают о себе в открытой форме учащиеся дистанционного обучения, показывает, что в большинстве случаев, это люди, находящиеся в процессе смены мировоззрения, жизненных ориентиров, способа (формы) социальной жизни, которое происходит на фоне активных внутренних изменений. Ограничения, накладываемые дистанционной формой – исключительно письменная коммуникация, разнесенная во времени, отсутствие динамического контакта слушателей с сотрудниками и преподавателями, определенное «физическое» одиночество в учебной среде, – все это требует четкой и слаженной работы всей системы, оперативной и адекватной реакции системы на изменение ситуации.

Для решения задачи адаптации учебного процесса на факультете дополнительного образования сделана попытка применения аппарата, предложенного системой управления качеством (менеджмента качества). Этот аппарат включает в себя две составляющие: *анализ процесса* и его последующую *реорганизацию*.

Применение этого способа в области образования не является новым; этот путь опробован в других отечественных вузах и обоснован в ряде публикаций⁴. Анализ образовательного процесса авторами указанных работ показал, что хотя сам образовательный процесс имеет много общего с любым производственным процессом, в нем есть и принципиальные отличия. Например, Печерская Э.П.⁵ отмечает, в частности, следующие:

- объектом деятельности вуза является человек, что исключает шаблонные подходы;
- специфику вуза определяет его основная деятельность – образовательная и научная, главная задача которой воспитание и подготовка специалистов, обладающих определенными личностными и профессиональными качествами.

Здесь необходимо отметить, что образовательная концепция факультета дополнительного образования не допускает подхода к учащемуся как к объекту своей деятельности. В нашем случае слушатель – активный участник образовательного процесса, который, в свою очередь, призван помочь соответствующим изменениям в самом слушателе. Таким образом, он является не объектом, а субъектом деятельности⁶. Учитывая же возрастную и социальную категорию, к которой относятся слушатели программ дополнительного образования, не приходится говорить и о воспитании.

Новые международные стандарты серии ИСО 9000-2000 предполагают наличие процессного подхода при рассмотрении, идентификации и управлении различными

процессами внутри организации. Такой подход заявляется как наиболее оптимальный при выявлении и реализации возможностей для улучшения функционирования системы.

Следуя данному подходу, на **первом этапе** работы над проблемой, обсуждаемой в настоящей статье, была разработана схема учебного процесса при дистанционном изучении богословских дисциплин по программам и методикам факультета дополнительного образования ПСТГУ (см. в конце настоящей статьи). Схема фактически отражает текущую ситуацию в системе дистанционного обучения факультета. При ее разработке выявились следующие основные моменты, которые должны быть учтены при решении задачи адаптации учебного процесса.

1. Распределенность по месту и времени всех участников учебного процесса требует особой четкости в его планировании. Данное требование усугубляется методикой дистанционного преподавания богословских дисциплин, применяемой на факультете: постоянный контакт слушателя и преподавателя и обеспечение условий для групповой работы слушателей. То есть требуется максимально четкая работа системы в «штатной» ситуации, при которой отсутствуют дополнительные запросы (или изменение запросов) со стороны участников учебного процесса.
2. Необходимость оперативного отслеживания изменений (отклонений) в течении учебного процесса и безошибочного принятия решений в конкретной ситуации. Данное требование предполагает максимальную полноту информации для принятия решения и оперативную и чуткую реакцию системы на изменения, не предусмотренные учебным процессом.

На **втором этапе** – реорганизации учебного процесса для повышения его адаптивности, таким образом, необходимо:

1. Определить требуемый состав информации об учебном процессе.
2. Определить (используя разработанную схему) те периоды учебного процесса, которые требуют съема данных для анализа учебного процесса и выявления отклонений в нем или изменения запросов учащихся.
3. Определить существование стандартных (типовых) отклонений в учебном процессе и разработать типовые схемы для их преодоления.

Остановимся пока подробнее на двух последних задачах; к первой вернемся после рассмотрения второй и третьей.

Анализ отзывов учащихся краткосрочных курсов, а также некоторых конфликтных ситуаций, которые возникали при проведении занятий дистанционного обучения, показал, что в целом можно классифицировать причины, вызывающие нестандартные, или, иначе говоря, нестационарные события в системе дистанционного обучения. Их всего три:

- технические неполадки;
- недовольство организацией обучения, которое распадается на два типа – недовольство методикой (графиком или видами занятий) или конкретные претензии к преподавателю;
- недовольство учащегося собой (как правило, выражается в жалобах на нехватку времени для учебы, трудности в усвоении материала и т.п.).

Наиболее активно указанные нестационарные события происходят в начале обучения слушателя и бывают чем-либо спровоцированы. Чаще всего причиной бывает неудачная индивидуальная работа над заданием преподавателя; реже ситуация бывает вызвана

результатами групповой работы, причем, как правило, в синхронном режиме (чат-семинар)⁷. Анализ имеющихся данных показал, что при всем внешнем разнообразии ситуаций, тем не менее наблюдается определенная схематичность действий при реакции на них сотрудников и преподавателей. Возникает вопрос: возможно ли с помощью специальных наблюдений определить начало развития конфликтной ситуации и с помощью заранее определенной последовательности действий предотвратить развитие нестационарного события таким образом, чтобы минимизировать его отрицательное воздействие на всех участников учебного процесса? Преодоление такой нестационарной ситуации и будет, по сути, адаптацией учебного процесса к конкретному учащемуся.

Очевидно, что тогда как деятельность преподавателя ограничивается рамками текущего учебного курса и работой с учебным материалом, сотрудники, обеспечивающие учебный процесс могут охватывать его во всей целостности. Следовательно, необходимо решить задачу: какие этапы или моменты учебного процесса являются наиболее критичными, и какие признаки могут говорить о начале развития нестационарного процесса?

Ответ на этот вопрос дает точки для мониторинга учебного процесса и позволяет определить способы его адаптации. Учитывая, что главным процессом является собственно учеба (все остальное – лишь вспомогательные функции для ее наилучшей организации), сотрудникам учебного заведения следует действовать крайне осторожно, избегая прямого вмешательства. Основными инструментами должны являться наблюдение (фиксирование) возникновения напряженности и прогнозирование ее дальнейшего развития. По результатам прогноза принимается решение о возможных дальнейших действиях: рассмотрение аналогичных ситуаций, бывших ранее, консультации для преподавателя, при необходимости – личное обращение к учащемуся со стороны руководства факультета, проведение различных организационных изменений учебного процесса, касающихся данного учащегося (смена учебной группы, разработка индивидуального графика обучения в согласовании с общим графиком учебного процесса и т. д.).

При таком подходе сам учащийся перестает быть частью системы обучения или только ее пользователем и становится одним из *управляющих факторов учебного процесса*. Если рассмотрим учебный процесс, как активный объект, подлежащий управлению, то можно решить самую первую задачу из числа трех, входящих в этап реорганизации учебного процесса для повышения его адаптивности: определение состава информации об учебном процессе. Управляющему необходимо наличие следующей информации⁸:

1. Информация о конечных целях управления. В нашем случае это – образовательные задачи самого учащегося. Заметим, что если они совпадают с целями, которым подчинен объект управления (образовательные цели учебной программы и задачи, решаемые данным учебным процессом), то воздействия учащегося на систему не потребуются. Эта информация должна предоставляться слушателю как можно раньше, оптимально – на этапе поступления. Сделано это должно быть в форме, которая позволила бы кандидату на обучение сформулировать для себя самого в явной форме свои образовательные потребности и соотнести их с целью образовательной программы.
2. Информация о начальных условиях функционирования объекта управления. Это соответствует информации о системе организации учебного процесса и используемых образовательных технологиях. То есть кандидат на обучение должен заранее знать, по какому принципу организован учебный процесс методически и технически, и сопоставить это со своими возможностями и ожиданиями.
3. Информация о внутренней структуре объекта. Представляет собой информацию о структуре самой системы обучения (организационная структура, перечень и основные обязанности сотрудников, ответственных за организацию и проведение учебного

процесса, способы связи с ними) и порядок обучения. В системе дистанционного обучения это один из наиболее существенных элементов организации учебного процесса. Он включает в себя систему объявлений для поступающих и слушателей, методические рекомендации по обучению, специально выделенные ресурсы для оперативного взаимодействия учащихся и сотрудников.

4. Информация о внешней среде. Представляет собой описание внешних условий, в которых функционирует система. Практика показывает, что слушателю важно знать о месте факультета внутри вуза, условиях существования системы дистанционного обучения (как технических – информация о разработчиках системы, о возможностях технической поддержки и т.п., так и финансовых).

Изложенные подходы к решению проблемы адаптации учебного процесса показывают, что при дистанционном обучении существует возможность учитывать личные образовательные запросы конкретного учащегося. Большая часть настоящей статьи посвящена первой составляющей процесса адаптации, а именно – выявлению образовательных запросов (зачастую не очевидных и для самого учащегося) в течение всего периода обучения и соотнесение их с возможностями учебного процесса. Вторая часть проблемы – настройка учебного процесса еще подлежит более детальному исследованию.

Основание для начала учебного процесса

Календарный план работ факультета

Учебный план(ы)

План набора на обучение

Расписание занятий на семестр

Расстановка преподавателей

Расстановка лекторов

Подготовка учебного процесса

Предоставление учебного содержания для вступительных испытаний

Создание и наполнение учебных ресурсов для вступительных испытаний

Предоставление учебного содержания по дисциплинам семестра

Создание и наполнение учебных ресурсов для дисциплин семестра

Работы по обучению

Публикация в интернете информации о начале набора на обучение

Регистрация кандидатов на обучение

Организация и проведение вступительных испытаний

Заседание приемной комиссии

Приказ о зачислении на обучение

Формирование новых учебных групп

Каникулы

Предложение обучения (для многосеместровых программ)

Окончание академического отпуска

Заявление о восстановлении

Перевод учащегося в соответствующую группу

Окончание каникул

Подключение слушателей (старые учебные группы) к системе (восстановление доступа)

Оформление личных дел учащихся

Оплата обучения

Контроль оплаты

Подготовка и проведение занятий по отдельному предмету в рамках семестра (или отдельному курсу)

Проверка готовности преподавателя

Проверка готовности учебных ресурсов по дисциплине

Согласование порядка взаимодействия инспектора и преподавателя

Подключение групп слушателей к соответствующим учебным ресурсам (согласно расписанию занятий на семестр)

Занятия по предметам семестра

Оповещение учащихся о начале занятий

Последовательное выполнение слушателем учебных заданий, участие в учебном процессе

Публикация учебных заданий

Проверка работ учащихся

Проведение семинаров

Ведение электронной зачетной ведомости

Контроль доступа слушателей к учебным ресурсам

Сопровождение учебного процесса

Контроль посещаемости и успеваемости

Работа с должниками

Итоговая аттестация по предмету

Фиксация результатов обучения

Подписание электронной ведомости преподавателем

Предоставление доступа для всех учащихся ко всей учебной информации

Сокращение слушателям учебной информации для личного пользования

Оформление зачетной/экзаменационной ведомости

Для многопредметных программ

Оформление электронных зачетных книжек

Оформление личных зачетных/экзаменационных ведомостей

Для краткосрочных курсов

Оформление приказа об отчислении и выдаче свидетельств

Оформление свидетельств об окончании курса и расписка их выпускникам

Отключение учащихся от учебных ресурсов по предмету

Перевод группы учащихся к следующему предмету семестра

1. Азовцева И.К. Адаптивный механизм как основополагающий элемент концепции управления экономико-социальными системами. Статья с сайта «Студенческая электронная библиотека» (<http://studlib.ru/article/a-15.html>).
- Скурихин В.И., Забродский В.А., Копейченко Ю.В. Проектирование систем адаптивного управления производством. – Х.: «Вища школа», 1984.
2. Математика и кибернетика в экономике. – М.: Экономика, 1975.
3. Лебедев В.И. Психология и психопатология одиночества и групповой изоляции: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 407 с.
4. Баркалов С.А., Белоусов В.Е., Суровцев И.С. Моделирование учебного процесса в контексте системы менеджмента качества / Управление большими системами. Выпуск 14. – Воронеж: ВГАСУ, 2006. – С. 6-16. Инновационное образовательное учреждение: опыт Тольяттинской академии управления / Под ред. С.Б.Крайчинской. – Тольятти, 2006. – 222 с. [Печерская Э.П. Методологические аспекты оценки качества образовательных услуг // Материалы второй международной научно-практической конференции «Проблемы экономики и информатизации образования».](#)
5. [Печерская Э.П. Методологические аспекты оценки качества образовательных услуг // Материалы второй международной научно-практической конференции «Проблемы экономики и информатизации образования».](#)
6. Субъект [лат. subjectus – лежащий внизу, находящийся в основе] – индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности, осуществляющий изменение в других людях и в себе самом, как другом. Общая психология. Словарь / Под. ред. А.В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
7. Заметим, что последний факт подтверждает стрессовое состояние учащегося при обучении вообще и при дистанционном в частности.
8. Луценко Е.В. Автоматизированный системно-когнитивный анализ в управлении активными объектами (системная теория информации и ее применение в исследовании экономических, социально-психологических, технологических и организационно-технических систем): Монография (научное издание). – Краснодар: КубГАУ. 2002. – 605 с.

Карасева Наталья Андреевна; заместитель декана факультета дополнительного образования по инновационной деятельности

Опрос слушателей дистанционных программ как один из способов диагностики их образовательных запросов. Разработка анкет для опроса слушателей

Необходимость проведения опросов слушателей и предназначение анкет

Разработка анкет для опроса слушателей программ и курсов, реализуемых факультетом дополнительного образования ПСТГУ, была предпринята с целью получения материала (в виде ответов учащихся) для последующей его систематизации и анализа. Направление

данной работы обращено, в частности, к решению задачи выявления образовательных запросов слушателей, поступающих на обучение с использованием дистанционных (интернет-) технологий.

Под образовательными запросами или потребностями обычно понимают «потребности обучающегося в овладении знаниями, умениями, навыками и качествами, необходимыми ему для решения жизненно важных проблем»¹. Диагностика таких потребностей, а также психологических и личностных особенностей, объема и характера жизненного опыта, предпочитаемого стиля обучения является фундаментальной задачей при организации обучения любого взрослого человека. Дальнейшая адаптация учебного процесса и учебной среды в целом к перечисленным запросам и потребностям слушателей позволит всем участникам процесса обучения более эффективно продвигаться к достижению общей образовательной цели, поставленной конкретной программой или курсом.

Дистанционный характер обучения имеет свои особенности, и, в частности, накладывает известные ограничения в области общения с учащимися, сужая спектр возможных способов отслеживания и диагностики их образовательных запросов.

Рассматривая задачу выявления образовательных запросов учащихся более подробно, можно разделить ее на следующие подзадачи:

1. Определить основной набор подходов и способов выявления и формализации образовательных запросов учащихся и их личностных особенностей, описанных и применяющихся на практике в учебных заведениях.
2. Выявить основные цели и критерии диагностики образовательных запросов в условиях наличия вышеуказанных особенностей учебного процесса (дистанционность обучения, взрослая аудитория), а также специфики предметного содержания образования на ФДО (преподавание богословских дисциплин).
3. Определить, какие из известных способов выявления образовательных запросов учащихся возможно применить в нашем случае в виду указанных ограничений.
4. В случае необходимости, разработать новые варианты выявления образовательных запросов учащихся, поступающих на факультет, которые помогли бы оптимизировать процесс диагностики в свете конкретных запросов ФДО. Речь идет не только о ранее неизвестных подходах, но и о творческой переработке (усечении, дополнении, комбинировании) имеющихся в методическом арсенале средств.

Организация опроса слушателей, как видно, соответствует пункту № 3 (и, возможно, № 4) вышеприведенного списка подзадач, выделяя среди известных способов получения сведений об образовательных запросах учащихся такое уже проверенное и широко используемое во множестве учебных заведений средство, как изучение отзывов учащихся о результатах обучения.

Почему же мы обратились непосредственно к опросу слушателей, минуя предыдущие этапы? Казалось бы, следует сначала собрать сведения по результатам обучения слушателей, провести анализ результатов, выяснить, какие методы работы будут полезны на пути выявления образовательных запросов учащихся, а затем уже разрабатывать анкету для опроса слушателей, если таковой будет признан пригодным и необходимым в данном случае.

Такой «перевернутый», на первый взгляд, порядок исследовательских работ обусловлен как фактором времени, так и, во многом, экспериментальным характером деятельности факультета. С самого начала своего появления методическая и научная деятельность на ФДО были неотрывны от осмысления получаемого опыта деятельности по становлению и развитию на факультете системы дополнительного дистанционного образования в области богословских дисциплин.

Под временным фактором имеется в виду то обстоятельство, что образовательные

программы на факультете постоянно корректируются и адаптируются. По существу, факультет является своеобразной исследовательской площадкой по поиску оптимальных методов и средств преподавания в оговоренной области. В данных обстоятельствах очень важна незамедлительная фиксация и анализ полученного опыта, который зачастую является уникальным.

Кроме того, опросы слушателей в том или ином виде проводятся на факультете с самого начала реализации образовательных программ, как преподавателями, так и администрацией. Изучение отзывов слушателей уже принесло немалую пользу и предоставило ценные сведения о состоянии учебного и образовательного процесса на факультете в целом, а также в деле адаптации этих процессов к запросам учащихся². Разработка текстов анкет, введение опросов слушателей и их осмысления в регулярную практику факультета только закрепит уже ведущуюся деятельность и придаст ей систематический, более продуманный и массовый характер. Чем больше имеется фактических и теоретических данных, тем грамотнее будут приниматься решения по формированию и адаптации программ обучения, конечно при условии, что эти данные анализируются³.

Таким образом, анализ отзывов выпускников дает возможность не только «держать руку на пульсе» происходящего в системе дистанционного обучения, но также и закреплять признанные успешными аспекты обучения, и корректировать ошибки. Кроме того, такие сведения, делающие «портрет» учащегося более полным и достоверным, полезны для проверки и коррекции выработанных подходов к оценке личностных особенностей абитуриента «на входе», при сравнении последних с реальными результатами обучения. Помимо выпускников планируется также поставить на регулярную основу опросы других категорий слушателей: не завершивших обучение на ФДО, а также учащихся долгосрочных программ в процессе обучения.

Опрос слушателей, не завершивших свое обучение, может стать не менее информативным, чем опрос их более успешных сокурсников. Здесь следует выделить два аспекта. Во-первых, анализ таких отзывов может оказаться полезным для обнаружения и дальнейшего возможного устранения каких-либо серьезных недостатков и просчетов в учебном процессе и образовательных программах.

Во-вторых, именно систематизация сведений о бросивших обучение поможет выявить некоторую общность определенных личностных особенностей прервавших занятия учащихся, что станет поводом для дальнейшей работы по поиску возможности более ранней их диагностики и адаптации еще на входе в обучение.

Общее содержание предлагаемых анкет

Анкеты составляются для проведения запланированных опросов всех слушателей и сбора их отзывов в конце обучения, а также в процессе учебы, если речь идет о длительной программе обучения (более одного семестра).

В начале и в процессе учебы сведения о слушателях собираются в основном косвенным путем (краткие автобиографические данные при поступлении, частота появления в интернет-системе, успеваемость, поведение и стиль общения с преподавателем, одноклассниками, администрацией и т.д.). В случае же завершения обучения есть возможность и право учебного заведения задать прямые вопросы. В свою очередь, и выпускник более охотно отвечает на призыв учебного заведения подробно ответить на вопросы. Завершение обучения дает возможность оглянуться назад уже с новой ступеньки и подытожить, оценить его плоды, достоинства и недостатки.

Немаловажно также то обстоятельство, что уже завершивший свое обучение слушатель будет чувствовать себя сравнительно независимым от учебного заведения: его не будет

стеснять вероятность посредством неблагоприятного отзыва ухудшить отношения с преподавателями и администрацией, и опасение тем самым снизить свои оценки.

Однако задавать прямые вопросы на тему личности слушателя, особенностей его характера, жизненных целей и потребностей было бы недальновидно. Во-первых, эта информация во-многом относится к разряду конфиденциальной, во-вторых, она не имеет прямого видимого отношения к обучению. В-третьих, далеко не все учащиеся в состоянии сами адекватно осознать и оценить особенности собственной личности и свои образовательные потребности.

Мы предлагаем следующий подход: попытаться решить поставленную задачу косвенным путем, а именно, задавая обычные и приличествующие случаю вопросы, ответы на которые нам тоже было бы чрезвычайно важно и необходимо узнать, но не применять при этом привычную общеизвестную форму анкетирования.

Перечислим характер сведений, которые нам хотелось бы получить от слушателя. Характер и набор этих вопросов известен и довольно типичен для многих учебных заведений⁴.

1. Достигнуты ли цели, которые были поставлены в начале обучения.
2. Какие плоды принесло обучение, изменилось ли что-нибудь в жизни человека, и каким образом.
3. Совпали ли ожидания слушателя о том, как будет проходить обучение, с тем, что оказалось на самом деле.
4. Пригодятся ли полученные знания в жизни.
5. Устроила ли слушателя серьезность (уровень) предложенного образования.
6. Имелись ли факторы, которые систематически мешали обучению, и каковы они.
7. Имелись ли факторы, которые систематически влияли положительно и помогали обучению, и каковы они.
8. Мнение слушателя о технических аспектах работы в системе «Виртуальный университет», удобстве и трудностях.
9. Какое значение для обучения и поддержания духа имело общение с одноклассниками во время учебы.
10. Какое значение имели предложенные варианты работы в группе.
11. Каково мнение слушателя о работе преподавателей и администрации.
12. Мнение слушателя о режиме контакта с преподавателями.
13. Устроили ли слушателя способ группировки и подачи информации.
14. Различается ли качество отдельных учебных модулей, и каким образом.
15. Качество организации учебного процесса.
16. Что, по мнению слушателя, нужно сделать, чтобы качество образования и/или условия обучения стали лучше.

Для не закончивших обучение можно добавить следующие пункты:

17. Какова главная причина прекращения учебы.
18. Какие еще факторы и обстоятельства способствовали прекращению учебы.

Форма представления анкет и ее обоснование.

Все перечисленные в предыдущем разделе вопросы можно было бы сформулировать и задать в виде традиционной анкеты-опросника, или «оценочной анкеты» с открытыми ответами или даже с готовыми вариантами ответов, либо предложить слушателям оценить в баллах различные аспекты обучения. Такие анкеты входят в традиционно используемый

и признанный арсенал методик оценки эффективности обычного и дистанционного обучения⁵. Тем более, используя накопившийся опыт, мы даже могли бы предложить выявленные нами наиболее часто встречающиеся варианты ответов на многие вопросы.

Однако такой подход заставил бы слушателя непременно отвечать на все поставленные вопросы, которые он сам, возможно, и не придумал бы (а придумал бы другие, не менее важные, но в анкете отсутствующие). Сталкиваясь же с готовыми вариантами ответов, слушатель еще более загоняется в «прокрустово ложе» собственной логики авторов анкеты, и оказывается вынужденным ставить галочку напротив того пункта, который составители заранее предполагали.

Наоборот, стараясь уйти от жестко зафиксированных обязательных вопросов, учебное заведение, хотя и затрудняет себе работу по систематизации и анализу собранных ответов, но одновременно предохраняет себя от подгонки и подтасовки результатов. А слушателям дает возможность, хотя и направляя их мысль, не привязывать ее жестко к конкретным деталям и определенным формулировкам, а высказаться так, как они сами пожелают. При таком подходе к анкетированию появляется возможность и шанс получить неординарные ответы даже на те вопросы, которые не были заданы. Дополнительно, по тому, каким вопросам в анкете уделено внимание, а какие оставлены вовсе без ответа, можно судить о многом: например, о приоритетах самого человека, о том, что его более всего беспокоит, а что он считает несущественным.

Нельзя забывать также и о том, что на прямо поставленный болезненный вопрос (например, «Почему Вы прекратили обучение?»), слушатель может дать лежащий на поверхности стандартный ответ, а реальная причина, возможно, не осознается им в полной мере и останется за чертой анкетирования. В случае если этот же самый человек напишет развернутый отзыв о своих впечатлениях от учебы, то не исключено, что по нему можно будет судить и о реальных причинах его неуспеваемости. Какую же форму в свете заявленных пожеланий мог бы принять опрос? Наиболее удачным, с нашей точки зрения, подходом к реализации подобного «свободного» анкетирования, будет не форма анкеты в строгом смысле этого слова, а форма письма к слушателю с просьбой поделиться своими впечатлениями об обучении. Помимо всего прочего, работа над ответом поможет самому выпускнику подытожить и оценить для себя ценность обучения, степень произошедших в нем личностных изменений.

Перечислим в общем виде предлагаемые характеристики текста, которых мы стараемся придерживаться при составлении письма (в основном они касаются стилистики).

- Следует избегать канцелярского стиля изложения, при сохранении его серьезности.
- Вопросы задаются, по-возможности, максимально общего характера, предполагающие открытый ответ.
- Вопросы задаются с целью только направить мысль абонента в определенном направлении, готовые формулировки и варианты ответов не предлагаются.

В заключение добавим, что подобная методика опроса будет вносить вклад не только в решение проблемы диагностики образовательных запросов слушателей, но и проблемы отсутствия непосредственного личностного контакта учащихся с администрацией и учебным заведением в целом в условиях применения дистанционных технологий.

Специфика опроса по программе «Теология»

Программа «Геология» является долгосрочной и длится 2,5-5 лет в зависимости от количества предметных модулей, изучаемых одновременно. Возникает вопрос, каким образом проводить опрос слушателей в условиях такой распределенной во времени программы. В литературе можно встретить совет проводить опросы по дистанционным программам не реже каждых шести месяцев (каждый семестр) при условии, что программа длительная, например, двухгодичная⁶. Аргументы приводятся следующие: необходимо отслеживать качество каждого модуля (и, соответственно, работы преподавателя) в отдельности для своевременной реакции на ошибки и недовольство студентов, а также для работы над модулями, их количеством, качеством, номенклатурой. Кроме того, каждые полгода слушателя предлагается опрашивать на предмет произошедших в результате обучения изменений, есть ли они, а если нет, то почему⁷.

На ФДО разработана модель троекратного анкетирования слушателя программы «Геология». Проведение более частых опросов стирает элемент свежести и может постепенно превратить его в рядовую «отписку» по привычной схеме.

Предлагаются следующие этапы анкетирования:

1. Через полгода (1 семестр) после начала обучения, с целью сделать срез первых впечатлений от обучения, пока память еще свежа. Здесь следует сделать акцент на изучении мнения учащихся о форме предложенного обучения, о способе организации учебного пространства в системе, о технических возможностях системы, о структуре учебных материалов и т.п.
2. Через полтора года (3 семестра) после начала обучения. Здесь уместнее будет задавать вопросы о содержательной части предметных модулей, о связи предметов друг с другом, о преимуществах и недостатках построения тех или иных модулей. О том, как удается применять полученные знания в своей жизни.
3. В конце обучения. Теперь уже следует подытожить результаты обучения в целом, оценить степень и личностных изменений и роль приобретенных знаний и навыков в жизни каждого слушателя. Выяснить, удалось ли достичь поставленных в начале обучения целей, и в какой степени.

Для каждого этапа необходимо разработать два типа анкет: для завершивших и для бросивших обучение, так как причины оставления учебы будут, очевидно, на каждом этапе различаться.

1.Змеев С.И. Технология обучения взрослых. Учебное пособие. – Москва: ИЦ «Академия», 2002.

2. Меланина Т.В. Доклад на круглом столе, проходившем 20.10.06 в рамках семинара «Опыт и перспективы применения сетевых технологий обучения в православном богословском образовании». Опубликован на сайте дистанционного обучения ФДО ПСТГУ: <http://do.pstgu.ru/new/page40.htm>.

3. Морис де Вольдер. Оценивание программы. Статья с сайта «Глобальная сеть дистанционного образования» в разделе «Оценка эффективности обучения»: <http://cito.ru/gdenet/management/benefits/effectiveness/2>.

4. Институт повышения квалификации государственных служащих РАГС при Президенте РФ. Методы эффективного обучения взрослых. Учебно-методическое пособие. Москва-

Берлин: Издание ИПКГС, 1999. – Стр.132. (приложение 5.2 «Опросный лист по итогам обучения»).

5. Институт повышения квалификации государственных служащих РАГС при Президенте РФ. Методы эффективного обучения взрослых. Учебно-методическое пособие. Москва-Берлин: издание ИПКГС, 1999. – Стр.132. Морозов И.О., Логинова А.Ю. Оценка эффективности обучения в организации. – Москва: АйТи-Пресс, 2006.

6. Морозов И.О., Логинова А.Ю. Оценка эффективности обучения в организации. – Москва: АйТи-Пресс, 2006.

7. Морозов И.О., Логинова А.Ю. Оценка эффективности обучения в организации. – Москва: АйТи-Пресс, 2006.