

Начальный курс дидактики дистанционного образования: Обобщающая монография / Под редакцией **В.И.Овсянникова**. – М.: РИЦ МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2005. – с.

Авторы: I-VII Модули – **Овсянников В.И.**, при участии **Густыря А.В.**, **Монахова В.М.**, **Солдатенкова А.Д.**, **Троян Г.М.**;
VIII Модуль – **Щенников С.А.** (ответственный редактор), **Теслинов А.Г.**, **Чернявская А.Г.**

Использованы материалы:
Международного института менеджмента ЛИНК;
Российского государственного института открытого образования (РГИОО);
Московского государственного университета экономики, статистики и информатики (МЭСИ);
Современной гуманитарной академии (СГА);
Института дистанционного образования Российского университета дружбы народов (ИДО РУДН);
Центра интенсивных технологий в образовании (ЦИТО);
Томского государственного университета (ТГУ);
Открытого университета Израиля (ОУИ).

В обобщающей монографии впервые в отечественной науке систематически изложены основы дидактики дистанционного образования, которые отражают результаты многолетних исследований Межвузовского центра дистанционного образования МГОПУ им. М.А.Шолохова, а также других ведущих образовательных учреждений в области дистанционного образования (ДО). Создание «Начального курса» стало возможным вследствие быстрого развития практики ДО и первых шагов по его научному осмыслению в России. Накопленный опыт потребовал соответствующей систематизации и обобщения.

ДО рассматривается в «Начальном курсе» как дидактическая категория и как образовательная система, что отличается от традиционного в 90-е годы понимания его, как простой технологии передачи информации, и позволяет превратить его в составную часть теории обучения. Такой подход позволяет ставить вопрос о дальнейшем исследовании ДО, как «новой дидактики», основанной на применении информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Предлагаемый «Курс» призван содействовать научному применению основных понятий, форм, методов и средств ДО, обоснованнному практическому использованию в нем педагогических, информационных и коммуникационных технологий, выработке оптимальных моделей методической системы ДО, укоренению в системе образования основных принципов его технологизации посредством педагогического проектирования.

Обобщающая монография может рассматриваться не только с академической точки зрения, содержащийся в ней материал рекомендуется для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ..... 5

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ ***От дисциплинарного обучения к открытому дистанционному образованию с применением информационных и коммуникационных технологий..... 8***

Генезис идеи образования в европейском сознании: целеполагание в содержании образования..... 8

Дидактика как педагогическая теория обучения..... 14

Предпосылки и задачи разработки «новой дидактики»..... 25

Открытое дистанционное образование – «ответ на вызов» новой социально-экономической парадигмы..... 26

МОДУЛЬ I ***Что такое ДО? Общая постановка проблемы и дидактическое обоснование особенностей применения. Категории дистанционного образования/обучения..... 37***

I.1 *Понятие ДО и дискуссии вокруг него..... 37*

I.2 *Исторический синтез при определении понятия ДО (корреспондентная модель дистанционного образования)..... 53*

I.3 *Трансляционная модель ДО и ее противоречия..... 64*

I.4 *Зарубежные концепции дистанционного образования..... 69*

I.5 *Поиск новой модели ДО..... 76*

I.6 *Становление и развитие дистанционного образования в России.. 82*

МОДУЛЬ II ***Структура дистанционного образования..... 89***

II.1 *Основные типы дистанционных учебных заведений в мире..... 89*

II.2 *Консорциумы, международные объединения и проекты..... 110*

II.3 *Современная структура дистанционного образования в России... 115*

II.4 *Российские объединения вузов. Проекты..... 134*

МОДУЛЬ III ***Дидактические аспекты нормативно-правового обеспечения системы дистанционного образования..... 148***

III.1 *Заочное и дистанционное образование: соотношение нормативно-правовых основ..... 148*

III.2 *Формирование нормативно-правовой базы функционирования системы ДО*..... 159

III.3 *Взаимодействие образовательных учреждений при организации ДО. Региональные учебные центры (РУЦ)*..... 164

МОДУЛЬ IV ***Технологизация учебного процесса в учреждениях дистанционного образования*..... 174**

IV.1 *Достижение педагогических целей дистанционного образования*.. 174

IV.2 *Технология педагогического проектирования современных моделей дистанционного образования*..... 183

IV.3 *Применение понятий «дистанционное образование» и «дистанционные образовательные технологии»*..... 190

IV.4 *Дидактический подход к процессу обучения и особенности ДО*..... 202

МОДУЛЬ V ***Особенности маркетинговой деятельности и организации учебного процесса в дистанционном образовании*..... 217**

V.1 *«Профориентационная» работа: маркетинговое сопровождение и презентация деятельности РУЦ*..... 217

V.2 *Набор студентов в учреждения дистанционного образования*..... 222

V.3 *Зарубежный опыт организации учебного процесса: (общая постановка вопроса)*..... 228

V.4 *Самостоятельная работа студентов над письменными заданиями (TMA)и учебными ситуациями (Case Study)*..... 232

V.5 *Особенности проведения тьюториалов*..... 243

V.6 *Экзамен как завершающая форма обучения и контроля по учебному курсу*..... 254

V.7 *Приемы в организации самостоятельной работы студентов-заочников*..... 257

МОДУЛЬ VI ***Кадровое обеспечение системы: подготовка тьюторов открытого дистанционного образования*..... 264**

VI.1 *Особенности тьюторской деятельности в системе открытого дистанционного образования*.....

264

VI.2 *Отбор кандидатов в тьюторы и особенности их обучения.....* 269

VI.3 *Опыт зарубежных вузов в подготовке тьюторов.....* 278

МОДУЛЬ VII ***Кадровое обеспечение системы ОДО: разработчики печатных и электронных учебных изданий (основные требования к разработке УМК).....*** **284**

VII.1 *Электронные средства учебного назначения.....* 284

VII.2 *Педагогическое проектирование электронных средств учебного назначения.....* 290

VII.3 *Апробация, экспертиза, оценка качества и технология совершенствования ОЭИ.....* 297

VII.4 *Особенности учебной литературы для дистанционного образования.....* 299

VII.5 *Проектирование учебного курса, его целей и содержания отдельных модулей.....* 300

VII.6 *Стандартизация учебной литературы (из опыта работы Открытого университета Израиля).....* 308

VII.7 *Базовая модель учебно-методического комплекса для системы ДО.....* 314

МОДУЛЬ VIII ***Дидактическая модель открытого дистанционного образования «ОДО-ЛИНК».....*** **320**

Раздел VIII.I **Основы организации образовательного процесса в ОДО МИМ ЛИНК.....** **320**

VIII.1.1 *Принципы организации образовательного процесса.....* 320

VIII.1.2 *Дидактические особенности образовательного процесса.....* 332

Раздел VIII.II **Технологии и формы образовательного процесса в ОДО-ЛИНК.....** **363**

VIII.2.1 *Технологии образовательного процесса.....* 363

VIII.2.2 *Формы организации образовательного процесса.....* 371

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ……..... **379**

ПРЕДИСЛОВИЕ

Чему учить?

Извечный вопрос, как укор нам – педагогам «всех времен и народов» за то, что знания наших учащихся часто не отвечают социальным требованиям образования. Действительно, учебные программы, хотя и находятся в состоянии перманентного совершенствования, чаще всего опаздывают с ответом на вызов постоянно меняющегося мира. Современная практика образования основывается, как известно, на требованиях Государственных образовательных стандартов. Они едины для всех форм обучения и независимы и от применяемых технологий. В то же время оптимально достигнуть образовательных целей Госстандартов представляется возможным, варьируя материалами учебных программ и дидактическими системами. Иными словами, имея перед собой единые цели образования, педагоги могут самостоятельно избирать траекторию движения к намеченной цели.

Дистанционное образование/обучение получило развитие у нас в стране под девизом «Поднять уровень образованности специалистов на качественно новый уровень». Эта декларация находит подтверждение в препарировании содержания образования посредством новой парадигмы управления знаниями, что побуждает специалистов искать ответ на второй вопрос:

Как учить?

Это вопрос, который актуализируется сегодня переменами, происходящими в образовании. Дистанционное образование заявило о целесообразности привлечения новейших педагогических, информационных и коммуникационных технологий, способных в корне перестроить систему образования, открыть перед ним единое информационное пространство и оснастить соответствующим инструментарием всех желающих независимо от места, времени и их способностей пользоваться новейшими достижениями наиболее продвинутых учебных заведений мира на протяжении всей жизни. Авторитетный американский еженедельник “The Chronicle of Higher Education” в 1999 г. писал об уровне активности в индустрии ДО, как «ошеломляющем» (April 9, 1999). Действительно, ДО в последние десятилетия стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры.

Дело остается за малым – обуздать стихию образовательных новаций, преобразовать технократический натиск компьютерных информационных и коммуникационных средств в управляемый дидактический процесс. Иными словами, осмыслить ДО не как простую технологию передачи информации, а как научно-педагогическое явление в образовании XXI века.

Все это побудило Межвузовский центр дистанционного образования Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова и его партнеров к разработке «Начального курса дидактики дистанционного образования».

Предлагаемый «Курс» обобщает достижения ведущих ученых и научных заведений страны. В нем широко использован так же опыт зарубежных вузов и педагогические концепции крупнейших специалистов, признанных в мире. Такие обобщения необходимы, т.к. результаты практического применения ДО различными учебными заведениями позволяют выработать рекомендации, которые будут теоретически оправданы и практически применимы к особенностям развития образования в России. Вместе с этим «Начальный курс» не ограничен простой констатацией, что, где и как делается, в нем содержатся обобщения, заключения, выводы и утверждения, к которым пришли специалисты МЦДО МГОПУ им. М.А.Шолохова за десять лет своей деятельности.

Дидактика, как основа ДО

Известно, что со времени принятия Концепции создания и развития единой системы ДО в России не прекращаются дискуссии по ряду кардинальных проблем теории и практики ДО. Мы с самого начала встали на позиции дидактического подхода в исследовании и применении ДО, как своеобразной педагогической системы. Такой подход в 90-е годы был непопулярен, и большинство специалистов концентрировало свое внимание на технической стороне применения информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании, в т.ч. в дистанционном.

Сегодня ситуация изменилась. Редкая публикация обходится без призывов изучать психолого-педагогические основы ДО. Как бы парадоксально это не выглядело, но прошедшие перемены не дали пока ожидаемого результата, т.к. основная масса декларирующих важность разработки психолого-педагогических основ ДО не владеет дидактикой, а ученые-педагоги часто мало осведомлены в том, что такое образование на расстоянии и каковы его возможности адаптировать к себе современные ИКТ.

Наши соавторы

Это обстоятельство побудило нас создать такой курс дидактики дистанционного образования/обучения, который был бы понятен всем желающим. Фактически получилась обобщающая монография, которую мы рекомендуем и в качестве учебного пособия. Тех специалистов из других вузов, чьи публикации использованы при ее написании, мы считаем своими соавторами.

В их числе следует назвать **Андреева А.А., Вербицкого А.А., Долгорукова А.М., Густыря А.В., Демкина В.П., Калмыкова А.А., Краснову Г.А., Милорадову Н.Г., Можаеву Г.В., Руденко Т.В., Солдаткина В.И.**, **Теслинова А.Г., Чернявскую А.Г., Щенникова С.А.,** и др.; наших партнеров из Открытого университета Израиля **В.Либин, С.Гури-Розенблит, М.Гонор, А.Эпштейна**.

Однако всю ответственность за представление материалов, концептуальные обобщения и выводы берет на себя ответственный редактор издания, позиция которого при всем его глубоком уважении к мнению коллег, не всегда с ним совпадает.

Что нового в курсе?

«Начальный курс» знакомит читателей с дистанционным образованием/обучением, как дидактической категорией и системой обучения; с понятийным аппаратом, который принят в педагогике, а не придуман богатым воображением отдельных авторов или привнесен из зарубежных публикаций, но категориально не обоснован. Теоретическая часть курса строится на трех «китах»: системность в организации образовательного процесса, его технологизация и основанная на этом проектировочная деятельность. Педагогическое проектирование еще не приобрело повсеместного применения, однако в нашей концепции оно играет ведущую роль, как научный инструментарий технологизации. Предлагаемый подход позволяет приступить к созданию методической системы дистанционного образования (МС ДО) – основополагающего принципа ДО в XXI веке.

Курс построен по модульному принципу. Поэтому читатели в соответствии со своими профессиональными знаниями в области дидактики и ДО могут читать отдельные модули по выбору независимо от остального текста. Однако мы рекомендуем осваивать курс в той последовательности, которая предлагается нашей структурой. Это позволит ознакомиться не с отдельными проблемами ДО, а получить систематические знания. Кардинальные проблемы, рассматриваемые в курсе, пропедевтически поставлены во Введении к нему, что позволяет читателям с самого начала изучения усвоить его концептуальную направленность.

По всей видимости «Начальный курс» содержит ответы не на все вопросы, которые встают перед теорией и практикой ДО. Это естественно. Он отражает тот уровень понимания проблемы, который достигнут в нашей системе образования. Но его изучение позволяет выбрать правильное направление в движении к поставленной педагогической цели. Дальнейшие перемены в культуре постиндустриального общества позволят уточнить и развить те вопросы, которые не нашли у нас окончательного и однозначного решения.

Как изучать основы ДО?

Курс назван «начальным», т.к. прочтение его не означает завершение изучения дидактики ДО, а наоборот предполагает дальнейшее изучение специальной литературы, нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность учреждений дистанционного образования, выполнения специальных заданий (упражнений) по выработке требуемых умений и навыков в организации и управлении учебным процессом на расстоянии.

Почему нам близка «британская традиция» ДО?

Образование на расстоянии (корреспондентное, дистанционное, заочное, на дому и т.п.), как бы оно ни называлось, имеет различные модели своей организации. В странах бывшего Советского Союза оно традиционно называется заочным образованием, в Европе – обучением по переписке (корреспондентным), в США – дистанционным образованием (что в переводе на русский язык буквально, но не категориально, означает образование на расстоянии). «Начальный курс» рассчитан, прежде всего, на развитие т.н. «британской традиции» ДО, которая концептуально ближе нашему отечественному образованию и представляется как наиболее достижимая в социально-экономических условиях России, дидактически наиболее обоснованная как оптимальная системоразвивающая модель обучения на расстоянии.

На этом основании в наш Курс включен специальный модуль, раскрывающий теоретический и практический опыт Международного института менеджмента ЛИНК, а в основном тексте часто делаются ссылки на него и нашего партнера – Открытый университет Израиля. Широкомасштабное и вдумчивое укоренение этой модели позволит, как это представляется сегодня, постепенно, по мере возможности, перейти к виртуальным формам общения. Мы считаем, что практически не целесообразно и теоретически не обосновано форсированное повсеместное внедрение в учебный процесс ИКТ и полную замену традиционных форм, методов и средств обучения виртуальным обучением («полномасштабным ДО»). Этот процесс представляется нам как эволюция, о чем свидетельствует опыт Британского открытого университета (БОУ) и подобных ему учебных заведений в мире. Насколько оправдан опыт БОУ? Это можно видеть из истории его становления: он прошел путь почти абсолютного непризнания у академической общественности до включения его в группу самых престижных университетов Великобритании. Это позволило в свое время члену Парламента и Министру образования СК признать БОУ «драгоценным камнем в короне высшего образования Соединенного Королевства».

Учебные цели Курса

Курс рассчитан на подготовку организаторов и менеджеров ДО, тьюторов и разработчиков учебных курсов, включая электронные учебные издания. При этом речь идет не о прохождении ими краткосрочных курсов, а о фундаментальной подготовке высококвалифицированных специалистов широкого профиля со специализацией по характеру их деятельности.

В.И.Овсянников

ВМЕСТО ВВЕДЕНИЯ

От дисциплинарного обучения к открытому дистанционному образованию с применением информационных и коммуникационных технологий

Генезис идеи образования в европейском сознании: целеполагание в содержании образования

Онтология и образование

На заре европейской цивилизации знание о мире было не столь глубоко разделено на предметные области как сейчас. Разработки в различных предметных областях (математика, физика и т.д.) имели *единую*

онтологию (картину мира). Это позволяло непротиворечиво удерживать в сознании человека достаточно разнородные знания.

Мышление античных учителей (и учеников соответственно) было *более методологичным,* нежели современное научное мышление. Основанием для такого утверждения являются следующие начальные характеристики:

Мышление

- носило философски объективный характер в большей степени, чем современное;
- во многом подчинялось законам ремесла в высшем его проявлении (гр. techner означало не только ремесло, но и искусство). Ремесленник очень внимательно следил за тем, что полезно в его деле, и мало интересовался вопросами, будет ли это применимо в других областях человеческой деятельности;
- стремилось связать различные предметные знания об объекте, акцентируя внимание на таких схемах деятельности, которые вели к тому или иному конкретному представлению об объекте, а не на самих схемах представления. Иными словами, это был постоянный рефлексивный процесс с целью получения знаний.

Античная парадигма образования

Образование было организовано таким образом, чтобы *связывать воедино знания из различных наук, позволяя использовать их практически*, отчего познание греков о мире было более синтетичным. В его основание они последовательно стремились положить «доказанные разумом» истины о существующей гармонии бытия. «Последние основания разума» для них были не менее важны, нежели отдельные факты, которые не укладывались в ясную картину окружающего мира.

Знание должно было позволять понять, как устроен мир, чего тоже было недостаточно. Человек, владея знанием, должен был еще эффективнее постигать скрытую сущность бытия, что свидетельствовало о его образованности.

В настоящее время

формально признаются те же цели, поэтому важно понять, насколько их декларация обеспечивается современным образованием. То, что выпускники колледжей и университетов в основной массе еще долгое время остаются профессионально беспомощными, является избитой темой дискуссий, связанных с образованием.

Чтобы взаимодействие «обучающего» и «обучающегося» соответствовало античному идеалу образования, *внимание всех участников процесса образования необходимо обратить к сущности бытия и постараться совместными усилиями постичь «образы мира», а не ограничиваться простой передачей знаний от учителя ученику.*

Предметное обучение

– процесс, в котором концентрация внимания происходит *не на «бытии»* (считается, что это произойдет позже), *а на конкретном «знании» того или иного предмета, которым обладает обучающий и старается передать его обучающемуся*.

От «знания» к «пониманию» и далее к «деятельности»

В современном мире передача знаний в системе «обучающий – обучающийся» – не просто трансляция знаний, а их совместная выработка нового стиля мышления и образа действительности.

Знания

– это сущности, которые фиксируются в учебном материале в виде важных по какому-либо основанию связей и отношений. Знание не может учитывать специфику (уникальность) конкретной «живой» ситуации, оно рассчитано на типичные ситуации. Систематизированное, логически оформленное так, чтобы им могли воспользоваться

следующие поколения, знание является культурным ресурсом человечества. Однако, в настоящее время мы все чаще наблюдаем усиление несовпадения культурных ресурсов и практики. Культура все больше обслуживает себя, а не практику. Увеличивается поток знаний, а средства его доставки пока неразвиты. Складывается ситуация, при которой знания не то, чтобы быстро меняются, но они все более жестко обезличиваются и лишаются ситуативности, этого требуют условия информационного общества, общественной деятельности, из чего следует необходимость в частых радикальных преобразованиях одного и того же знания, что приводит к иллюзии рождения новых знаний.

Из этого, на наш взгляд, следует интересный прогноз на трансформацию целей образования в будущем: в XXI веке лучшие образовательные структуры должны не ограничиваться простой передачей знаний, а использовать их, чтобы «учить людей учиться», добывать знания самостоятельно.

Качество знаний

При обсуждении вопросов, связанных с оценкой качества знаний необходимо исходить из того, что речь может идти о двух вещах:

- качество предоставляемых образовательных услуг;
- качество знаний, приобретенных обучающимися.

Из этого следует, что качество предоставляемых и приобретенных знаний может не совпадать. Это является предметом специального исследования в каждом конкретном случае.

Понимание

– фиксация существенных связей и отношений в индивидуальной, личностно окрашенной форме, чтобы понять единичное как частный случай общего и, через это, воспринять смысл, который был заложен в это знание его создателем.

Понимание имеет несколько уровней:

- лингвистический;
- интерпретационный;
- трансформационный;
- понятийный;
- собственный.

Лингвистический уровень – поверхностное понимание текста (устного или письменного). Понимание сводится к выяснению незнакомых понятий и к восприятию логической целостности текста.

Интерпретация текста связана с выделением тех его характеристик, которые соответствуют целям интерпретатора.

Трансформация содержания осуществляется путем модернизации его содержания и наделения дополнительными признаками, продиктованными ситуацией, в которой этот текст используется.

Понятийный уровень – процесс постижения смысла содержания текста не только простым его прочтением и выделением семантических характеристик (лингвистический уровень), не только включением в процесс понимания своих целей и смысловых структур (интерпретация), но и принятием во внимание контекста, т.е. целей автора, мотивов, ситуации, в которой он составлялся. Постичь смысл содержания текста – значит как бы создать его в своем внутреннем мире. Для этого необходимо реконструировать те вопросы, на которые ответил (или пытался ответить) автор текста. Часто текст отвечает на вопросы, которые сам автор текста не ставил перед собой.

Собственный уровень позволяет понимать читателям текста его глубже,

чем его создатели (в герменевтике это называют парадоксом Шлейермахера). В их сознании происходит высшее понимание текста – осознание. Текст погружается в историко-культурный контекст изучающих его читателей.

Обращает на себя внимание, к примеру, то обстоятельство, что сейчас возникают десятки факультетов, кафедр, курсов, которые преподают управление или, выражаясь современно, – менеджмент. Содержание курсов нередко представляет собой комментарии или неграмотный пересказ западных концепций управления. Происходит это потому, что авторы этих курсов в лучшем случае находятся на втором уровне понимания «чужих» текстов, в худшем – на лингвистическом.

Западные концепции бизнеса разрабатывались в странах с развитой рыночной экономикой и в определенном социокультурном контексте. Естественно, они были подготовлены для понимания «этого рынка и этой ситуации». Чтобы успешно обучать отечественных менеджеров, необходимо осознать эти знания. А для этого профессора и доценты должны окунуться в реальность происходящего, чтобы подняться на другой уровень понимания западных теорий управления.

Деятельность

Мы обращаемся к знанию и пытаемся осмыслить его для того, чтобы добиться большего успеха в профессиональной деятельности. Практика подталкивает нас к тому, чтобы создавать все новые образы мира, и это, в свою очередь, помогает практике. Но самое интересное то, что понимание – это также практическая деятельность.

Материальная практика и мышление теснее связаны, нежели это представлено в классической философии (например, Канта и Гегеля). Вырожденная мыследеятельность – это бездумное использование «знаний». Вырожденная материальная деятельность – это операции с физическими объектами на уровне отработанных до автоматизма навыков. И первое, и второе не действуют в сложной (меняющейся или новой) ситуации.

Полноценная деятельность – это диалектическое сочетание мыслидеятельности и деятельности материальной. В высшей форме деятельности – спонтанном действии в незнакомой ситуации, эти две категории выступают как диалектическое единство.

Деятельность человека в мире развивается, видимо, по пути экономии средств, поэтому в стандартных ситуациях правильнее использовать проверенные знания и отработанные навыки. Заметим, что, не умаляя роль навыков и знаний в приспособлении человека к жизни в этом мире, необходимо зафиксировать в сознании главную цель образования – воспитание в человеке готовности к эффективным действиям в его жизненном пространстве.

Подчеркнем, что выделение трех сущностей («знание», «понимание», «деятельность») относительно. Как и всякое разделение, оно необходимо для того, чтобы создать основу для объективного понимания природы образования и определения содержательных задач, которые необходимо решать для дальнейшего развития.

От онтологии к гносеологии

Исторически европейское сознание шагнуло *от образования к обучению* после XVI в., когда научное мировоззрение стало занимать доминирующее место, что и определило главенство последнего.

Френсис Бэкон (1561-1626) призвал предпочесть «действующие факты» в противовес «конечным причинам». С этого времени наступила эпоха науки, в ней уже не факты «подчинялись» разуму, а сам разум попал в

зависимость от фактов.

«Растащив» единый мир по отдельным «ведомствам», наука полагалась в основном на результаты экспериментов: что подтверждено экспериментально, то и правильно. Постепенно *каждая наука*, обобщая эмпирические данные, стала выстраивать *свою собственную картину мира*. Ученые не сразу обнаружили, что предметные картины мира не «состыковываются» между собой.

С тех пор отдельные науки значительно продвинулись в процессе изучения своих предметов, в результате чего смогли хорошо организовать систему познания в конкретных областях, но тем самым ограничить его в других – физик перестал понимать химика, а уж тем более «лирика».

Разделение знаний по предметным направлениям обеспечило не только «головокружительное» продвижение отдельных наук, но и создало эффективные условия для передачи этих знаний ученикам. Это оказалось очень своевременно, так как Европа встала перед проблемой массового обучения.

Недостатком предметного знания оказалось то, что оно не стимулировало реальную деятельность, но это проявилось не сразу. Эффективное действие потребовало не только предметных, но и синтетических знаний, а также объективной оценки.

Разделение труда со временем углубилось: одни занялись собственно знаниями, другие – объектами этих знаний, третьи – научной деятельностью, порождающей соответствующее знание как объект изучения. Четвертые оказались заняты в сфере образования, в основном передавая ученикам знания, в то время, как эффективное действие требует не только предметных, но и синтетического знания, а также понимания.

Возможность «неожиданной развязки»

Центральная проблема, которую двадцатый век «передал» двадцать первому, – как преодолеть опредмеченность обучения, растянутость его во времени и при этом сохранить его массовость без снижения качества определенного стандарта. Другими словами, как от «обучения» вернуться к «образованию», сохранив массовость.

Таким образом, здесь мы сталкиваемся *с первым вопросом дидактики – чему учить, т.е. с содержанием образования.*

На исходе двадцатого века появилась удивительная возможность вернуться к тем формам передачи добываемых человечеством знаний, которые европейское сознание обрело в греческой цивилизации и утратило (в основном) с развитием научного (предметного) взгляда на мир в период средневековья и позднее. Все это может получить «неожиданную развязку» благодаря интенсивному развитию информационных технологий. Современная техника, кажется, вот-вот позволит соединить «несоединимое» – полноценное образование с доступностью для масс. Темпы развития общества в XX в. изменили характер образования, поставили задачу постоянного обновления знаний в течение всей жизни человека. Ожидается, что эти тенденции усилятся. Ответом на вызов станет объединение усилий разных государств в сфере образования, его глобализация.

Новая философия образования (постановка проблемы)

Само образование претерпевает радикальные изменения. От инерционности и догматичности осуществляется переход к постоянному совершенствованию содержания и ориентации на удовлетворение индивидуальных запросов человека. В этом контексте наивными кажутся споры о том, какое образование нам развивать в

процессе реформы: «лучшее в мире российское» или нынче модное, но, возможно, менее эффективное, западное? – Ни то и ни другое!

Проблема состоит в том, что, если мы будем продолжать по инерции улучшать российское образование или внедрять западное, то уподобимся тем российским разработчикам вычислительной машины БЭСМ-6 (2-е поколение ЭВМ), которые сделали ее лучшей в мире, но весь мир к тому времени уже создавал машины третьего поколения, осознав бесперспективность технических идей, лежащих в основе вычислительных машин второго поколения. Результат грустный; потратив время на создание лучшей в мире вычислительной машины изжившего себя поколения, наша страна теперь уже, видимо, навсегда отстала в гонке производителей вычислительной техники. Такую же ситуацию мы переживаем в настоящее время в образовании.

Если будем упорствовать в улучшении «хорошего» российского образования «второго поколения» вместо того, чтобы заняться разработкой образования «третьего поколения», т.е. образования, которое диктуется процессами XXI в., то мы отстанем и остановимся. Поэтому, по оценке экспертов, насущной необходимостью развития мирового сообщества в XXI в. является создание единого образовательного пространства и формирование в нем открытой образовательной среды.

Производство и профессиональное образование

Изменения социально-экономических условий и характера производства в России, происходящие на фоне глобального перехода к постиндустриальному обществу, привели к появлению принципиально иных требований к качеству профессиональной подготовки специалистов и его содержанию.

Особенность происходящих изменений заключается в появлении нового заказчика на образование, *стремящегося не к общему повышению образовательного уровня своих сотрудников, а к выработке у них высоких профессиональных качеств, способствующих эффективной деятельности в данных конкретных условиях рынка, т.е. таких качеств, которые определяются понятием «компетентность специалиста»*.

Компетентность

– владение человеком технологиями профессиональной деятельности, а также развитие качеств личности вне предметного характера: ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, творческого подхода к делу, умения постоянно учиться, гибкости теоретического и профессионального мышления, коммуникативности и др.

В связи с этим меняются требования к содержанию подготовки специалистов. В новой ситуации становится актуальным переход, как уже отмечалось, от «знаниевого» способа обучения к деятельностному, практико-ориентированному относительно их реальной деятельности и задач, стоящих перед производством.

Компетентностный подход

– исследует структуру, уровни и содержание компетентности специалиста. Данный подход позволяет создать «лестницу» его профессионального роста и выстраивать образовательные программы в соответствии с достигнутыми уровнями их компетентности.

Компетентность специалиста

«Компетенция» обозначает *сферу приложения знаний, умений и навыков человека*. «Компетентный» в своём деле человек (от лат. competents – соответствующий, способный) означает «осведомлённый, являющийся знатоком в каком-нибудь вопросе, авторитетный, полноправный, обладающий кругом полномочий, способный» (БЭС,

2004). Компетентный специалист в ходе профессионального становления (обучения) при стремлении к идеалу приобретает определённую совокупность *дидактических* и личностных качеств.

Компетентность – это специфическая *способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области* и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия.

Выделение понятия «профессиональная деятельность» как основного объекта подготовки компетентного специалиста и позволяет дать представление о «профессиональной деятельности», как педагогической категории. В структуре этой категории выделяются традиционные компоненты: культурологический, общелогический, методический и т.п. и инновационные: интегративный, вариативный и т.п.

В деятельности современного специалиста компетентность формируется посредством педагогической технологии; различимы три основных уровня профессионализма:

I уровень – свобода педагогического мышления, которая начинается с самостоятельного формулирования вопросов, с правильной постановки микроцелей, с овладения инновационными компонентами профессиональной деятельности. Правильно поставленная микроцель учебного процесса – это уже фактически найденная траектория успешного обучения, т.е. это воплощение замысла проектировщика в корректную формулировку диагностируемой микроцели.

II уровень – свобода профессионального действия. Она формируется при проектировании и конструировании проекта, реализующего изначальный замысел проектировщика, т.е. с самостоятельного прояснения зоны ближайшего развития обучающего в учебном процессе (от микроцели до диагностики). Правильно сконструированные «диагностика», «дозирование», «логическая структура» – это залог эффективного решения, гарантия достижения проектируемых результатов.

III уровень – самостоятельное применение профессионального багажа, освоение методического инструментария проектировщика в процессе конкретной профессиональной деятельности.

Отсюда профессиональная деятельность компетентного специалиста в области образования включает умения в следующих сферах:

- *информационное пространство*: воспринимать, собирать и отбирать информацию, систематизировать, анализировать, структурировать, обобщать, оценивать, адаптировать, визуализировать, вербализировать, кодировать и декодировать, трансформировать и транслировать и пр.;
- *исследовательская сфера*: искать и актуализировать проблему, формулировать цели, задачи, предмет, объект и гипотезу, осваивать и планировать методы исследования, проводить наблюдения, эксперименты, обрабатывать результаты исследования, формулировать выводы и пр.;
- *интеллектуальная сфера*: систематизировать, обобщать, анализировать, синтезировать, классифицировать, абстрагировать, сравнивать, осмысливать, выделить общее, единичное, целеполагать, рефлексировать;
- *креативность*: обладать воображением, схематизировать, типизировать, акцентировать, гиперболизировать, предвосхищать,

реконструировать, модернизировать и пр.;
- *диагностика*: проводить процедуры диагностирования, обрабатывать его результаты и пр.;
- *прогнозирование*: целеполагать, предвидеть конечный результат, интуитивно прогнозировать процесс, формулировать гипотезы, цели, задачи; выявлять закономерности, а также условия, поиска резервов, корректировки и пр.;
- *коммуникативность*: устанавливать контакты, обмениваться информацией, вербально и невербально общаться, уметь взаимодействовать и пр.;
- *аксиология*: выбирать объекты и формы контроля, определять параметры, сопоставлять результаты с нормами, самоорганизовываться, саморегулироваться и пр.;
- *управление*: организовать управление, мотивировать, целеполагать, прогнозировать, информировать, организовать деятельность, контролировать, корректировать и отслеживать результаты деятельности и пр.;
- *проектирование*: целеполагать, создавать условия, планировать, проектировать, конструировать, моделировать, структурировать, технологизировать и пр.

Дидактика как педагогическая теория обучения

Общее понятие о дидактике

Термин «дидактика» – греческого происхождения. Греческий глагол «didaktikos» означает учить/поучать, объяснять, доказывать, учиться.

Впервые ввел этот термин в научный оборот немецкий педагог Вольфганг Ратке (1571-1635). Сегодня под дидактикой понимается научная дисциплина (раздел педагогики), которая занимается исследованием теории и практики образования и обучения.

В этом же значении употребил данное понятие и великий чешский педагог Ян Амос Каменский (1592-1670), опубликовав в 1657 г. в Амстердаме свой знаменитый труд «Великая дидактика». Под дидактикой он понимал «универсальную теорию учить всех всему» (Лордкипанидзе Д.О., 1970).

Дидактика

теория образования и обучения, отрасль педагогики. Предметом дидактики является обучение как средство образования и воспитания человека, т.е. взаимодействие преподавания и учения в их единстве, обеспечивающее организованное учителем усвоение учащимися содержания образования (РПЭ, 1993).

Большой энциклопедический словарь дополняет данное определение, указывает на то, что дидактика вскрывает закономерности усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений, определяет объем и структуру содержания образования, совершенствует методы и организационные формы обучения, воспитывающее воздействие учебного процесса на учащихся (БЭС, 2004).

О содержании обучения выше уже говорилось. Теперь к сказанному необходимо добавить, что дидактика при определении «объема и структуры образования» рассматривает обучение как средство передачи социального опыта. Поэтому правы авторы учебника «Педагогика» под редакцией П.И.Пидкасистого, заявляя, что «если посмотреть на обучение глазами педагогики, то есть выделить главное в целенаправленной деятельности по передаче социального опыта, то главным и специфическим для этой деятельности окажутся отношения между двумя деятельностями – преподаванием и учением» (Пидкасистый П.И., 1998).

Преподавание и учение

Преподавание – это деятельность тех, кто обучает, а *учение* – тех, кто обучается. Заметим, что опорными в данном заключении являются деятельностные понятия: передача, преподавание, учение. Поэтому проблема деятельности при технологичной организации и управлении процессом обучения приобретает важное теоретическое значение, а «дидактика все в большей степени становится теоретической дисциплиной», непосредственно связанной с практической деятельностью *субъектов обучения*.

Содержание образования

Под содержанием образования мы понимаем систему научных знаний, практических умений и навыков, а также мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, которыми необходимо овладеть обучающимися в процессе обучения – *часть социального опыта*, которая отбирается в соответствии с поставленными целями развития человека и в виде информации передается ему.

Социальный опыт, как источник содержания образования

Социальный опыт трактуется, как совокупность опыта трудовой и профессиональной деятельности, опыт познавательной и научной деятельности, опыта отношения к жизни опыта эстетического и нравственных отношений людей. Иными словами речь идет о вычленении системообразующих элементов из науки, материального производства, общественных отношений, духовных ценностей, различных форм общественного сознания и видов деятельности человека.

Вопрос о содержании образования носит дискуссионный характер. Существует множество подходов к определению этого понятия и его сущности, корни которых уходят в прошлое в теорию формального и материального образования. Каждый из этих подходов по-разному определяет место и функции человека в мире и обществе: человек и личность – цель или средство; общество для человека или он для общества? Этим определяется и основная направленность содержания образования – гуманистическая или авторитарная. Таким образом, *на содержание образования влияет его целеполагание.*

С одной стороны, содержание образования выступает необходимым условием стимулирования учебно-познавательной деятельности обучающихся, а, *с другой,* – является важнейшим инструментом творческого осуществления этой деятельности в различных ее формах и проявлениях.

Источником формирования содержания образования выступает социальный опыт. Но для того, чтобы социальный опыт стал целесообразный и эффективным источником, его необходимо подвергнуть педагогическому преобразованию и вычленить из него отдельные элементы, которые целесообразно включать в содержание образования.

Первый элемент социального опыта

составляют знания о природе, обществе, технике, человеке и способах его деятельности. Различают следующие виды знаний: категории (понятия и термины), явления и факты, законы, теории, методологические и оценочные знания. Их усвоение способствует формированию более или менее точных представлений о разных сторонах окружающей человека действительности.

Второй элемент социального опыта

– уже известные обществу способы деятельности как интеллектуального, так и практического характера. Он воплощается в учебных умениях и навыках. Различают предметные (специальные) и общие учебные умения и навыки (способы действий в рамках не одной, а нескольких учебных дисциплин: составление плана, беглое чтение, планирование собственной учебной деятельности, управление своим

внимание и др.

Третий элемент социального опыта

– творческая поисковая деятельность в современном содержании образования, способность самостоятельно работать и отбирать требуемые знания.

К нему можно отнести:

- самостоятельное осуществление переноса знаний в новую ситуацию;
- видение новой проблемы в традиционной ситуации;
- видение новой функции объекта;
- учет альтернатив при решении проблемы;
- комбинирование и преобразование уже известных способов деятельности в процессе решения новой проблемы и др.

Четвертый элемент социального опыта

– социально-ценностное отношение людей друг к другу, духовная и эмоциональная воспитанность.

Содержание образования предполагает взаимосвязь и относительную самостоятельность каждого из перечисленных элементов. При этом каждый из предшествующих элементов является условием функционирования последующих.

Контекстное содержание образования

Современная педагогика постоянно обогащается новыми концепциями образования. Одной из наиболее признанных является концепция *контекстного обучения*.

Категории дидактики

(от греч. kategoria – высказывание; признак) – наиболее общие фундаментальные понятия, отражающие существенные, всеобщие свойства и отношения явлений действительности и познания. Категории образовались как результат обобщения исторического развития познания и практики (БЭС, 2004).

Каждая наука владеет своим набором категорий. В процессе ее развития категориальный аппарат может увеличиваться или менять свое значение, отдельные категории стареют и перестают применяться. При рождении новых категорий необходимо дать их четкое определение и комментарий о границах применения. Некоторые из них на долгое время становятся предметом дискуссий, в этом случае, каждый автор должен оговорить, что понимается под той или иной категорией, которую он применяет.

Понятия и термины

Категории находят свое выражение в *понятиях* – отражающих существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, являющихся формой мышления. Каждому понятию соответствует свой *термин* – слово или сочетание слов, обозначающее специальное понятие и выражающее при интерпретации элементы предметной области. Использование лексики (терминов) традиционно не соответствующей сущности понятия приводит к путанице и усложнению восприятия текста.

Чрезмерное употребление научных понятий, их описание разными терминами часто путает читателя и утомляет. Использование понятийных суррогатов, аллегорических образов, специальных понятий, взятых из других наук и новомодных зарубежных понятий если и допустимо, то в ограниченных пределах.

Категориальный аппарат используется при формировании *педагогических принципов* и выступает в качестве основы при исследовании форм, методов, средств и технологий обучения; концептуальных построений и других проявлениях дидактической

системы.

Основные категории дидактики: образование, обучение, содержание, учение, преподавание, технологии, методы, формы, средства, знания, умения, навыки, результаты/качество обучения и др.

Образование

Содержание категории *«образование»* в различных источниках определяется по разному, однако современное понимание, как правило, включает его рассмотрение, как процесс и результат «всех целенаправленных и систематических действий, предназначенных для удовлетворения образовательных потребностей… Вне зависимости от используемой терминологии под образованием понимается *организованный и устойчивый процесс коммуникации*, порождающий обучение» (ЮНЕСКО, 1999).

Процесс коммуникаций: взаимоотношения между двумя или более лицами, включая передачу информации (сообщений, идей, знаний, стратегий и т.д.). Общение может быть вербальным, невербальным, прямым, на расстоянии и может включать широкое разнообразие каналов и технических средств. [Даже если метод обучения может быть неодушевленным все же осуществляется процесс коммуникации между теми, кто разрабатывает образование и теми, кто получает его].

В 1978 г. XX Генеральная конференция ЮНЕСКО уточнила, что образование – это не только «процесс», но и *«результат* совершенствования способностей и поведения личности, при которой она достигает зрелости и индивидуального роста» (Основы открытого образования, 2002).

В Законе РФ «Об образовании» эта мысль выражена записью: под образованием понимается «процесс…, сопровождающийся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней». Развернутое определение дал Большой энциклопедический словарь: «образование» является *основополагающей категорией дидактики*, отражающей *процесс* развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру; необходимым *условием* деятельности личности и общества по сохранению и развитию материальной и духовной культуры. Основной путь получения образования – *обучение* и самообразование (БЭС, 2004).

Наиболее полное определение понятию «образование» данное в Большой Советской Энциклопедии, может использоваться в качестве опорного: «Образование – процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков. В процессе образования происходит передача от поколения к поколению знания всех тех духовных богатств, которые выработало человечество, усвоение результатов общественно-исторического познания, отражённого в науках о природе, обществе, в технике и искусстве, а также овладение трудовыми навыками и умениями. Образование – необходимое условие подготовки к жизни и труду, основное средство приобщения человека к культуре и овладения ею; фундамент развития культуры» (БСЭ, 2001).

Обучение

– *главная категория дидактики,* основной путь получения образования, основа воспитания; в широком смысле слова обладает признаками исторического и общечеловеческого явления, процесс овладения знаниями, умениями и навыками. Назначение обучения состоит *в освоении* обучающимися накопленного прошлого поколениями *социального опыта*. При этом процесс обучения складывается из двух

деятельностей: учение обучающегося и преподавание обучающего.

Задачи дидактики

Основные категории позволяют сформулировать основополагающие задачи дидактики, которые распространяются на все формы образования:

- научно обосновать содержание образования: получить ответ на вопрос: «Чему учить?»;
- проанализировать и обобщить передовой педагогический опыт с целью поиска и применения на практике наиболее эффективных технологий, методов, средств, приемов, организационных форм обучения, т.е. получить ответ на вопрос: «Как учить?»;
- исследовать также проблемы: кого учить, где, когда и зачем учить? и др.

Дидактика как наука

призвана выявить закономерности, которые действуют в сфере ее предмета (основных задач). Она выполняет две *главные функции*: *теоретическую* (диагностическую, прогностическую), и *практическую* (нормативную, проективную, инструментальную), и охватывает всю систему обучения на всех уровнях учебной деятельности и по всем предметам.

Процесс преподавания и учения, условия, в которых он протекает, факторы, которые его порождают, результаты, к которым он приводит – все это является предметом исследования общей дидактики.

Частные дидактики относятся к отдельным предметам: *частным методикам преподавания*.

Наряду с этим дидактика разрабатывает приемы экспертизы и способы прогнозирования результатов, введения в практику обучения новых технологий и методов, новых учебных материалов.

Дидактическая система

Под *дидактической системой* понимается соответствующая определенным критериям целостная структура научно обоснованной *организации учебного процесса – предоставления образования.*

Дидактическая система помогает понять суть и закономерности педагогической деятельности, принципы и подходы, систему методов и средств обучения, реальные возможности реализации поставленной задачи по достижению педагогических целей, помогает преподавателю анализировать зависимости, обусловливающие ход и результаты процесса обучения.

Дидактическая система направляет и формирует педагогическую деятельность преподавателя. Исторически сложилось так, что относительно роли дидактики в деятельности преподавателя существуют разные мнения. Одни считают, что дидактика должна вооружить преподавателя конкретными рекомендациями по проектированию учебного процесса. Другие – что дидактика сковывает творческую самостоятельность преподавателя, не дает проявить его знания по дисциплине, которую он преподает и его педагогический опыт.

Несомненно, преподаватель лично разрешает множество ситуаций, связанных с подготовкой будущих специалистов. Но при этом встают вопросы: как определить сущность педагогического творчества? Как сочетать в педагогической деятельности требования учебных программ и технологий с творческим подходом? Что необходимо, чтобы труд

преподавателя стал творческим в полном смысле этого слова?

Чтобы ответить на все эти вопросы, предстоит сначала определить, что такое творчество и мастерство.

Как известно, *склонность к творчеству* предполагает совокупность общих и специальных способностей, мотивов, знаний и умений, благодаря которым создается продукт, отличающийся новизной, оригинальностью. Творчество является результатом индивидуального труда. В процессе долгих педагогических поисков преподаватель накапливает интересные находки педагогической работы. При этом изучение, освоение и использование педагогического опыта других преподавателей – важное условие педагогического творчества. Однако, личная инициатива преподавателя, простое копирование даже самого уникального опыта без знания объективных закономерностей педагогической деятельности может дать отрицательные результаты, стать источником безосновательной амбициозности.

Самым надежным путем совершенствования педагогического мастерства преподавателя является дидактическое осмысление им своего опыта работы и обращение к дидактике как области знаний, являющейся основным ориентиром в вопросах обучения.

Основные составляющие *дидактической системы* обучения в схематическом виде можно выразить в виде схемы (Рис. 1).



Рис. 1. Дидактическая система образования

Общие педагогические и дидактические принципы обучения

Принципы – (от лат. principius – начало, основа) основные исходные положения какой-либо теории, науки. (БЭС, 2004). Часто применяются в целом, как основные требования, предъявляемые к чему-либо. Различают *общие педагогические и дидактические принципы* (принципы обучения), которые влияют на всю дидактическую систему.

Педагогические принципы обучения

– это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных педагогических целей – целей образования и воспитания.

Принцип природосообразности – один из старейших педагогических принципов, который предусматривает:

- такое построение образовательного процесса, который соответствует возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся;
- побуждает учитывать зоны ближайшего развития, определяющие возможности обучающихся и опираться на них при организации учебно-воспитательных отношений;
- ориентирует педагогический процесс на развитие самовоспитания, самообразования, самообучения обучающихся.

Принцип гуманизации может быть рассмотрен как принцип социальной защиты человека, как принцип очеловечивания отношений обучающихся между собой и с педагогами, когда педагогический процесс строится на полном признании их гражданских прав и уважения к личности.

Принцип целостности, упорядоченности означает достижение единства и взаимосвязи всех компонентов педагогического процесса.

Принцип демократизации означает предоставление участникам педагогического процесса определенных свобод для саморазвития, саморегуляции, самоопределения, самообучения, самовоспитания.

Принцип культуросообразности предполагает максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, в которой находится конкретное учебное заведение (культуры нации, страны, региона).

Принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни обучающихся направлен на организацию комплексного педагогического процесса, установление связей между всеми сферами жизнедеятельности учащегося, обеспечение взаимной компенсации, взаимодополнения всех сфер жизнедеятельности.

Принцип профессиональной целесообразности обеспечивает отбор содержания, методов, средств и форм подготовки специалистов с учетом особенностей выбранной специальности, с целью формирования профессионально важных качеств, знаний и умений.

Принцип политехнизма направлен на подготовку специалистов широкого профиля на основе выявления и изучения инвариантной научной основы, общей для различных наук, технических дисциплин, технологий производства, что позволит обучающимся переносить знания и умения из одной сферы деятельности в другую.

Все принципы тесно связаны между собой, но в то же время каждый из

них имеет свою сферу наиболее полного осуществления.

Дидактические принципы обучения

Эта группа *принципов обучения влияет на выбор* форм, методов и средств обучения. Они позволяют соединить *теоретические* представления с педагогической *практикой обучения*. Принципы обучения выступают как основной ориентир преподавательской деятельности, поэтому они рассматриваются как рекомендации, направляющие *учебный процесс*.

К ним относятся принципы:

- развивающего и воспитывающего обучения;
- научности и доступности, посильной трудности;
- сознательности и творческой активности учащихся при направляющей роли преподавателя;
- наглядности и развития теоретического мышления;
- системности и систематичности обучения;
- перехода от обучения к самообразованию;
- связи обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности;
- прочности результатов обучения и развития познавательных способностей обучающихся;
- положительного эмоционального фона обучения;
- коллективного характера обучения и учета индивидуальных способностей обучающихся;
- компьютеризации и информатизации обучения;
- интегративности обучения, учета межпредметных связей.

Таким образом, педагогические принципы касаются, прежде всего, достижения целей образования, в то время, как дидактические принципы применяются, как правило, при организации процесса обучения.

Методы и средства обучения

Методы обучения (от греч. metodos – путь познания) – существенный элемент структуры процесса обучения и взаимодействия преподавателей и обучающихся, способ продвижения к истине, знаниям.

Средства обучения – материализованный носитель метода, осуществляющий взаимосвязь обучающихся и обучающих в процессе обучения. К ним относятся материальные предметы, которые в процессе обучения используются его субъектами («помещаются между обучающими и обучающимися»: технические средства обучения, средства наглядности, оборудование, компьютерная техника и т.д.).

Методы обучения

Метод обучения определяется технологическим решением организации учебного процесса («технологическими картами»). От методов зависят результативность и плодотворность обучения. Выбор методов определяется творчеством преподавателя и предопределяет эффективность его работы, усвоение учебного материала обучающимся.

Методы обучения включают в себя обучающую деятельность преподавателя (*преподавание*) и самостоятельную учебно-познавательную деятельность обучающихся (*учение*) в их взаимосвязи и выступают как целостная система способов, приемов и средств, обеспечивающих педагогически целесообразную организацию учебно-познавательной деятельности.

Классификация

В дидактике существует несколько десятков классификаций методов

методов обучения

обучения (Лернер И.Я., 1981).

П.Ф.Каптерев обосновал деление всех методов на три группы:

- *догматические*: преподаватель передает знания студентам в готовом виде;
- *аналитические*: преподаватель дифференцирует знания на элементы и показывает содержание и значение каждого из них, затем вновь интегрирует их как целое знание;
- *генетические:* преподаватель раскрывает процесс возникновения знания, его развития и затем формулирует окончательные выводы.

И.Я.Лернер выделяет пять методов обучения:

- информационно-рецептивный;
- репродуктивный;
- проблемный;
- эвристический;
- исследовательский.

По его мнению, они охватывают всю совокупность педагогических актов взаимодействия преподавателя и обучающихся. Каждому методу соответствует свой уровень познавательной деятельности.

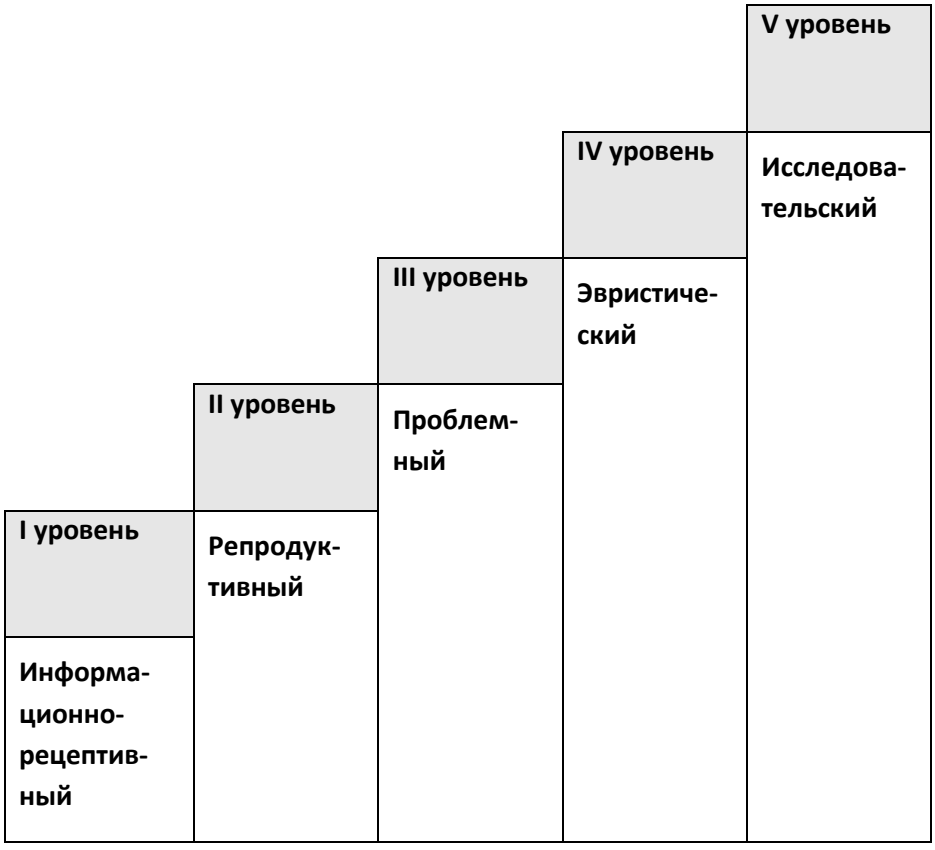


Рис. 2. Схема методов и познавательных уровней в процессе обучения

Вероятно, возможны и другие уровни познания и соответствующие им методы преподавания.

Характерно, что многие педагоги (П.П.Блонский, С.Т.Шацкий и др.) отдают предпочтение *«активным методам».* Это обстоятельство

существенно при проектировании дистанционного обучения, как *развивающего обучения*. В структуре методов выделяются *приемы,* в т.ч. в применении средств обучения.

Приемы – это элементы метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре.

Средства обучения

Педагогические средства обучения – предназначаются для организации и осуществления учебного процесса.

К средствам обучения, как уже отмечалось, относят наглядные пособия, технические, информационные и коммуникационные средства, оборудование для лабораторных занятий, учебно-производственное оборудование, дидактическая техника, автоматизированные системы обучения, компьютерные классы, организационно-педагогические средства (учебные планы, экзаменационные билеты, карты-задания, учебные пособия и др.).

Выбор средств обучения зависит от дидактических принципов, целей, содержания, методов и условий организации учебного процесса. Основные функции средств обучения – информационная, дидактическая (обучающая), контрольная.

Понятие «форма обучения»

Исследование форм организации обучения относится к числу основных научных и практико-ориентированных проблем современной дидактики.

В учебнике «Педагогика» под редакцией П.И.Пидкасистого *форма обучения* понимается как конструкция отдельных циклов процесса обучения, реализующихся в деятельности преподавателя и управляемой учебной деятельности обучающихся по усвоению содержания учебного материала и освоению способов деятельности (Пидкасистый П.И., 1998).

Если принципы и методы объясняют, как надо взаимодействовать обучающему и обучаемому, средства – посредством чего осуществляется это взаимодействие, то формы определяют, как в реальных условиях организовать обучение. Выбор форм обучения зависит (взаимосвязан) от других элементов дидактической системы: целей, содержания, методов и средств, состава обучающих и преподавателей, а также материально-технических условий обучения.

Форма обучения, являясь наружным видом, *внешним* выражением отрезков – циклов обучения, отражает систему их устойчивых связей и связей компонентов внутри каждого цикла обучения и как дидактическая категория обозначает *внешнюю сторону организации учебного процесса*, которая связана с количеством обучаемых, временем, местом обучения, а также порядком его осуществления. Однако, будучи выражением внешней стороны обучения, форма учебного процесса неразделимо связана с его внутренней, содержательной стороной.

Организационные формы обучения

Организационные формы обучения – варианты непосредственного и опосредованного педагогического общения между обучающими и обучаемыми в учебно-воспитательном процессе. Формы обучения подразделяются на аудиторные и формы самостоятельной работы обучающихся.

Общие, или структурные организационные формы обучения лежат в основе конкретных организационных форм (урок, лекция, практическое занятие, домашняя работа, факультативное занятие, семинар,

консультация и т.д.).

Непосредственное общение чаще происходит в парной структуре организации занятий: учитель-ученик, ученик-ученик, групповая форма, общение каждого с каждым и по очереди в парах сменного состава, диалогические сочетания структур.

Опосредованное общение субъектов обучения происходит без личного контакта, главным образом через письменную речь или средства, ее заменяющие, это т.н. индивидуальная (индивидуально-обособленная) самостоятельная работа обучающихся.

Следует различать понятия «организационные формы обучения» и *«формы получения образования»*. Последнее указывает на образование в следующих формах: очной, очно-заочной, (вечерней), заочной (дистанционной), а также в форме семейного образования, самообразования и экстерната. Допускается сочетание различных форм получения образования. (Педагогический энциклопедический словарь. http://dictionary.fio.ru/). В педагогической литературе форму получения образования часто сокращенно называют «*формой образования*» или «*формой обучения*».

В ходе самостоятельной работы обучающихся мы сталкиваемся со сложным педагогическим явлением – учением.

Учение

определяется как специфическая форма самостоятельной познавательной деятельности человека, направленная на овладение опытом предшествующих поколений, зафиксированным в материальной и духовной культуре общества.

Учение только тогда является собственно деятельностью, когда оно удовлетворяет познавательную потребность обучающегося. Знания, на овладение которыми направлено учение, выступают в этом случае как мотив, в котором нашла свое предметное воплощение познавательная потребность обучающихся. Если такой потребности у обучающегося нет, то он не будет учиться, или будет учиться формально ради удовлетворения какой-то другой потребности. В этом случае учение является *действием*, реализующим другую деятельность. Позже будет рассмотрена проблема *мотивации обучения*, как важнейшей составной части психолого-педагогических основ образования.

Если педагогу не удается возбудить активность учащихся в овладении знаниями, если он не стимулирует их учение, то никакого обучения не происходит.

Поэтому в процессе обучения решаются следующие задачи:

- стимулирование учебно-познавательной активности обучаемых;
- организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями;
- развитие мышления, памяти, творческих способностей;
- совершенствование учебных умений, навыков;
- выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

Предпосылки и задачи разработки «новой дидактики»

Два вида предпосылок формирования «новой дидактики»

Современные, постоянно расширяющиеся и укрепляющиеся тенденции общественного развития и проистекающие из них новые явления в образовании создают *два вида предпосылок формирования «новой дидактики»:*

- в области содержания образования: формирование

информационного общества и потребность перехода к контекстному, личностно-ориентированному обучению;
- в области организации образовательного процесса: применение в сфере образования информационных и коммуникационных технологий, формирование единой открытой информационной образовательной среды.

Универсальные информационные и коммуникационные технологии (ИКТ): офисные технологии, мультимедиа- и гипермедиа-технологии, ГИС-технологии, сетевые технологии и т.д.; специализированные технологии: компьютерные обучающие системы, средства разработки учебных курсов требуют поиска оптимального их применения.

ИКТ открывают обучающимся доступ к принципиально новым источникам информации, повышают эффективность общения, способствует развитию творчества, приобретению и фиксации профессиональных навыков.

Современные информационные технологии предоставляют преподавателю недоступные до сих пор возможности оперативно обновлять содержание образования и проектировать обучающую среду в соответствии с появлением новых знаний и технологий. Они освобождают преподавателя от свойственных традиционному обучению рутинных видов деятельности, связанных с трансляцией учебного материала, отработкой умений и навыков, при этом представляют педагогу возможности интеллектуальных форм труда.

Из этого совершенно очевидно следует насущная потребность поиска наиболее эффективного и оптимального их применения.

На языке педагогики это можно назвать *поиском педагогических технологий применения ИКТ в учебном процессе, иными словами – «новой дидактики»*. Новая дидактика не отрицает существующей системы методов, средств, форм и т.д. Она призвана модернизировать их в новых условиях и, там где это требуется, дополнить новыми образовательными технологиями.

Наиболее эффективной и оптимальной представляется концепция технологизации процесса обучения путем педагогического проектирования.

Со времен Я.А.Коменского известно, что процесс обучения должен быть *управляем*. Для этого его необходимо *разложить на составляющие* и создать *тиражируемую систему процедур, осуществляемых* через взаимосвязанное *управление его отдельными звеньями*. В этом сущность *технологизации* образовательных процессов. Оценка качества управления зависит от способности системы *гарантировать достижение целей образования*, что является одним из элементов *управления знаниями*.

Традиционная практика управления знаниями как правило, не технологична. Хотя идеи Коменского поддерживались всегда, они часто звучали как декларация, поэтому не гарантировали достижения образовательных целей, т.к. выполнялись по наитию отдельных специалистов, а не опирались на логику педагогической проектировочной деятельности.

Открытое дистанционное образование – «ответ на вызов» новой социально-экономической парадигмы

В каком значении

В условиях системного кризиса и структурных изменений всей сферы профессионального образования модель *открытого дистанционного*

можно применять понятие ДО?

образования (ОДО) представляется наиболее адекватным ответом на сложившуюся ситуацию.

В Законе РФ «Об образовании» под образованием понимается «целенаправленный процесс воспитания и обучения...», т.о. образование – это *процесс*. Процесс чего? – *Обучения*. Обучение чаще всего трактуется как «целенаправленный, организованный процесс взаимодействия обучающего и обучающегося, т.е. как два вида *деятельности*: учение и преподавание, в то время, как понятие «образование» дополняет эти процессы их *результатом*: достижением и подтверждением определенного образовательного ценза, которое удостоверяется соответствующим документом». Все это называется «получением образования» (Закон РФ «Об образовании»).

Что общего в понятиях «образование» и «обучение»? – То и другое «процесс». Исходя из этого, можно заключить, что законодательно закреплено, что функционально *«образование – это процесс взаимодействия обучающего и обучающегося»,* т.е. обучения. Иными словами, в этом случае, оба понятия – «образование» и «обучение» – совпадают и могут применяться как синонимы.

Очевидно, что:

- применение понятия ДО как «образования» и «обучения», в части их классификационного совпадения допускается, т.е. в качестве процесса воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства (Закон «Об образовании»);
- однако, как можно видеть, категория «образование» шире категории «обучение» – в части понимания образования как процесса, «сопровождающегося *констатацией* достижения гражданином (обучающимся) установленных государством *образовательных уровней...»* (Закон РФ «Об образовании»). В этом контексте понятие ДО *не применяется, как дистанционное образование,* т.к. «образовательные уровни» одинаковы при любой форме обучения: дневной, очно-заочной, дистанционной и др. независимо от наличия или отсутствия дистанции между обучающим и обучающимися.

Понимая под «дидактикой» отрасль педагогики – теорию образования и обучения, актуальной задачей в области исследования дистанционного образования является осмысление его, не как простой технологии передачи информации и знаний «с компьютера А на компьютер Б», а как *педагогической категории* и разработка его дидактической (научной) системы, определение его места в системе образования в целом и прогнозирование перспективных путей его развития.

ОДО позволяет осуществить переход от предметного принципа построения содержания образования к созданию интегрированных учебных курсов, отражающих целостную картину профессиональной деятельности. Таким образом, меняется характер самого профессионального знания: главным при отборе содержания образования становится критерий «знания – под деятельность». *В ОДО знания начинают выступать как средство для решения конкретных профессиональных задач.*

Это не значит, что в ОДО исчезает *фундаментальное знание* – оно остается, но начинает выстраиваться по другим законам: знания – не впрок, а под реальные потребности и проблемы, возникающие в повседневной деятельности. Первостепенное значение приобретают универсальные (методологические) знания, позволяющие проектировать будущее. Такой подход актуализирует принцип образования «через всю

жизнь».

ОДО способно эффективно адаптировать изменяющиеся требования к формам и методам организации обучения, а, следовательно, и к научно-практическому уровню подготовки обучающих и их роли в учебном процессе. *Возникает потребность не в формальной декларации знаний, а в активных индивидуальных, групповых и самостоятельных методов работы с учебным материалом,* т.е. всего того, что включает в себя одна из ведущих концепций отечественной педагогики – концепция «развивающего обучения». Такие методы становятся востребованными. В соответствии с этим меняются тип деятельности, роль студентов: студент выступает как полноценный *субъект, а не объект* деятельности при решении профессиональных задач, получающий необходимую помощь и поддержку от преподавателя. Это позволяет создать наиболее разнообразные и гибкие формы образования на расстоянии и без отрыва от их профессиональной и социальной деятельности, т.е. все то, что называется *компетентностным подходом*.

Объект – от лат. objectum: предмет или лицо на который направлено действие (БЭС. 2004).

Субъект – от лат. subjectus: лежащий внизу, находящийся внизу – носитель предметно-практической деятельности и познания (индивид или социальная группа), источник активности, направленной на объект (БЭС. 2004).

При этом следует заметить, что, если в традиционной системе обучения его субъектом выступает преподаватель, то в системе ОДО таковым является учебное заведение со всеми его подсистемами. Академическая подсистема обучающих – одна из них.

Дистанционное образование и современные технологии

Можно видеть, что ОДО предназначено не столько для усовершенствования уже существующей *системы производственной деятельности* специалиста в заданном профессиональном пространстве, сколько для качественного изменения *системы его подготовки* в соответствии со сменой парадигмы и приоритетов в целеполагании.

В подготовке специалистов ведущим становится развитие его *мотивации* и способности к различным видам деятельности, и прежде всего интеллектуальной (мышление, творчество, профессиональное общение, рефлексия), к саморазвитию и изменению профессиональных целей и ориентации. Только эти качества могут служить эффективным инструментом взаимодействия обучающегося (специалиста) с быстроменяющейся окружающей средой.

Использование в ОДО различных современных педагогических технологий и новых способов предоставления информации обеспечивает эффективное взаимодействие студента и преподавателя: личные встречи (семинары–тьюториалы и воскресные школы, мини-лекции, консультации, игровые сессии и т.п.), опосредованное общение с помощью ИКТ.

Что касается содержания образования, то оно, как известно, определяется государственными образовательными стандартами одинаковыми для всех форм обучения. Попутно заметим, что, по меткому замечанию одного из основателей Британского открытого университета и его первого вице-канцлера Уолтера Перри: «Объем знаний сейчас настолько велик, что наши молодые люди достигнут среднего возраста прежде, чем покинут «гетто» учебных учреждений и станут служить обществу. К тому же темп появления новых знаний

таков, что полученное выпускниками высших учебных заведений образование уже не сможет удовлетворить современным требованиям к моменту становления их профессиональной карьеры». (Цит. по Овсянников В.И., Кашицин В.П., 2001).

Принципиальные особенности категории «открытое образование»

Открытое образование (ОО) является особым видом предоставления образовательных услуг и основывается, главным образом, на применении информационных и коммуникационных технологий.

Открытость – это качественная характеристика ДО, в сравнении с традиционными консервативными (закрытыми, замкнутыми) формами образования. Насколько полно ОДО использует возможности открытого образования, настолько высок уровень предоставляемых им образовательных услуг.

Попутно заметим, что понятие «предоставление образовательных услуг» следует понимать, как особую образовательную *систему*, но не как аморфное хранилище информации, которое предоставляет *отдельные, не связанные между собой* услуги. В противном случае содержание образования размывается и превращается в простую развлекательную игру с компьютерными средствами информации.

Несмотря на то, что открытое образование опирается на ДО, оно не является его синонимом.

Будучи тесно взаимосвязанными категориями, они дополняют и реализуют возможности друг друга. Как ОО опирается на технологии, применяемые в ДО, так и ДО использует возможности, создаваемые ОО. Однако, если ДО является формой предоставления образования, то ОО, с одной стороны, близко примыкая к ДО, с другой стороны стремиться материализоваться в информационно-образовательной среде, структурировать ее с учетом возможностей и потребностей различных форм образования.

В этой связи можно согласиться с Ж.Н.Зайцевой, которая в заключении своего исследования пришла к выводу о том, «что квинтэссенцией открытого образования является *виртуальная образовательная среда*, которая ... обладает синергетическими свойствами и представляет собой информационный антропологический антураж для пользователей». Однако с автором трудно согласится, когда она утверждает, что «категория открытое образование»... вытесняет категорию «дистанционное образование». (Зайцева Ж.Н., 2001).

Стремление отдельных авторов «вытеснить» ДО с образовательного поля и освободить тем самым пространство для ОО усиливается стремлением представить ДО в виде частного аспекта ОО: «Если говорить о месте дистанционного образования (ДО) в системе открытого образования, то ДО можно считать случаем и неотъемлемой составляющей системы открытого образования» (Стрюков М.Б., Григорьева Ю.Ю., 2003).

Подобного рода рассуждения проистекают из того, что авторы не учитывают диалектических оснований рассматриваемых явлений. Поиск ответа на вопрос: «Как учить»? – дифференцирует функции ДО и ОО таким образом, что ДО изначально призвано логично *организовать* учебный процесс посредством педагогических технологий, а ОО оперирует не педагогическими, а информационными технологиями и призвано логично *предоставить* их системе образования.

Следует иметь в виду, что речь идет о двух различных категориях:

- ДО – форма образования, которая не ограничивается простой

передачей информации на расстоянии, а имеет свою дидактическую систему;

- ОО – образовательная среда, которая еще не получила всестороннего дидактического описания, а часто сводится к тавтологическим определениям (ОО – это «открытость будущему», «открытость процесса обучения», «незамкнутая система образования») и т.п. Подобные дефиниции вряд ли могут устроить исследователя, т.к. до описания феномена открытого образования еще предстоит понять, что такое «открытость», применительно к образованию.

Аргументы Ж.Н.Зайцевой относительно вытеснения ДО открытым образованием не убеждают хотя бы потому, что, как было уже сказано, «они относятся к разнопорядковым категориям»; не убеждает и аргумент о том, что понятие ОО применяется, «когда речь идет об использовании новых информационных технологий в обучении», а «дистанционное образование – это заочное образование на современном техническом уровне». Действительно, применение ИКТ в открытом и дистанционном образовании является их общим признаком, равным образом, как и вся система образования, включая заочное, стремится к модернизации на основе ИКТ. Поэтому непонятно, если даже ДО – это то же заочное образование на новом технологическом уровне, то почему ему отказывается в праве на существование? Ведь, как можно видеть, автор выводит понятие ОО из использования тех же ИКТ.

Слабо представлен в системе аргументации и хронологический аспект. По мнению Ж.Н.Зайцевой «категория ДО появилась сравнительно недавно, а именно тогда, когда стали доступны электронная почта и сетевые технологии передачи знаний». Однако, общеизвестно, что образование на расстоянии зародилось в XIX в., а термин «distance education» впервые был применен в 1892 г. В научный оборот эот термин был введен О.Петерсом в 1965 г., а в в англоязычную литеретуру он вошел благодаря широкому применению Д.Киганом в середине 80-х годов прошлого столетия и получил обоснование в связи с развитием новых технологий и, особенно, в эпоху ИКТ. А относительно того, что ОО «широко используется образовательной общественностью в *последнее время*» автор абсолютно права. И это понятие не просто используется, а почему-то противопоставляется ДО, хотя очевидно, что их *взаимодействие* создает колоссальные возможности в прогрессе образования. Особенно если «вкладывать в категорию ОО более глубокое философское мировоззрение, связанное с понятием *открытых систем*». Поэтому правы те исследователи, которые сосредоточили свое внимание на разработке концептуальных основ информационно-образовательной среды ОО (ИОС ОО), поскольку все, что выходит за рамки этой категории, относится к дидактической системе дистанционного образования и является ее признаками, общепризнанными в теории и на практике.

Система образования получила импульс для своего развития в информационном обществе не потому, что усилиями специалистов было рождено на свет и обоснованно «открытое образование» (ему предшествовали – «информационное поле», «единое информационное пространство», «образование без границ» и т.п.). Оно было рождено в условиях коренных перемен, которые произошли в связи с развитием ИКТ, новыми явлениями, привнесенными ДО и распространением электронного обучения, даже чисто терминологически («открытое») оно унаследовало практику демократизации предоставления образования многими учреждениями ДО. Оно приступило к обобщению всего этого и заявило о своей готовности систематизировать впредь и развить

положительные тенденции на пути информационного обеспечения образования.

К примеру, предтечей ОО в образовании были:

- *в организационно-педагогическом плане* истоком ОО было стремление к доступности образования, и максимальному учету потребностей обучающихся: прием в учебные заведения без конкурсного испытания, обучение с любого уровня знаний, на расстоянии, без отрыва от основной деятельности;
- *в организации процесса обучения* отказ от жестко регламентированных рамок и вхождение его в профессиональную деятельность посредством взаимопроникновения учебной и практической деятельности, что, в конечном счете, приводит к созданию развивающей интеллектуально-профессиональной среды (специалисты верно утверждают, что учебная сфера перестает пониматься как обособленная сфера жизнедеятельности человека, она интегрируется с другими видами его деятельности в единый и целостный процесс пожизненного обогащения духовного мира и созидательных потенций). В этом значении ОО скорее всего, соответствует информальной структуре институтов образования – «учению через всю жизнь»;
- *в организации учебного процесса* применение в ОО многообразных форм общения как между преподавателем и студентом, так и внутри учебно-профессиональных групп (тьюториалы, воскресные школы, группы поддержки, виртуальные конференции и т.п.), которые делают обучающегося субъектом образования.

Эти и другие явления в образовании в своей совокупности привели к тому, что стало возможным говорить об «открытости» не только его отдельных элементов, но и в целом об образовании, как открытой системе.

Истоки «открытости» образования

Идеал неограниченной возможности доступа к образованию существует давно, он зарождался в разных странах при различных обстоятельствах. Американский аналитик, Чарльз Ведемейер (Wedemeyer C., 1974) первым выдвинул простое, но смелое предположение, что коммуникационные технологии сделают возможным реализацию неотъемлемого права каждого человека на образование.

Ч.Ведемейер понимал, что традиционные очные формы обучения никогда не смогут достигнуть этой цели, потому что невозможно всем посещать занятия в назначенное время и в определенном месте. Например, взрослые люди, которым пришлось бросить школу, чтобы начать работать, не смогут посещать обычные учебные заведения, в которых обучение проходит по строгому графику в определенном месте (кампусе). Ч.Ведемейер считал, что цель образования не будет достигнута, пока преграды пространства и времени, связанные с очным обучением, не будут преодолены, откуда и возникло его стремление к исследованию и претворению в жизнь идеи дистанционного образования, как организационно-педагогической основы нетрадиционного образования.

Понятие «независимое обучение»

В 80-е годы XX в. Ч.Ведемейер дал этому явлению название *«независимое обучение»,* определяя его так: «независимое обучение включает несколько образовательных процессов, в которых преподаватели и студенты выполняют свои прямые должностные обязанности удаленно друг от друга, общаясь разнообразными способами» (Wedemeyer C., 1981).

Изначально ОО строилось на «четырех китах» и предполагало:

- свободное поступление в учебные заведения без образовательного ценза (уровня образования) и без вступительных испытаний («запись на курс» – политика «открытых дверей»);
- свобода в формировании индивидуальной образовательной траектории с участием самого обучающегося (планирование содержания обучения);
- свобода обучающегося в выборе преподавателей;
- свободный выбор места, времени и темпа обучения.

Функциональное содержание «открытого образования»

Начиная с Ч.Ведемейера, свободный доступ к образованию стал главной движущей силой, лежащей в основе развития дистанционного образования. Спустя десять лет, уже в конце 90-х годов концепция «независимого обучения» стала оформляться в понятие «открытое образование».

Р.Льюис определил открытое обучение следующим образом: «*Открытое обучение* включает два основных требования: улучшенная доступность образования для студентов, и развитие независимости студентов. Эти цели достигаются путем предоставления студенту широкого выбора возможностей в рамках различных аспектов учебного процесса. Выбор может быть предоставлен относительно места и времени учебы …, а также относительно самих учебных программ, после того, как студенту предоставлен доступ к ним: например, студент может выбирать учебные программы, их интенсивность и методику их изучения, применяемые мультимедийные материалы, а также форму оценки знаний. Такая возможность самостоятельного выбора программы существенно развивает независимость студента: благодаря структурированной и поддерживаемой системе выбора среди множества возможных альтернатив обучения, студенты работают более независимо» (Lewis R., 1997).

Многие учреждения дистанционного образования (УДО), неслучайно называются «открытыми» университетами, например Британский открытый университет, Открытый университет Гонконга, Открытый университет Израиля и др. Однако, как уже отмечалось, не следует путать понятия «открытое обучение» и «дистанционное образование».

В 1999 году Минобразования РФ создало Российский государственный институт открытого образования, который стал центром разработки теории и практики ОО. Первым крупным результатом его деятельности стали разработка проекта Концепции информационно-образовательной среды открытого образования Российской Федерации, и публикация двухтомника «Основы открытого образования», которые призваны способствовать успешному развитию ОО. По замыслу авторов двухтомника (Отв. Ред. В.И.Солдаткин) в условиях глубинных объективных процессов формирования единого открытого образовательного пространства главной целью создания информационно-образовательной сферы открытого образования является предоставление полной информации об образовательном и культурном потенциале РФ. Поставленные цели естественным образом вытекают из философии ОО.

«Философия открытого образования», – пишут авторы, – для сегодняшнего дня – это принципиально новая перспективная организация образовательного процесса, новая философия, стратегия и тактика отношений и взаимодействий потребителей и производителей образовательных услуг в условиях рыночных отношений, свободного цивилизованного выбора приоритетов и действий» (Солдаткин В.И. и

др, 2002).

Открытое образование как философия

В специализированном курсе «Информационные и коммуникационные технологии в дистанционном образовании» (Specialized Training Course «ICTs in Distance Education», Moscow, IITE UNESCO, 2002), подготовленном международным коллективом авторов под руководством М.Мура, соотносятся понятия «открытое» и «дистанционное» обучение, из чего следует, что *открытое обучение* – это *философия*, в основе которой лежит идея расширения доступности *(среды)* и личного выбора в процессе обучения, в то время как *дистанционное образование* – дидактическая *система обучения*.

Действительно, пишут авторы курса, можно достичь большей доступности и гибкости методами дистанционного образования, но также существуют системы дистанционного образования, которые не реализуют идей открытого обучения. Однако, весьма вероятно, что в условиях прогресса ИКТ, идеи открытого образования продолжат оказывать влияние на развитие концепции дистанционного образования. Например, благодаря внедрению новых технологий расширяется доступ к образованию, а конвергенция телекоммуникаций и информационных технологий облегчает взаимодействие между различными типами образовательных учреждений, различными источниками образовательных материалов, а также обеспечат улучшенную поддержку «удаленных преподавателя и студентов».

Открытое образование, как среда

В российском образовании свою версию «тандема» ДО и ОО дали авторы Концепции российского портала открытого образования.

По их заключению *«открытое образование* – гибкая *система получения* (лучше говорить о предоставлении – ред.) образования, доступная любому желающему, без анализа его образовательного ценза и регламентации периодичности и длительности изучения отдельного курса, программы, развивающаяся на основе формализации знаний, их передачи и контроля с использованием информационных и педагогических технологий дистанционного обучения» (http://nnovg.openet.ru/University.nsf/Index.htm?Open&Menu=VUOpenedu cation-Environment-Alltopics).

Глоссарий терминов открытого и дистанционного обучения самой крупной и авторитетной международной организаций ОДО, в которую входят более пятидесяти стран, «Содружество обучения» не разъединяет понятия открытого и дистанционного обучения. В этом «тандеме» «Open and distance learning – открытое и дистанционное обучение: обучение, которое имеет следующие особенности – преподаватель и учащийся разделены во времени или пространстве, либо во времени и пространстве; обучение предоставляется так или иначе каким-либо учебным заведением или образовательным учреждением; используются самые разные носители информации, включая печатные и электронные; учащиеся и преподаватели взаимодействуют благодаря двустороннему общению; время от времени могут проводиться очные занятия; в производстве и проведении курсов действует четкое разделение труда» (The Commonwealth of Learning, http://www.cito.ru/gdenet/glossary/open).

Анализ двух авторитетных глоссариев (зарубежного и отечественного) проводит нас к тому же заключению, которое мы уже сделали и которое выражено М.Муром следующим образом.

Open learning – открытое обучение, как образовательная философия, делает упор на то, что учащиеся могут сами выбирать, с помощью *какого носителя* информации, *где и в каком темпе* они будут учиться,

какую помощь и поддержку хотят получать; они также вольны приступать к учебе и бросать ее, *когда сочтут нужным.* Таким образом, философия ОО сводит его к образовательной среде, которая *предоставляет образовательные услуги*, а обучающийся *получает их по мере необходимости*.

Distance education – дистанционное образование – это обучение (teaching) и самостоятельное *изучение* (learning), в котором самостоятельное изучение (учение – В.О.) обычно происходит отдельно от преподавания.

Distance learning – дистанционное изучение – термин, часто используемый как синоним «дистанционного образования», однако не тождественный ему, поскольку *дистанционное образование включает как самостоятельное изучение, так и обучение (teaching).* (IITE UNESCO, 2002).

Таким образом, ДО в «тандеме» видится как «совокупность» информационных и педагогических технологий и целенаправленно организованного процесса синхронного и асинхронного интерактивного взаимодействия обучающих и обучающихся между собой и со средствами обучения, инвариантного к их расположению в пространстве и согласованного во времени (Концепция Российского портала открытого образования, www.openet.ru).

Принимая в целом такую постановку вопроса о «тандеме» ДО и ОО, еще раз заметим, что ДО здесь выступает, как дидактическая образовательная система, а ОО – как образовательная среда, предоставляющая систему образовательных услуг.

Открытое образование как политика

Рассматривая открытое образование, как философию, в практическом плане она представляется в виде политики УДО. В этом случае можно согласиться с теми исследователями, которые под Open education (открытым образованием) подразумевают политику образовательного учреждения, построенную таким образом, чтобы обучение проходило более гибкими способами, имея ввиду индивидуальную географическую удаленность, социальные и временные ограничения конкретных обучаемых. Это индивидуальный подход к обучению, ориентированный на сопровождение обучения каждого обучаемого по индивидуальному плану. *Открытое обучение может распространяться как на дистанционную так и на другие формы обучения*. «Несомненно, как дистанционная так и открытая форма обучения сейчас переплелись настолько, что трудно бывает их различить. Кроме того, реализовать полностью открытую форму обучения в описанном выше варианте – довольно сложная организационная и дидактическая задача. Поэтому хотя они и имеют разные изначальные смысловые значения, общим предназначением является обеспечение альтернативными средствами получения образования в тех случаях, когда обучаемые не могут или не хотят использовать традиционное обучение» (Розина И.Н., 2002).

Подобные суждения убеждают, что открытое образование является качеством ДО, и в этом суть их единства и самостоятельности каждого в рамках такого единства, на которые мы уже указывали, и которые позволяют говорить о формировании в традиционной дидактике новых элементов.

Рецидивы смешения категорий ОО и ДО

Авторы монографии «Основы открытого образования (Іт.) конкретизируют философские основы ОО при анализе его модели для условий перехода человеческой цивилизации в информационную стадию развития. Предлагаемая модель представляется им в виде «*познавательной среды*, ориентированной на человека, способного к

самоорганизации, развитию его способностей на основе приобретения знаний и овладения методологией их использования в повседневной жизни и профессиональной деятельности с целью формирования и функционирования информационного общества».

Категория «открытое образование» достаточно хорошо проработана в публикациях РГИОО. Однако, несмотря на это, второй аспект проблемы продолжает оставаться дискуссионным. Имеются в виду рецидивы идентификация ОО с ДО. Об их тесной взаимосвязи уже говорилось выше, ошибочность же идентификации проистекает из смешения понятий «образовательная среда» и «форма образования». Отсюда – подмена категории ДО категорией ОО, даже у известных специалистов. Так И.Г.Кревский в своем выступлении на Интернет-конференции «Новые информационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании» признавая, что существует смешение этих понятий, высказал сомнительные суждения о причинах такого смешения. В своих суждениях автор опирается на «мнение большинства» (попутно спросим, как было подсчитано это «большинство» (?) и заметим, что большинство может быть не только носителем истины, но и заблуждения, поэтому при дискуссионной постановке проблемы такие ссылки представляются не совсем корректными, т.к. определяющую роль играет система аргументации за высказанное суждение, а не сомнительная апологетика тех или иных установок). Ссылаясь на него, он отмечает, что поскольку ДО – это не форма образования, а технология, «поэтому правильнее говорить не о дистанционном образовании…, а о дистанционном обучении**».** В чем смысл такого заявления? Оно проясняется при дальнейшем чтении тезисов И.Г.Кревского: «ОО – это практически новая форма образования..., и его применение связано с «ухищрением по втискиванию в рамки законов, написанных совсем для других форм». Думается, что подобные суждения саморазоблачают истинные стремления апологетов ОО и компрометируют их идею, которая представляется в приведенной системе аргументации, как надуманная идея, которая укореняется экспансивным путем, в том числе вытеснением дистанционной формы из системы образования. Интересно, что И.Г.Кревский те качества ДО, которые он вместе с «ученым большинством» пытается охарактеризовать, как технологию в приложении к ОО, он описывает уже не как технологию, а как характеристику ОО в качестве формы образования («ДОТ является идеальной основой для ОО») (Кревский И.Г., 2002 г.). Вызывает сожаление, что до сих пор при чтении специальной литературы приходится сталкиваться с подобным «театром абсурда».

В поисках модели открытого образования

В монографии «Основы открытого образования» сформулированы положения, которые их авторы выдвигают в качестве *основных философских положений* концепции открытого образования (Основы открытого образования, Iт., 2002):

- Открытое образование – это незамкнутая, самоорганизующаяся система.
- Открытое образование – это возможность свободного развития личности.
- Открытое образование есть продолжение процесса формирования личности, уже имеющей определенное образование и полноправно включенной в систему общественных отношений.
- Открытое образование обеспечивает важнейшую разновидность индивидуальной свободы – свободу мысли.

В условиях продолжающейся дискуссии по вопросам терминологии многие российские авторы, справедливо отмечая тесную взаимосвязь между концептуальными основами открытого и дистанционного обучения, вводят понятие «*открытое дистанционное образование*». Можно согласиться с утверждением о том, что ОДО «качественно новая, прогрессивная форма непрерывного многоуровневого образования, построенная на интеграции образовательной, профессиональной и социальной сред и единстве педагогических и организационных оснований, функционирующую на основе комплекса взаимосвязанных технологий, обеспечивающих однородное качество во всей дистанционной образовательной сети, ориентированной на развитие компетентности работающих специалистов посредством решения ими актуальных производственных задач и развитие организаций через развитие персонала» (Щенников С.А., 2002).

Проблемы развития открытого дистанционного образования в России

Можно согласиться с С.И.Гессеном, что «жизнь и есть образование, а теория образования есть в сущности теория жизни..., цели жизни современного культурного общества – суть цели образования» (Гессен С.И., 1995). Достижение идеалов «открытого» образовательного пространства усиливается в российских условиях двумя существенными обстоятельствами.

Первое. В сознании российских руководителей учреждений и организаций сложно совмещаются выработанные у них эмпирические представления об управлении производством с теоретическими моделями, на которые опирается стабильно эволюционирующее общество. Сказывается отсутствие отечественных теоретических моделей, объясняющих особенности переходного состояния России, часто воспринимаемого как хаос.

Второе. Слабое представление о сути законов, на основе которых должны действовать организаторы производств и отраслей, управленцы различных уровней.

И, если в Западном обществе гарантией воспроизводства нравственных ценностей является эффективно функционирующая юридическая практика, то в России устойчивость общественных отношений в современных условиях обусловлена имеющейся повседневной деятельностью. Часто в сложившейся ситуации современному руководителю некогда и нечему учиться в образовательных учреждениях, и постижение знаний, и получение навыков производственной деятельности происходит на практике.

Мировое сообщество в целом еще «не выработало» образовательных моделей нового поколения, которые вызваны постепенным распространением дистанционных форм получения знаний. В настоящее время это воспринимается как «техническая» (сколько компьютеров и куда их поставить, какой приобрести ноутбук) и «структурно-правовая» проблема (иерархия образовательных структур, разница часовых поясов на больших территориях, признание дистанционного образования педагогическими университетами и институтами, проблема коммуникаций и стандартов, языковая проблема и т.п.). В действительности стоящие проблемы носят комплексный социально-культурный характер, а в практическом значении ждут своего дидактического решения. Однако, прежде чем переходить к дидактическим аспектам ДО, полезно вспомнить основные положения *традиционной теории обучения*, что позволит установить основные направления в формировании *«новой дидактики».*

МОДУЛЬ I

Что такое ДО? Общая постановка проблемы и дидактическое обоснование особенностей применения. Категории дистанционного образования/обучения

I.1. Понятие ДО и дискуссии вокруг него

Еще раз о понятии «образование», как одной из ключевых категорий дидактики

Современные проблемы, с которыми сталкивается сегодня цивилизация, приводят к пониманию того факта, что все они сосредоточены в самом человеке, его внутреннем мире. В связи с этим ставка делается на образование, как главный механизм, способный вывести общество из кризиса, согласовать ценности и цели отдельного человека и общества. Это, в свою очередь, требует еще раз уточнить само понятие «образование». Анализируя научную, педагогическую, методологическую и философскую литературу, можно констатировать, что за последние 10-15 лет трактовки термина «образование» изменились радикально.

До 90-х г.г. образование понималось как результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, необходимое условие подготовки человека к жизни и труду. Данная трактовка в несколько измененных вариантах присутствует практически во всех учебниках и учебных пособиях по педагогике. Начиная с середины 90-х г.г. смысл и значение понятия «образование» начинает меняться в направлении «глобализации» и вскрытия механизмов данного феномена.

Так, В.М.Зелинченко определяет образование как «один из основных механизмов репликации и эволюции мимов, где мимы – это элементы культуры» (Цит. по Овсянников В.И, Густырь А.В., 2001). Констатируется огромная роль образования в эволюции современной цивилизации.

Особое изменение претерпело понятие «образование» в связи с формированием новой области научного знания – философии образования. Философское осмысление данного феномена начинается с работ Б.С.Гершунского. Он понимает под образованием сложное многоплановое явление, представляющее собой единство четырех характеристик: ценность, система, процесс, результат (Гершунский Б.С., 1998). Таким образом, понятие образования дополняется аксиологической и системной сущностью.

Как результат образование представляет собой последовательную реализацию следующих компонентов: грамотность → образованность → профессиональная компетентность → культура → менталитет.

Менталитет

– высшая ценность образования и его иерархически главная цель.

А.И.Субетто в концепции становления цивилизации образовательного общества – новой формы устойчивой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта, – определяет образование как «социогенетический механизм, обеспечивающий восходящее воспроизводство качества человека и качества общественного

интеллекта» (Субетто А.И., 1994). Под общественным интеллектом понимается при этом единство культуры, науки и образования; совокупный разум общества; управление будущим со стороны общества.

Изменение понятия «образование» происходит в связи с развитием различных направлений науки и особенно знаний о живом веществе и человеке. Об этом пишет Ф.Ш.Терегулов: образование есть средство и процесс разрешения фундаментального противоречия жизни человека – двойственности его природы. Имеется в виду противоречие между биологической и социальной сущностью человека. Понятие «образование» означает культурно-исторический феномен, существующий вне и независимо от сознания человека. Он всегда был и всегда менялся. Благодаря образованию у каждого вновь родившегося представителя человеческого рода вырабатывается особый «биосоциальный» орган. Задача образования – максимально использовать гетерохронию биологического и социального, чтобы сформировать у человека данный специфический орган – социальный по содержанию, биологический по субстрату, позволяющий максимально адаптироваться к жизнедеятельности в соответствующей социокультурной среде (Цит. по Овсянников В.И, Густырь А.В., 2001).

Таким образом, можно сделать следующие выводы: происходит переосмысление понятия «образование», его роли, значения и функций; повышается социальная роль образования; его направленность, эффективность во многом определяют перспективы развития цивилизации; все это необходимо учитывать на практике, особенно при организации инновационной деятельности.

Образование дистанционное

Словосочетание «дистанционное образование» (ДО) прочно вошло в мировой образовательный лексикон. В течение последних трёх десятилетий ДО стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры, изменив облик образования во многих странах мира. Возникла и бурно развивается целая индустрия образовательных услуг, объединяемых общим названием «дистанционное образование». Она впечатляет огромным числом обучающихся, количеством образовательных учреждений, размерами и сложностью инфраструктуры, масштабами инвестиций и денежного оборота. База данных ICDL содержит описание более 850 центров дистанционного образования, расположенных на всех континентах, кроме Антарктиды, в которых только по различным программам профессионального образования обучается примерно двенадцать миллионов студентов – порядка 13-14% от общего числа студентов в мире. Развитие дистанционного образования признано одним из ключевых направлений основных образовательных программ ЮНЕСКО. В их числе «Образование для всех», «Образование через всю жизнь», «Образование без границ». Содействие развитию ДО определено как приоритетная задача в статье 126 Маастрихтского договора – учредительного договора Европейского союза, а авторитетный американский еженедельник *The Chronicle of Higher Education* называет уровень активности в индустрии дистанционного образования XX в. «ошеломляющим»(April 9, 1999, A27).

Однако, из-за многогранности и масштабности ДО как явления, широкого разнообразия образовательных услуг и форм его организации (или моделей), в крупных национальных и международных центрах дистанционного образования, общепринятого, канонического определения ДО не существует. По удачному и не потерявшему актуальности выражению Д.Шела, «дистанционное образование

содержит в себе примечательный парадокс: оно уверенно утвердило своё существование, но не в состоянии определить, что оно такое» (Shale,1988). В этом, на первый взгляд, нет ничего страшного: во-первых, вообще редкое понятие, особенно касающееся образования, имеет общепризнанное определение, во-вторых, отсутствие консенсуса в отношении его определения не помешало дистанционному образованию, как сказала Х.Перратон, «прекрасно управляться без всякой теории» (Perraton H., 1984).

Действительно, например, страны Британского Содружества, как, впрочем, и страны Европейского Союза, имеющие длительную традицию принципиально единого практического понимания дистанционного образования не выработали, что не мешает Британскому открытому университету (OUUK), Университету Южной Африки (UNISA), Заочному университету (FernUniversität) в Хагене и др., вполне успешно продвигаться в развитии ДО, не имея его нормативного определения.

Заметно большее неудобство в связи с этим до недавнего времени испытывали образовательные центры и различные институты управления образованием в США, где повсеместное формирование университетских и межуниверситетских структур ДО в государственной системе образования началось всего примерно 10 лет назад и где не успело сложиться единого подхода к понятию дистанционного образования. Неудовлетворённость отсутствием такого подхода находит выражение в многочисленных и часто противоречащих друг другу дефинициях ДО в публикациях различных американских авторов и учреждений образования, довольно острых дискуссиях на тему «в чём отличие?», изменениях в официальном определении дистанционного образования в американском законодательстве. Однако высокая степень независимости американских университетов от федерального законодательства и бюджета, распределенная между различными агентствами, делегированная система аккредитации, а главное – внушительное финансирование ДО со стороны промышленных корпораций и телекоммуникационных компаний, мало обеспокоенных наличием пробелов в теории дистанционного образования, не делают недостаток его общенационального понимания решающим фактором развивающейся практики.

Существенно иная ситуация в России, где положение дел в образовании самым непосредственным образом зависит от федеральной нормативно-правовой базы, а состояние ее в значительной мере определяется *установленными значениями основных понятий, или терминологическим стандартом*. Отсутствие ясного и однозначного ответа на вопрос, что такое дистанционное образование, приводит к полной неразберихе в формировании нормативно-правовой базы и учебно-методического обеспечения, и как следствие, – к возникновению серьёзных препятствий в решении всего комплекса проблем, связанных с функционированием ДО в России. Например, одни авторитетные специалисты говорят, что дистанционное образование – это не форма образования, а только особые «дистанционные технологии», или «информационно-образовательная среда», другие, не менее авторитетные специалисты, – что это то же, что заочная форма образования, а третьи – что вообще следует говорить не о дистанционном, а об открытом образовании. Иными словами под «дистанционным образованием» понимают всё, что угодно, и становится понятным, к примеру, затруднительное положение, в которое попало в свое время управление лицензирования, аттестации и аккредитации Министерства образования РФ, перед которым была

поставлена задача в кратчайшие сроки разработать нормативную документацию по лицензированию «неизвестно чего» в сфере ДО. В таком же замешательстве в связи с необходимостью решать задачи развития дистанционного образования, не имея ясного представления, что это такое, находились «лица, ответственные за принятие решений» в сфере образования: что именно развивать – информационные и коммуникационные технологии в образовании, информационно-образовательную среду, заочное образование, неопределённую новую форму образования или его технологии и вообще: дистанционное или открытое образование? Все эти вопросы неизбежно возникают при смешении понятий и нуждаются в решении, чтобы достичь необходимой определённости в действиях.

По вопросу ДО, как дидактической категории, не имеют единства и зарубежные исследователи. Очевидна разница в его определениях в т.н. трансляционной и корреспондентной модели. Ниже предлагается сравнительная таблица 1.1. определений ДО. При ее изучении, особенно той части, которая составлена из публикаций российских авторов и документов, представляется целесообразным сравнить систему аргументации авторов определений или превалирующие характеристики. Что касается отечественных определений, то они подобраны из основных документов или публикаций ведущих специалистов, которые заложили основы дидактики ДО; рассматривая их в хронологической последовательности, можно заметить истоки имеющих хождение характеристик ДО.

Таблица 1. Определения ДО

Определения ДО (из зарубежных источников)	**Ремарки**
Обучение на расстоянии – реализуется посредством сочетания почтовой, радио, телевизионной электронной связи, телефона и газет при ограниченном непосредственном контакте обучаемого с преподавателем или полном отсутствии такового. Преподавание осуществляется главным образом через специально подготовленные печатные, аудиовизуальные или другие материалы, передаваемые обучаемым или учебным группам.	Определение из раздела IY «Формы предоставления образования» кросс-квалификационных переменных последней версии МСКО. *«Опорным» понятием в данном заключении исходя из названия раздела («формы...») и начальной фразы «обучение...» под ДО здесь понимается «форма обучения» // Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, М, 1999, с.23.*
ДО – *Процесс распространения и доставки образовательных услуг или возможностей использования образовательных ресурсов в места, расположенные вне учебного помещения, здания или центра, или в другое учебное помещение, здание или центр, используя видео, аудио, компьютерные, мультимедиа коммуникации, или какое-либо их сочетание с другими, традиционными способами доставки.*	Типичное для американских определений (см. ниже в этой же рубрике) понимание традиции трансляционной ДО с использованием телекоммуникаций. Определение дано ITC – орган американской Ассоциации муниципальных (community) колледжей, включающей более 600 учреждений. *Instructional Telecommunications Council (ITC) www.itcnetwork.org; http://www.sinclair.edu*
Дистанционное образование – это система и процесс соединения учащихся с	Одна из дефиниций, имеющих в США официальный статус.

Определения ДО (из зарубежных источников)	**Ремарки**
распределенными образовательными ресурсами.	*American Council on education(ACE)*
Дистанционное образование имеет место, когда преподаватель и студент(ы) разделены физической дистанцией, и технология передачи голоса, изображения, данных и печати, часто в сочетании с коммуникацией «лицом-к-лицу», используется для того, чтобы преодолеть этот разрыв.	Определение из часто упоминаемого в американских источниках краткого руководства по ДО (автор – Barry Willis), помещённого на сайте Университета штата Айдахо. *College of Engineering University of Idaho, Distance Education at a Glance, 1995 www.uidaho.edu/evo/newhtml/eomain.htm*
Термин «дистанционное образование» означает образовательный процесс, для которого характерно разделение, во времени или местоположении, преподавателя и студента. В таком значении термин может включать курсы, предлагаемые, главным образом, с помощью (1) телевизионной, радио или компьютерной передачи (открытого телерадиовещания, закрытой сети, кабельного, СВЧ или спутникового телевидения); (2) аудио или компьютерной конференции; (3) видеокассеты или диска; или (4) посредством корреспонденции» (почтовой переписки – сост.)	Сравнительно новое (1998 года) определение ДО в законодательстве США. *Passage of P.L. 105-244, Amendments to the Higher Education Act of 1965. New legislative definition of distance education (Title IV, Part G, Section 488)*
Дистанционное образование (или корреспондентно-заочное обучение) – регистрация и обучение в образовательном учреждении, которое предоставляет расположенные в определённой последовательности и логике учебные материалы, предназначенные для самостоятельного изучения студентом. По завершении каждого урока, студент факсом, почтой или с помощью компьютера пересылает квалифицированным преподавателям контрольную работу для аттестации, комментария и руководства изучением предмета. Исправленные контрольные работы возвращаются студенту; устанавливается взаимообмен, который обеспечивает межличностные отношения тьютора – студента.	Определение американского Совета дистанционного образования и обучения (DETC) – одного из крупнейших в США центров накопления, анализа и обмена информации о ДО, в первую очередь, в частных образовательных учреждениях США. При DETC (www.detc.org) действует единственное в США официально признанное на федеральном уровне агентство аккредитации частных высших (post-secondary) учебных заведений ДО. *Implications of new technologies for the International Baccalaureate. Technology is the answer: what was the question? (An address to the Council of Foundation on the implications of new technologies for the International Baccalaureate, given by the Vice Chancellor of the Open University), 1998.*
Термину «дистанционное обучение» соответствует широкий спектр образовательных услуг... Чтобы связать между собой людей, программы дистанционного обучения используют широкий диапазон инструментов – интерактивную компьютерную технологию (включая World Wide Web и электронную почту), телефон, факс и регулярную почту.	Определение входящего в DETC Capella University – частного университета, специализирующегося в области дистанционного бизнес-образования деловых людей. Подтверждает сказанное выше по поводу определения ДО в DETC. *Capella University: Discover Distance Learning: What is Distance Learning?*
Дистанционное образование – предложение	Определение ДО, даваемое в Университете

Определения ДО (из зарубежных источников)	Ремарки
образовательных программ, предназначенных облегчить стратегию изучения, не зависящую от повседневного контакта с преподавателем, а основанную на лучшем использовании возможностей самостоятельного обучения студентов. Это обеспечивается интерактивными учебными материалами и децентрализованными учебными средствами поддержки, обращаясь к которым студенты, в случае необходимости, могут получить академическую помощь и иные формы содействия обучению.	Южной Африки, – одном из старейших и наиболее авторитетных в мире и крупнейшем на африканском континенте центре ДО. Цитируется вице-канцлером Открытого Университета Великобритании сэром Д.С.Дэниелом. *Implications of new technologies for the International Baccalaureate. Technology is the answer: what was the question? (An address to the Council of Foundation on the implications of new technologies for the International Baccalaureate, given by the Vice Chancellor of the Open University), 1998.*

Обобщающие (комплексные и краткие) определения	Ремарки
В самой простой своей форме, дистанционное обучение – это студент и преподаватель, разделённые временем и расстоянием и использующие технологии для совершения обучения.	Популярная краткая дефиниция ДО, не претендующая на полноту. *Distance learning Week (www.pbs.org)*
Дистанционное образование определяется как планируемый процесс обучения/изучения, в котором используется широкий спектр технологий, чтобы установить контакт с учащимися на расстоянии, в целях обеспечения взаимодействия с учащимся и аттестации полученных им знаний.	Определение ДО, даваемое на отделении дополнительного образования Университета штата Висконсин – одного из старейших и крупнейших центров ДО в США, согласно американским источникам, впервые в истории использовавшего термин «дистанционное образование» в 1892 году. *University of Wisconsin-Extension, Continuing Education Extension, Distance Education subgroup*
Приобретение знаний и умений через опосредованное получение информации и инструкций с применением всех видов технологий, а также иных форм изучения на расстоянии. *Определяющие элементы. Дистанционное обучение определяют несколько ключевых особенностей. А именно: (1) разделение преподавателя и ученика в течение по крайней мере большей части каждой учебной процедуры; (2) использование образовательных медиа, чтобы соединить преподавателя и учащегося и донести содержание курса; (3) обеспечение двухсторонней связи между преподавателем, тьютором или образовательным центром и учащимся; (4) разделение преподавателя и учащегося в пространстве и/или во времени; (5) сознательный контроль за обучением в*	Пример комплексного определения ДО, выработанного Американской ассоциацией дистанционного изучения – крупнейшим в США неправительственным объединением в области ДО. *The United States Distance Learning Association (www.usdla.org)*

Обобщающие (комплексные и краткие) определения	Ремарки
большей мере со стороны студента, чем инструктора.	
Дистанционное образование – вид доставки образовательных услуг, не требующий от студента физического присутствия в том же месте, что и преподаватель. В настоящее время более общеупотребимыми способами доставки являются аудио, видео и компьютерные технологии. *Термин «дистанционное обучение» часто используется как взаимозаменяемый по отношению к термину «дистанционное образование».*	*Описательное определение.* *Virginia Steiner, Distance Learning Resource Network (www.wested.org/tie/dlrn/)*
Шесть главных характеристик дистанционного образования: 1) представление предмета, которое облегчает изучение; 2) отношения эмпатии и личностной связи между студентами и тьюторами/консультантами; 3) выбор и использование средств информации; 4) ранняя обратная связь; 5) внутригрупповая интерактивность; 6) дальнейшие усовершенствования дистанционного образования, облегчающие индивидуальное обучение.	Определение ДО, данное Бьоргом Холмбергом, одним из отцов-основателей современного ДО, автором многочисленных работ по истории и теории ДО, многие из которых считаются классическими. *What is new and what is important in distance education? Holmberg B. Institute for Research on Distance Education, FernUniversität, Germany. Journal article, general comment in Open praxis, vol.1, 1998, pp.32-33. 1998.*
Некоторые специфические критерии дистанционного образования: *Использование образовательных средств информации для соединения преподавателя и учащегося (и донесения содержания курса).* *Обеспечение двухсторонней связи (между преподавателем, тьютором, или образовательным агентством и учеником).*	Инвариантные признаки ДО в перечислении Десмонда Кигана, одного из наиболее известных современных подвижников и организаторов ДО, автора фундаментальных работ по теории ДО и, в частности, концепции двух принципиально разных подходов к ДО (индивидуальном и групповом) *Keegan, D. The Foundations of Distance Education. London: Croom Helm, 1986*
Дистанционное образование – это организованное... обучение..., которое требует особой методики составления учебного плана, специальных приёмов преподавания, специальных способов коммуникации с помощью электронных и иных технологий, равно как и специального организационного и административного устройства.	Определение Майкла Мура, крупнейшего американского эксперта в области ДО, и Джорджа Кирсли – известного канадского специалиста (Университет в Атабаске), из написанной ими совместно монографии, считающейся одним из лучших исследований ДО в конце 90-х годов XX в. *Kearsley, G. and Moore, M. Distance education: a systems view. Washington: Wadsworth Publishing Company, 1996.*

Определения ДО российских специалистов	Ремарки
Дистанционное образование – «новый канал	Первая официальная запись о ДО в Решении

Определения ДО российских специалистов	Ремарки
реализации образовательных услуг для миллионов российских граждан». *Под дистанционным образованием понимается система оказания образовательных услуг широким слоям населения путем создания локальной информационно-образовательной среды, доставки учебной информации обучающимся при помощи современных технических средств и технологий.*	Коллегии Комитета по высшей школе Мин. Науки, высшей школы и технической политики РФ от 09.06.93 г. *Комментарий и определение ДО содержится в Справке к заседанию Коллегии, подписанной начальником Управления гуманитарного образования* В.С.Меськовым. Из «Справки о создании системы дистанционного гуманитарного образования в РФ «к заседанию Коллегии Комитета по высшей школе от 09.06.93 г. № 9/1
Система развивающего дистанционного обучения (СРДО) призвана содействовать решению задачи массового индивидуализированного обучения, отвечающего запросам социальной практики и индивидуальным запросам личности. Система предполагает сочетание активных форм обучения: очных и заочных; безличных и личностно-ориентированных; индивидуальных и групповых с использованием современных обучающих технологий и технических средств. Центральная фигура системы – личность, самостоятельно определяющая свои потребности в образовании с учетом своего социального опыта и советов наставников. Основной методологический принцип системы – диалоговое содействие творческому росту обучаемых в решении конкретных теоретических и практических задач с использованием современных мыслительных методов и технологий.	*«Основные положения Концепции Российской системы развивающего дистанционного обучения», представленные на обсуждение Коллегии комитета по высшей школе 09.06.93 г. (Проект подготовлен С.А.Щенниковым, С.М.Никитиным, Н.К.Никитиной)*
Под дистанционным образованием понимается комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательного учреждения. Информационно-образовательная среда дистанционного образования представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей.	Определение ДО как технологии передачи информации, которое положило начало технократическому направлению сего исследования. *Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России (принята Государственным комитетом РФ по высшему образованию 31 мая 1995г.).*
Не стоит связывать все надежды с какой-либо одной существующей формой образования. Перспективнее всего	Данное комплексное определение предлагалось включить в Концепцию создания и развития единой системы ДО в России. Но тогда победил

Определения ДО российских специалистов	Ремарки
синтезировать лучшие и приемлемые в наших условиях качества каждой из них и на этой основе выработать новую модель образования. Назовем эту форму интерактивным, или дистантным образованием, т.е. образованием на расстоянии, имея ввиду вариативное, направляемое и контролируемое самообразование студентов, основанное на единстве установочно-консультационных сессий и самостоятельной работы обучающихся и оснащенное полными комплектами учебной и методической литературы, электронно-вычислительной техникой.	технократический подход и прошла формулировка, приведенная выше. *В.И. Овсянников. Образование без отрыва от работы: опыт организации // Педагогика. 1995, № 2.*
Дистанционное образование (от лат. Distantia – расстояние) международный термин, иногда трактуемый как «образование на расстоянии». Обозначает целенаправленное и методически организованное руководство учебно-познавательной деятельностью и развитием лиц, находящихся в отдалении от образовательного учреждения и потому не вступающих в постоянный контакт с его педагогическим персоналом. Практикуется в двух, обычно комбинируемых в разных сочетаниях формах: а) через переписку, в ходе которой педагог корректирует и контролирует освоение образовательной программы; б) через средства массовой коммуникации – лекции и инструкции, аудиовизуальные материалы, индивидуальные консультации по телефону. Дистанционные технологии используются как в формальном, так и неформальном образовании. *Дистанционное обучение, обучение на расстоянии – процесс обучения, протекающий без постоянного прямого контакта между педагогом и субъектом учебной деятельности. Руководство обучением осуществляется через установочные лекции и посредством специально подготовленных инструктивных материалов, а также в ходе периодических прямых контактов обучающих и обучаемых. Ход обучения определяется и корректируется на основе письменных контрольных работ, которые после проверки отсылаются исполнителю с комментариями, замечаниями и советами педагога. Подразделяется на традиционное заочное обучение, при котором подлежащие*	Самое полное из имеющихся в российских справочных изданиях комплексных описательных определений ДО. *Дистанционное образование / Профессиональное образование. Словарь. Издательство «Новь», М., 1999.*

Определения ДО российских специалистов	Ремарки
освоению знания черпаются в основном из учебников и других печатных источников, и разного рода учебные программы, рассчитанные на трансляцию знаний через средства массовой информации – радио, телевидение, массовую печать. Обычно эти виды комбинируются в различных сочетаниях.	
Дистанционное образование (ДО) является одним из методов получения образования по заочной форме обучения, основанном на использовании специфических образовательных технологий, базирующихся на современных методиках обучения, технических средствах связи и передачи информации. *В ходе эксперимента [Приказ Минобразования России «Положение о проведении эксперимента в области дистанционного образования» от 30.05.97 № 1050.]* *проблемы развития ДО стали рассматриваться гораздо шире, чем первоначально в 1997 г. если сначала речь шла о ДО как о возможной форме получения образования, то уже сам ход эксперимента показал, что те или иные элементы ДО достаточно широко применяются в российских вузах и традиционных формах получения образования*	*Информационная справка о результатах работы комиссии по анализу эксперимента в области ДО представлена на Коллегию Минобразования в 2002 г.* *Справка так и не указала, к какому заключению о понятии ДО привел эксперимент. Неопределенная позиция Минобразования РФ обнаружится и в более поздних документах.*
Дистанционное образование – это качественно новый, прогрессивный вид обучения, возникший в последней трети XX века, благодаря новым технологическим возможностям, появившимся в результате информационной революции и на основе идеи открытого образования. *В основу этого вида обучения положена самостоятельная интерактивная работа студента со специально разработанными учебными материалами. Ключевую роль играет также тьютор (преподаватель-консультант), который прикрепляется к группе студентов. Другие компоненты и методические приемы ориентированы на то, чтобы сделать обучение максимально удобным и эффективным.*	Определение Международного института менеджмента ЛИНК *Web-сайт МИМ ЛИНК http://www.ou-link.ru*
Дистанционное обучение – это целенаправленный процесс интерактивного, асинхронного взаимодействия обучающих и обучающихся между собой и со средствами обучения. Индифферентный к их	Определение, которое можно считать трактовкой термина ДО в МЭСИ *Дистанционное образование: открытые и виртуальные среды // Материалы Седьмой международной конференции по*

Определения ДО российских специалистов	Ремарки
расположению в пространстве и времени, который реализуется в специфической дидактической системе. *Под целенаправленным процессом, обозначенным в определении, понимается организация и стимулирование активной учебно-познавательной деятельности обучающихся по овладению научными и прикладными знаниями, навыками и умениями, развитию мышления, творческих способностей, личностных качеств, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.* *Дистанционное образование – это система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения и осуществляется индивидуумом достижение и подтверждение образовательного ценза.* *Основу образовательного процесса при ДО составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также личного контакта (очно).*	*дистанционному образованию / Под редакцией В.П. Тихомирова, В.И. Солдаткина, Д.Э. Колосова. М.: МЭСИ, 1999.* Первоначально основные положения этого определения даны в монографии *А.А.Андреев, В.И.Солдаткин. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. Минобразования РФ, МЭСИ, М., 1999.*
Дистанционное обучение как технология есть целенаправленная и методически организованная учебно-познавательная деятельность лиц, находящихся на расстоянии от образовательного центра, осуществляемая с помощью средств, методов и технологий опосредованного педагогического общения преподавателя со студентом с минимальным количеством обязательных занятий.	*Положение о дистанционном обучении в сфере среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации. (Положение разработано Институтом дистанционного образования Московского государственного индустриального университета).* *Понятие «технология» применяется в данном определении не по назначению, т.к. содержание данного определения свидетельствует о ДО как о форме обучения. понятие «технология» в дидактике определяется иначе. В данном случае мы имеем дело с типичной классификационной ошибкой.*
Дистанционное обучение – форма обучения, отличающаяся преимущественно разделенным во времени и пространстве опосредованным учебными текстами общением обучающих и обучающихся. Руководство обучением осуществляется через установочные лекции и посредством инструктивных материалов, рассылаемых по	*Щенников С.А. Открытое дистанционное образование. М.: Наука, 2002.*

Определения ДО российских специалистов	Ремарки
почте или/и через современные средства коммуникации, а также в ходе периодических очных контактов обучающих и обучающихся.	
Дистанционное обучение – форма обучения, при которой взаимодействие учителя и учащихся между собой осуществляется на расстоянии и отражает все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения), реализуемые специфичными средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность.	*Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С.Полат, М.Юбухаркина, М.В.Моисеева; под ред Е.С.Полат. М. Издательский центр «Академия», 2004.*
Дистанционное образование – педагогическая система, в которой реализуется процесс дистанционного обучения (ДО) с подтверждением образовательного ценза.	*Положение о дистанционном обучении в сфере среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации*
Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением средств информатизации и телекоммуникации, при опосредованном или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.	*Федеральный закон «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (в части дистанционных образовательных технологий)»* (от 01.07.2002 № 110819-3. В Законе, а в след за ним и в нормативных документах Минобразования старались избегать прямого определения понятия ДО и, как правило, применяют понятие «дистанционные образовательные технологии» (ДОТ), т.о. ДО до сих пор не имеет своего законного определения.

Результаты аналитического метода исследования ДО

Аналитические, в кантовском смысле, или проясняющие суждения о понятии «дистанционное образование», – то есть тавтологические характеристики, вытекающие из его буквального смысла, а потому не вызывающие сомнения, снимают многие вопросы, касающиеся определения ДО.

Так, очевидно, что если «дистанционное» означает «на расстоянии», то речь идёт о такой форме образовательного процесса, при которой обучающийся и обучающий находятся не в одной аудитории, а на определенном расстоянии друг от друга. Из этой – буквальной – характеристики ДО прямо следует ещё одна: поскольку обучающий и обучаемый дистанцированы друг от друга, образовательная коммуникация между ними носит опосредованный характер или нуждается в средствах коммуникации. Образовательная коммуникация должна существовать, поскольку в противном случае ДО свелось бы к полностью самостоятельному изучению, или самообразованию, которое по определению, в силу того, что обучающий и обучаемый здесь совпадают, является самым непосредственным, или самым

«недистанционным» видом образования. Другими словами, ДО предполагает обратную связь учащегося с преподавателем – *интерактивность*.

Аналитическое определение ДО (DF 1)

Таким образом, мы получаем чисто аналитическое, или тавтологическое определение дистанционного образования как *образования на расстоянии, предполагающего опосредованную двухстороннюю коммуникацию между обучающимся и обучающим* (обозначим его *DF1*). Так как это определение тавтологично и не содержит в себе ничего, кроме того, что очевидно следует из буквального смысла слов, входящих в словосочетание «дистанционное образование», оно банально.

В определенной мере можно согласиться с уже цитированным нами Д.Шелом, что если «дистанционное образование может быть рассмотрено как «образование на расстоянии», оно вообще не нуждается в определении». В самом деле, зачем определять очевидное?

Зачем определять очевидное?

Оно позволит понять, к примеру, что трактовка ДО, данная в проекте Целевой Федеральной Программы развития дистанционного образования в России на 2001-2005 гг., представленном в марте 2000 г. для обсуждения в рабочей группе Минобразования РФ ректором Томского государственного университета профессором Г.В.Майером[×], смешивает понятие дистанционного образования и самообразования с использованием сети Интернет или другой телекоммуникационной системы. На практике это означает недооценку интерактивной образовательной коммуникации как компонента ДО и соответствующее недопонимание задач подготовки для него преподавателей, организации и обеспечения аттестации и т.д., а в целом – сужает стоящие задачи.

В проекте ДО определяется как «самостоятельная познавательная деятельность», отличающаяся «открытым доступом к образовательным ресурсам, … обеспечиваемым информационными технологиями и средствами телекоммуникации».

ДО: обучение или образование?

Терминологическим по форме, но концептуальным по существу, а потому не праздным является вопрос о том, как правильно говорить: «дистанционное образование» или «дистанционное обучение»?

Все без исключения авторы из стран Британского Содружества и США (где, как известно, термины «distance education» и «distance learning» первоначально появились, получили распространение и откуда попали в Россию и в русский язык), говоря о ДО в целом, отдают предпочтение термину «distance education». Английское «learning» в основном своём значении означает «изучение», то есть главным образом самостоятельное приобретение знаний о предмете. Из этого следует, что для англоязычных авторов словосочетание «distance learning» обначает только одну сторону ДО, включающее в себя (как это следует и из данного нами аналитического определения), преимущественно, деятельность обучающегося, т.е. учение (изучение). С учётом этого, понятие (и термин) «distance education» – «дистанционное образование», охватывая и «учение» (learning), и «преподавание» (teaching), оказывается более ёмким и адекватным для обозначения ДО как цельного образовательного явления.

Даже в контекстуальном, более свободном употреблении, термин «distance learning» используется в англоязычных работах в том случае,

[×] Профессор Г.В.Майер являлся председателем комиссии по нормативному обеспечению дистанционного образования Совета по дистанционному образованию в профессиональном образовании, созданного по приказу Министерства в 2000 г., что делает его представления о ДО особенно значимыми.

если речь идёт о самостоятельно организуемой и управляемой образовательной и познавательной активности обучающегося в рамках дистанционного образования, то есть об одном из его компонентов. Во многих (не во всех) разновидностях дистанционного образования самостоятельная образовательная активность учащегося, будучи одним из компонентов, составляет их существенный момент. Это объясняет, почему в словосочетании «open and distance learning» чаще употребляется именно «learning», а не «education»: имеются в виду открытые модели ДО, предполагающие значительную свободу и самостоятельность учащегося в организации и выбора содержания учебного процесса и практически исключающие «teaching», в смысле традиционного преподавания. Однако, когда говорится о ДО в общем плане – включая модели ДО, в которых решающую роль играет преподаватель, – используется термин «distance education».

Таким образом, в англо-американской языковой традиции (обладающей в данном случае прерогативой, поскольку она является словообразующей) правильнее, имея в виду ДО как целое, говорить «*дистанционное образо*вание», потому что оно включает в себя «самостоятельное изучение» плюс «обучение», что следует также из данного нами аналитического определения.

Понятно, что та же логика применима и к употреблению этих терминов в русском языке. Слагаемые меняются местами (отчасти из-за спорного перевода «learning» как «обучение»), но сумма от этого не изменяется: правильно употреблять «дистанционное образование», потому что существенным слагаемым ДО, кроме обучения, является ещё и самостоятельное изучение (и, добавим, во многих случаях – воспитание, или социализация: выработка или освоение учащимся определенных социальных и нравственных норм).

Понимание дистанционного образования представляется нами в широком значении данной категории и может применяться в том философском значении, о котором писал Б.С. Гершунский (Гершунский Б.С., 1998). В дидактическом значении, когда мы рассматриваем процессы освоения образовательных программ, возможно применение понятия ДО как обучения.

Таким образом, ДО, как педагогическая категория, отражает двуединство (процесс и результат) одного и того же явления – образования.

С деятельностной точки зрения под дистанционным обучением понимается совместная деятельность обучающего и обучающегося. Дидактически допустимо говорить также о деятельности преподавателя: дистанционное преподавание, и о деятельности обучающегося: дистанционное учение или изучение.

Согласно действующей Международной стандартной классификации образования ЮНЕСКО (МСКО, 1997), утвержденной Генеральной конференцией ЮНЕСКО на 29-й сессии в ноябре 1997 г. и являющейся единственной международно признанной основой образовательной статистики и компаративистики, «под термином «образование» понимается любая целенаправленная и систематическая деятельность, преследующая своей целью удовлетворение потребностей в научении. Как бы оно ни называлось, «образование» понимается как организованная и поддерживаемая коммуникация, преследующая цель научения». При этом под «научением» (в английском оригинале – learning) имеется в виду «любое улучшение в поведении, информированности, знаниях, понимании, взглядах, ценностях или

навыках» (UNESCO,1997, §§ 7,9).

«Коммуникация в целях научения», как родовое понятие во втором определении образования в МСКО 1997, позволяет классифицировать образование, наряду с другими основаниями, по формам или способам осуществления коммуникации и делает очевидной ещё одну тавтологическую или проясняющую формулировку «дистанционного образования».

Общее определение ДО (DF 2)

Дистанционное образование – это форма образования (образовательной коммуникации), при которой образовательная коммуникация осуществляется по преимуществу опосредованно на расстоянии на основе использования самых разнообразных видов связи и средств (DF2).

В Revised version II. ISCED – расширенной версии Классификатора 1996 года, непосредственно предшествовавшей МСКО 1997, даётся пояснение, что под средствами коммуникации понимаются, в частности, учебные материалы на различных носителях: в виде компьютерной программы, видеокассеты, аудиокассеты, печатных материалов и т.д. (UNESCO,1996.§§ 13,15).

Там же, в Revised version II. ISCED дано дескриптивное определение дистанционного образования, помещенное в разделе IY кросс-квалификационных переменных «Форма предоставления образования»(в английском оригинале – «Modality of provision») между определениями очного (Face to Face) и смешанного образования (Face to Face and Distance education), что буквально соответствует месту *заочного образования* в статье 10 «Формы получения образования» Закона РФ «Об образовании» в ряду других форм: очной, очно-заочной, семейного образования, самообразования, экстерната.

Следует обратить внимание, однако, что родом (родовым понятием) для понятия «дистанционное образование» является *образование*, а «форма получения/предоставления» – это один из классификационных признаков, или «кросс-квалификационных переменных», согласно которым в МСКО осуществляется классификация, или внутренняя дифференциация понятия образования (всего таких переменных в Revised version II – восемь).

ДО и технологии, информационно-образовательные среды

Понятия «технологии» или «информационно-образовательная среда» не являются родовыми понятиями для «дистанционного образования», что делает некорректными претендующие, порой, на определения суждения типа «ДО – это (только) технология…» или «ДО – это особая ИОС».

Любое образование, будучи по существу особого рода организованной и целенаправленной коммуникацией, использует те или иные технологии и осуществляется в той или иной информационно-образовательной среде, однако не становится от этого «технологией» или «средой».

Если под «технологиями» имеются в виду современные ИКТ, а под ИОС – «системно организованная совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированная на удовлетворение образовательных потребностей пользователей», они не могут служить и видовым отличием ДО. Применение ИКТ или наличие так понимаемой ИОС не отличают ДО от не-ДО, а применение ИКТ не является эксклюзивной особенностью образования.

Выводы из аналитического

1. Подводя итоги анализа смысла понятий «дистанционное» и «образование», составляющих сложное по составу понятие

исследования

«дистанционное образование», можно констатировать, что возможно определить отличительные признаки, способствующие более ясному и отчетливому пониманию, что такое ДО, а значит, и более ясной ориентации в основанном на этом понятии или сопряжённом с ним пространстве смыслов, норм и целей, что представляет собой насущную практическую потребность управления развитием ДО на всех уровнях российской системы образования.

2. При соблюдении формально-логических требований к определению, «дистанционное обучение» должно быть определено *не как* того или иного вида технология и *не как* особая информационно-образовательная среда, *а как* форма обучения**,** поскольку именно «обучение» является для него родом (родовым понятием).
3. Видовым отличием дистанционного обучения от других форм получения образования, прежде всего от очного и самообразования, является *способ* получения (предоставления) образования через опосредованную/на расстоянии интерактивную коммуникацию, при этом конкретные средства, каналы и технологии такой коммуникации не носят характера критического признака ДО. Их набор варьируется и включает в себя, наряду с телекоммуникациями, интерактивные учебно-методические материалы на различных носителях.
4. Форма (характер, способ) интерактивной образовательной коммуникации, по-разному называемая в разных нормативных документах («форма получения образования», «форма освоения образовательных программ» – в Законе РФ «Об образовании», «форма (способ) предоставления» («Modality of provision») – в Revised version II. ISCED (1996) ЮНЕСКО), представляет собой *тип* видового отличия или обособления различных форм обучения, в пределах понятия «обучения» – классификационную переменную.
5. В соответствии с этой классификационной переменной («опосредованная/на расстоянии коммуникация») дистанционное обучение на уровне общего определения как форма получения образования по нормативно-правовым признакам *совпадает* с заочным и, в редуцированном виде, с экстернатом, занимая место в МСКО, аналогичное месту заочного обучения в российской классификации форм обучения. Это позволяет утверждать, что во всех трёх случаях *речь идёт об одной и той же форме* обучения на расстоянии и без отрыва от основной деятельности учащегося, по-разному называемой в различных языковых традициях.
6. Как форма образования, дистанционное образование в виде заочного образования, *легитимно* в России на уровне Закона. Закон и нормативные документы не дают прямого определения ДО и ограничиваются применением понятия «дистанционные образовательные технологии», что делает процесс легитимизации ДО как педагогической категории незавершенным и затрудняет разработку его нормативной базы.

I.2. Исторический синтез при определении понятия ДО (корреспондентная модель дистанционного образования)

Две традиции в развитии ДО

Отдавая должное пользе аналитики – по крайней мере, при предварительном прояснении понятий и терминов, уточнении определений и освобождении от разного рода логических и терминологических недоразумений, – нельзя не видеть её принципиальной ограниченности.

Аналитически сформулировав определение ДО в целом, мы тем самым

получили возможность идентифицировать дистанционное образование. Однако, чтобы продвинуться дальше, то есть дифференцировать (или диверсифицировать) понятие ДО, определить его разновидности и установить связи между ними, одной только аналитики недостаточно.

Путаница в понятиях, связанных с ДО, нередко возникает из-за того, что его конкретную разновидность (например, ДО на основе телекоммуникации через Интернет) принимают и выдают за целое – ДО вообще. При этом подразумевается не умозрительно описанная версия, а обладающая вполне ощутимым масштабом и весом, живая форма образовательной практики. Это обстоятельство объясняет причину бессознательной или сознательной подмены понятий («pars pro toto» – «часть вместо целого»).

Для этого необходимы уже не аналитические, а «генетические» определения, синтетические, в кантовском смысле, суждения, выводящие за рамки одних только понятий, – обращение к практике дистанционного образования, его традиции и истории.

Другими словами, необходим *исторический синтез*. Никакая аналитическая классификация, какой бы скрупулёзной и разветвлённой она ни была, не поможет определить тенденции в развитии понятия и практики ДО, конкретные *пропорции*, в которых они диверсифицируются (например, по уровням и видам образовательных программ), установить связи и взаимопереходы между разновидностями ДО, то есть их *релевантность,* наконец, определить методологию ДО, дидактические принципы, на которых основываются его разновидности.

В истории дистанционного образования достаточно отчетливо прослеживаются *две традиции*, различение которых в значительной мере даёт ключ к пониманию смысла противоречий, возникающих при попытках дать единое для всех определение ДО и придти к единственно правильному пониманию содержания ДО.

Первая, раньше сформировавшаяся традиция, – это *корреспондентное образование*, основанное на *образовательной коммуникации на расстоянии посредством корреспонденции* (сначала – с помощью обычной регулярной почты, потом – электронной). *Вторая традиция – трансляционная* – выросла из применения средств телекоммуникации, аудио- и видеозаписи в очном образовании, что позволило, с развитием технологий телекоммуникации и аудио-видеозаписи, *транслировать очные занятия* в удалённые аудитории и обеспечить *образовательную коммуникацию на расстоянии посредством трансляции.* И та, и другая являются традициями дистанционного образования, попадающего под данное нами выше общее определение (DF2), однако генерирующие их идеи существенно, если не принципиально, отличаются.

Корреспондентное образование

В основании первой традиции (далее мы будем называть её («корреспондентной», а не «корреспондентской», чтобы избежать ненужных ассоциаций с «корреспондентскими счетами» и «корреспондентскими репортажами»), лежит идея дистанционного образования на расстоянии как формы образования, принципиально отличающейся от очного изначальной образовательной ситуацией, в которой учащийся и обучающий изолированы друг от друга расстоянием: обучающий учит (сначала только в эпистолярном жанре), находясь в определенном месте и в определенное время, обучающийся учится в значительной мере самостоятельно – в другом месте и в другое время. Образовательная коммуникация в такой ситуации является не только корреспондентной, но и асинхронной – *«традиция асинхронного ДО».*

Такая нетрадиционная для очного образования ситуация потребовала особой дидактики. Можно назвать её, чтобы отличить от дидактики «классной комнаты», *эпистолодидактикой*, как называется один из старейших, издающийся с 1963 года, европейский журнал по вопросам дидактики ДО.

Трансляционная традиция ДО

Во второй традиции (назовём её трансляционной) идея дистанционного образования предстает как транслирование на расстоянии «живого» (очного) обучения, т.е. дистанционнае «имитация классной комнаты». Здесь отличие дистанционного образования от очного состоит не в дидактике, а в способе, или технологии доставки.

Если корреспондентная традиция ДО отличается от традиции очного образования технологией обучения, то трансляционная – технологией доставки образования.

Нетрудно заключить, что, имея в основе альтернативные генерирующие, или конститутивные, идеи, эти традиции привели к развитию двух формально тождественных (на уровне общего определения), а по существу (на уровне дидактического смысла) совершенно отличных трактовок понятия ДО, и, соответственно, двух различных, хотя и не изолированных друг от друга образовательных структур, имеющих разную внутреннюю организацию и требующих различного обеспечения.

Ставя задачу развития дистанционного образования в России, следует уточнить, о какой именно традиции дистанционного образования идёт речь и что предстоит развивать и обеспечивать. По этой же причине, из-за принципиально различного дидактического смысла, необходимо рассмотреть *историю двух традиций с учетом того, что:*

- для *корреспондентной традиции* решающее значение имеет *эволюция дидактики* дистанционного образования, как особой формы образования, в результате которой происходила смена институциональных моделей, или типов учреждений ДО;
- для *трансляционной традиции* и её периодизации определяющей была и остаётся *смена поколений технологий телекоммуникации*, аудио- и видеозаписи, вплоть до современных интерактивных видеоконференций и мультимедиа.

Известны периодизации истории в целом без названных традиций ДО канадских и американских авторов (Овсянников В.И., Густырь А.В., 2001). Они основаны только на смене поколений ИКТ и не учитывают различия в этих традициях, что делает их, на наш взгляд, неадекватными или недостаточно инструментальными для дифференцированного исторического определения дистанционного образования.

Очевидно, что любая периодизация строится относительно критериев, которые положены в ее основу. Главное, чтобы избранная периодизация работала и обеспечивала соответствующий уровень понимания проблемы.

Исходя из сказанного, то есть разграничивая две традиции и обращая внимание, при рассмотрении корреспондентной традиции, прежде всего на эволюцию дидактики и организационных форм ДО, следует, как нам представляется, выделить в её рамках *три этапа эволюции понятия ДО*.

Первый этап корреспондентного образования

Первый этап – собственно корреспондентного образования – хронологически можно исчислять с 1840 г. – даты появления первого известного регулярного курса корреспондентного обучения стенографии Айзека Питмана (Baath,1979; Holmberg, 1995), до апреля-

мая 1929 г., когда постановлениями сначала ЦК ВКП(б), а потом коллегии Наркомпроса были определены принципы и организационные основы советской государственной системы заочного обучения в вузах и средних специальных учреждениях.

Таким образом, первый этап связан с генезисом идеи и практики ДО.

Принято считать, что официально начало дистанционному образованию было положено Ч.Тусеном – преподавателем французского языка Берлинского университета, и Г.Лангеншейдтом – членом Берлинского общества современных языков, создавших в 1856 г. Институт в Берлине, основанный на заочной форме обучения иностранным языкам. Этому примеру во второй половине XIX – начале XX вв. последовали и *университеты других стран:*

- *в 1858 г. – Лондонский университет разрешил допуск соискателей к защите дипломных работ без предварительного обучения; со временем университет перешел к заочной форме обучения таких «экстернов»;*
- *в 1870 г. – в Москве и Петербурге стали создаваться первые вечерние рабочие курсы и классы, реальные училища;*
- *в 1874 г. – Иллинойский университет (США);*
- *в 1877 г. – Университет Святого Андрея (Шотландия);*
- *в 1889 г. – Королевский университет Канады;*
- *в 1891 г. – Чикагский университет (США);*
- *в 1906 г. – Висконсинский университет (США);*
- *в 1911 г. – Квинслендский университет (Австралия).*

В порядке краткой историко-терминологической справки, снимающей ряд недоразумений, связанных с различным словоупотреблением, следует напомнить, что термин «дистанционное образование» был впервые использован в университете штата Висконсин в каталоге заочных (корреспондентных) курсов 1892 года и имеет американское происхождение. Поэтому 1892 год считается датой крещения ДО.

Дистанционное образование в его корреспондентной форме возникло в период формирования первой устойчивой регулярной общедоступной *системы связи*, представляющей собой столь обычную для нас почту. В это же время возникло и стало бурно развиваться регулярное *железнодорожное сообщение*, которое стимулировало распространение обучения на расстоянии ускорением почтовой переписки

В дальнейшем пальма первенства в основании самостоятельных заочных высших учебных заведений принадлежала бывшему Советскому Союзу, где высшее заочное образование начало складываться во второй половине 20-х гг., когда был создан ряд заочных политехнических институтов и заочных отделений в педагогических вузах. К середине 60-х гг. в СССР насчитывалось 11 самостоятельных заочных высших учебных заведений и заочные отделения в сотнях университетов и институтов (подробнее об этом см. дальше). После Второй мировой войны примеру Советского Союза последовали страны Центральной и Восточной Европы, КНР.

По данным «Всемирного справочника нетрадиционных послесредних учебных заведений» (ЮНЕСКО, 1984) за период с 1900 по 1960 гг. в мире было создано 82 нетрадиционных высших учебных заведений и разработаны учебные программы для них.

Концептуально деятельность этих учебных заведений обосновывалась тем, что обучать студентов возможно не только при непосредственном контакте с преподавателями. Они могут самостоятельно в удобное для

них время, в удобном месте и в удобном темпе выполнять задания учебных заведений. Так появилось на свет обучение по переписке, которое мы можем рассматривать как раннюю форму дистанционного образования.

Описание первого поколения корреспондентного ДО дано председателем Европейского совета ДО Н.Фарнсом (Farnes N.C., 1993). Это поколение, писал он, – частных образовательных учреждений, возникших на основе курсов «по переписке» *частных корреспондентных школ,* создававшихся также по частной инициативе учредителей или администрации *внешних отделений* (так называемых «extension»: буквально, «расширение», «пристройка») при университетах и колледжах. Наиболее известные частные корреспондентные школы второй половины XIX – первой трети XX вв. были учреждениями дополнительного образования, предлагавшими, в первую очередь, краткосрочные профессионально-технические курсы повышения квалификации (обучения технике стенографии, бухучёта, перевода, технике безопасности и т.п.) и различные курсы предэкзаменационной подготовки (например, Skerry's College в Эдинбурге готовил кандидатов к экзаменам Гражданской службы; University Correspondence College в Кембридже – выпускников не аккредитованных английских колледжей к экзаменам на степень бакалавра в Университете Лондона; Diploma Correspondence College в Оксфорде – к вступительным экзаменам в Оксфордский университет). Это были, кроме того, *первые специализированные* учреждения дистанционного образования.

В отличие от их колледжей и университетов внешние отделения использовали как и корреспондентные школы, предлагавшие только программы дополнительного образования, корреспондентный метод обучения, и отдельно – в «курсах по переписке», и в сочетании с очными занятиями во внеурочное время, проводившимися в кампусе или во внешних, удалённых от кампуса учебных помещениях – вечерних, воскресных, летних классах и школах (что, собственно, и объясняет название «extension»). Первые университеты, создавшие такого рода «расширения», стали первыми *бимодальными* (dual-mode) или *двухпрофильными* учреждениями, то есть учреждениями со специализированными подразделениями дистанционного и комбинированного (очно-заочного) образования.

Будучи сугубо дополнительным и частным образованием, ДО первого поколения не было официально признано, что не мешало ему, в качестве дополнительного платного образования, быть вполне востребованным и рентабельным, заложив начало репутации «обучения на расстоянии» как перспективного коммерческого предприятия с обширным потребительским рынком. Действительно, «курсы по переписке», отличавшиеся разнообразным и гибким ассортиментом, высокой степенью независимости от места и времени получения образования, доступной ценой, отсутствием дискриминационных ограничений, связанных с полом, национальностью, вероисповеданием и пр., пользовались обоснованно широким спросом.

Основной контингент, характерный для «дофордисткого» индустриального общества передовых стран второй половины XIX — начала XX вв., – многочисленный и быстро растущий социальный слой грамотных, взрослых, инициативных, самостоятельно зарабатывающих людей, чья карьера в условиях динамичной экономики и общественной жизни эпохи свободной конкуренции самым непосредственным образом зависела от возможности «не отходя от дел» в сжатые сроки повысить

или расширить свою профессиональную квалификацию и, тем самым, социальную мобильность и конкурентоспособность.

Ориентация на образовательные потребности и психологические особенности этого социального слоя, от эффективного учёта которых непосредственно зависело существование корреспондентных школ, во многом определило особенности применявшейся ими дидактики, в целом базировавшейся на общих дидактических принципах корреспондентной традиции.

Общие дидактические принципы корреспондентной традиции

- трактовка дистанционного образования как формы образования, основанной на самостоятельном изучении, требующем создания обеспечивающих его специальных учебно-методических и аттестационных материалов – особой мобильной и интерактивной образовательной среды;
- сведение к минимуму числа очных занятий (сессий), разработка и введение особых форм занятий. В корреспондентных школах, например, в одной из крупнейших – Хермодсе, очные групповые занятия вообще не проводились; а для «внешних» студентов, например, в Chicago University Extension по некоторым курсам проводились особым образом организованные групповые занятия в воскресных и летних школах;
- разделение ролей обучающих на преподавателей, разрабатывавших подлежащее изучению предметное содержание, тьюторов-консультантов и наставников, направляющих самостоятельное учение посредством двухстороннего дидактического общения (диалога), осуществляемого большей частью асинхронно.

Особенным в дидактике корреспондентных школ и «внешних отделений» с самого начала были:

- гибкость и подвижность сроков обучения и, соответственно, темпа учебного процесса; высокая степень автономии учащегося в определении его темпоральных характеристик и содержания;
- признание, основанное на общей исходной дидактической установке, независимости студента, прагматическое и неформальное отношение к промежуточной и итоговой аттестации и оценке как к средству мотивации и самоконтроля, а не как к цели и конечному результату обучения, завершающихся получением сертификата;
- модульная, или тяготеющая к модульной, организация предметного содержания курсов, обеспечивающая более высокую степень их вариативности («сложения и вычитания») и, с другой стороны, облегчающая почтовую доставку.

Итоги первого периода эволюции корреспондентного ДО

В целом, к итогам первого периода эволюции корреспондентного дистанционного образования и развития понятия ДО в рамках этого периода можно отнести:

- осознание дистанционного образования как особой формы образования, в основе которой лежит специфичная, отличная от среды «классной комнаты» («кампусного обучения»), образовательная ситуация, требующая иного способа образовательной коммуникации, т.е. особой дидактики;
- начало терминологического оформления ДО в английском языке: появляются термины «home-study»(«домашнее обучение»), «independent study» («независимое обучение»), «external student», «extramural student» («внешний студент», или «экстерн», или «заочник»), «extension» («внешнее отделение»), а в 1892 г. в каталоге корреспондентных курсов Университета штата Висконсин впервые появляется термин «distance education»;

- выработка и применение принципов дидактики ДО в образовательной практике первых учреждений дистанционного образования без их теоретического выражения;
- институциональное оформление ДО в виде двух типов частных, самофинансирующихся учреждений;
- частичное формирование типичной структуры дистанционных образовательных программ, сочетающих академические и профессионально-технические практико-ориентированные курсы;
- определение приоритетной целевой группы контингента ДО: профессионально занятые, взрослые, грамотные студенты;
- возникновение открытого дистанционного образования в сегменте дополнительного и продолженного образования.

На этом этапе только началась концептуализация его методов и вопросов дидактики в первых теоретических работах на эту тему, написанных «отцами-основателями» ДО.

Второй этап корреспондентного образования

Второй этап – этап широкого развития дистанционного образования – хронологически заканчивается 1969 годом, датой учреждения Британского Открытого Университета (БОУ).

Особенностью второго этапа стала трансформация дистанционного образования в особую самостоятельную форму образования.

В эти годы шел бурный рост нетрадиционных университетов. Если за первые 60 лет XX в. в мире было создано, как уже отмечалось, 82 учебных заведения такого типа, то за последующие 10 лет их возникло, по тем же данным, 79.

В основу обучения в эти годы были положены, как и прежде, печатные материалы и переписка. Однако появились *два новых дидактических элемента*:

- педагоги заочных вузов, в частности в России, почувствовали потребность в сочетании дистанционных и очных форм образования;
- с развитием радио- и телесетей печатные носители стали дополняться аудио- и видеоматериалами и телепрограммами. Это послужило основанием *ставить развитие ДО в зависимость от модернизации средств связи*.

В 60-е гг. важные задачи встали перед высшей школой в связи с расширением программ непрерывного образования, повышения квалификации и переподготовки специалистов. Философия ЮНЕСКО, других международных организаций, осуществляющих свою деятельность в сфере образования, стала сводиться к тому, чтобы преобразования и нововведения в высшем образовании направлялись в русло превращения разнообразных теорий и концепций непрерывного образования в реальность, перевода жестких, негибких и элитарных систем высшего образования в доступные для всех.

В рамках этой общепризнанной философии традиционные высшие учебные заведения пересматривали свои структуры, учебные планы и программы, формы и методы обучения. Так с 60-х гг. в Великобритании начала создаваться сеть политехнических колледжей с 2-3-годичным сроком обучения, ориентированных на подготовку специалистов непосредственно для производства; во Франции с той же целью были созданы университетские технологические институты; в ФРГ – высшие профессиональные школы; в США и Японии значительно расширена сеть двухгодичных колледжей. Широкое распространение получили методы обучения, сочетающие учебу в аудиториях с работой на

производстве в порядке чередования (в Великобритании – «сэндвич-курсы», в США – кооперированные формы обучения, в СССР – ВТУЗы).

Конец 60-х – начало 70-х гг. – наиболее плодотворный период в теоретическом осмыслении дистанционного образования. В эти годы были заложены основы главных концепций ДО, получивших впоследствии распространение в мире и ставших предметом дискуссий.

Концептуальные основы корреспондентного ДО

Так в центре внимания ученых оказались теории:

- индустриализации;
- автономии и независимости студентов;
- взаимодействия и коммуникации.

Из этого со всей очевидностью следует, что теоретическая мысль 60-х гг. была занята поиском путей демократизации и профессионализации образования. За дистанционным образованием окончательно закрепляется социальная функция – предоставить систематизированный комплекс образовательных услуг как можно большему количеству желающих учиться, но не желающих или не имеющих возможности изменить привычный образ жизни.

Мы считаем, что главным достижением развития ДО в 60-е гг. было осознание того практически доказанного факта, что *альтернативой дневной форме обучения может быть образование граждан на расстоянии, без их отрыва от основной деятельности, обучение, направляемое и контролируемое вузами, что принципиально расширяет дидактические рамки высшего образования.*

- Основной объем аудиторных занятий (лекций и семинаров), согласно этой модели, не воспроизводится с помощью средств телекоммуникации или аудио- и видеозаписи, а заменяется другими интерактивными формами:
  - во-первых, самостоятельной работой студентов, для организации и обеспечения которой готовятся специальные учебно-методические комплексы («кейсы»),
  - во-вторых, интенсивными групповыми практическими занятиями – так называемыми тьюториалами, мало напоминающими обычный семинар и абсолютно отличающимися от лекции.
- Средства и каналы телекоммуникации используются как средства доставки учебно-методических материалов и обеспечения интерактивности – общения между преподавателем и студентами, студентов между собой в ходе индивидуальных консультаций и внутригруппового сотрудничества.
- В состав учебно-методических комплексов входят, помимо традиционных, материалы на электронных носителях (электронные хрестоматии в формате гипертекста, мультимедийные приложения, компьютерные программы-тренажёры), которыми можно пользоваться с помощью оборудования, имеющегося или легко доступного большей части уже обучающихся или потенциальных студентов.

Дидактическая (технологичная) модель ДО была разработана в Британском открытом университете, поэтому часто называется *британской*, или европейской, и практикуется во всех странах британского содружества (включая Индию, Канаду, Австралию), а также за его пределами, где были созданы или создаются в настоящее время университеты по образцу БОУ или близких ему по модели дистанционного образования FernUniversität в Хагене (Германия),

Открытого Университета Израиля (ОУИ) и Университета Южной Африки (UNISA) и многих других (Испании, Нидерландах, Пакистане, США, Турции. Всего за период с 1970 по 1984 гг. в различных регионах мира (Африка, Северная Америка, Южная Америка, Азия, Европа, Океания) было создано 187 нетрадиционных университетов. Общее число студентов, обучающихся в учреждениях ДО «британского типа», примерно равно количеству студентов в «американских» учреждениях. В России на основе британской модели построена организация обучения в МЦДО ЛИНК.

Эту модель характеризуют:

- *во-первых*, высокая степень автономности («взрослости») и сознательная мотивация обучающихся,
- *во-вторых*, стандартизированные курсы, поскольку они издаются массовыми тиражами как комплекты учебных пособий;
- *в-третьих*, британская модель базируется на нетрадиционных (для очного образования) образовательных технологиях, требующих от преподавателя (тьютора) специальных навыков и умений, касающихся как индивидуальной работы со студентами, включая самые разнообразные виды не только учебных консультаций, но и психологической поддержки, так и проведения тьюториалов, для чего тьютор должен, наряду со свободным владением материалом нескольких близких по профилю курсов, уметь организовать шести-восьмичасовую работу студенческой группы в форме деловой игры «кейс-стади» или «мозгового штурма».

Следствием этих трёх базовых характеристик является ориентация британской модели прежде всего на обучение взрослых (средний возраст студентов БОУ – 34 года); преобладание в общем объеме учебных курсов, предлагаемых открытыми университетами; практико-ориентированных курсов доуниверситетского уровня – более стандартных, чем университетские (около 2/3 курсов в БОУ – undergraduate degree); и постоянное увеличение корпуса тьюторов, расходы на подготовку и повышение квалификации которых составляют существенную долю бюджета учреждений ДО. Фактически это означает, что британская модель в большей степени подходит для профессионального образования «без отрыва от основной деятельности», чем для классического университетского, и требует финансовых вложений в первую очередь в научно-методическое и кадровое, а не в техническое обеспечение ДО, что составляет, скорее, её достоинства, чем недостатки. Качество организационно-педагогических мероприятий британской модели доказывают высокие рейтинги этих университетов в национальных «табелях о рангах».

Таким образом, «британская модель» обеспечивает наиболее полную реализацию краеугольного для дистанционного образования принципа независимости от места, времени, образовательного ценза, выражающегося в формуле «Anyone, Anytime, Anywhere», эффективна в первую очередь для практико-ориентированного образования, *не требует в качестве обязательного условия дорогостоящей сети телекоммуникаций* и обеспечивает эквивалентный очному образованию (или более высокий) уровень качества подготовки специалистов.

Третий этап дистанционного образования

Третий этап, начало которому было положено учреждением в 1969 г. и первым набором в 1971 г. студентов в Британский открытый университет (БОУ) – *этап выработки и утверждения классических форм дистанционного образования.* Создание Британского открытого университета дало значительный импульс развитию теоретических

основ и практики ДО в мире.

Еще в 1963 г. лидер лейбористской оппозиции Г.Вильсон после в визита в СССР выступил с предложением о создании радиоуниверситета, который являлся бы консорциумом существующих университетов. Это предложение было сделано под впечатлением размаха заочного образования в Советском Союзе и успехами телевизионного обучения в США. Его предложение не только не вызвало положительного отклика со стороны университетов, но породило поток насмешек. В 1966 г., когда Г.Вильсон уже два года являлся премьер-министром, специальное приложение к лондонской «Таймс», посвященное проблемам образования, представляло его идею как худший образец «невыносимой непрактичности социалистов».

Однако идея продолжала жить, хотя и обрела новую форму. В январе 1969 г. был опубликован детально разработанный проект создания Открытого университета, а в июне того же года издана Королевская Хартия о его создании, как независимого и автономного университета, имеющего право присвоения ученых степеней. Последнее решение явилось беспрецедентным в истории Великобритании, где право присвоения ученой степени ревностно охраняется. Оно предоставляется в виде специальной королевской хартии вузам, продемонстрировавшим в течение ряда лет высокое качество преподавания и высокий уровень требований на экзаменах. Предоставление Королевской Хартии БОУ с момента его основания обеспечило уникальный статус этому учреждению.

Возникновение БОУ, как полноценного и полноправного академического учреждения оказало значительное влияние на многие страны (Австралию, Испанию, Нидерланды, Пакистан, США, Турцию и другие). Всего за период с 1970 по 1984 гг. в различных регионах мира (Африка, Сев. Америка, Южн. Америка, Азия, Европа, Океания) было создано 187 нетрадиционных университетов), и это стало поворотным пунктом в истории современного дистанционного образования. Правительства этих стран получили довод в дискуссии с академическим миром за признание легитимности нетрадиционных путей развития высшего образования.

Фактор «политической решимости» в образовании

Характерной особенностью БОУ, а вслед за ним и других университетов ДО, является доминирующая роль правительства в их создании. Как писал впоследствии Г.Вильсон, решение о создании Открытого университета было *актом политическим*. Через 30 лет после создания БОУ его первый вице-канцлер лорд В.Перри писал, что создание Открытого университета связано исключительно с политической волей, т.к. академический мир никогда не затеял бы ничего подобного.

Опыт многих других стран подтвердил важность «политической решимости» в решении вопроса о ДО. Вовлечение правительств в активное планирование высшего образования является относительно новым явлением. До середины XX в. в центре внимания правительств западных стран находилась политическая проблема равенства в получении среднего образования, а стало быть, проблема его доступности. Ее решение в большинстве стран к середине 60-х гг. привело к резкому повышению спроса на высшее образование. Это совпало с научно-технической революцией, потребовавшей «промышленного производства» специалистов по все расширяющемуся числу профессий. В то же время многие университеты оставались по существу такими же, какими они сформировались к началу XX в., – относительно небольшими, замкнутыми в себе, автономными от

общества и правительства.

Общественное давление, политическая необходимость, вера в неограниченный рост ресурсов общества и в образование, как чудесное средство динамического решения социальных проблем, привело к грандиозному росту расходов на высшее образование со стороны правительств западных стран в 60-70-е гг.

По подсчетам специалиста в области зарубежного образования А.И.Галагана, расходы на образование в мире в целом возросли в 1960-1985 гг. более, чем в 4 раза, а в развитых странах более, чем в 10 раз (Овсянников В.И., Кашицин В.П., 2001). За рубежом изменилось и отношение к образованию со стороны правительств и обществ. Оно стало рассматриваться как фактор, повышающий экономический рост, углубляющий дальнейшее социальное развитие стран, решающий ряд глобальных проблем, связанных с выживанием человечества. Как развитые, так и развивающиеся страны связывают свое будущее с образованием. Первые пытаются через образование сохранить и упрочить свои позиции в мировом экономическом пространстве, вторые – сузить разрыв в экономическом и социальном развитии и выйти на мировой уровень. В процессе послевоенного развития соперничество государств в экономической области превратилось в соревнование в области науки и техники, а затем и в сфере образования. В силу этого во многих промышленно развитых странах мира образование было отнесено к приоритетным областям в инвестиционной политике государств и монополий, что вызвало быстрый приток финансовых ресурсов в эту сферу. Так например, в США за период 1966-1988 гг. расходы на образование в целом увеличились с 24 млрд. до 260 млрд. долларов, а на высшее – с 7 млрд. до 11 млрд. долларов. В 1989/90 учебном году расходы на образование в этой стране превысили 350 млрд. долларов, что составило половину мировых ресурсов на образование.

За 15-20 лет численность профессорско-преподавательского состава выросла в 3-4 раза. Однако довольно быстро обнаружилось, что весьма широкая категория молодых людей оказалась «за бортом» этой расширяющейся системы высшего образования, что стало особенно актуально с ростом платы за обучение в конце 70-х – начале 80-х гг. Проблема доступности высшего образования быстро превратилась в политическую. Именно на этом фоне следует рассматривать феномен возникновения крупных университетов дистанционного обучения в 70-е гг.

Резкий рост числа дистанционных университетов привел к тому, что рост численности студентов дневных отделений в 70-80-е гг. стал отставать от роста численности студентов, обучающихся без отрыва от основной деятельности. Только в Великобритании среднегодовые темпы роста численности студентов, обучающихся в системе ДО, составили 10,8%, а студентов-очников – только 2,3%.

Поиск моделей ДО для пост-индустриального общества

К концу 80-х гг. библиография по проблемам ДО насчитывала 2 тыс. публикаций только на английском и немецком языках. Однако следует отметить, что теоретическая мысль фактически не пошла дальше концепций конца 60-х – начала 70-х гг. и значительно отставала от модернизации ИКТ и практики дистанционных университетов, которые вынуждены были строить свою дидактическую стратегию и тактику опытным путем.

Теоретическое обоснование дистанционного образования на всем протяжении его существования вызывает бурные дискуссии. Отсутствие

общепринятой теории ослабляет идею дистанционного образования. Слова американского теоретика, одного из его «отцов-основателей», Ч. Ведемейера, опубликованные более, чем четверть века назад, остаются верными и сегодня. «К несчастью, – писал он, – верно то, что обучение по переписке не смогло выработать теорию, связывающую эту область с теорией и практикой обычного образования, что наносит серьезный ущерб развитию и признанию этой области» (Wedemeyer C.A., 1974).

С другой стороны, многообразие подходов в реализации дистанционного образования открывает простор для поиска его наиболее эффективных форм и методов. Теоретические аспекты дистанционного образования, заложенные, в основном, в прошлые десятилетия, стали как бы ответом на консерватизм традиционных университетов, ставший тормозящим фактором в системе растущих потребностей подготовки профессиональных кадров для бурного промышленного развития в мире.

Сегодня же ДО признано мировым сообществом как «образование XXI в.». По оценкам Международного совета по дистанционному обучению, в настоящее время насчитывается свыше 10 млн. студентов, обучающихся дистанционно.

В понятии «дистанционное образование» педагоги, руководители национальных образовательных систем, политики уже к середине семидесятых годов *увидели самостоятельную форму образования,* способную решить целый комплекс социальных проблем, стоящих перед современным постиндустриальным, а затем и информационным обществом. *Такое понимание ДО можно считать основным итогом третьего периода эволюции корреспондентного ДО.*

I.3. Трансляционная модель ДО и ее противоречия

Особенности трансляционной модели

История *трансляционной традиции* существенно короче – и хронологически, и логически. Особенностью ее применения стала специфическая, прежде всего, американская трактовка дистанционного образования, и, хотя география трансляционного ДО отнюдь не ограничивается США (достаточно упомянуть китайский радио- и телеуниверситет или японский эфирный университет), результаты его американской истории дают достаточно полное представление в дистанционном образовании в этой традиции в целом.

Во второй половине девяностых годов, благодаря прогрессу компьютеров, компьютерных сетей, бурному росту информационных и коммуникационных технологий, появлению и распространению DVC – цифровой видеокоммуникации (или «сжатого видео»), к *телеурокам* добавились *видеоконференции*, позволяющие посредством Интернет присутствовать и участвовать в режиме реального времени на лекциях, семинарах, экзаменах, физически находясь на расстоянии в тысячи километров от образовательного учреждения. Лидером среди компаний, осуществляющих разработку, реализацию и техническую поддержку систем DVC и видеоконференций для университетов и колледжей, является американская компания VTEL Corporation.

Трансляционная модель основывается на идее единства дистанционного и очного образования с присущими им формами обучения, не отличающимися по типу отношений между обучающим и обучающимся в рамках образовательного процесса, а следовательно, основанных на общей дидактике и одинаковых формах учебных занятий.

Дистанционное образование – обучение на расстоянии –

обеспечивается, согласно этой модели, трансляцией на расстояние с помощью современных средств телекоммуникации традиционных очных занятий: лекций и семинаров, что позволяет на порядок (а с помощью аудио и видеозаписи – на несколько порядков) увеличить вместимость учебных классов и аудиторий. Совершенствование и развитие такой формы дистанционного образования осуществляется благодаря использованию средств и каналов телекоммуникации, усиливающих эффект присутствия удаленного от кампуса студента в реальной классной комнате или аудитории, расширяющих его возможность участвовать в лекции или семинаре через развитие систем обратной связи – интерактивности.

Трансляционная модель получила широкое распространение в первую очередь в Соединённых Штатах; была положена в основу организации дистанционного образования во французском CNED (Национальном центре дистанционного образования), в восьмидесятые – первой половине девяностых годов играла преобладающую роль в Китае (на базе телевидения) и определяет (по крайней мере, на уровне идеологии) подход к дистанционному образованию в ряде российских университетах, считающихся лидерами развития ДО среди российских вузов: например, в Современной гуманитарной академии (СГА).

Положительные качества трансляционного ДО

Сильная сторона трансляционной модели состоит в том, что она делает возможным доступ существенно более широкой студенческой аудитории к аудиторным занятиям (лекциям, докладам, конференциям, семинарам), в которых участвуют крупные учёные или выдающиеся лекторы, – то есть создаёт возможность присутствовать при уникальных научных и образовательных событиях. Ситуация такой уникальной лекции, курса лекций, единственного в своём роде семинара характерна в первую очередь для крупных университетов, профессоров, среди которых – руководители научных школ или активно работающие и генерирующие новые идеи учёные, поэтому центрами распространения и применения трансляционной модели ДО в образовании стали прежде всего крупные университетские центры, где идея трансляции очных занятий в наибольшей степени оправдана.

Впрочем, существуют и более прозаические ситуации, когда трансляционная модель ДО логически и экономически оправдана. Например, она широко практикуется в ВС США, где при обучении и повышении квалификации военнослужащих широко используются системы спутникового и кабельного телевидения, а в последние годы – компьютерные видеоконференции: при развитой системе видеотелекоммуникации быстро меняющуюся (и не секретную) часть учебной информации разумнее передавать в виде трансляции устной лекции, чем в той или иной форме готовить учебный текст. Разумеется, возможности видеотрансляции позволяют, кроме этого, активно включать в лекции видеосюжеты и разного рода мультимедийные наглядные материалы (карты, таблицы, схемы и т.д.), что также составляет преимущество трансляционной модели.

Недостатки трансляционного ДО

К недостаткам трансляционной модели следует отнести в первую очередь *высокую стоимость* создания и эксплуатации телекоммуникационных сетей и оборудования. Даже в США – при высокоразвитой телекоммуникационной индустрии и активном продвижении крупнейшими телекоммуникационными корпорациями своей продукции и услуг на образовательном рынке, при относительно недорогом программно-аппаратном обеспечении и многолетней традиции использования спутникового и кабельного телевидения в школьном и профессиональном образовании, – стоимость

дистанционного образования, как правило, выше, чем стоимость очного.

Второй недостаток, непосредственно связанный с первым – *необходимость в структуре УДО специальных филиалов*, оборудованных для приёма прямых трансляций и интерактивной связи с лектором, без чего эффективность и сама возможность трансляционной модели резко снижаются. CNED, например, создавал такую сеть более двадцати лет, и только на обслуживании её во Франции занято более пяти тысяч человек.

Обучение в филиалах, кроме того, *сильно ограничивает мобильность студентов*: хотя лектор и находится на значительном расстоянии от аудитории, занятия всё равно требуют присутствия студентов в определённое время в определённом месте. Поэтому трансляционная модель за пределами университетского образования применяется чаще всего в крупных корпорациях, филиалы которых оборудованы специальными учебными классами, что позволяет оперативно проводить занятия по повышению квалификации, практически не покидая рабочих мест, или, как уже упоминалось, в армии, где занятия проходят в гарнизонах.

Третий недостаток трансляционной модели имеет дидактическую природу: поскольку речь идёт о трансляции лекций, то занятия «на расстоянии» (с удалённым лектором) в этой модели носят по преимуществу *пассивный характер*, который с увеличением количества слушателей (студентов) только усугубляется. Все остальные составляющие полноценного образования, предполагающего, наряду с лекциями, активные занятия (семинары, коллоквиумы), организацию самостоятельной работы, регулярные консультации и разнообразные формы и этапы аттестации, – путём трансляции не обеспечиваются и требуют поэтому дополнительной организации и обеспечения. В итоге приходится включать в учебный процесс дополнительно дистанционные лекции и другие традиционные очные занятия и аттестационные процедуры, что сводит к минимуму преимущества дистанционного образования, или создавать их дорогостоящий виртуальный аналог: организовывать и обеспечивать активные групповые занятия и консультации в компьютерных сетях, разрабатывать электронные учебники, создавать электронные библиотеки и т.д.

Помимо необходимости внушительных дополнительных инвестиций, имеет место существенное ограничение числа обучаемых студентов, так как для активной совместной работы в сети их необходимо делить на небольшие группы (не более 20 человек), что требует соответствующего увеличения специально подготовленного корпуса преподавателей; предполагает наличие у студентов, что более существенно, материальной возможности, умения и желания работать с учебной информацией в компьютерной сети, а такое сочетание встречается далеко не всегда.

Показателен пример виртуального Университета Западных Губернаторов США, учредителями которого – губернаторами западных штатов – было вложено в его создание 13 млн. дол., студентов же в первом 1998/99 учебном году на 130 курсов удалось набрать всего 120. Недостаточный уровень обеспечения американских семей персональными компьютерами (даже в США) и относительно низкий уровень готовности студентов и преподавателей к использованию в обучении компьютерных технологий, включая Интернет-технологии, отмечаются как основное препятствие распространения ДО в США (См. июньский доклад 1998 г. – *Distance Learning in Higher Education*, подготовленном для национального Совета по аккредитации в высшем

образовании (CHEA) американским Институтом политики в области высшего образования). Стоит ли говорить, что в этом отношении положение дел в России на порядок хуже.

Наконец, сама идея трансляционной модели, состоящая в воспроизведении традиционных очных занятий и их учебного обеспечения с помощью современных средств информации и телекоммуникации, *содержит в себе принципиальное ограничение*, постоянно возвращающее к проблеме качества дистанционного образования. Она заключается в том, что при самых совершенных информационных и коммуникационных технологиях эквивалентность теле- или видеолекции, виртуального семинара, компьютерного экзамена, электронной библиотеки или учебника их традиционным очным аналогам остаётся под вопросом, поскольку речь идёт о *техногенном или полутехногенном подобии, в сравнении с которым оригинал всегда обладает известным преимуществом*. В апрельском 1999 г. докладе CHEA того же американского института констатировалось, что ни одно из исследований эффективности и качества дистанционного образования, проводившихся в США с 1990 г. (а исследовалась, естественно, американская трансляционная модель), не может быть признано достоверным и не содержит убедительных доказательств эквивалентности ДО традиционному образованию on-campus.

Таким образом, трансляционная модель ДО оправдана прежде всего на уровне университетского образования, предполагает (если речь идёт не о дополнительном образовании или информационно-просветительских курсах) наличие дорогостоящей сети оборудованных филиалов и оставляет открытым вопрос о равноценности качества и эффективности ДО соответствующим показателям очного образования.

Сэр Д.С.Дэниэл

о двух подходах к ДО

В силу существенных различий между британской (технологичной) и американской (трансляционной) моделями (несмотря на конвергенцию) *понятие дистанционного образования требует конкретизации и дифференцированного определения в рамках этих моделей и соответствующих им дидактических комментариев.* Так же дифференцируется в соответствии с двумя традициями набор и смысл других понятий, описывающих организацию и участников учебного процесса при обучении на расстоянии.

Парадигмальные дидактические отличия двух традиций, или подходов к дистанционному образованию прекрасно, на наш взгляд, сформулированы бывшим вице-канцлером Британского открытого университета сэром Д.С.Дэниэлом, в течение 10 лет возглавлявшим этот крупнейший центр дистанционного образования, а до этого последовательно входившим в администрацию Télé-Université (Quebec), Athabasca University и руководившего Laurentian University (Sudbury, Ontario), который писал, что существует два подхода к дистанционному образованию (Цит. по Овсянников В.И., Густырь А.В., 2001).

Мы можем, пишет сэр Д.С.Дэниэл, суммировать их в трех позициях:

Во-первых, один подход к дистанционному образованию сфокусирован на *групповом* обучении; другой – ориентирован на *индивидуальное* изучение. Независимо от изобретённых терминов: распределенное, корреспондентное, гибкое, заочное (домашнее) обучение (home-study), обучение в отдаленной аудитории (remote-classroom teaching), теле-образование (tele-education), управляемое изучение или что-то подобное, – дистанционное образование все еще сводится к этим двум традициям: индивидуального изучения и группового обучения – и они

очень различны.

Во-вторых, ключевое различие состоит в том, что подход, ориентированный на групповое обучение, основан на *синхронной* связи. Преподаватели и студенты должны связываться между собой в режиме реального времени. Подход, ориентированный на индивидуальное изучение, основан на *асинхронной* связи. Образовательная среда создается везде, где бы студенту ни приходилось быть: дома, в ближайшей школьной библиотеке или на рабочем месте.

В-третьих, ещё одно важное следствие состоит вот в чем. При групповом обучении преподаватель общается со студентами в сети аудиторий в режиме реального времени. Таким образом, это форма образования, *в центре которой находится преподаватель*. Если вы создаёте систему, обеспечивающую сообщение преподавателя с множеством удалённых групп, вы должны выстраивать её вокруг преподавателя. Подход, ориентированный на индивидуальное изучение, воссоздаёт школу в тысячах мест, и таким образом *в центре его оказывается учащийся*. Здесь необходимо проанализировать, из чего складывается эффективная индивидуальная образовательная среда для этого учащегося.

Традиции ДО и состояние понятийного аппарата

Авторы существующих глоссариев ДО следуют одной из традиций, определяя термины в соответствии со значениями, принятыми в контексте одной из традиций, или дают сводные, комплексные определения. При втором подходе неоднозначность терминологии ДО находит выражение в указании различных значений термина в рамках единого определения.

Поскольку обе традиции вполне правомочны и широко применяются в мировой образовательной практике (хотя и используются по преимуществу для разных уровней образования и разных контингентов учащихся), а часто модели ДО, основанные на них, смешиваются, то общий терминологический стандарт ДО, имеющий официальный характер, должен строиться с учётом и той, и другой модели и задавать два ряда понятий и значений как равноправные, с указанием, о какой модели идет речь.

Примерно до середины 70-х – начала 80-х годов (то есть, до начала формирования описанной выше американской модели ДО) термин «дистанционное образование» использовался исключительно как синоним терминов «корреспондентное обучение», «домашнее обучение» (home-study), «независимое обучение» (independent study) или как их обобщающий эквивалент, и так же, как эти термины, переводился на русский язык словосочетанием «заочное обучение», будучи довольно точным англо-американоязычным аналогом этого русского термина. В последующие годы, оставаясь обобщающим наименованием всех форм (включая ту форму, которую придал заочному обучению Британский открытый университет), термин «дистанционное образование» приобрёл дополнительное (второе) значение, став одновременно наименованием американской модели обучения на расстоянии, идентифицируемой многими как разновидность очной или очно-заочной формы получения образования, основанной на применении телекоммуникационных технологий. Бурное развитие американской модели второй половины 90-х гг. привело к тому, что второе значение заметно потеснило первое (в США и в ориентированной в эти годы на США России), усугубив ранее наметившуюся неоднозначность понятия ДО.

Эта неоднозначность, или двусмысленность, повлекла за собой

недоразумения и порождённые этими недоразумениями ведущиеся до сих пор многочисленные споры по поводу легальности понятия дистанционного образования в России; отождествления ДО с технологией или особой образовательной средой, отличий ДО от заочного обучения.

Между тем, важно различать понимание ДО как заочного образования в различных его модификациях и ДО, основанного на телекоммуникационных технологиях. Тогда становится достаточно очевидным, что:

- дистанционное образование как заочное, то есть в исходном значении, давно легализовано и понятийно закреплено законодательно, из чего следует, что речь идет о двух разных (англо-американском и русском) названиях принципиально одной и той же формы получения (предоставления) образования, что, разумеется, *не отменяет дидактических особенностей различных моделей ДО и необходимости развивать и преобразовывать российскую систему* заочного образования, и не только дидактически по технологиям, формам, методам и средствам обучения, но и нормативно, формируя нормативную базу под «новую дидактику», учитывая тенденции современной мировой отечественной и образовательной практики.
- при определении ДО как технологии и особой образовательной среды применение телекоммуникационных технологий становится специфическим признаком, отличающим ДО от традиционной формы очного образования on campus. *Это, однако, не делает «технологию» и «среду» родовыми понятиями для дистанционного образования, даже в его американской трактовке, поскольку, при всём разнообразии истолкований, ДО остается формой образования, что и является для него логическим родом.* В этом смысле представляется целесообразным продолжить углубленные исследования американской модели ДО как специфической формы очного или очно-заочного образования, основанной на применении телекоммуникационных технологий. Для легализации этой модели ДО – то есть нормативно обоснованного введения в образовательную практику нужно, как и для британской модели, разработать её полноценное технологическое и нормативно-методическое обеспечение как разновидности установленных Законом форм получения образования, включая требования к лицензированию и аттестации.

I.4. Зарубежные концепции дистанционного образования

Теория «индустриализации»

Основные положения теории «индустриализации» были выработаны в 60-е гг. профессором Хагенского заочного университета О.Петерсом. Это была первая серьезная попытка осмыслить в целом проблему ДО и определить его место в системе образования.

В последующие десятилетия О.Петерс продолжал исследования в избранном направлении (Peters O., 1997). Широкомасштабное исследование учреждений дистанционного образования всех видов привело О.Петерса к гипотезе, что ДО следует сравнивать с индустриальным производством товаров. Он предложил новые категории для анализа, взятые из экономической и индустриальной теории. О.Петерс рассматривал ДО как новую форму «индустриализованного и технологизированного образования», а обычное традиционное образование считал прединдустриальной формой обучения. Он считал исторической закономерностью возникновение различных форм ДО и индустриализации общества.

Теория О.Петерса начинается с дидактического анализа. В его исследованиях ДО рассматривается не как метод, а как определенная область приложения образовательных усилий. В своем анализе дидактической структуры ДО О.Петерс следует концепции двух немецких педагогов – П.Хеймана и В.Шульца, основателей Берлинской дидактической школы, которые утверждали, что все процессы обучения-учения могут быть проанализированы в рамках следующих структурных элементов: целей, содержания, методов, средств, человеческих предпосылок.

Он пришел к выводу, что по всем этим элементам обычное обучение и ДО значительно отличаются друг от друга. *Анализ образования на расстоянии в терминах общепринятой теории обучения оказался неудачным и непродуктивным*.

О.Петерс утверждал, что при реализации дистанционной формы образования традиционные педагогические концепции могут быть использованы лишь частично, и поэтому следует искать для анализа этой формы образования новые подходы и категории. При значительной численности студентов ДО, писал он, преподаватели, которые разрабатывают учебные курсы, должны освобождаться от других функций, таких как проверка знаний, консультирование, тьюторство и т.п. Налицо разделение труда, благодаря чему достигается высокая эффективность разрабатываемых программ. Большую роль в ДО играет и стандартизация. Она проявляется прежде всего в том, что объективные требования всей структуры учебного курса доминируют над личными предпочтениями преподавателя.

Защищая свой подход, О.Петерс указывал на его историческую прогрессивность. Суть дистанционного образования, с его точки зрения, состоит в том, что на смену обучению элитарному, иерархическому, основанному на личной коммуникации в малой группе и привязанному к определенному месту и времени приходит демократическое, ориентированное на массовую аудиторию, свободное от пространственно-временных ограничений ДО. Признавая всю «человечность» традиционной системы обучения и всю «неестественность» индустриального ДО, он считал его единственно возможным в эпоху социального заказа на высокий уровень образовательной подготовки населения в целом.

Применение О.Петерсом категорий индустриальной теории к дистанционному образованию привело его к заключению, что эта форма образования является самой индустриализованной, а теория индустриализации является наилучшим ее объяснением. Он утверждал, что всякий, кто профессионально занимается сегодня образованием, должен признать, что существуют две совершенно различные формы обучения: традиционное, основанное на межличностной коммуникации, и индустриализованное, базирующееся на технических и промышленных формах коммуникации.

Среди различных попыток построить систематическую теорию дистанционного образования концепция О.Петерса является самой состоятельной и развитой, по мнению ряда ученых, рассматривающей дистанционное образование как специфический продукт эпохи индустриализации. Можно продемонстрировать, что его структура в значительной степени определяется теми же принципами, которые управляют индустриализацией трудового процесса в производстве товаров. Это значит, что дистанционное обучение находится под сильным влиянием таких принципов, как, например, рационализация, разделение труда, исполнение отдельных задач специалистами в каждой

конкретной области, механизация и автоматизация.

«Некоторые черты сходства просто разительны», – пишетО.Петерс:

- разработка курсов для дистанционного обучения столь же важна, как подготовительная работа, предшествующая производственному процессу;
- эффективность учебного процесса зависит от тщательного планирования и соответствующей организации;
- функция преподавателя разделена на несколько подфункций, которые выполняются специалистами, как, например, в ходе производственного процесса на конвейере;
- дистанционное образование может быть экономически выгодным, только если число студентов весьма велико: массовое образование соответствует массовому производству;
- как и в случае с производственным процессом, дистанционное образование нуждается в капиталовложениях, концентрации всех доступных ресурсов и в квалифицированном централизованном управлении.

Данные выводы оправдывают утверждение о том, что дистанционное образование, по сравнению с другими формами, является самой индустриализованной формой образования. Это отделяет его от традиционного личного преподавания перед классом или группой, которое может быть названо доиндустриальным – то есть структурно подобным труду ремесленника. Воспринимая дистанционное образование таким образом, легко утверждать, что эта специфическая форма обучения является наиболее прогрессивной, так как она усвоила мощные характеристики эпохи индустриализации – чего нельзя сказать о классических школах, колледжах, университетах. Более того, необходимо подчеркнуть, что эта структурная специфика делает дистанционное образование особенно подходящим для выполнения некоторых важных задач образования в будущем, таких как продолжение образования для взрослых, зарабатывающих себе на жизнь.

Оптимистическую оценку концепции О.Петерса разделяют не все ученые. У некоторых из них возникают вопросы: живем ли мы все еще в эпоху индустриализации или постиндустриального развития? Не находятся ли принципы индустриализации в процессе своего заката? Не было бы, наконец, несколько старомодно анализировать структуру дистанционного образования в терминах индустриализации? Может быть, пора исследовать дистанционное образование методами постиндустриальных производственных процессов? И, наконец, если дистанционное образование должно приспособиться к постиндустриальным тенденциям и ожиданиям в будущем, чтобы идти в ногу с новым развитием общества, на что оно будет похоже?

Сам О.Петерс сегодня не считает свою модель идеальной и видит необходимость в ее корректировке с учетом кардинальных перемен, происходящих в мире и производстве.

Наиболее значительные коррективы в позицию О.Петерса внесла сама практика общественного развития. Как писал журнал «Перспективы: Вопросы образования», сегодня мы становимся свидетелями «продвижения к постфордовскому обществу, где продукт производится в ограниченном количестве, предназначен для сегментирования рынков и ориентирован на удовлетворение нужд индивидуального потребителя. Это общество предполагает большое внимание к нуждам каждого учащегося и максимальную гибкость учебного процесса» (Перспективы:

Вопросы образования. Париж, 1992. № 3.).

Действительно, дистанционные учебные заведения, рассчитанные на массовую аудиторию, о которых пишет О. Петерс, рассматривались им как своего рода «фордовские» предприятия, т.е. экономические организации, получающие прибыль за счет расширения масштабов конвейерного производства, выпускающие стандартную продукцию для стандартного потребителя.

Сегодня же главным направлением развития ДО становится диверсификации образовательного продукта и услуг и сегментирование рынка.

Теория «автономности независимости обучения»

Концептуальные основы теории «автономности и независимости» обучения были созданы Р.М.Деллингом – профессором Института «обучения на расстоянии» при Тюбингенском университете, (ФРГ); М.Дж.Муром (Пенсильванский университет) – директором Американского центра ДО (ACSDE), основателем и издателем «Американского журнала ДО» (AJDE); Ч.А.Ведемейером – бывшим профессором Висконсинского университета, (США) (IITE UNESCO, 2000).

Концепция обратной связи в двусторонней коммуникации

Р.Деллинг рассматривает обучение на расстоянии как планируемую и систематическую деятельность, включающую выбор, дидактическую подготовку и предоставление учебных материалов, а также наблюдение и оказание помощи студентам в их учении, преодолевая расстояние между студентом и преподавателем посредством различных средств связи.

Центральное место в теории Р.Деллинга занимает *концепция обратной связи в двусторонней коммуникации*.

Он отмечает существенное различие между возможностями монологового учения (книги, газеты, журналы, документальные фильмы, радиопередачи, самостоятельное изучение учебных курсов и другие материалы для самостоятельного изучения) и возможностями диалогового обучения-учения (традиционное обучение, беседы, письма с ответами). Монологовое учение базируется на односторонней коммуникации, в то время как диалоговое – на двусторонней.

Миру ДО, утверждает Р.Деллинг, присущи лишь немногие характеристики «обычного обучения», поскольку в системе нет преподавателя, а функции по оказанию помощи студенту в его обучении выполняются *соответствующей организацией с помощью различных средств связи*. Р.Деллинг сводит роль преподавателя и учебного заведения к минимуму, а главный упор делает на автономию и независимость обучающегося. Он выступает за то, чтобы вывести ДО за рамки теории традиционного обучения.

Концепция «автономии» и «расстояния»

Значительный вклад в разработку теории ДО внес *М.Мур*. Его взгляды близки выводам Р.Деллинга и базируются также на двух переменных – *«автономии» и «расстоянии».*

М.Мур выделяет три элемента: учащийся, преподаватель, средства коммуникации, которые по своим характеристикам отличаются от аналогичных элементов при других формах образования. По его оценке, учебные программы могут быть отнесены к программам ДО, если обеспечивают двустороннюю связь между преподавателем и студентом и соответствуют запросам студентов.

В зависимости от того, кто (обучающий или обучающийся) определяет цели, методы обучения и методы оценки успехов студента, М.Мур

классифицирует учебные программы по степени автономности обучающегося. Так, он считает независимым обучением любую учебную программу, в которой учащийся имеет, по крайней мере, одинаковое с преподавателем влияние на определение целей обучения, методов обучения и методов оценки.

Он считает, что определять независимое обучение только в терминах расстояния было бы ошибкой, и утверждает, что автономия учащегося является столь же важной переменной как в обучении по переписке, так и для других форм дистанционного обучения, и предложенная им классификация образовательных программ характеризуется двумя переменными: «дистанцией» и «автономией». Независимое учение и обучение – это, по мнению М.Мура, образовательная система, в которой учащийся занимает автономное положение и отделен от преподавателя во времени и пространстве. Связь между учащимися и преподавателями осуществляется только техническими средствами.

Анализируя теорию М.Мура, председатель [в то время] исследовательского комитета Международного совета обучения на расстоянии *Д.Киган* отмечал, что один полюс теоретической позиции М.Мура, а именно «расстояние», обоснован достаточно хорошо, но что касается второго полюса, т.е. «автономии», то здесь требуются дальнейшие доказательства, поскольку далеко не все учащиеся в состоянии воспользоваться автономией в одинаковой мере.

Учебная программа, пишет Д.Киган, с высокой степенью автономности может нанести такой же ущерб обучающемуся, как и программа с недостаточной автономностью.

Поэтому задача состоит в том, подчеркивает Д.Киган, чтобы приспособить учебные программы к нуждам каждого индивидуального учащегося. Тогда они будут использовать максимум автономии и продвигаться в учении (Keegan D., 1986).

Если рассматривать концепции Р.Деллинга и М.Мура как крайние, то Ч.Ведемейер рассматривал проблему автономии и расстояния с либеральных позиций.

Концепция «независимого обучения»

Либеральная позиция *Ч.Ведемейера* часто подвергается критике как неудобная для практического применения. Его концепция дистанционного обучения является дальнейшим развитием концепции «автономии», для этого он первым ввел в обиход понятие *«независимое обучение»,* которое стоит на двух «китах»: демократическом общественном идеале и либеральной философии образования. Ч.Ведемейер считал, что нельзя отнять возможность получить образование из-за того, что человек беден, географически изолирован, обладает низким социальным статусом, нездоров, должен зарабатывать на жизнь или по иной причине не может поместить себя в рамки специальной атмосферы учебного заведения.

Фактически Ч.Ведемейер отстаивал возможности самообразования. Он утверждал, что «независимое обучение» должно проводиться со скоростью, удобной учащемуся, должно быть индивидуально направлено и не привязано к какой-либо цели. Студент свободен распоряжаться своим обучением в соответствии с обстоятельствами; он не связан никакими механизмами учреждения; независим в выборе любой из нескольких программ обучения; обладает свободой выбора тех целей, которые он стремится достичь в деятельности, которая приведет его к решению поставленных им самим задач, и возможностью самостоятельно оценить достижения.

«Независимое учение» осуществляется в результате деятельности обучающихся. Хотя учение и направляется преподавателем, обучающиеся не зависят от него и имеют определенную степень свободы и ответственности. При «независимом учении» преподаватели и учащиеся выполняют свои функции и задачи раздельно друг от друга, поддерживая между собой связь разнообразными способами.

В соответствии с концепцией Ч.Ведемейера, система образования должна:

- осуществлять обучение любого учащегося в любом месте независимо от наличия в этом месте преподавателей;
- возлагать больше ответственности на самого учащегося;
- освободить преподавателей от попечительских функций, с тем чтобы предоставить им больше времени для выполнения действительно образовательных функций;
- предоставить студентам и взрослым людям, желающим учиться, более широкий выбор учебных курсов, форм и методов их изучения;
- использовать везде, где это необходимо, все средства и методы обучения, эффективность которых доказана практикой;
- позволять студенту начинать изучение материала в удобное для него время, при желании прерывать учение, т.е. изучать материал со скоростью, которая ему под силу.

Ч.Ведемейер считал, что единственный путь для преодоления «пространственно-временного» барьера в образовании – это отделение учения от обучения. Для этого необходимо отдельно планировать учение и обучение, относиться к ним как к самостоятельным видам деятельности.

Отсюда, на его взгляд, вытекают особенности ДО. К ним можно отнести следующие:

- студент и преподаватель территориально разделены;
- нормальный процесс обучения-учения осуществляется посредством почтовой переписки или использования других средств связи;
- обучение индивидуализировано;
- обучение осуществляется через самостоятельную деятельность студента;
- наиболее удобным местом учения является собственная среда обитания студента (по месту проживания, работы);
- учащийся несет ответственность за свои успехи и свободен в выборе сроков и темпов работы.

Теория «взаимодействия и коммуникации»

Основные принципы теории «взаимодействия и коммуникации» были выработаны Б.Холмбергом, А.Бэйтсом, Д.Сьюартом, А.Смитом и др. «Отцы-основатели» этой теории явно противостоят крайним утверждениям сторонников автономии и независимости.

В 70-е гг. последовательные сторонники принципа двусторонней коммуникации в ДО сделали важные практические выводы, которые определяют современное состояние ДО.

Модели с более жестким контролем процесса учения, направленного на достижение поставленных целей, по их мнению, при ДО имеют тенденцию к концентрации внимания скорее на учебных материалах, нежели на двусторонней коммуникации между студентом и учебным заведением, студентом и тьютором. Модели с менее жестким контролем процесса учения, ведущего к достижению поставленных целей, требуют одновременной коммуникации между студентом и тьютором в форме

личных контактов или телефонных разговоров.

Центральное место в двусторонней коммуникации в процессе ДО занимает тьюторство, т.к. студенты ДО нуждаются в специальной помощи, особенно в начале их учения при закреплении их мотивации.

Поэтому тьютор должен выполнять важные педагогические функции, а не только исправлять ошибки и оценивать письменные работы студентов. Он может играть важную роль в процессе соединения учебного материала с предшествовавшей подготовкой каждого студента, накопленными ранее знаниями через установление хороших личных отношений со студентами.

Б.Холмберг, профессор заочного университета в Хагене, разработал концепцию *«направляющей дидактической беседы» (guided didactic conversation)* тьютора со студентом, который нацелен на учение. Постоянное взаимодействие между студентом и тьютором представляется в письменном виде или по телефону. Кроме реальной дидактической беседы, Б.Холмберг отстаивает идею его имитации, возможной благодаря изучаемым студентом учебным материалам, подготовленным в определенной дидактической форме. Типичным для стиля дидактического диалога является то, что в процессе его дается совет, как подойти к изучению проблемы, чему уделить больше внимания, как соединить отдельные части знаний, содержащиеся в различных учебных материалах.

Учебный материал, подготовленный для ДО в соответствии с рекомендациями Б.Холмберга, должен отличаться следующими характеристиками (Holmberg B., 1995):

- быть легко доступным для восприятия (текст должен быть легко читаемым, умеренно насыщенным информацией);
- содержать четкие советы и рекомендации относительно того, что нужно делать и чего избегать, на что следует обратить особое внимание и почему;
- мотивировать интерес студента к предмету и его проблемам;
- советы и рекомендации студенту должны излагаться в форме личного обращения.

Имя *А.Бэйтса (Швеция)* ассоциируется с понятием *двусторонней коммуникации* в корреспондентной традиции обучения. На протяжении 70-х гг. он осуществил серию исследовательских проектов по разработке возможных форм двусторонней коммуникации в обучении на расстоянии, в основе которых заложено: установление взаимодействия посредством учебного материала с помощью упражнений, вопросов или тестов для самопроверки, а также определение центральной роли преподавателя в создании коммуникации со студентом по почте, с помощью компьютера, телефона или лично.

Д.Сьюарт (Великобритания) характеризует свою концепцию дистанционного образования как *непрерывную заботу об обучении студентов* на расстоянии. *Он отрицает тезис о том, что пакет материалов может выполнить все функции преподавателя*, и утверждает: если бы такой пакет возможно было создать, он стал бы бесконечно дорогим, так как должен отражать весь сложный процесс непосредственного взаимодействия преподавателя со студентом. Положение студента, обучающегося дистанционно, считает Д.Сьюарт, совершенно отлично от положения обычного студента из-за отсутствия быстрой реакции преподавателя и коллег-студентов из группы. Данный аргумент представляется существенным при идентификации

трансляционной модели ДО с дневной формой обучения. Обеспечение поддержки студентов при обучении на расстоянии представляет собой, по его мнению, многогранную проблему, которая порождает необходимость в консультативной и вспомогательной роли учреждения дистанционного образования помимо обеспечения студентов комплектом учебных материалов.

Идеи Д.Сьюарта, изложенные им в публикациях 80-90-х гг., как и работы других сторонников теории взаимодействия и коммуникации, выгодно отличались от быстро устаревавших концепций автономии и независимости.

I.5. Поиск новой модели ДО

Четвертый этап развития ДО

Последние десять-пятнадцать лет можно выделить в особый *четвертый этап.* В эти годы идет поиск новой постиндустриальной модели дистанционного образования.

Это были годы, когда, по ироничному выражению Т. Бейтса: «Дистанционное образование... перестало быть неприличным словом, став чем-то таким, чем все мы занимаемся публично» (T.Bates., 1996).

В 90-е гг. ученые вполне логично продолжали дискутировать по традиционным, но остающимися актуальными проблемам дистанционного образования.

Бурное развитие сверхновых информационных систем позволяет говорить и о формировании новых подходов к образованию. Об этом сейчас пишут очень много. Так, М.Гелл и П.Кохрейн, анализируя изменения, произошедшие в результате технологических перемен в образовании, пришли к заключению, что учебные заведения вынуждены становиться более гибкими и приближенными к нуждам потребителя. Образовательный сектор, по их мнению, должен потерять свою власть в качестве главного элемента в обеспечении образованием и, таким образом, ему придется заново изобретать себя как обучающийся сектор (Gell M., Cohrane P., 1994/95). Изменяющаяся роль университетов привела другого американского ученого А.Остара в 1991 г. к выдвижению идеи создания интерактивного университета с использованием современных технологий, который смог бы способствовать дальнейшим изменениям в системе образования (Ostar A., 1991). Проблема интерактивности на основе использования видео- и мультимедийных технологий детально исследовалась Р.Баркетом и Ч.Холли (Interactive Distance Learning: Perspective and Thoughts. // Business Communication Quarterly. 1996. Dec. P. 88).

Виртуальные университеты

Много исследований посвящено телеконференциям как абсолютно новому явлению в образовании. Однако приоритет в их изучении остается за специалистами-технологами, в то время как психолого-педагогического обоснования использования такой формы обучения пока нет. С технической точки зрения проблема видится следующим образом.

Проведение телеконференций, которые со временем могут идти в реальном масштабе времени, может стать главной формой взаимодействия как между преподавателем и обучающимися, так и между самими обучающимися. Это могут быть аудио-, аудиографические, видео- и компьютерные телеконференции. Модель телеобразования ведет к радикальным изменениям в организации современного образования. Это ярко проявляется в том, что на базе этой модели стала развиваться новая организационная форма современного

образования: виртуальные классы и виртуальные университеты.

Виртуальный университет не имеет учебных корпусов и студенческих общежитий, кампусов, не имеет кабинетов административных работников и актовых залов; он состоит из сотрудничающих групп администраторов, разработчиков курсов, преподавателей, технологов и обучающихся, которые разделены большими расстояниями, часто национальными границами, но которые вместе работают и интерактивно синхронно обучаются, используя современные телематические технологии.

Телеконференцсвязь характеризуется как «дистанционное обучение нового поколения», основанное на адекватном формировании знаний и суждений в процессе групповых занятий или как «новая область» образования, качественно отличающаяся и от обучения в аудитории, и от обычного заочного обучения.

Развитие нового дистанционного обучения связано с рядом факторов. Журнал «Перспективы: Вопросы образования» по этому поводу замечает, что «продвижение к постфордовскому обществу, где продукт производится в ограниченном количестве, предназначен для сегментированных рынков и ориентирован на удовлетворение нужд индивидуального потребителя; оно предполагает большее внимание к нуждам каждого учащегося и максимальную гибкость учебного процесса» (Перспективы: Вопросы образования. Париж, 1992. № 3.). Дистанционные учебные заведения, созданные по модели открытого университета, рассчитанного на массовую аудиторию, видятся как своего рода «фордовские» предприятия, т.е. экономические организации, получающие прибыль за счет расширения масштабов конвейерного производства и выпускающие стандартную продукцию для стандартного потребителя. Таким образом, две модели дистанционного образования можно рассматривать как в основном «индустриальные», а теле- и виртуальные классы – как связанные с переходом к информационному обществу.

В модели виртуальных классов и университетов полностью реализуются те потенциальные возможности перестройки системы образования, которые имеют технологии телеконференций, используемые в учебных целях. Эти технологии позволяют группам учащихся и отдельным обучаемым общаться с преподавателями и между собой, находясь на любом расстоянии друг от друга. Такие современные средства коммуникации дополняются компьютерными обучающими программами типа мультимедиа, которые замещают печатные тексты, аудио- и видеопленки. В результате можно получать учебную информацию из многих различных источников. Появление такой модели дистанционного обучения ведет к тому, что образование осуществляется не только на расстоянии, но и независимо от какого-либо учреждения.

Хотя модель виртуальных классов и университетов является еще молодой, специалисты считают ее достаточно перспективной. Так, они отмечают: «Мы считаем маловероятным, что в текущем десятилетии появится значительное число новых открытых университетов (по образцу университетов 70-80-х гг.). Гораздо вероятнее возникновение ряда новых дистанционных университетов как своего рода сетевых консорциумов, которые, по крайней мере в экономически развитых странах, будут пользоваться компьютерными сетями и/или спутниковыми технологиями. В Европе уже разработан ряд подобных инициатив, в том числе предполагаемый Французский открытый университет или даже Европейский открытый университет

(экспериментальный проект Комиссии Европейского Сообщества по программе DELTA). Увенчаются ли эти технологические мечты созданием подлинно глобального университета, покажет время» (Перспективы: Вопросы образования, 1992. № 3.).

Новая модель образования еще далеко не реализована полностью и не получила завершенного теоретического обоснования. Она сталкивается с существенными трудностями, в частности, с проблемой получения общественного признания, права выдавать дипломы и сертификаты, присваивать соответствующие степени (проблема аккредитации виртуального университета).

Преодоление этих трудностей и полное развитие модели виртуального университета будут означать глубокие изменения в организационной структуре современного образования.

Корреспондентное обучение в условиях поисков новых парадигм образования

Разумеется, ДО каждого следующего этапа, или следующее поколение ДО, не упраздняет предыдущий, а только интегрирует его, влияя, впрочем, postfactum на изменение ранее существовавшей формы.

Наша система заочного образования, ставшая исторически *первой государственной системой* дистанционного образования и выпустившая за время своего существования миллионы дипломированных специалистов, была, кроме этого, тиражирована во всех странах бывшего социалистического содружества, и по многим основаниям и исторически, и логически может считаться прямой предшественницей третьего поколения корреспондентного ДО, начало которому было положено учреждением Британского Открытого Университета.

Британский Открытый Университет до сих пор остается одним из крупнейших и, безусловно, самым авторитетным центром дистанционного образования в мире, своего рода «хранителем печати», или «палатой мер и весов» открытого ДО. Он стал таковым в значительной мере благодаря конструктивному синтезу предшествующих моделей дистанционного образования, соединив:

- принцип автономии и приоритет образовательных потребностей и интересов студента, присущий корреспондентным школам и «внешним отделениям»;
- принципы, свойственные советскому заочному образованию: системную организацию и сочетание особым образом очных занятий с планомерной самостоятельной работой студентов в рамках освоения основных профессиональных образовательных программ;
- принцип, характерный для всех моделей ДО: максимально возможное использование и сочетание традиционных корреспондентных методов, современных средств телекоммуникаций и технологий изготовления и применения учебных материалов.

Интегральной является и организационная форма БОУ, соединившего структуру и принципы управления классических британских университетов с характерными для заочных вузов и ссузов специализированными подразделениями, сетью филиалов и консультационных пунктов и типичными для корреспондентных школ маркетинговыми и дистрибутивными службами. Наконец, самим своим учреждением Британский Открытый Университет обязан синтезу политической воли сначала, как уже отмечалось, премьер-министра Великобритании Г.Вильсона, а потом, во время смены кабинета в 1970 г., М.Тэтчер, ставшей госсекретарём по образованию, и частной

инициативы, у истоков которой стояла целая плеяда выдающихся педагогов и учёных: англичан Г.Уилтшир, У.Джеймс, У.Пери, руководившего в то время Wisconsin University Extension американца Ч.Ведемейера, директора Хермодса шведа Б.Холмберга.

Результатом этого разнопланового синтеза, в рамках которого отдельные элементы ранее существовавших моделей корреспондентного ДО не только были интегрированы, но и получили глубокую методическую разработку и теоретическое осмысление, стал *новый уровень идентификации* понятия дистанционного образования, реализованного в единой, высокотехнологичной дидактической системе, получившей название «британской модели».

При этом основные принципы «эпистолодидактики» остались неизменными. Как и в моделях корреспондентного ДО предыдущих поколений, дистанционное образование трактуется как особая форма образования, основанная на самостоятельной работе студентов, требующей создания обеспечивающих ее комплектов специальных учебно-методических и аттестационных материалов – предметного воплощения изучаемых курсов.

Сумма образовательных технологий, положенная в фундамент Британского Открытого Университета, ставшего, по сути дела, британской национальной системой открытого дистанционного образования и эталоном ДО для многих стран в мире, обусловила редкий по силе международный резонанс от его создания и, в конечном счете, радикальное изменение представления об образовании.

Интегрированные модели ДО

Особое место в теоретических работах по ДО занимает изучение интегрированных моделей ДО, по которым сегодня строится работа многих учебных заведений типа Университета Новой Англии (Австралия), Открытого университета Израиля или российских вузов, предлагающих студентам как очные, так и дистанционные формы обучения. Одним из последовательных сторонников этих моделей является А.Смит.

А.Смит, в отличие от О.Петерса и его теории «индустриализации», настаивает *на разумном распределении рабочего времени* университетских преподавателей между их работой со студентами, обучающимися на очных отделениях, и студентами ДО. Разработка курсов, проверка заданий, проведение экзаменов и оценка знаний, консультативная помощь и пр. – это функции, выполнение которых требуется от любого преподавателя вне зависимости от той аудитории, на какую ориентирована его деятельность: очной или дистанционной.

А.Смит составил типологию существующих учебных заведений ДО и пришел к выводу, что ДО должно:

- осуществляться университетскими преподавателями, а не наемными тьюторами, работающими по совместительству;
- вливаться в общий поток учебного процесса обычного университета в качестве его составной части.

Студенты ДО при этом обязаны:

- поддерживать контакты с ведущими университетскими преподавателями, а не с «рекрутами-совместителями»;
- стать членами сообщества ученых и преподавателей университета и посещать университетские факультеты, отделения, школы.

В 1980 г. Дж.Киган обобщил характеристики ДО, получившие распространение в мире и выделил из них шесть характерных

признаков (Keegan D.J., 1980.):

- разделение процессов преподавания и обучения во времени и/или пространстве отличает дистанционное образование от очного;
- нормальное окружение учащегося – это его дом или место работы, и обыкновенно учение проходит самостоятельно, т.е. студент действует один (это требование не исключает возможности периодических личных встреч для совместных практических занятий или для доступа к технологическим средствам, которые недоступны для них во внекампусных условиях);
- услуги индивидуального обучения не являются системой дистанционного образования до тех пор, пока они не будут находиться в ведении какого-то учебного заведения, т.е. влияние образовательной организации в вопросах планирования, разработки и подачи учебных программ играет ключевую роль в ДО. Создание соответствующих учебных заведений позволяет повысить эффективность организационных процедур, таких как управление и административные аспекты;
- непременное использование коммуникационных технологий для передачи знаний, а также для решения административных задач: доставка обучающимся содержания учебных программ, и соответствующего академического обеспечения;
- канал связи между преподавателем и студентом должен быть двусторонним (независимо от скорости и пропускной способности), для обеспечения интерактивности и возможности диалога;
- шестая часть Кигановского определения описывает дистанционное образование как приложение принципов индустриализации к обучению (тезис, как можно видеть, связан с теорией Отто Петерса).

Современные подходы к оценке и перспективам развития ДО

Многие авторы сегодня указывают на плодотворность применения в ДО «конструктивистской теории обучения» (Bonk C., 1998), когда студент сам конструирует знания, а роль педагога состоит в том, чтобы помочь ему в этом процессе. При этом важно иметь в виду, что речь идет не только о когнитивном, но и социальном, графическом конструктивизме и т.п.

Возможность и результаты осуществления современных подходов к образованию являются предметом пристального изучения специалистов. *Ряд ученых («пессимисты») считают крайне маловероятными следующие варианты развития образовательных процессов:*

- полное исчезновение преподавания «лицом к лицу»;
- преподавателей заменят сложные компьютерные программы и Интернет;
- все университеты в будущем станут виртуальными;
- достижения информационных технологий приведут к тому, что люди станут учиться больше и быстрее;
- все предпочтут «независимое» обучение через Интернет;
- в офисах исчезнут деловые бумаги, поскольку электронный формат их хранения гораздо эффективнее, т.к. их быстрее можно переслать в любое место;
- люди будут взаимодействовать только в виртуальных сообществах – во взаимодействии с физическими соседями уже не будет необходимости, (хотя очевидно, что область электронного взаимодействия будет неуклонно расширяться).

По мнению многих исследователей ДО («оптимисты»), в ближайшие десятилетия в системе образования продолжится значительная

технологическая и организационная перестройки:

- компьютерные технологии получат дальнейшее развитие – будут созданы учебные базы данных, моделирующие разнообразные микромиры, а также компьютерные программы, обеспечивающие легкую и гибкую связь между преподавателем и учениками, учениками и базами данных;
- будет создана широкая мультимедийная академическая компьютерная сеть, охватывающая все высшие учебные заведения страны или региона. Каждый учащийся сможет иметь доступ в эту сеть из дома или со своего рабочего места с помощью специального коммерческого сервисного центра;
- мощной компьютерной сетью будет оснащен каждый вуз. Каждый преподаватель сможет иметь в своем распоряжении персональный компьютер и доступ к серверам, обеспечивающим распространение обучающего и другого необходимого материала;
- между различными компьютерными системами будет достигнута высокая степень стандартизации, взаимной совместимости и конвертируемости;
- все участники обучения – студенты, преподаватели, административные работники – будут свободно пользоваться компьютерными технологиями.

Благодаря этим преобразованиям осуществится переход от *синхронного* процесса обучения к *асинхронному* обучению; от пассивного обучения – к активному; от статического представления материала – к динамическому (с использованием видео и анимации); от использования реальных объектов – к использованию виртуальных объектов; от безличного представления материала – к индивидуальной работе; от односторонне направленного представления материала – к интерактивному.

Обучащиеся смогут в гораздо большей степени, чем сегодня, управлять процессом своего обучения – «плавать в море информации», использовать богатства обучающей среды и баз данных, определять этапы и структуру обучения.

В основе этих проектов *для оптимистов* лежит уверенность, что внедрение новых технологий позволит сохранить тенденцию расширения доступа к образованию без снижения его качества. *Для пессимистов* это пусть и действенный способ, но доступный лишь ограниченному числу учащихся.

Расширение технического оснащения ДО должно дать ответ в споре о качестве. К примеру, в докладе Американского консорциума по дистанционному образованию (American Distance Education Consortium's «ADEC Guiding Principles for Distance Teaching and Learning») за 1999 г. однозначно делается вывод, что принципы, определяющие хорошее качество ДО остаются теми же, которые определяют хорошее качество традиционного преподавания. Поэтому прогнозируя развитие технической базы образования, необходимо соотносить этот процесс с его дидактической адаптацией в системе образования. Качество ДО, предоставляемое различными учебными заведениями, отмечается на уровне не ниже качества традиционного обучения. Оно является результатом взаимодействия ряда факторов, как внешних, так и внутренне присущих самой системе ДО.

Качество ДО зависит не столько от количества применяемых новых и сверх новых ИКТ, сколько от способностей и компетенции преподавателей, наличных ресурсов, слабого или сильного управления,

эффективности административной системы или структуры коммуникаций в стране. Поэтому невозможно судить о качестве ДО только по учебному материалу и применяемым технологиям.

Преподавателям необходимо изменить понимание собственной роли в процессе обучения. Они должны сознавать себя не только поставщиками определенного содержания, но и специалистами, способными создать и поддерживать образовательное сообщество как со студентами, так и с коллегами. Эксперименты отмечают также, что в успешных учебных заведениях будут работать те, кто владея старыми методами, оправдавшими себя раньше и сохраняющими свое значение сегодня, смогут отказаться от багажа, мешающего нововведениям, создать обстановку, в которой возможен был бы поиск решений за пределами старых границ.

I.6. Становление и развитие дистанционного образования в России

Генезис ДО в России

Широкое развитие в России еще во времена Советского Союза, как уже отмечалось, получила заочная форма образования. В те же годы создавались образовательные телевизионные и радиопрограммы, которые оказывались недолговечными, а в 90-е годы прекратили свою работу в связи с коммерциализацией радио и телевидения, отсутствием государственного финансирования. В настоящее время в российской системе образования идут сложные процессы развития дистанционного образования – по созданию и освоению новой информационно-технологической базы ОДО.

Зарождение заочного образования

Образование на расстоянии без отрыва от основной деятельности (дистанционное образование) имеет в России давние корни и сложившиеся традиции. Основоположником открытого и заочного профессионального образования в России принято считать Карла Карловича Мазинга (1849-1926 гг.) – известного математика, инженера и педагога, председателя Московского отделения Императорского русского технического общества. По его инициативе и при его участии в 1870 г. были созданы, как уже отмечалось, первые вечерние рабочие курсы и классы, реальные училища в Петербурге и Москве, дававшие возможность желающим получить школьное и высшее образование. Много сил он отдал созданию политехнического института. Однако, его стремлениям суждено было стать реальностью только в 1908 г., когда по инициативе П.Столыпина, П.Милюкова, М.Ковалевского, А.Шанявского был создан Московский городской народный университет для рабочих и крестьян. На проекте Закона Император Николай II 26.06.1908 г. написал: «Быть по сему». Закон присваивал университету имя Альфонса Леоновича Шанявского.

Создание Учебных центров, как органов руководства самообразования

С 1922 г. начинают возникать Учебные центры, руководящие самообразованием, методами заочного обучения. Среди них Курсы заочного обучения по подготовке учительства в Московской губернии, организованные Московским губпросом. Работа курсов была посвящена «преимущественно вопросам политического воспитания и уяснению принципов советской трудовой школы». Эти курсы не ставили перед собой задачу дать систематическое образование своим «заочникам». Учащимся рассылались темы для проработки и списки литературы; рефераты, написанные обучающимися в этих кружках, рецензировались консультантами и высылались обратно на места.

Начало формирования государственной

Организацией такого обучения должны были заниматься территориальные центры типа нынешних институтов повышения квалификации.

системы заочного образования

В 20-е годы в Наркомпросе РСФСР постепенно зрела идея создания государственной системы заочного образования. Официальное решение состоялось после создания в январе 1927 г. Бюро заочного обучения при Главпрофобре. В соответствии с проектом Главпрофобра об организации системы заочного образования, создаваемый учебный центр получил название Бюро заочного обучения при педфаке II МГУ (БЗО при II МГУ). 22 февраля 1927 г. Президиум коллегии Наркомпроса утвердил положение о БЗО при педфаке II МГУ. Таким образом, эту дату можно считать днем официального рождения высшего заочного образования в России.

Значительной вехой в развитии заочного образования стал приказ по Народному комиссариату тяжелой промышленности от 13.12.1932 г. № 907 «О сети заочных учебных заведений». Приказ предусматривал сократить сеть созданных к тому времени заочных институтов, оставив вместо 47 – десять, укрупненных во Всесоюзный заочный институт технического образования и его отделений на местах. (В 1947 ВЗИТО был переименован во Всесоюзный заочный политехнический институт, ныне Московский государственный открытый университет (МГОУ) двухпрофильного типа.) В 1940/41 гг. в стране действовало 18 заочных вузов. В 1939 г. – учреждена заочная аспирантура.

По данным на 2004 г. в МГОУ обучалось около 60 тыс. студентов (по очной форме – свыше 7 тыс., по очно-заочной – около 7 тыс., по заочной – более 45 тыс.), в его состав входят 4 института, 15 филиалов и 12 представительств. На 140 кафедрах работает около 2 тыс. преподавателей, в том числе 240 профессоров и докторов наук, 570 доцентов и кандидатов наук, лауреаты государственных премий, заслуженные деятели науки, члены различных академий. В основе обучения – кейс-технологии и очные сессии.

В числе ведущих заочных вузов можно назвать созданный в 1951 г. Московский государственный заочный педагогический институт (МГЗПИ). В 1995 г. он реорганизован в Московский государственный открытый педагогический университет. В 2000 г. университету присвоено имя М.А.Шолохова.

В настоящее время он представляет собой одно из ведущих двухпрофильных учебных заведений страны, на факультетах которого по 34 специальностям только за последние семь лет (с 1997-2004 г.) получили образование около 30 тысяч студентов.

Ежегодно в университет поступает более 5 тысяч студентов. Выпускники университета получают высшее профессиональное образование, дипломы на уровне специалиста. На базе МГОПУ им. М.А.Шолохова функционирует Научно-методический совет по подготовке специалистов без отрыва от основной деятельности (дистанционному обучению) и андрагогике Учебно-методического объединения педагогических вузов России, Межвузовский центр дистанционного образования. Вуз имеет договор о совместной деятельности с Открытым университетом Израиля, в рамках которого в Москве на двусторонней основе создан Интернет-центр дистанционного обучения, с помощью которого москвичи могут осваивать курсы ОУИ и получать соответствующие сертификаты. В 2005 г. между МГОПУ и ОУИ достигнуто соглашение о совместном обучении студентов на степень бакалавра по программам ОУИ.

Заочное образование успешно развивалось и в других отраслях. Большинство классических университетов и отраслевых вузов имели заочные отделения, были созданы специальные заочные вузы

(финансово-экономический, пищевой, юридический, текстильный, сельскохозяйственный и др.). Иными словами, в России *сложилась мощная государственная система однопрофильных и двухпрофильных вузов ДО*.

Предпринимались также попытки использования возможностей телевидения и радио в заочном обучении. Уже в 1928 г. был создан «первый рабоче-крестьянский университет по радио», преобразованный в 1930 г. в Институт заочного обучения по радио (ИЗОР) с филиалами на местах. В 1931 г. Институт был расформирован, т.к. практика показала, что подход к радио как к самостоятельному, а не вспомогательному средству обучения является ошибочным. На смену ему, начиная с 50-х гг. в учебно-консультационных пунктах и в филиалах вузов, стали создаваться мультимедиатеки, включавшие аудиозаписи лекций известных профессоров, учебные диа- и кинофильмы. В 1964/65 гг. идея использования современных технических средств была возрождена на основе учебных планов ВЗПИ на Ленинградской телестудии, а потом на студии Центрального телевидения в Москве, где разрабатывались телеверсии лекций для студентов-заочников. В середине 90-х гг. на Центральном телевидении создана студия «Российские университеты», просуществовавшая недолго из-за прекращения финансирования.

Результаты заочного образования

Советское заочное обучение стало первой системно организованной, реализующей сертифицированные государством образовательные программы высшего образования, *одной из ведущих в мире моделью дистанционного образования*.

У планово-государственного статуса и директивно установленного юридического равноправия «заочки» с дневным обучением была, однако, и оборотная сторона:

- единая для всех форм образования (с незначительными отличиями) процедура вступительных экзаменов и общая курсовая система организации учебного процесса, с фиксированными сроками экзаменационных сессий, межсессионного периода, каникул, сделали организационно-дидактическую модель заочного обучения почти такой же закрытой и зависимой от заданного времени и места получения образования, как и модель очного образования. Возможность получения заочного образования в таких условиях оказалась однозначно зависимой от принятой работодателем (т.е., до начала 90-х, – социалистическим государством) системы социальных льгот, связанных с обучением, и уязвима в той же мере, что и эта система;
- централизованное финансирование по заниженным в несколько раз по сравнению с очным образованием нормативам, при полном отсутствии до начала 90-х годов экономической самостоятельности образовательных учреждений, обособление системы повышения квалификации и курсовой подготовки, организованной по преимуществу в очной форме и также лишённой самостоятельности, – привели к превращению ДО, в его советской версии, из *рентабельного* (для образовательного учреждения) в *дешёвое* (для государства), что на практике означало сведение на нет какой-либо действительной материальной заинтересованности педагогов и администрации образовательных учреждений в увеличении числа студентов, повышении качества образования, в улучшении его организации и обеспечения;
- превалирующее значение документа об образовании в оценке квалификации и, соответственно, в продвижении по служебной

лестнице работников государственных предприятий и учреждений привело к смещению целевой установки учебного процесса в профессиональном образовании вообще и в заочном образовании, включенном в единую систему, в частности, в направлении обеспечения успешного прохождения студентами контрольных и аттестационных процедур, – т.е. в сторону формализации образования;

- единая для всего профессионального образования задача массовой подготовки специалистов, особенно актуальная в 30-60 гг., обусловленная индустриальным характером советского общества, определила долгосрочную ориентацию всей системы образования на преимущественно репродуктивные методы и формы организации обучения, догматизированный подход к студенту как к объекту обучения, который должен приобрести требуемые в типичных ситуациях узкостандартные профессиональные качества.

Подводя итоги, можно сказать, что, включившись в единую советскую государственную образовательную систему, дистанционное образование в нормативно-правовой и академической форме заочного обучения закономерно приобрело общие черты, присущие этой системе, в свою очередь, составлявшей «плоть от плоти» социалистического общества и разделявшей все его базовые установки, подходы и приоритеты, среди которых определяющим, на наш взгляд, был приоритет общественно-государственных интересов над личными и частными.

Совокупность этих факторов: наложение на заочную форму свойственной прежде всего очному обучению курсовой системы организации учебного процесса со всеми вытекающими последствиями в отношении форм и стандартов аттестации, обязательных процедур регулярного очного контроля и т.д., плюс по преимуществу очный же (пусть и специфический) характер межсессионной обратной связи, – привели к неофициальной, но от этого не менее устойчивой трактовке заочного обучения как «усечённого» очного (1/3 учебного времени от плана очного обучения), к фактической дискриминации, ставшей ценой формального равноправия.

Современный этап образования на расстоянии без отрыва от основной деятельности в России, для которого характерно стремление к широкому использованию разнообразных современных образовательных технологий, признанных в мировой практике и выступающих под общим названием дистанционное образование, начался в первой половине 90-х гг.

Современное состояние образования на расстоянии

23 мая 1993 г. Комитет по высшей школе Министерства науки, высшей школы и технической политике РФ выработал первую версию «Основных положений Концепции российской системы развивающего дистанционного обучения» (разработчики: Щенников С.А., Никитин С.М., Никитина Н.К.) и принял решение о том, что *сеть образовательных учреждений дистантной формы*, обеспечивающая использование новейших технических средств и информационных технологий для доставки учебных материалов и информации непосредственно потребителю независимо от его местопребывания, *должна стать неотъемлемым элементом системы высшего образования Российской Федерации*. Предполагалось, что создание такой сети откроет новый канал реализации комплекса образовательных услуг для миллионов российских граждан, обеспечит им реальное право на образование, значительно расширит поле действия таких фундаментальных принципов государственной политики в области

образования, как гуманистический характер образования, единство образовательного пространства, общедоступность и демократизм образования, адаптивность его к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, свободное развитие личности.

Система дистантного образования может быть эффективной только при определенном уровне *централизации ее основных структурных элементов и сочетании такой централизации с самостоятельностью УДО и ее региональных центров*. Поэтому система дистантного образования должна иметь общегосударственный характер и управляться через Государственный комитет Российской Федерации по высшему образованию.

После того, как состоялось это решение, последовало Постановление Правительства РФ «О развитии системы высшего и среднего профессионального образования в РФ» (от 23 мая 1995 г. № 498), в котором, в частности, ставилась задача перед Государственным комитетом Российской Федерации по высшему образованию и Министерством связи Российской Федерации подготовить предложения по развитию единой системы дистанционного образования в Российской Федерации.

В начале 1995 г. Минобразования РФ создало специальную рабочую группу (В.В.Вержбицкий, В.С.Меськов, В.И.Овсянников, В.В.Попов, С.А.Щенников и др.) по разработке Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России. Дистанционное образование, должно было расширить круг потребителей образовательных услуг, в том числе в малодоступных малонаселенных регионах, в районах, удаленных от научных и культурных центров. Оно рассматривалось как одна из форм системы непрерывного образования, которая призвана реализовать права человека в получении образования и информации.

31 мая 1995 г. Минобразования РФ рассмотрело и приняло Концепцию создания такой системы, в которой отразился уровень понимания дистанционного образования в тогдашних условиях России. Особенностью планировавшейся в России системы ДО являлось то, что она должна была представлять собой комплексную модель, основанную на апробированных образцах ДО в мировой практике и учитывающей национальные условия. Использование опыта ведущих зарубежных центров ДО рассматривалось как возможность выработать оптимальную модель, в меньшей мере подверженную ошибкам и тупиковым путям развития. По замыслу разработчиков Концепции, система дистанционного образования не является антагонистичной в отношении к существующим очным и заочным системам обучения, она естественным образом интегрируется в эти системы, дополняя и развивая их, и способствует созданию мобильной образовательной среды.

При обсуждении вопроса об определении понятия «дистанционное образование» выявилось два подхода: *системоразвивающий (дидактический) и технократический*.

Системоразвивающий (дидактический) подход

предполагал такое ДО, которое не замыкалось бы на одной из форм образования, а синтезировало лучшие и приемлемые в наших условиях качества и возможности различных форм. На этой основе предполагалось выработать новую интерактивную образовательную модель, которая предусматривала бы вариативное, направляемое и контролируемое образование студентов, основанное на единстве очных занятий (установочно-консультативных сессий, воскресных школ,

тьюториалов и т.п.) и самостоятельной работы обучающихся, оснащенной полными комплектами учебной и методической литературы, ИКТ. Однако победил технократический подход (см. таблицу 1).

Технократический подход

Независимо от наличия двух подходов, в понимании ДО вставала важная задача разработки перспективных интегрированных моделей дистанционного образования для России (см. таблицу «Определения ДО»).

Концепция была воспринята в вузовских кругах неоднозначно. Большое сопротивление «рыночников» вызвала идея «единой системы» ДО, в которой они усматривали посягательство на принцип автономии вузов и боялись «чиновничьего террора».

С 1995 г. последовал поток документов Минобразования РФ. За строками документов легко просматривалось не только основное направление деятельности – организационное, но также характер принимавшихся решений. В них также отчетливо прослеживается проблема лидерства в дистанционном образовательном пространстве.

Вызывает сожаление, что ряд достойных внимания стремлений Минобразования РФ по разным причинам не были реализованы на практике. Канули в Лету проекты Федеральной программы ДО, не были созданы Федеральный центр и Российский государственный университет дистанционного образования, некоторые приказы оказались поспешными и нежизнеспособными, со временем они отменялись, их место занимали другие. В результате сама Концепция ДО так и осталась декларацией, выражавшей благие пожелания ее авторов. Понятие «единая система» было предано забвению, а его место стала все больше занимать рыночная терминология.

Позиция Минобразования РФ на первых этапах становления ДО, можно сказать, отразила в себе его в целом противоречивый характер на российской образовательной почве. Поэтому идеи ДО достаточно быстро распространяясь в вузовской среде, получили различные и часто несовпадающие формы выражения. Много вопросов рождает сегодняшнее кризисное состояние его нормативного, кадрового, программного, материально-технического, финансового обеспечения.

На дальнейшее развитие дистанционного образования значительное влияние оказала экспериментальная и исследовательская деятельность. В 1997 г. Минобразования РФ объявило эксперимент в области дистанционного образования, в который был вовлечен большой круг вузов и ученых. Результаты эксперимента (2001 г.) позволили прояснить многие проблемы ДО и установить необходимость разработки Отраслевых Стандартов (ОСТа) как основы нормативно-правовой базы ДО. Отсутствие ученых-педагогов и неучастие в эксперименте педагогических вузов привело к появлению парадоксальных заключений эксперимента: в гипотезе эксперимента была заложена идея дистанционного образования, как формы образования, а в его итоговых документах ДЖО представлено как технология (совокупность технологий). Таким образом, эксперимент отбросил ДО на уровень понимания 1995 года.

В 1999 г. Минобразования РФ, не дожидаясь окончания эксперимента, объявило межвузовскую научно-методическую программу «Учебно-методическое обеспечение дистанционного образования», а в 2001 г. – «Создание системы открытого образования», которые были призваны способствовать выработке понимания актуальных теоретических и практических проблем ДО, однако, принятые усилия до сих пор не

привели к выработке общепризнаваемых базисных положений.

К примеру, 2000-2001 гг. стали годами «парада» глоссариев ДО. На суд специалистов было выставлено несколько вариантов глоссариев ДО, но ни один из них не получил полного одобрения. Ряд вузов по итогам эксперимента представил свои проекты-концепции развития ДО, которые даже не обсуждались на высоком уровне, в том числе Совете «третьего созыва» Минобразования РФ по дистанционному образованию. Важное значение, по мнению большинства специалистов, имеет выработка стройной нормативно-правовой базы ДО. Этот вопрос остается нерешенным, однако примечательно, что на фоне дискуссий в рамках Минобразования РФ весной 2001 г. в Комитете по образованию Совета Федерации Российской Федерации была создана и развернула свою деятельность рабочая группа по подготовке поправок к Закону «Об образовании» в части ДО (подробно об этом см. Модуль III).

МОДУЛЬ II *Структура дистанционного образования*

II.1. ОСНОВНЫЕ ТИПЫ ДИСТАНЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В МИРЕ

Ведущие центры ДО в мире

В конце XX в. на долю 20 промышленно развитых стран приходилось большая часть учреждений дистанционного образования (УДО) – около 830, в то время как на долю 77 развивающихся стран, включенных в список Британского открытого университета (БОУ), – всего 280 таких учреждений. Если к тому же учесть, что из этого количества развивающихся стран в Индии, Мексике, Колумбии, Аргентине и Зимбабве находится около 100 таких учреждений, то становится понятно, что развивающийся мир, в основном, лишен возможностей, которыми располагают развитые страны.

Наиболее многочисленны учебные заведения дистанционного образования в США и Канаде, где обучение по дистанционным программам предлагают более 700 колледжей и университетов. В США, уже в 1995 г. более 58 % вузов или практиковали дистанционные курсы, или собирались ввести ДО в ближайшие три года.

Учреждения, предоставляющие возможность дистанционного образования, отличаются друг от друга. Их особенности зависят от уровня и содержания обучения, количества и состава учащихся, технических и финансовых возможностей, политики правительства и культурно–исторических особенностей системы образования той или иной страны, от применения той или иной модели ДО.

Таблица 2. Некоторые данные о зарубежных вузах ДО[x)]

[x)] В данной таблице названы, как признанные лидеры в мире ДО, так и небольшие центры ДО в традиционных вузах, их перечень неполный, вузы названы в качестве примеров. Таблица отражает типичные технологии и приоритеты в их применении. // Подробнее см. научно-аналитический доклад ИИТО

Название центра, страна, WEB–сервер	Кол–во обучаемых	Используемые технологии обучения
ЕВРОПА		
Британский открытый университет (The Open University of United Kingdom), Великобритания, http://www.open.ac.uk/	около 200 000	Учебные материалы можно получить на аудио/видео кассетах, CD–ROM, слайдах, через Интернет, теле/радио передачи. Используется оборудование для постановки опытов на дому, для проведения компьютерных совещаний. Организуются выезды на место проведения занятий в учебном центре (тьюториалов), занятия в воскресных и летних школах. Консультации (по желанию) в учебных центрах. Среди студентов распространяется газета.
Голландский Открытый Университет (Open University of the Netherlands), Нидерланды, http://www.ou.nl	около 22 000	Широко применяются печатные учебные материалы, дополнительно используются интерактивные видео программы, аудио/видео кассеты, практические работы и компакт–диски. К курсам могут прилагаться методические пособия и списки рекомендуемой литературы. Обучение он–лайн и офф–лайн. Консультации можно получить в группах, индивидуально и по телефону.
Университет Шарля де Голя (Universite Charles de Gaulle Lille III), Франция, http://www.univ-lille3.fr	3000	Печатные учебные материалы, аудио/видео кассеты, радио, диски, лабораторные работы по группам, каналы вещания
Национальный университет ДО Испании (Universidad National de Educacion a Distancia), Испания, http://www.uned.es	около 130 000	Печатные учебные материалы, аудио/видео кассеты, радио и компьютерные технологии, телевидение, видеотека, видеоконсультации. Личные и телефонные консультации с преподавателем.
Фёрн университет (Хаген) (Fern Universitaet или University of Hagen), Германия, http://www.fernuni-hagen.de	более 55 000	Печатные учебные материалы, электронные коммуникации и мультимедийные технологии, личные консультации с преподавателями, телефон, электронная почта, CD–ROM, Интернет, аудио/видео кассеты.
АМЕРИКА		
Атабасскский Университет: Канадский Открытый университет (Athabasca University, Canada's Open University), Канада, http://www.athabascau.ca	более 20 000	Индивидуальные учебные программы в печатном и электронном виде, непосредственные консультации с преподавателем и консультации по каналам электронной связи. Доступ к библиотечным фондам по телефону, почте, факсу и электронной почте.
Университет Британской Колумбии (University of British Columbia), Канада,	4000	Печатные материалы, аудио/видео, телеконференция, CD-ROM, WWW, Интернет, он-лайн, личные консультации с преподавателями, библиотека, тесты и

Название центра, страна, WEB–сервер	Кол–во обучаемых	Используемые технологии обучения
http://www.ubc.ca		контрольные работы для самопроверки.
Университет Альберты (University of Alberta), Канада, http://www.ualberta.ca	более 8000	Печатные материалы, рассылаемые по почте аудио/видеокассеты, телефонные консультации с преподавателями, обучение при помощи компьютера, компьютерные конференции, аудио/телеконференции, кабельное и спутниковое телевидение, практические и лабораторные работы, занятия в учебных центрах
Международный Университет Джонса (Jones International University), США, www.jonesinternational.edu	более 30 000	Интернет, электронная почта, телефонные консультации.
Национальный технологический университет (National Technological University), США, http://www.ntu.edu	около 3 500	Студентов обеспечивают учебными программами при помощи телекоммуникаций, что позволяет проводить учебные конференции и консультации. Используется система спутниковой связи. С 1996 г. по каналам спутниковой связи доставляет курсы за пределы США. Большинство курсов записаны на видео для студенческих сайтов. Студенты и преподаватели общаются через электронную почту, по телефону или экспресс–почте.
Пенсильванский университет (Pennsylvania State Unversity), http://www.psu.edu	около 50000	Печатные материалы, аудио/видео, электронная почта, Интернет, радиотелефонная связь, интерактивные телепрограммы, электронные конференции и семинары, ряд печатных изданий, специализирующихся на вопросах ДО.
Центр технологического образования Бразилии (Centro de Ensino Tecnologico de Brasilia), Латинская Америка http://www.ceteb.com.br	250 000	Печатные материалы, занятия в учебных центрах
Государственный дистанционный университет (Universidad Estatal a Distancia), Коста-Рика, http://www.uned.ac.cr	12 000	Печатные материалы, аудио/видеооборудование, консультации с преподавателями лично и по телефону, электронное оборудование, видеоконференции
АФРИКА		
Южно–Африканский Университет (University of South Africa (UNISA)), Южная Африка, http://www.unisa.ac.za	около 120 000	Печатные материалы и методические пособия, аудио/видео, радиопрограммы. Организуются совместные обсуждения, поощряется создание студенческих групп. Студенты регулярно сдают на проверку контрольные работы и тесты. Дополнительно предлагаются личные консультации с преподавателями, консультации в спутниковых центрах.

Название центра, страна, WEB–сервер	Кол–во обучаемых	Используемые технологии обучения
Открытый университет Танзании (Open University of Tanzania), Танзания http://www.tanzania.go.tz/	5000	Печатныематериалы
INTEC колледж в Кейптауне (INTEC College), Южная Африка, http://www.intec.edu.za	100 000	«Кейс»–технология с использованием обучающих программ
АЗИЯ		
Гонконгский Открытый Университет (Open University of Hong Kong), Гонк Конг, http://www.ouhk.edu.hk	более 24 000	Печатные учебные материалы, теле/радио трансляции, занятия с преподавателем в группах. Используются мультимедийные технологии, организуются дневные занятия в школах, для абитуриентов существует вводно-ознакомительный курс.
Национальный открытый университет им. Индиры Ганди (Indira Ganhdi National Open University), Индия, http://www.ignou.ac.in	более 430 000	Печатные материалы, рассылаемые по почте, аудио/видеокассеты, личные консультации с преподавателями, спутниковые средства связи, спутниковое телевидение, большая библиотека.
Открытый университет имени Доктора Амбедкара (Dr. B.R. Ambedkar Open University), Индия http://www.braou.ac.in	более 55 000	Печатные материалы, аудио/видеокассеты, личные консультации с преподавателями, радиопередачи
Университет Тербука (Universitas Terbuka), Индонезия, http://www.ut.ac.id/	около 400 000	Студентам выдается пакет учебных материалов по изучаемому курсу (аудиокассеты, методические пособия, учебники, необходимое оборудование). Проводятся занятия по группам, консультации с преподавателями, студенческие мероприятия, радио/передачи
Открытый Университет Израиля (The Open University of Israel)**,** Израиль, http://www.openu.ac.il	около 31 000	Студентам выдается пакет учебных материалов по курсу (печатные материалы, аудиовизуальные средства, лабораторные комплекты, обучающие программы CD–ROM, телевизионные курсы, видео курсы), используются телевизионные и радиопередачи, Интернет–курсы, интерактивные лекции через спутник.
Китайский центральный телерадио университет (China Central Radio and Television University) http://www.crtvu.edu.cn/	3000000	Печатные учебные материалы, теле/радио трансляции. Действует центр консультирования студентов. Программное обеспечение, мультимедийные технологии.
Шанхайский Телеуниверситет (Shanghai	более 80 000	Мультимедийные технологии, аудио/визуальные средства в сочетании с теле/радио программами,

Название центра, страна, WEB–сервер	Кол–во обучаемых	Используемые технологии обучения
Television University), Китай, http://www.shtvu.org.cn		видеокассетами и личными консультациями с преподавателями, методические пособия для самоконтроля.
Университет Анадолу (Anadolu University), Турция, http://www.anadolu.edu.tr	более 300 000	Распечатанные учебные материалы, теле/радио программы, видеокассеты. Консультации можно получить лично в местных учебных центрах или в образовательных видео центрах, через газету.
Университет Кейо (Keio University), Япония, http://www.keio.ac.jp	более 17 000	Печатные материалы, рассылаемые по почте, личные консультации с преподавателями, а также консультации по телефону и по почте, видеокассеты, радио, программное и аппаратное обеспечение
АВСТРАЛИЯ		
Агентство по открытому обучению (The Open Learning Agency of Australia: Open Learning Australia), Австралия, http://www.ola.edu.au	12 000	Студенты не посещают занятий в кампусах. Учебные материалы им присылают на дом. В обучении используются печатные материалы, радио, аудио/видео кассеты, персональные компьютеры, телетрансляции (по Австралии), слайды, электронная почта, факс, оборудование для постановки опытов на дому.
Монаш Университет (Monash University), Австралия, http://www.monash.edu.au	более 12 000	Учебники и другие учебные материалы, аудио и видео кассеты, компьютерные диски, CD–ROM, электронная почта, компьютерные конференции. Вводный видеоконкурс.

Три типа УДО в мире

Известны три типа учебных заведений ДО: *однопрофильные, двухпрофильные и смешанные.*

Однопрофильные учреждения (single mode institutions)

Целью однопрофильных УДО является предоставление образовательных услуг исключительно по дистанционной форме. На это ориентирована вся преподавательская и административная деятельность, а также все средства, находящиеся в их распоряжении.

Такие УДО могут не иметь кампуса. В этом случае для общения с преподавателями студенты пользуются телефоном, электронной и обычной почтой, факсом, местной и региональной системой сайтов Интернет, полученными от вуза учебными пособиями с подробными инструкциями. Тем не менее, многие однопрофильные учебные заведения имеют в регионах и учебные помещения, и учебные центры для проведения консультационных встреч тьюторов с учащимися (по крайней мере с теми, кто в них нуждается и имеет возможность на них присутствовать), тьюториалов.

Британский открытый университет (БОУ)

Классическим примером однопрофильных УДО является *Британский открытый университет* (The Open University of United Kingdom – http://www.open.ac.uk/). Как уже отмечалось, он создан Королевской хартией в 1969 г. и является одним из первых университетов нетрадиционного типа. Расположен в Букингемшире (50 миль к северу от Лондона). Используются кейс–технологии, Интернет, теле/радио передачи, оборудование для постановки опытов на дому, метод совещаний через компьютер, консультации в учебных центрах, очные

занятия в воскресных и летних школах, тьюториалы. В БОУ работает 3 тыс. штатных преподавателей, 7 тыс. преподавателей и консультантов – совместителей.

До 1986 г. в университет принимали только лиц старше 21 года. Такое требование было установлено во избежание конкуренции с другими университетами при наборе студентов. Нередко открытые университеты называют университетами «второго шанса», предназначенными для тех, кто по тем или иным причинам не смог поступить в вуз в традиционном студенческом возрасте 18 лет. С 1986 г. в БОУ принимаются лица с 18 лет. Как правило, студенты университета – это взрослые люди, имеющие опыт практической работы, сочетающие обучение с трудовой деятельностью. Наибольшую группу составляют абитуриенты в возрасте 31–40 лет. От абитуриента не требуют аттестата зрелости или документа, подтверждающего уровень образования; не надо ему сдавать и вступительных экзаменов. Абитуриенты записываются на изучение отдельных учебных курсов. Поэтому все желающие имеют возможность учиться в этом университете.

С момента своего основания БОУ предлагал ДО с использованием печатных материалов и совмещение переписки с очными занятиями. По мнению авторов доклада «Состояние, потребности и перспективы развития ДО в России и за рубежом» (В.И.Овсянников, В.П.Кашицин, В.Н.Лазарев / ИИТО ЮНЕСКО, 1997 г.) *модель ДО, впервые реализованная в Великобритании, была больше ориентирована на разработку педагогических и организационных средств и методов заочного обучения с целью повышения его результативности.* Информационным технологиям также уделялось значительное внимание, но не было ставки на преимущественное применение средств телекоммуникаций, часто оставшихся недоступными для большинства обучающихся. Основной упор делался на подготовку высококачественных учебных материалов для самостоятельной работы и интенсификацию учебного процесса при регулярных, но кратких очных контактах «face–to–face».

Ученые Британского открытого университета соединили несколько десятков разработанных ранее методик и подходов к обучению, превратив их в целостную технологию, соответствующую педагогическим целям ДО: повышение качества обучения за счет оптимального сочетания различных технологических приемов.

Как указано в Хартии и Уставе БОУ, управленческая структура Университета должна обеспечить достижение его педагогических целей, эффективность принятия решений и участие в этом процессе всех работников, поддержание коммуникации между сотрудниками и учащимися, а также создание ясной линии ответственности, быстроту и оперативность.

Главный офис БОУ, который находится в Милтон Кейнсе, ответственен за общую организацию обучения, затрагивающую всех студентов, где бы они ни находились. Это разработка и изготовление учебных материалов, координация управленческой деятельности, финансовые операции.

С самого начала деятельность БОУ строилась таким образом, чтобы поддерживать академические традиции. Кроме того, в его управлении широко используются коллегиальные кооперативные формы, призванные обеспечить участие всех сотрудников и учащихся в развитии учебного процесса.

Высшим органом управления в структуре БОУ является *Совет*. В него

входят представители преподавательского состава; студенты; представители иных организаций, таких как местные отделения Министерства образования, БиБиСи и Королевского Общества. Совет собирается 6 раз в год и осуществляет общий контроль за деятельностью БОУ, решает финансовые, кадровые и другие важнейшие вопросы.

Совет БОУ образует ряд *комитетов* по различным направлениям деятельности – финансовым, кадровым, имущественным и др. Так, комитет по финансам задает основные параметры расходования денежных средств; комитет по управлению персоналом устанавливает условия и режим работы, размеры заработной платы, квалификационные требования, порядок решения споров с различными категориями персонала или их профсоюзами. *Специальные отделы* отвечают за состояние зданий, сооружений и имущества БОУ, а также безопасность информационно–технологической деятельности, технологическое обеспечение.

Сенат занимается чисто учебными (академическими) вопросами. Он состоит из почти 1000 членов и включает весь центральный и региональный академический и исследовательский персонал, представителей студентов, БиБиСи и неакадемического персонала. Сенат собирается, по крайней мере, 3 раза в год и контролирует учебные планы БОУ, его педагогическую и исследовательскую деятельность, проведение экзаменов, присуждение дипломов и степеней.

Сенат также имеет подструктуры, важнейшей из которых является *Ученый Совет*. Как правило, все вопросы, решение которых требует участия Сената, направляются первоначально в Ученый Совет, который и принимает решение передавать ли их на рассмотрение Сената или разрешить самостоятельно.

В структуре Ученого Совета существуют *подкомитеты*, занимающиеся вопросами развития учебных планов, издательской деятельности, технологий, исследовательской деятельности; взаимоотношениями преподавателей и студентов (вопросы набора, приема и т.п.). Например, задача комитета по стратегическому планированию ресурсов состоит в том, чтобы вырабатывать предложения по использованию средств на преподавательскую и исследовательскую деятельность. Комитет – по операционному планированию бюджета – занимается сведением воедино различных расходов и составлением общего бюджета. Текущие вопросы решают пять заместителей ректора.

Генеральная Ассамблея – третий важнейший орган управления. Ее отличительной особенностью является то, что сюда входят избираемые представители регионов, а также заседатели, назначенные для участия в Генеральной Ассамблее Сенатом. Ассамблея может высказывать свое мнение Сенату по любому вопросу, касающемуся деятельности БОУ. Она собирается не регулярно. Решение о ее созыве принимается Центральным консультативным комитетом.

Университет имеет сеть из 260 хорошо оснащенных и укомплектованных тьюторами и администраторами–советниками *региональных учебных центров.* Региональные центры в значительной мере обеспечивают функционирование БОУ, они различаются по количеству обучающихся и насчитывают от 4% до 11% от общего числа студентов. Региональные центры ответственны за работу со студентами. Некоторое представление о масштабах деятельности БОУ дают цифры, характеризующие работу одного из самых крупных региональных центров. Он обслуживает больше 17 000 студентов, имеет в своем

составе 26 опорных пунктов обучения и принимает на работу свыше 800 тьюторов и совместителей–консультантов. Что касается постоянного административного академического персонала, то он составляет здесь более 80 человек.

Все студенты одного курса университета получают одинаковый набор учебных материалов. Поддержка тьютора заключается в том, чтобы адаптировать изучение этих материалов к индивидуальным потребностям и возможностям студентов. Региональный центр выполняет роль советчика и руководителя обучающихся в регионах, а также роль консультанта для тех, кто еще только интересуется обучением в БОУ. Кроме того, он может оказывать специальные образовательные услуги, например, обучая инвалидов или занимаясь профессионально–технической подготовкой.

Каждый учебный курс имеет свой *«кейс» (набор материалов) – учебно–методический комплекс*. «Кейс» проходит серьезную оценку внешних экспертов; стандарты преподавания поддерживаются благодаря привлечению преподавателей из традиционных университетов и вузов на контрактной основе.

Для их разработки формируются специальные «команды курса» (course team), куда входит, как правило, 7–9 экспертов – специалистов по курсовому дизайну (проектированию) и предметному содержанию курса. Создание таких специальных команд считается инновацией и «коньком» БОУ.

Общими характеристиками всех учебных курсов являются:

- модульная структура, требующая особой логики организации предметного содержания – учебного планирования (дизайна курса);
- интерактивность – т.е. «встроенный» в курс диалог с преподавателем в виде путеводителя по курсу, рекомендаций по планированию учебного времени, методических указаний, вопросов, заданий;
- соблюдение определенных требований к форме изложения (ясность, наглядность, личностная форма обращения автора курса к обучающимся и т.д.);
- мультимедийность – использование различных доступных студенту средств обучения: печатного текста, аудио и видеокассет, радио– и телепрограмм, Интернет.

Непременным требованием к курсу в целом, к отдельным его элементам, используемым средствам обучения, объему и составу заданий является *дидактическая целесообразность, определяемая, в конечном счёте, моделью деятельности, к которой должен быть готов студент по окончании курса, что придаёт образовательной идеологии британской модели прагматический и деятельностный характер.*

Одной из существенных составляющих британской модели является *мониторинг качества образования*, обеспечивающий как текущую аттестацию студентов, так и обратную связь между академическими отделами и службами и учебным процессом. *Мониторинг придаёт законченный вид всей модели как системе дидактической, интерактивной, асинхронной коммуникации*.

Информационные и коммуникационные технологии – регулярная почта и телефонная связь в семидесятые годы, электронная почта и компьютерные конференции в течение двух последних десятилетий, – применяются только как *средство обеспечения этой коммуникации,*

расширяя её возможности по мере своего совершенствования и повышения доступности, но, не меняя и не подменяя дидактической сути. В этом смысле основой британской модели дистанционного образования, способом преодоления дистанции между обучающим и обучающимся, а главное, – между обучающимся и содержанием образования, остаются особые *образовательные технологии*, включающие в себя технологии проектирования и создания учебно-методических материалов, организации индивидуальных и групповых учебных занятий, психолого-педагогической поддержки студентов, мониторинга и контроля качества образования и, в этом же ряду, – технологии выбора и использования в обучении информационных и телекоммуникационных средств и технологий.

По схожим моделям в мире функционируют и другие университеты, созданные по типу БОУ. Однако каждый из них привносит в развитие идеи дистанционного образования свои национальные особенности, учитывает конкретные потребности в образовательных услугах. В организационном плане ДО строится с учетом условий, в которых функционирует национальная система образования в целом. Возьмем для сравнения небольшое государство Израиль и одно из крупнейших по территории и населению государство Индию, их системы ДО признаны в мире в числе передовых.

Открытый университет Израиля (ОУИ)

Анализ функционирования традиционных университетов Израиля позволяет сделать заключение о том, что в перспективе его классические университеты не смогут решить ряд существенных проблем образования по нескольким причинам.

Во-первых, они очень дороги, ибо основное рабочее время профессорско-преподавательского состава предназначено для исследовательской работы, и, если считать затраты на содержание университета, то расходы на обучение одного студента оказываются очень высокими.

Во-вторых, их требования к студентам очень высоки и неоправданно строги: студент должен посвящать все свое время обучению в исключительно изначально выбранном направлении. Изменения в образовательной траектории не допускаются.

В-третьих, психологическая атмосфера в таких вузах далеко не адекватна задаче интеграции в университетскую жизнь и приобщению к высшему образованию студентов из различных слоев общества с разной биографией и подготовкой, что весьма существенно в условиях Израиля.

В начале 70-х гг. население Израиля насчитывало около 3 миллионов человек. В университетах обучалось около 35000 студентов. Поскольку молодое израильское общество было обществом недавних иммигрантов, в нем наблюдался раскол по группам стран исхода. Около половины еврейского населения составляли выходцы из Восточной и Центральной Европы. Ими в 20-30-е гг. была заложена политическая система Израиля: профсоюзы, банки, сельскохозяйственное и промышленное производство, школьное и высшее образование, армия и правовая система. Сделано это было по привезенным с собой европейским моделям. Другая половина еврейского населения состояла из иммигрантов из Северной Африки, Ближнего и Среднего Востока. Образованная элита из Багдада, Каира и Касабланки была относительно малочисленна, а главное – она прибыла в Израиль тогда, когда государство было создано и командные позиции в нем заняты выходцами из восточноевропейских стран.

Основная масса иммигрантов – выходцев из Восточных стран, принадлежала к так называемому традиционному обществу, в котором взаимоотношения между личностью, семьей и школой строились совершенно иначе. Им предстояло пройти процесс адаптации, который не мог быть простым.

Критерии получения аттестата зрелости в Израиле весьма высокие. Вся система очень напоминает французский бакалавриат. Получение аттестата зрелости требует от израильского школьника знаний, сравнимых со знаниями абитуриентов престижных высших учебных заведений России.

В конце 60-х гг. аттестат зрелости школьников из «восточных» семей получали только 6%. Учитывая, что израильские университеты принимают студентов по конкурсу аттестатов зрелости, они составляли только 13,5 % общего числа студентов. В связи с этим утверждалось, что высшая школа воспроизводит и увековечивает существующее социальное неравенство.

На таком фоне израильское правительство приняло 19 августа 1972 г. решение о создании «университета для каждого». После того как Фонд Ротшильда объявил о готовности финансировать новое начинание, Совет по высшему образованию согласился на разработку пилотного проекта. В октябре 1976 г. начался I семестр в Открытом Университете, на учебу в котором записалось 2267 человек.

В отличие от Британского открытого университета, ОУИ возник как пилотный проект. Это было связано с тем, что в израильское правительство не смогло нарушить существовавшие правила, согласно которым новое учебное заведение должно продемонстрировать уровень преподавания и требований к студентам в течение нескольких лет, прежде чем Совет по высшему образованию признает его право присуждать академические степени. *В июне 1980 г. право ОУИ присваивать общую академическую степень бакалавра было признано.* Открытый Университет Израиля видел свое изначальное предназначение в предоставлении «*второго шанса*» получения высшего образования тем, кто по тем или иным причинам не смог использовать «первый шанс» в молодом возрасте, кто по материальным причинам не смог учиться в обычном университете.

«Открытость» нового университета, т.е. *отсутствие каких–либо требований к образовательной подготовке* желающих учиться в нем (иначе говоря, отказ от требования среднего образования и наличия аттестата зрелости), также существенно отличала его от традиционных учебных заведений Израиля.

Кроме студентов, использовавших «второй шанс», новый университет с самого начала насчитывал постоянный контингент (около 15%) студентов «первого шанса» – солдаты срочной службы, которые после увольнения в запас поступали учиться в обычные университеты, но дисциплины, сданные в Открытом университете во время службы в армии, им всегда засчитывались. Другой группой «первого шанса» являлись школьники: к 1995 г. их доля среди студентов достигла 6%.

Соотнесение условий функционирования британской модели с ситуацией в Израиле и других странах позволяет сделать заключение, что *модель БОУ не во всем должна повторяться другими университетами.* В значительной мере это связано с тем обстоятельством, что БОУ пользуется неограниченной финансовой и, что не менее важно, политической поддержкой со стороны английского

правительства.

ОУИ не получил ни первого, ни второго. После открытия университета израильское правительство оставило его один на один с жестким отношением к новоявленному конкуренту со стороны традиционно–консервативной израильской академической системы. Между тем *опыт ОУИ уникален* в решении двух, казалось бы, взаимоисключающих проблем – достижение академического признания и нахождение собственной ниши на быстроменяющемся израильском рынке образовательных услуг.

Жесткие требования, предъявляемые к студентам ОУИ на экзаменах, привели к тому, что, *с одной стороны*, дипломы и сданные курсы стали признаваться другими израильскими университетами, а *с другой* – к массовому отсеву студентов. *Последнее вынудило ОУИ создать широкую систему поддержки студентов*, основным звеном которой стали учебные центры, число которых к настоящему времени достигло 110.

Открытый университет Израиля – единственный и головной вуз страны по дистанционному обучению. Однако со временем около *30 колледжей* Израиля стали активно сотрудничать с ним, осознав практическую целесообразность такого шага, так как большая часть их выпускников не желала учиться в классических университетах, и большинство из них становилось студентами ОУИ.

Во-первых, университет предложил колледжам стать его агентами, предоставляющими студентам обучение по курсам ОУИ. Поскольку список предметов, предлагаемых университетом, весьма значительный, а колледжи заинтересованы в расширении спектра предлагаемых ими услуг, это начинание увенчалось успехом.

Во-вторых, была создана система «усиленного инструктажа», т.е. преподавания, основанного на еженедельной групповой встрече преподавателей колледжей с инструктором университета. Подобная система привлекла большое число студентов «первого шанса», т.е. тех, кто заинтересован в интенсивном «очно–заочном», оставляющем время для работы обучении. Это привело к резкому росту числа более молодых студентов, реализующих таким образом свой «первый шанс» получения высшего образования.

В-третьих, университет стал разрабатывать программы обучения на получение второй академической степени – «магистра», что, в принципе, недоступно колледжам. *В 1996 г. Совет по высшему образованию предоставил университету право присвоения степени магистра по компьютерным наукам.*

В связи с применением новых технологий в образовании, верно утверждение о том, что способность организации использовать новые технологии является главным свойством, определяющим ее успех.

Проблема состоит не только в том, чтобы приспособить некую конкретную технологию к нуждам обучения. Важно уметь управлять связанными с этим организационными переменами, понимая, что технология – это не нейтральный инструмент, а институциональная культура, которая должна быть понята и принята в расчет при любой попытке ее применения в организации. Необходимо использовать такие технологии, которые объединяют, а не изолируют студентов друг от друга, обеспечивают лучшую их индивидуальную поддержку.

Свою деятельность университет начал с применения т.н. «кейс-технологии», использование компьютерной техники в то время

сдерживалось отсутствием компьютеров у большинства израильских семей. Только после роста обеспеченности обучающихся компьютерной техникой ОУИ стал постепенно расширять применение ИКТ в учебном процессе.

Учитывая высокий процент отсева, в ОУИ было принято решение обратить особое внимание на *персональное обучение, групповые и индивидуальные консультации.* Данное решение соответствовало индустриальной модели дистанционного образования, причем средства вкладывались только в те вспомогательные службы, которые предназначались для непосредственного облегчения усвоения курса, начиная с *расширения личного общения студента с преподавателем, советов и консультаций.* Опыт и исследования, проведенные в ОУИ, свидетельствуют о необходимости составления специальной программы деятельности вспомогательных служб и включения их с самого начала в единый план работы того или иного вуза. При этом набор служб, подходящих ко всем учреждениям дистанционного образования, зависит от конкретных и общих задач. Они должны быть приспособлены к характерным особенностям студентов, учитывая их местожительство, материальное положение, и предлагаемым типам курсов. Каждая услуга должна решать четко поставленную задачу и быть частью всеобъемлющей модели, ориентированной на контекст деятельности учреждения.

После 20 лет работы ОУИ пришел к заключению о необходимости модернизации службы поддержки как многоступенчатую систему всеобъемлющего консультирования. Значительный потенциал дальнейшего повышения эффективности образования заложен в возможности межуниверситетской кооперации. На Западе, например, идея единой системы высшего образования встретила большое сопротивление, так как университеты ценят свою автономию как абсолютную защиту академической свободы. Можно утверждать, что в большинстве случаев такие мероприятия, как создание общих курсов, зачет большего числа дисциплин при переходе студентов в другое учебное заведение, союз разных учреждений в рамках страны и в международных масштабах, могут быть осуществлены не в ущерб, а на пользу автономии каждого учреждения.

Открытый университет им. Б.Р.Амбедкара и другие УДО Индии

Иная организационно-педагогическая ситуация в области ДО в Индии. Индия начала развивать ДО с создания Института по переписке при Университете Дели в 1962 г. Значительным событием стало учреждение в 1982 г. ОУ штата Андхра Прадеш.

В настоящее время он носит название *Открытый университет им. Б.Р.Амбедкара (*Dr.B.R.Ambedkar Open University, http://www.icde.open.ac.uk). Университет расположен в г. Гидерабаде (Хайдарабад), имеет 131 учебный центр по всему штату, его *девиз* «*Образование у твоего порога*». Основан городской администрацией, в 1983 г. численность его студентов достигла 7 500 чел., в 1991/92 уч. г. – 36 тыс. студентов, во второй половине 90–х гг. – 55 тыс.

Опыт ОУ им. доктора Б.Р.Амбедкара важен как опыт первого открытого университета в Индии. Его «молниеносное» создание было обусловлено тем, писал его первый вице-канцлер Г.М.Редди (1982-1985), что в этом было заинтересовано правительство страны. (Reddy G.R, 1997).

До этого в Индии ряд обычных университетов вели курсы по переписке. В штате Адхра Прадеш этим занимались четыре крупных университета Osmania University, Andhra University, Sri Venkateswara University и

Jawaharlal Nehru Technical University. Организационная структура Открытого университета им. доктора Б.Р.Амбедкара сложна и отличается от структуры обычных университетов или институтов двойного профиля. Взаимозависимость подразделений, особенно на эксплуатационном уровне, еще более усложняет его функции. Имеются 92 офиса, называемые центрами обучения, штат которых работает на полную ставку, по совместительству или по контракту и управляет службой поддержки.

В 1985 г. был учрежден Национальный открытый университет им Индиры Ганди (IGNOU), который принял на себя роль университетской комиссии по грантам.

Университет создан по решению Парламента Индии. Имеет 268 учебных центров по всей стране, планируется открытие центров за рубежом. *Университет ставит цель предоставить образовательные услуги широким слоям населения* (женщинам, инвалидам, малообеспеченным, гражданам Индии, проживающим за рубежом). В нем применяются кейс–технологии, спутниковые средства связи, используются личные консультации с преподавателями. В настоящее время это один из крупнейших открытых университетов в мире: в нем обучается 185 тыс. человек. Ежегодно университет принимает на различные программы обучения около 80 тыс. студентов.

Деятельность Индийского открытого университета им. И.Ганди «монументальна»; если учесть, что Индия занимает территорию почти в 1,3 миллиона квадратных миль, на которой проживает 800 миллионов человек, 40% из которых – молодежь до 15 лет, 75% – сельское население, средняя грамотность составляет 40%, и в стране признано в качестве официальных, кроме хинди и английского, еще 14 языков. По оценкам 1998 г., контингент обучающихся в Индии посредством ДО должен расширяться и достигнуть необходимого уровня 700 тыс. обучающихся в год. Прежде всего он ориентируется на подготовку кадров для системы образования, сельского хозяйства и здравоохранения.

В Индии предлагают ДО Национальный открытый университет, шесть ОУ на уровне штатов и 46 университетов. Все они, появившись позже обычных университетов, заимствовали у последних административную модель. Однако их деятельность – академическая, административная и производственная (техническая) – направлена на достижение общей цели. «Философия» дистанционного обучения, – пишет К.П.Рамакришна, – униформизм, отмеченный сосредоточением на учащемся. Все организационные структуры имеют общую цель, и в этом состоит главное достоинство системы» (Ramakrishna C.P., 1995.).

Большое влияние на формирование ДО оказывают цели, определяющие выбор данной, а не какой-либо иной формы обучения. При этом, развиваясь в общем контексте совершенствования образования, ДО остается его неотъемлемой составной частью.

Управление институтами ДО, как считает вслед за О.Петерсом К.П.Рамакришна, подобно управлению крупным фабричным производством. При этом:

- академическая подсистема содержит штат, необходимый, во–первых, для подготовки курсов и, во–вторых, для распространения его материалов. О подготовке курсов заботятся авторы и редакторы, библиотека и подразделения оценки и исследований, о распространении – штат, организующий поддержку студентов, тьюторство и консультации;

- административная подсистема управляет всеми другими подразделениями, обеспечивая их функционирование, отвечает за финансирование, связь с общественностью и т.д. Кроме того, она включает в себя персонал, ответственный за оценку работы институтов ДО и контроль их деятельности;
- индустриальная подсистема принимает на себя задачи производства и распределения печатных материалов и включает штат, работающий в издательствах и на производстве аудио– и видиоматериалов. Сюда же относятся программисты, аналитики и операторы компьютерных обучающих систем. Для распределения материалов эта подсистема нанимает складской штат и штат доставки материалов;
- необходимо также заботиться о развитии человеческих ресурсов. В однопрофильных институтах ДО существует необычное единство штатных специалистов различных направлений деятельности с частично занятым персоналом, нанимаемым время от времени, согласно потребностям, из других вузов и организаций.

Приведенные примеры свидетельствуют, что внутри различных УДО обнаруживаются значительные национальные особенности, изучение которых позволяет глубже понять многообразие этой формы образования и ее потенциальных возможностей.

Открытый университет Таиланда

Однако Индия – все же исключение среди восточных государств. У большинства из них, по данным БОУ, таких возможностей нет. Вместе с тем публикуемые количественные показатели о наличии университетов не всегда соответствуют достижениям стран в области ОДО. Так, по данным из того же источника, в Таиланде действует всего один университет ОДО, как в Израиле, но это *современный уникальный комплекс созданный парламентским указом в 1978 г., Sukhothai Thammathirat Open University (STOU) (http://www.stou.ac.th)* в пригороде Бангкока, в котором обучаются 600 тыс. чел. по всем уровням образования, включая подготовку на степень бакалавра и магистра. *Важнейшей составляющей его философии образования является принцип «Образование на протяжении всей жизни».* Главная цель – обеспечение равных возможностей для всех слоев общества и содействие расширению равных возможностей на университетском уровне. Это является приоритетной политикой правительства Таиланда, направленной на демократизацию образования.

Однопрофильные теле–радио-университеты

В мире действуют дистанционные университеты иных типов, в основу функционирования которых положены радио– и телепрограммы.

В первую очередь они ориентированы на наращивание телекоммуникационной составляющей технологии ДО – применения интерактивного телевидения, спутникового телевидения, видеоконференций и т.п. Смысл их усилий состоит в том, чтобы предоставить участникам образовательного процесса максимум интерактивных возможностей и информационного сервиса. Следует заметить, что вопросы совершенствования собственно педагогической составляющей ДО при этом часто уходят на второй план. Основная идея состоит в том, чтобы с помощью информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) сделать расстояние между участниками образовательного процесса как бы неощутимым.

Предпосылкой такого пути для США было их бесспорное лидерство в области ИКТ.

Примерно с конца шестидесятых годов в организации ДО активно применяются радио, телевидение, телефон. В те годы произошла первая

революция в ДО, вызванная появлением и применением в образовании новых технических средств и соответствующих технологий, обеспечивающих передачу информации на расстоянии (телекоммуникацию).

Возникло направление в ДО, широко распространённое в настоящее время, в рамках которого был реализован переход от аудиторных занятий в стенах образовательного учреждения к обучению через радио- и телетрансляционные сети. При этом форма и содержание этих занятий формально не менялись: транслировались лекции или, в лучшем случае, диалоги, дополненные сценированными аудио- и видео(кино)сюжетами.

Благодаря трансляционному ДО появилась возможность прослушать обзорные и установочные лекции или даже полный лекционный курс без физического присутствия в аудитории, не выходя из дома, или посещая один из расположенных поблизости от местожительства или работы специально оборудованный центров. Наряду с реальными аудиториями возникли эфирные, позже названные «виртуальными классными комнатами» (virtual classrooms). Обратная связь с лектором (или преподавателями–консультантами) осуществлялась при этом, как правило, по телефону.

Первое время речь шла чаще всего только о своего рода просвещении. Радио, а несколько позже и телелектории, дополняли традиционное корреспондентное обучение. От чисто просветительских, познавательных, научно–популярных радио– и телепрограмм такой теле(радио)лекторий отличался возможностью получить по почте соответствующие учебные и методические печатные материалы, более или менее технически сложной и организованной обратной связью в виде консультаций и комментариев по поводу услышанного или увиденного, и возможностью в той или иной форме пройти аттестацию.

Прогресс трансляционного направления ДО обусловлен, прежде всего, прогрессом технических средств и каналов телекоммуникации и усовершенствованием записывающих устройств.

В восьмидесятые годы, с одной стороны, появилось спутниковое и кабельное телевидение, с другой, стремительно совершенствовалась техника аудио– и видеозаписи: сменилось поколение аудиосредств и было развёрнуто индустриальное производство видеомагнитофонов.

Спутниковое и кабельное телевидение позволило создать корпоративные телесети, используемые, в первую очередь, для обучения и повышения квалификации персонала корпораций (in company) – не покидая рабочего места, «без отрыва от производства». Пионерами создания таких корпоративных сетей стали корпорации IBM и Kodak, вскоре была также создана обучающая спутниковая телесеть Департамента Обороны США с учебными программами для всех родов войск. В 1981 г., в Соединённых Штатах была создана остающаяся на сегодняшний день одной из крупнейших в мире система обучения через спутниковые телепрограммы: Служба обучения взрослых (ALS: Adult Learning Service) общественного телерадиовещания (PBS: Public Broadcasting Service), координировавшая в 1981 году 190 общественных телестанций и около 2000 колледжей. В настоящее время она предлагает более 80 телекурсов с общим объёмом спутникового телевещания по программам профессиональной подготовки, превышающим 1000 часов, и суммарным числом ежегодно обучающихся свыше 470 тыс. человек. Прогресс технологий аудио– и видеозаписи позволил образовательным учреждениям и телецентрам дополнить телеуроки аудио– и

видеокассетами, сделавшими занятия в «виртуальной классной комнате» круглосуточными (без синхронной интерактивной связи с преподавателем), и заметно обогатил комплект рассылаемых учебных материалов.

«Американская модель» ДО сложилась в результате инициатив нескольких крупных американских университетов по использованию сначала телевидения, а позднее – цифровой видеосвязи для трансляции аудиторных занятий в сеть удаленных от университетского кампуса аудиторий (филиалов).

В основе «американской модели» (трансляционной традиции) лежит идентификация ДО как разновидности очного образования, в которой непосредственный аудиовизуальный контакт лектора с аудиторией заменен телекоммуникацией, опосредованной техническими каналами и средствами.

Некоторые специалисты считают, что в этом случае отличие ДО от традиционного образования заключается, прежде всего, в применении новых телекоммуникационных технологий, не меняющих по существу организацию обучения (форму освоения образовательных программ/предоставления образования). «Трансляционная модель», пожалуй, лучше всего охарактеризована директором американского центра изучения дистанционного образования (ACSDE), основателем, редактором и издателем Американского журнала дистанционного образования (AJDE) и экспертом в области ДО с мировым именем Майклом Грэхемом Муром, который в 1993 г., когда американское ДО вступило в период быстрого роста и распространения, так описывал происходящее:

«*Наиболее популярное представление состоит в том, что преимущества, связанные с дистанционным образованием, могут быть достигнуты при минимальном изменении способов организации образования. С этой точки зрения, достаточно соединить учащихся с преподавателями через средства коммуникации, чтобы получить в результате эффективное обучение и изучение. Все, что необходимо – это приобрести новое коммуникационное компьютерное оборудование для школ, университетов и учебных подразделений. Тогда школьные учителя, университетские профессора или преподаватели и инструкторы, работающие в компаниях, могут быть превращены в дистанционных преподавателей: их только надо переместить из классной комнаты в студию, или поместить камеры и микрофоны в их классы и аудитории. Урок или лекция, проводимые ими, могут быть транслированы ученикам или студентам в других классах. Согласно этому представлению, необходимо только образовательному учреждению установить канал коммуникации. Дело остаётся за малым: нужно лишь позволить преподавателям продолжать заниматься их ремеслом так, как они всегда это делали. Преподаватель решает, что преподавать, готовит занятие и обращается к студентам через камеру, телефон, компьютер, или посредством какой–либо из их комбинаций. Многие преподаватели считают традиционную учебную аудиторию идеалом образовательной среды и стремятся воспроизвести её для своих дистанционных учеников и студентов» (Moore M.G., 1993).*

Поскольку доля самостоятельной работы студентов при этом не отличается или сопоставима с долей самостоятельной работы в традиционной организации обучения в кампусе, учебно–методические материалы, создаваемые для американской модели ДО, практически не отличаются от материалов, создаваемых для очного обучения, в

дополнение к которым студент, занимающийся по программе ДО, получает, как правило, только видеокассеты с записью лекций. В «американской модели» отсутствует также характерный для «британской модели» специфический институт тьюторов. Групповые занятия, проводимые в удалённой аудитории, организуются под руководством инструкторов, решающих по преимуществу не педагогические, а организационно–технические задачи. «Американская модель» ориентирована, в первую очередь, на студентов колледжей и университетов, занимающихся в вечерние часы и во время уик–энда (так называемые, part–time students), кроме этого, она находит широкое применение в корпоративных системах повышения квалификации (in company) – в частности, в вооруженных силах.

Качество образования в этой модели ДО может обеспечиваться главным образом за счет обеспечения всесторонней и систематической интерактивной телекоммуникации между базовым учреждением (точнее, студией или специально оборудованной аудиторией, в которой находится лектор) и удалёнными классами (аудиториями), а также за счет организации работы и уровня технического оборудования филиалов.

Развитая система интерактивной телекоммуникации и сеть оборудованных филиалов являются, таким образом, решающим условием реализации «американской модели».

Национальный технологический университет (США)

В 1984 г. в США появился первый вуз, комплексно *реализующий программы дистанционного обучения – Национальный Технологический университет* (National Technological University, NTU – http://www.ntu.net.edu), превратившийся к 1991 г. в консорциум из 40 университетских инженерных школ. В начале 90-х гг. уже более 1100 студентов изучали дистанционным методом программы NTU на инженерную степень. В отличие от форм организации учебного процесса в Британском открытом университете основным средством доставки информации в NTU являются теле– и радио–коммуникации, Интернет. Трансляция курсов осуществляется посредством спутниковой связи. Программы, не рассчитанные на трансляцию в реальном времени, предлагаются на видеокассетах.

За тридцать лет дистанционное обучение в США приобрело значительные масштабы. По программам дистанционного образования по всей территории страны ныне обучается более 1 млн. студентов. Гибкость и мобильность этой формы обучения такова, что один только NTU в настоящее время способен предоставить инженерных магистерских программ больше, чем любая другая организация США.

Прием учебных курсов студентами осуществляется как через системы общественного телевидения (Public Broadcasting System, PBS – TV), так и с использованием ряда внутренних спутниковых образовательных систем. Такие образовательные услуги через собственные внутренние системы, в частности, предоставляют корпорация IBM (это один из крупнейших элементов системы дистанционного обучения в США) и корпорации, сотрудничающие с NTU, а также такие известные промышленные гиганты, как General Motors, J.C. Penney, Ford, Walmart и Federal Express.

Одним из крупнейших потребителей образовательных услуг по дистанционной форме и одновременно важным фактором его дальнейшего развития выступает армия США. При этом созданы возможности обучения военнослужащих, проходящих службу за пределами страны. Даже в период войны в Персидском заливе (1990–

1991 гг.) свыше 4000 американских солдат изучали курсы, передаваемые Anneberg Corporation в рамках проекта PBS – TV, и около 70 % успешно их освоили.

Уже ряд лет моряки США, находясь в длительном плавании, дистанционно обучаются в Американским открытом университете Нью–Йоркской Технологической Школы.

Опыт Китая и других стран

Примером вузов типа NTU может служить *Национальная сеть радио и телевизионных университетов (CRTVU) Китая,* которая была учреждена в 1979 г., чтобы обеспечить возрастающие запросы к подготовке необходимых квалифицированных трудовых ресурсов и для образования взрослых, которых традиционная система образования не удовлетворяет. CRTVU предлагает курсы на получение степени и услуги дополнительного (продолженного) образования. Своей стратегической целью в образовании правительство Китайской Народной Республики считает создание Китайской информационной инфраструктуры (CII), имеющей выход в Интернет. Еще в декабре 1993 г. началась реализация плана создания Китайской учебной и исследовательской сети (CERNET) государственного масштаба. Проект CERNET финансируется правительством и управляется непосредственно Государственной комиссией по образованию. CERNET должен соединить все университеты и институты Китая, а в перспективе – все высшие, средние и начальные школы, другие учебные и исследовательские организации. CERNET будет иметь выход в Интернет и станет неотъемлемой частью Китайского сообщества Интернет.

Заслуживает также внимания опыт Канады, Японии и Австралии. Министерством образования канадской провинции Квебек в 1972 г. организован *Телеуниверситет Квебека*. В 1983 г. был создан Радиоуниверситет в Японии. Начиная с 1993 г., группа ведущих университетов Австралии (Monash, Dikin и др.) создала корпоративную сеть для распространения своих программ на степень и отдельных курсов с использованием телевизионных лекций и других дистанционных форм обучения для граждан Австралии, Новой Зеландии и Океании.

Резюме

Однопрофильные учреждения ДО включают, как правило, следующие обязательные структуры:

- служба по созданию учебных материалов (это может быть подготовка собственных материалов специальной группой разработчиков или приобретение готовых программ ДО с последующей адаптацией их к конкретным условиям обучения и контингенту учащихся).
- служба по производству (созданию необходимого числа копий учебных материалов в избранной для этого форме – печатной, аудио– видео, CD-ROM и т.д.).
- служба рассылки (доставки) учебных материалов студентам (сегодня эти службы могут иметь самое современное телекоммуникационное оборудование, вплоть до спутниковой связи).
- служба взаимодействия с учащимися, или служба контроля и поддержки (осуществляет непосредственную связь с учащимися – от регистрации до оценки и комментирования текущих заданий, а также решает технические проблемы взаимодействия). Работа этой службы должна быть максимально точной, аккуратной, своевременной и основанной на обратной связи – учете

потребностей студентов. Она также обеспечивает надежную и достоверную связь между центром и региональными отделениями.

Исследователи, занимавшиеся оценкой различных форм организации ДО, отмечают необходимость поддержания взаимосвязи и взаимозависимости между различными службами внутри организации. Это необходимо для постоянного совершенствования обратной связи в системе ДО и точного определения его эффективности.

Двухпрофильные учреждения (dual mode institutions)

Двухпрофильные университеты ДО – это образовательные учреждения, где можно получить образование как традиционно, так и дистанционно, причем организацией ДО занимается специальное структурное подразделение. Это подразделение может приглашать преподавателей других учебных заведений, однако чаще всего привлекаются преподаватели из основных традиционных (базовых) структур учебного заведения. Подразделение ДО подчинено общему руководству университета, распределение средств и другие решения принимаются с учетом интересов вуза в целом. Таким образом, в двухпрофильных организациях дистанционное образование встроено в общую структуру традиционного образовательного учреждения.

Особенностями двухпрофильных университетов являются:

- выделение служб, связанных с обеспечением дистанционного обучения и не отвечающих ни за содержание образовательных программ, ни за их качество;
- поддержание эквивалентности академических стандартов за счет общности учебного плана, преподавательского состава, общей системы экзаменов и дипломов.

Исторически именно двухпрофильные организации явились предтечей УДО. Сегодня многие считают, что наилучшим образом ДО может осуществляться именно преподавателями, одновременно работающими и на дневных отделениях. Двухпрофильными являются многие учебные заведения ДО в Российской Федерации, имеющие заочные отделения. В мировой практике так же значительное количество учебных заведений является двухпрофильными.

Заметим, что никаких специальных исследований сравнительной эффективности одно– или двухпрофильных УДО пока не проводилось. Аргументация в пользу базового преподавательского состава сводится к тому, что сами преподаватели извлекают пользу из разных методов преподавания. Меньшая часть исследователей утверждает, что навыки, необходимые для обучения очно и в системе ДО, совершенно различны. Поэтому в случае их совмещения страдают обе группы студентов и, в частности, постоянное общение с «живыми» студентами снижает интерес преподавателей к обучающимся дистанционно.

В любом случае очевидно, что организация работы двухпрофильных вузов предполагает создание условий для плодотворного обмена опытом между преподавателями по различным формам обучения. Например, участие всех преподавателей в совершенствовании учебного материала для ДО (это может быть прямо оговорено в трудовом контракте). Может быть предусмотрена программа повышения квалификации преподавателей ДО в контексте общих программ в вузе в целом и другие мероприятия.

В организационно-педагогическом плане традиционно администрация учебных заведений России отдавала приоритет своего внимания очному, что ослабляло стремление заочного обучения к модернизации.

Сравнение результатов деятельности одно– и двухпрофильных

учреждений сильно затрудняют побочные факторы, не позволяющие провести его в чистом виде. Так, Британский открытый университет и подобные ему вузы, будучи однопрофильными организациями, регулярно проводят очные занятия студентов с тьюторами (тьюториалы, воскресные школы). При этом большинство преподавателей заняты в БОУ лишь часть времени, т.к. основное место их работы – традиционное учебное заведение. Авторы учебных программ, как правило, имеют традиционный преподавательский опыт и продолжают общаться с «живыми» студентами, как это видно, к примеру, из опыта вузов Индии. Аналогичные вкрапления традиционного преподавания и общения можно обнаружить практически во всех однопрофильных институтах ДО (очные занятия в учебных центрах Открытого университета Израиля и др.). Не случайно многие исследователи склоняются к мысли, что разницы по сути преподавания между двумя моделями вузов не существует. Одно – или двухпрофильная модель организации учреждений ДО, связана скорее, с исторически сложившимися причинами, чем с целенаправленным выбором.

Двухпрофильные учреждения ДО, так же как однопрофильные, могут развивать систему региональных центров, где обучающиеся встречаются друг с другом и с тьюторами. Интенсивность работы с преподавателем в значительной мере зависит от того, как далеко от центра обучения проживают студенты и сколько их. Техническое оснащение, а также подготовка тьюторов для региональных центров целенаправленно осуществляются головной организацией.

Смешанные учебные заведения (mixed mode systems)

Смешанной называется такая форма организации ДО, когда традиционные колледжи, университеты, школы предоставляют обучающимся по очной форме возможность самостоятельного прохождения учебных курсов вне кампуса. Учебные материалы распространяются в печатном виде, аудио – или видеоформате, а в последнее время – с помощью Интернет. При этом ДО в смешанных учебных заведениях не имеет ни собственного факультета, ни административных служб. Обучающиеся дистанционно просто добавляются к обычному контингенту или обычные студенты по тем или иным причинам дистанционно изучают отдельные курсы.

Университет Мурдока в Новой Англии

В качестве примера смешанного типа организации обучения может служить австралийская интегрированная модель, реализуемая *Университетом Мурдока в Новой Англии (Murdoch University* – http://www.murdoch.edu.au/). В 1997 г. почти 60% студентов учились здесь одновременно традиционным и дистанционным образом. Все эти студенты могли регулярно или временно заниматься в самостоятельном режиме вне кампуса. При этом обучающиеся дистанционно составляли в этом университете в тот же период около 20% общей численности. Студентам предлагались очные формы обучения, особенно для тех курсов, которые требуют обязательного присутствия на лекциях. Если студент по каким–либо причинам не мог получить очное образование по тому или иному предмету, ему предлагалось изучение этого предмета по дистанционной форме. Если студент уже сдал в другом вузе какой–то эквивалентный курс, то он ему засчитывался. Каждый студент зачислялся в первом семестре на Основной курс обучения, но если он уже имел 18 баллов эквивалентных экзаменов в другом вузе, то он освобождался от Основного курса.

Три основополагающих принципа обучения в Университете Мурдока Новой Англии формулируются следующим образом:

1. Дистанционность относится скорее к организации учебного процесса, чем к студенту. Это предполагает гибкость в отношении

расписания занятий (например, присутственным может быть один день в неделю на протяжение семестра или один месяц в начале семестра и т.п.).

2. Любая часть программы представлена в двух вариантах. При этом предполагается, что чисто дистанционное прохождение всех этапов может потребовать в два раза больше времени, чем при очных занятий.
3. Все преподаватели в равной степени владеют обеими формами обучения.

Университет Южной Африки и Конфедерация Институтов открытого обучения ЮАР

Переход к использованию дистанционных методов в Университете Южной Африки (*University of South African, UNISA – http://www.unisa.ac.za)*, был связан с резким увеличением количества студентов. Университет является старейшим вузом страны и одним из 11 крупнейших университетов мира. Основан в 1873 г. под названием Университет Мыса Доброй Надежды. В 1877 г. университет получил аккредитацию. 15 января 1946 г. в нем был открыт департамент ДО, его первым руководителем стал Ван дер Вольт. Используемые средства обучения: печатные учебные материалы и методические пособия, аудио/видео, радиопрограммы. Студенты регулярно сдают на проверку контрольные работы и тесты. Дополнительно предлагаются личные консультации с преподавателями, консультации в спутниковых центрах. В 1998 г. в университет было зачислено 120 тыс. студентов (13 тыс. из них вольными слушателями), что составляет около 35% от общего количества обучающихся в вузах страны. Университет насчитывает 3 тыс. сотрудников. Штаб–квартира университета находится в Претории, одном из крупнейших городов ЮАР. Имеет региональные центры, поскольку большая часть студентов проживает в разных городах или в сельских районах.

Университет входит в Конфедерацию Институтов Открытого обучения Южной Африки (Confederation of Open Learning Institution of South Africa – COLISA), студенты которой традиционно обеспечиваются учебными материалами, а обучение может осуществляться в группе, что поддерживается администрацией, или индивидуально при поддержке тьютора, которые оказывает информационные и консультационные услуги. Очные лекции проводятся в специальных учебных центрах. Курс обучения рассчитан на год.

Смешанное преподавание все чаще можно обнаружить и на обычных отделениях двухпрофильных университетов, например, во многих университетах США.

Смешанный характер обучения позволяет не только обеспечить реализацию собственно целей ДО (предоставление образования лицам, не имеющим возможность присутствовать в определенном месте и в определенное временя), но и придать большую гибкость процессу обучения. Благодаря «дистанционным версиям» учебных материалов студенты получают большую автономию в выборе темпа и содержания обучения. Появляются новые возможности для представления учебного материала. Более эффективным становится и использование времени непосредственного контакта с педагогом – оно может быть целиком посвящено разбору трудных тем, обмену мнениями, поддержанию мотивации студентов.

По некоторым оценкам именно смешанный характер обучения будет быстрее развиваться в ближайшие годы.

Сценарий учебного процесса для массового контингента студентов, дистанционно приобретающих знания *исключительно с помощью*

инструкций вуза, без общения с педагогом, представляется мало эффективным. То или иное количество очных занятий признанно желательным в любом курсе ДО, особенно если речь идет не о продолжении обучения или повышении квалификации у взрослых учащихся, а о первоначальном образовании молодежи.

II.2. Консорциумы, международные объединения и проекты

Образовательные консорциумы и международные организации ДО

Бурное развитие информационных и коммуникационных технологий стимулирует объединение различных средств связи в гипермедиасистемы. Высокая стоимость разработки учебных программ для ДО на их основе и технологическая сложность их трансляции потребителям рождает необходимость в объединении ресурсов различных заинтересованных организаций.

Консорциумы

Консорциум (consortia) обычно состоит из двух и более учебных заведений ДО (или подразделений внутри одной организации), которые объединяются для совместной разработки и распространения программ дистанционного обучения. *Консорциум возникает, когда объединяются несколько вузов для разработки и распространения учебных курсов.* Каждый член консорциума, участвуя в проведении совместной политики, имеет собственную структуру управления и распространяет курсы своим студентам.

Консорциумы часто возникают также в тех случаях, когда организации ДО создаются на базе не только обычных университетов, а на базе телевизионных, радио и других необразовательных организаций.

Так, *в Австралии структура ДО на телевидении (Open learning Initiative) представляет собой консорциум*, объединяющий технические, педагогические и финансовые ресурсы телевидения, Университета Новой Англии, Министерства образования и некоторых других организаций.

В США с 1989 г. учебные курсы транслируются через систему Public Broadcasting System (PBS–TV). Программа обучения взрослых PBS (Adult Learning Service) взаимодействует с 1500 колледжами и местными станциями, которые предлагают курсы в различных областях науки, бизнеса, управления. Передаваемые по четырем образовательным каналам, эти учебные программы доступны по всей стране и в других странах через спутник.

National Technologial University в США, о деятельности которого уже говорили, объединяет около 40 американских инженерных школ (в их число входят инженерные школы таких известных университетов, как Массачусетский технологический институт и Стэнфордский университет). Это позволяет NTU предлагать такой широкий набор курсов, который не в состоянии создать ни один вуз в отдельности. Все участники NTU объединены в сеть, использующую в том числе и спутниковую связь, что определяет достаточно высокую стоимость обучения. Клиенты NTU – крупные фирмы, сотрудники которых нуждаются в этих курсах и способны их оплатить.

Каждый из партнеров консорциума извлекает свою выгоду: университеты увеличивают количество студентов; NTU получает комиссионные; фирмам не нужно освобождать работников от работы, оплачивать их учебные командировки и т.п. Фактически, в этом случае наблюдается удачная кооперация правительственных, университетских и коммерческих структур. При этом NTU практически полностью финансируется за счет платы за обучение, которая обычно вносится

фирмами–работодателями обучающихся.

Среднеамериканская ассоциация девяти университетов в шести штатах (Канзас, Южная Дакота, Айова, Миссури, Минессота, Небраска) – «*Мид–Америка*» предлагает около 40 образовательных программ, ведущих как к получению академической степени, так и просто для самообразования.

В 1970 г. в Канаде (провинция Онтарио) был создан Департамент для обеспечения образовательных технологий обучения, включая электронные и интерактивные средства обучения. Количество штатных сотрудников Департамента составляло более 400 человек, занятых разработкой образовательных и дидактических материалов. Ежедневная трансляция образовательных программ в 1980 г. была дополнена спутниковым телевизионным вещанием, позволившим отдаленным провинциям получить доступ к образовательным программам.

В Канаде действует также некоммерческое *Общество интерактивного дистанционного образования (Société de téléformation interactive: STEFI)* – консорциум, объединяющий 12 образовательных учреждений всех уровней образования, включая дополнительное. Кроме того, правительство Канады осуществляет уникальный эксперимент по программе School Net в целях развития компьютерной сети и ее услуг для всех канадских школ. Эта программа рассматривается и как средство повышения квалификации преподавателей. Наряду с педагогическими целями обучения ставится задача упростить связь и обмен информацией между преподавателями, проживающими в различных провинциях страны и двух ее северных территориях.

Во Франции Восточная Межуниверситетская Ассоциация ТВ–образования (Inter–University Eastern Association on TV–education) объединяет семь сотрудничающих университетов. Центры дистанционного обучения этих университетов разрабатывают собственные программы для каждой образовательной области. Студенты имеют возможность использовать образовательные ресурсы всех университетов, входящих в ассоциацию и их консультационных центров.

Первой страной развивающегося мира, создавшей национальную спутниковую сеть для системы образования, стала Индонезия. Созданная сеть охватывает 11 университетов, расположенных на различных островах.

Международные организации ДО

Большую роль в развитии ДО в мире играют международные организации. Так, первые шаги по созданию сети ДО в Европе сделаны *в 1971 г. основанием Международной организации INTELSAT*, которая через свои 15 спутников позволяет транслировать обучающие программы практически на весь мир.

В 1987 г. для создания сети европейских университетов и организации Европейского Открытого Университета создана Европейская Ассоциация Университетов Дистанционного Обучения (European Association of Distance Teaching Universities (EADTU) – http://www.eadtu.nl/). Основателями стали 18 организаций из 14 стран, в которых либо существовали в то время открытые университеты, либо работали департаменты для подготовки специалистов по дистанционной форме обучения и проведения научных исследований. Сегодня более 3000 преподавателей обучают около 900 000 студентов в 875 образовательных центрах EADTU. Все члены ассоциации – некоммерческие организации. Штаб–квартира находится в Открытом

университете Нидерландов – г. Херлен.

Основная цель EADTU – помощь в создании и развитии системы Европейской сети высшего дистанционного образования, которая привела бы к созданию Европейского Открытого Университета. Среди других целей можно выделить поддержку двусторонних и многосторонних контактов среди преподавателей, вовлеченных в систему дистанционного обучения, сотрудничество в подготовке учебных курсов, разработка и создание новых методов и средств в высшем образовании, включая средства коммуникации, обеспечение открытого доступа к высшему образованию в Европе.

Руководящий комитет EAD TU разработал единую образовательную программу и ряд курсов лекций по тематике Европейского Сообщества. Несмотря на определенные трудности, связанные с лингвистическими проблемами и различиями в организационных структурах, комитет определил три основных направления в развитии образовательных программ: коммерция и администрирование, европейское законодательство, гуманитарные науки.

EADTU предоставляет студентам возможность пройти тестирование и сдать экзамены в любом из университетов ассоциации. Соглашение о взаимном признании аттестационных оценок создает основу для создания европейской сети открытого университетского образования, гарантирует качество образования в Европе. В учебном процессе непосредственно занято более 4 тыс. сотрудников, 150 университетов традиционного и дистанционного типов.

Основой функционирования Европейского Открытого Университета (The European Open University — EOU) признаны три основных структурных подразделения:

- департамент учета – для проверки документов, различной информации, объявлений об открытом и дистанционном обучении;
- европейский центр обучения – разработчик различных курсов лекций и образовательных программ, которые должны обеспечивать высокое качество подготовки студентов;
- квалификационная система – призвана гарантировать высокое качество дистанционного образования, высокий уровень аттестации в образовательных учреждениях ассоциации.

Дистанционное обучение в системе европейского высшего образования рассматривается как важная часть его инфраструктуры. Апробированные в открытом и дистанционном образовании методы широко используются в нетрадиционных образовательных учреждениях.

В странах Центральной и Восточной Европы в июне 1995 г., началось осуществление Программы технической помощи (Technical Assistance Programme — TAP) по внедрению пилотного проекта Phare для налаживания международной кооперации в дистанционном образовании. В TAP участвует 70 специалистов из Европейской ассоциации университетов ДО (EADTU) и *Европейской сети ДО (EDEN)*, которые должны предоставлять техническую помощь развивающейся в настоящее время сети ДО в странах этого региона. Уже создана *сеть Национальных контактных центров (National Contact Points — NCP)* ДО; предполагается создать еще 40 региональных центров.

Более 20 лет в США действует *Глобальная система по Анализу и Испытаниям (Global System Analysis and Simulation (GLOSAS/USA –*

http://www.friends–partners.org/). Целью и задачей является улучшение качества и доступности международной образовательной обменной системы с использованием телекоммуникаций и информационных технологий. Она стремится к организации международного глобального образования в области электроники, развитию инфраструктуры и активному использованию телекоммуникационных возможностей обычного населения, а также привлечению граждан развивающихся стран к использованию образовательных возможностей.

GLOSAS/USA играет важную роль в расширении образовательных сетей США в других странах, особенно в отношении Японии. GLOSAS разработала несколько глобальных лекционных залов (GLH), виртуальных видеоконференций, использующих недорогой эфир. Интернациональные ассоциации GLOSAS сегодня работают над разработкой основ функционирования Global Pacific University (GPU), Global American University (GLAU) и Global European University.

GLOSAS стремится к повышению качества и скоординированности в области международного образования за счет широкого использования телекоммуникационных и информационных технологий. Используя методику дистанционного обучения, GLOSAS обеспечивает распространение лучшего мирового опыта преподавания различных учебных дисциплин, передовых образовательных идей, актуальной научной и учебной информации, а также двухстороннюю коммуникацию между преподавателями и студентами, используя для этого возможности современной спутниковой связи и компьютерных телекоммуникаций. Слушатели GLOSAS периодически объединяются в глобальные лекционные залы (global lecture halls), оснащенные необходимым оборудованием, а именно: средствами для осуществления видеосвязи между двумя точками; настенными электронными досками, на которых преподаватель создает вручную цветные изображения в ходе лекции; средствами для демонстрации графических образов с аннотацией; динамическими графиками, компьютерными манипуляциями и моделями. Причем все эти средства обучения и способы представления учебной информации могут вводиться одновременно за счет использования многооконных мультимедийных программ. Подобные лекции отличаются от традиционных высокой интерактивностью с учетом использования электронной почты, факса и других средств связи для общения между студентами и преподавателями, ведущими лекцию.

Международные Советы (ассоциации)

Их цели и задачи отличаются от деятельности консорциумов, создающих и распространяющих учебные программы.

Большую роль в развитии и совершенствовании ДО в мире играет *Международный Совет по Открытому и Дистанционному Образованию (European Council for open and Distance Education — ICDE).* Штаб–квартира ICDE расположена в Осло, Норвегия. В Совете представлено более 100 стран, либо непосредственно, либо через региональные ассоциации. ICDE является ассоциированным членом ЮНЕСКО, и ее деятельность в основном направлена на научно-методическую, организационную поддержку и координацию УДО в различных странах. Региональные центры ICDE отрыты в странах Африки, Азии, Северной Америки, Латинской Америки, Карибского бассейна, Австралии и Океании, а также в Европе.

Всемирная ассоциация дистанционного обучения (WAOE), объединяющая преподавателей, связанных с ДО, открыта для всех, кто интересуется общением с коллегами через WWW во всем мире. Она стремится стать доступной для жителей тех стран, в которых

английский язык не является родным. Ее главная цель – повысить уровень научно-методического обеспечения ДО.

Образовательные проекты

Перспективной формой сотрудничества является разработка образовательных проектов (например, образовательный проект «ДЕЛФИ» Программы технического содействия бывшим республикам СССР (ТАСИС). Это объединения, направленные на осуществление определенных *целевых программ* ДО.

Одним из примеров реализации образовательных проектов могут служить *телевизионные курсы Балтийского университета (The Baltic University)* в Швеции, объединяющего усилия более 50 университетов балтийского региона. Используя системы спутникового телевидения, студенты и научные работники 10 стран осуществляют научные и образовательные контакты по тематике, представляющей совместный интерес.

Ряд межгосударственных проектов разработан и реализуется с помощью Европейского Совета. Европейский Совет считает развитие нетрадиционных форм обучения чрезвычайно перспективным направлением и активно этому способствует. Так, *проект ЭВРИКА* (Европейское агентство по координации исследований) посвящен разработкам в области новых технологий, в том числе, информационных. Разработка новых идей в этой области, их маркетинг – основная задача *проекта ЭСПРИТ* (Европейская стратегическая программа исследований в области информационных технологий).

Использование компьютерной сети и спутниковой связи позволяет ставить и решать задачи развития нетрадиционного образования в масштабах целых континентов. Такую задачу, в частности, будет решать создаваемая *European Training Network (Европейская Обучающая сеть)* на принципах интерактивного обучения. Концепция этой сети предполагает развитие пяти внутренне взаимосвязанных учебных сред, а именно: среды обучения, среды преподавания, среды производства учебных материалов, информационных ресурсов, центра компьютерных услуг. Этот проект может стать основой создания в будущем единой европейской обучающей среды.

В странах Латинской Америки в рамках *программы UNITWIN и программы «Образование без границ»* была создана и поддерживается Сеть для инноваций в дистанционном высшем образовании (RIESAD). Работа Сети координируется Национальным открытым университетом Венесуэлы в сотрудничестве с ведущими университетами ДО и высшими учебными заведениями Бразилии, Боливии, Коста–Рики, Эквадора, Мексики и Перу.

Помимо непосредственно образовательных, проекты призваны способствовать решению ряда социально–экономических задач, в частности, проблемы предотвращения «утечки умов» из региона, ослабления научно–технической зависимости и др. *Программа КОМЕТТ* (Программа действий Сообщества в области педагогических технологий) призвана обеспечить координацию европейских государств с целью совершенствования обучения на основе использования новейших технологий, в том числе в тех странах и регионах, где по–прежнему слаба соответствующая база.

В Индии и Марокко были предприняты исследования возможностей реализации Объединенного экспериментального проекта ЮНЕСКО/ITU по обучению учителей с использованием телевидения, телекоммуникаций и компьютеров. В ходе проекта разрабатывалась модель обучения учителей без отрыва от работы с использованием

новейших возможностей интерактивного телевидения. Предполагается, что такая модель приведет к созданию гибкой и устойчивой системы, отвечающей потребностям, характерным для развивающихся стран.

Одна из важных черт дистанционного образования – способность в кратчайшие сроки вовлекать в современный образовательный процесс жителей отдаленных территорий, ранее лишенных или существенно ограниченных в таких возможностях. В этом отношении примечателен *проект университета Виктория* по развитию непрерывного образования в Британской Колумбии (Канада). Население этой провинции живет, в основном, в маленьких общинах, разбросанных по труднодоступному западному побережью страны. Отдаленность, отсутствие развитой сети коммуникаций ограничивали возможности получения качественного образования жителями этой обширной части Канады.

Широкое распространение получили образовательные проекты, ориентированные на определенные группы учащихся или даже целые общины (например, жителей одного поселка, фермеров определенного региона). Подобные проекты зачастую финансируются правительством, специальными организациями и фондами, могут преследовать экологические, связанные с занятостью, планированием семьи или иные цели. Для этого специально избранный научно–исследовательский или образовательный центр готовит материал, который должен стать предметом изучения и обсуждения для конкретной социальной группы или общины, а также готовит тьюторов, организующих обсуждение и помогающих группе или сообществу начать действовать. Подобные проекты основаны на теории социального действия и взаимодействия, где главной целью образования считается осуществление прогрессивных изменений в обществе, социальной структуре и институтах.

II.3. Современная структура дистанционного образования в России

Основные элементы структуры ДО в России

Бурное развитие ДО в мире совпало с кризисом системы заочного образования в нашей стране. Все чаще приходилось слышать, что она безнадежно устарела и не выполняет своих функций. Был закрыт ряд заочных вузов, многие двухпрофильные вузы стали закрывать у себя заочные отделения. Как альтернатива приводился опыт зарубежных открытых и дистанционных университетов, организовавших обучение на расстоянии с использованием современных технологий.

Становилось очевидным, что наше заочное образование не само по себе являет пример несовершенной формы обучения, а то невнимание со стороны государства, с которым оно относилось в последние десятилетия к «заочке», и презрение со стороны преподавателей традиционных вузов привели ее к плачевному состоянию.

На этой волне раскручивалась пропаганда зарубежных моделей нетрадиционных форм и методов обучения, которые, в основе своей, содержат множество прогрессивных элементов, не являющихся антагонистичными нашей заочной форме, как то пытались представить, и не требующих жесткого противопоставления заочной системе образования, а легко интегрирующихся с ней.

В России, по данным анкетирования вузов, проведенного ЦИАН Минобразования России в конце 1999 г. 85 вузов заявили о том, что они ведут ДО, или планируют освоение технологий ДО в ближайшем будущем. В том числе более половины из них заявили о том, что уже в той или иной степени используют современные технологии в ДО. В

общем виде структура ДО в России представлена на Рис. 3.



Рис. 3. Структура ДО в России (находится в стадии становления)

В качестве примеров первых наиболее крупных центров ДО обычно называют Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ) и Евразийский открытый университет (правопреемник Института дистанционного образования (ИДО) МЭСИ), Современную гуманитарную академию (СГА), Международный Институт Менеджмента (МИМ ЛИНК) (Табл. 3).

Таблица 3. Первые вузы дистанционного образования в России

Название центра, Адрес Web-сервера	Кол-во обучаемых в системе ДО (в год)	Используемые технологии обучения
Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ) (http://www.mesi.ru), Евразийский открытый институт (ЕОАИ), Москва. http://www.eou.ru Ректор МЭСИ: В.П.Тихомиров	более 50 000	МЭСИ двухпрофильное учреждение. Технологии: • «кейсы» с использованием печатных материалов; • учебные аудио/видео материалы на кассетах; • компьютерные обучающие, тренинговые и тестирующие программы; • обмен учебной информацией по телекоммуникационным сетям (Интернет); • лазерные диски с мультимедийными учебными пособиями.
Международный институт менеджмента ЛИНК (МИМ ЛИНК), г. Жуковский Московской области, http://www.ou-link.ru Ректор: С.А.Щенников	около 9 000	МИМ ЛИНК однопрофильное учреждение. Технологии: • «кейсы» с использованием печатных материалов; • учебные аудио/видео материалы на кассетах; • компьютерные обучающие, тренинговые и тестирующие программы; • обмен учебной информацией по телекоммуникационным сетям (Интернет).
Современная гуманитарная академия (СГА), Москва, http://www.muh.ru Ректор: М.П.Карпенко	более 140 000	СГА – двухпрофильное учреждение. Технологии: • «кейсы» с использованием печатных материалов; • учебное телевидение; • компьютерные обучающие, тренинговые и тестирующие программы; • обмен учебной информацией по телекоммуникационным сетям (Интернет).

Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ)
http://www.mesi.ru

Евразийский открытый институт

http://www.eou.ru

По заключению многих специалистов МЭСИ является признанным лидером в области разработки и внедрения современных методов обучения и инновационных технологий электронного образования в учебный процесс. На базе МЭСИ создано представительство Международного электронного консорциума Instructional Management Systems (IMS).

МЭСИ является инновационным учебно-научно-производственным комплексом, объединяющим 12 филиалов, 90 представительств и более 100 региональных партнеров в России, СНГ и других странах.

МЭСИ – постоянный участник международных образовательных и научно-технических проектов и программ: TACIS, Юнеско, Мировой банк, фонд Евразия, Национальный фонд подготовки кадров и др.

Образовательные услуги МЭСИ, ориентированные на международный

уровень, базируются на системе управления знаниями, информационно-коммуникационных технологиях, российских государственных образовательных и международных стандартах ISO, IMS, TQM и решениях Болонского процесса.

Проработка путей практической реализации всей совокупности задач, стоящих перед руководством университета, в условиях информатизации всех сфер его жизнедеятельности привела к формированию концепции «виртуальной образовательной среды» ВУЗа.

Такая среда должна охватывать:

- весь контингент обучающихся в вузе по всем формам (очной, дистанционной, повышение квалификации, переподготовка, подготовительное отделение и т.д.);
- все этапы жизнедеятельности вуза (административные функции, финансовые и т.д.);
- информационно-коммуникационные потребности научных сотрудников и преподавателей.

Важное место в учебном процессе МЭСИ занимает вычислительная техника. Университет располагает более 800 персональных компьютеров на базе процессора Intel Pentium, функционируют телекоммуникационный центр и сетевая электронная библиотека, все аудитории оснащены электронной доской и подключены к внутренней компьютерной сети.

МЭСИ инициировал создание Международного консорциума «Электронный университет», деятельность которого направлена на развитие и активное внедрение в образовательную деятельность, и корпоративное обучение современных информационных и коммуникационных технологий электронного обучения; проведение широкомасштабного эксперимента по дистанционному обучению. В стенах МЭСИ разработаны основные подходы к широкому применению в российской высшей школе принципов открытого образования.

Благодаря высокому интеллектуальному потенциалу и творческим подходам к управлению, многолетнему опыту использования дистанционного обучения и хорошей восприимчивости к новым информационным технологиям, МЭСИ и остается по-прежнему лидером в освоении инновационных образовательных технологий, он внедряет новейшую образовательную технологию e-learning в свой учебный процесс.

E-learning в МЭСИ – это обучение, основанное на Интернет технологиях.

E-learning в МЭСИ используется на всех формах обучения: в качестве основной технологии для обучения слушателей заочного отделения и слушателей магистерских программ, а также в качестве поддерживающей технологии для студентов дневных и вечерних отделений.

С практической точки зрения e-learning в МЭСИ выглядит следующим образом:

- все студенты и преподаватели имеют регистрационные данные для доступа к системе электронного обучения и личному электронному почтовому ящику на сервере МЭСИ;
- в системе электронного обучения студентам доступны электронные учебные курсы по изучаемым дисциплинам;
- к каждой дисциплине разработан комплект промежуточных (по

каждой теме) и итоговых тестов;
- на каждую неделю составляется график трансляций лекций из аудиторий МЭСИ в Москве;
- студенты и преподаватели используют все возможные средства коммуникаций для общения (электронная почта, форум, чат и др.);
- по каждой изучаемой дисциплине студент дополнительно получает печатную копию учебного пособия и методических рекомендаций по изучению дисциплины.

В университете созданы научно-исследовательский институт управления знаниями, мультимедийная лаборатория, центр проектирования контента, то есть те подразделения, в функции которых непосредственно входит организация e-learning. Сотрудниками МЭСИ разработаны методика применения компьютерного и электронного обучения, методика преподавания в СДО, стандарты создания электронных курсов и мультимедийных учебников, создана и успешно внедрена система оценки качества. Одним из достижений МЭСИ в области использования современных образовательных технологий является разработка электронных учебных курсов по дисциплинам учебных планов университета. На сегодняшний день электронные курсы обеспечивают более 60% дисциплин, изучаемых в университете.

Автономная некоммерческая организация «Евразийский открытый институт» была учреждена Московским государственным университетом экономики, статистики и информатики в 1998 году. АНО «ЕАОИ» является правопреемником Института дистанционного образования (ИДО МЭСИ), созданным в 1994 году. Эффективность его деятельности, по признанию ректора В.П.Тихомирова, в исключительно высокой степени зависит от взаимодействия с остальными структурами и подразделениями МЭСИ.

Достаточно высокое оснащение МЭСИ средствами информационно-вычислительной и телекоммуникационной техники, пишет он, позволяет организовать и проводить планомерную работу по интеграции всех видов педагогической деятельности в единую систему, основанную на использовании, освоении и внедрении в практическую деятельность новых технологий преподавания, базирующихся на новых информационных технологиях, и вести эту работу как часть более глобального процесса создания информационного общества.

В настоящее время АНО «ЕАОИ» и МЭСИ реализуют совместные программы обучения. «Евразийский открытый институт» призван предоставлять экстернам МЭСИ дополнительные образовательные услуги на основе дистанционного обучения. При успешном прохождении вступительных испытаний абитуриент зачисляется в МЭСИ на экстернат и в ЕАОИ на очную или заочную форму обучения.

Международный институт менеджмента ЛИНК

http://www.ou-link.ru

– российский партнер Британского открытого университета, головная организация Международной образовательной сети ЛИНК (LINK – Learning International NetworK), учебное заведение сетевого типа, предоставляющее услуги международного уровня в области бизнес-образования. Сеть ЛИНК – самая крупная в настоящее время в России школа бизнеса, только по программам БОУ обеспечивающая подготовку около 9000 менеджеров в год, осуществляет свою деятельность через сеть региональных учебных центров (около 100) на территории России и стран СНГ.

МИМ ЛИНК создан в 1991г. как негосударственное высшее учебное заведение.

За все время существования ЛИНК более 30000 человек смогли

повысить квалификацию.

МИМ ЛИНК является владельцем эксклюзивных прав на проведение обучения в странах СНГ с использованием учебно-методических материалов The Open University. Сотрудничество между БОУ и ЛИНК опираются на Меморандум о взаимопонимании, подписанный между Государственным комитетом по высшему образованию РФ и БОУ в 1996 г.

В Институте применяется современная высокоэффективная технологичная модель открытого дистанционного образования, которая обеспечивает удобный режим занятий работающих людей, позволяет им гибко согласовывать учебу с ритмом своей жизни. Вместе с этим, заявил ректор ЛИНК С.А.Щенников, учебный процесс основан на соединении практического опыта студентов с теоретическими материалами применительно к их трудовой деятельности.

Программы и методики ЛИНК прошли аккредитацию на соответствие как международным, так и российским стандартам, что дает МИМ ЛИНК возможность выдавать выпускникам и сертификаты БОУ и Российский диплом государственного образца. Предлагаемые ЛИНК программы Британского открытого университета получили престижную европейскую аккредитацию EQUIS фонда EFMD. ЛИНК предлагает четырех уровневую систему программ обучения, каждый курс которой, с одной стороны, повышает квалификацию менеджера в конкретной сфере управления, а с другой, является ступенькой к получению степени MBA или высшего образования.

Особенностью организации учебного процесса в ЛИНК являются активные методы обучения такие, как тьюториалы, деловые игры, групповые дискуссии, интерактивные учебные материалы и работа с case study. Все это обеспечивает значительное сокращение времени усвоения программ и дает реальную возможность обучаться без отрыва от работы.

Для повышения эффективности дистанционного обучения используется комплекс методик и подходов к образованию, ориентированный на потребности и восприятие менеджеров.

Его основные элементы следующие:

- сближение обучения с практической деятельностью студента – обучение на базе рабочей ситуации, вовлечение в учебный процесс практического опыта студентов и др.;
- использование наиболее активных методов обучения;
- образовательный подход: помощь в проявлении уникальных способностей студента, формировании его собственной цельной картины взглядов на управление фирмой посредством усвоения концепций, применимых в широком диапазоне ситуаций;
- андрагогический подход – системное использование особенностей обучения взрослых людей, которые уже обладают организационным опытом, сами выбирают, что им учить, и могут обеспечить самоконтроль процесса обучения;
- развитие творческих способностей студентов, умения принимать решения в неординарных условиях путем использования проблемных методов обучения (case study и рабочие ситуации);
- развивающий подход – обучение умению не только знать, но и думать, использовать знания, регулярно повышать свой интеллектуальный уровень;
- универсальность изложения курсов и применение методов

адаптации содержания к конкретным условиям.

ЛИНК уделяет много внимания распространению дидактики дистанционного обучения в системе высшего и дополнительного профессионального образования России. Около 1300 преподавателей высшей школы прошли обучение в ЛИНК.

В 1999 г. организациями, входящими в сеть ЛИНК, был учрежден Открытый образовательный консорциум ЛИНК, основными задачами которого являются развитие организаций – членов консорциума, а также формирование и распространение стандартов управленческой компетентности.

(Подробнее о деятельности МИМ ЛИНК см. Модуль VIII).

Современная гуманитарная академия (СГА)
http://www.muh.ru

создана в 1992 г. как некоммерческое негосударственное учебное заведение, имеет более 500 учебных центров по всей территории России, стран СНГ и дальнего зарубежья, в которых обучаются более 140 000 студентов. Современная гуманитарная академия (СГА) является вузом, реализующим образовательные программы с использованием современных технологий, основанных на применении телекоммуникационной (информационно-спутниковой) технологии для передачи и телевещания, а также Интернет и локальных вычислительных сетей для обеспечения доступа обучаемых к информационным образовательным ресурсам. Информационно спутниковая образовательная технология (ИСОТ) СГА базируется на цифровой спутниковой связи через спутники Ямал-100 и SESAT и широком применении мультимедийных учебно-методических комплексов. Весь учебный информационный ресурс СГА доступен посредством телекоммуникаций каждому студенту любого учебного центра СГА, независимо от его места нахождения, с электронных учебных мест.

Образовательная технология СГА включает:

- изучение гипертекста – рабочего учебника с научно-теоретическим обзором изучаемого материала и домашними заданиями;
- просмотр лекции (в виде слайд-лекции, телевизионой лекции или видеофильма);
- просмотр спутниковой телевизионной лекции;
- работу в компьютерных классах по дисциплинам учебного плана;
- активные семинары в виде дискуссий, деловых и ролевых игр;
- выполнение устных (телевизионных) и письменных курсовых работ;
- глоссарное обучение по оригинальной методике;
- индивидуальные занятия в сети Интернет;
- работа с фондами библиотеки;
- модульное тестирование и письменные экзамены.

Важнейший компонент дистанционной технологии обучения СГА, по словам ректора М.П.Карпенко, – это спутниковое телевидение, технологические и организационные основы которого – «ноу-хау» не только в российском, но и в международном масштабе. Телевизионные студии СГА в Москве, Санкт-Петербурге, Самаре и Кембридже располагают синхронными переводчиками, текстовыми и графическими редакторами, облегчающими работу преподавателей. К примеру, СГА совместно с Советом по непрерывному образованию Кембриджского университета ведет обучение по программе «Введение в британское и европейской право». Ведущие профессора Кембриджского университета читают лекции на английском языке, которые в режиме реального времени по каналам ISDN передаются в Москву и транслируются через

спутниковое телевидение СГА во все его филиалы. Эта программа, рассчитанная на два года, завершается выдачей диплома Совета по непрерывному образованию Кембриджского университета.

Применение в СГА технологии обучения с помощью телевизионных компьютерных методов обеспечивает обратную связь со студентами и стимулирует учебный процесс, приводя к значительному повышению уровня знаний и профессиональных навыков.

Развитие сети интерактивного телевидения объединяет все филиалы СГА в единое информационно-технологическое пространство. Оригинальная компьютерная система «ЛУЧ» позволяет вести автоматизированное администрирование хода учебного процесса и аттестационной документации десятков тысяч студентов СГА и его филиалов (более 1 500 параметров по каждому студенту).

Постоянный мониторинг качества усвоения знаний студентами реализуется с помощью *системы электронного тестирования.*

В СГА создана и успешно внедрена оригинальная технология обучения «Корона». Индивидуальный подход сочетается в ней с организацией коллективных занятий, каждому студенту предоставляется возможность выбора индивидуального учебного плана с вариантами по содержанию и темпу обучения.

Учебные планы отвечают одновременно требованиям Госстандарта РФ и международных образовательных программ, они получили признание различных европейских и международных образовательных организаций. В настоящее время СГА является членом Международной ассоциации университетов ЮНЕСКО; Европейской ассоциации международного образования; Европейского фонда управления качеством (EFQM); Трансевропейского консорциума по унификации (Т.Е.Х.Т.); Российской ассоциации негосударственных образовательных учреждений; Международной ассоциации негосударственных вузов.

В основу дистанционной технологии СГА положен модульный принцип, предполагающий разделение учебной дисциплины на логически замкнутые блоки (модули), в рамках которых проходит как изучение нового материала, так и контрольные мероприятия по проверке его усвоения. Модули являются зачетными единицами («кре́дитами» в терминологии Болонского процесса, к которому СГА подключился осенью 2003 г., подписав соответствующие документы). Изучение каждого модуля рассчитано примерно на 45 академических часов (36 ак. час. без учета экзаменационных сессий), что включает обязательную аудиторную и самостоятельную работу студента. Аудиторные часы – это консультационно-тренинговые и аттестационные занятия, а самостоятельная работа – это работа с текстами. Студенты очной формы обучения СГА в течение одного семестра изучают в среднем 22 модуля, а заочной – в среднем 17. С учетом экзаменов, практик и стажировок для очной формы обучения объем нагрузки составляет 30 зачетных единиц в семестр, а для заочной формы – 24 зачетных единицы.

СГА имеет Свидетельство о государственной аккредитации, что дает право выдавать дипломы государственного образца. Каждый выпускник СГА в дополнение к указанному диплому может получить именной сертификат специальной комиссии Великобритании по признанию зарубежного образования (NARIK), либо именной сертификат Международного Совета по высшему образованию (IHEC). На основании этого сертификата степень бакалавра СГА признана

действительной на всей территории ЕС.

СГА сотрудничает с десятками зарубежных университетов из различных стран мира, проводит практику студентов в международных образовательных центрах, где студентам предоставляется возможность углубить свои знания иностранных языков и пройти стажировку на различных предприятиях.

Особенностью СГА является то, что в нем проводится большая научно-экспериментальная и опытно-педагогическая работа в области телевизионного обучения и трансляционной модели.

В состав СГА входят научно-исследовательские институты (НИИ): НИИ образовательных процессов и программ; НИИ телевизионного обучения; НИИ компьютерного обучения; НИИ психологии обучения и социологии образования; НИИ оздоровления учащихся.

Технологии, применяемые в названных вузах, в том или ином виде используют и другие учебные заведения соответственно их профилю. На дистанционной основе ведется подготовка кадров не только по социально-гуманитарным, но и по техническим специальностям.

Московский Институт Электронного Машиностроения (МИЭМ)

Центр Дистанционного Обучения

http://dlc.miem.edu.ru

создан в 1962 году. Углубленная физико-математическая подготовка позволила в 1993 году изменить название института, сохранив аббревиатуру МИЭМ, он стал называться Московский Институт Электроники и Математики.

Центр Дистанционного Обучения МИЭМ создан в апреле 1993 года при поддержке Государственного Комитета Российской Федерации по высшему образованию, Российского НИИ Информационных Систем и Ассоциации Международного Образования (AIE).

С тех пор ЦДО МИЭМ принимал участие во множестве других проектов:

- декабрь 1995г. Первый в истории российского образования международный проект обучения студентов МИЭМ в государственном университете штата Нью-Йорк (SUNY) США на степень магистра по специальности «Информатика и вычислительная техника» (студенты МИЭМ получают диплом магистра SUNY).
- 1994-95 гг. Учебно-методическое и программное обеспечение модульных курсов для студентов Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники на основе технологии дистанционного обучения в региональном центре ДО г. Минск, созданном при поддержке МИЭМ.
- 1995-98 гг. Международный проект обучения студентов МИЭМ в Monash University и других университетах Австралии для получения степени бакалавра в области менеджмента и маркетинга. Уникальность проекта – получение второго (экономического) образования студентами технического ВУЗа.
- Март 1999 г. Начало пилотного проекта дистанционного обучения студентов Томского государственного университета в ЦДО МИЭМ по программе профессиональной переподготовке «Сетевые технологии».
- Март 1999 г. Первый семестр дистанционного обучения групп слушателей из различных регионов России для получения государственного диплома о профессиональной переподготовке по программам «Сетевые технологии» и «Программно-аппаратные средства защиты информации».
- 1999-2001 гг. Участие коллектива ЦДО в проекте DELPHI EDRUS

9706 «Развитие Образовательных Связей и Инициатив в сфере Высшего и Профессионального образования» программы Tacis, бенефициарием которого является Министерство образования РФ. Сотрудники ЦДО являются экспертами, тренерами-консультантами и разработчиками проекта «Менеджмент качества» для системы ОДО.

В 1999 году в МИЭМ был образован Общеинженерный Факультет дистанционных технологий (ОИФДТ).

Для дистанционного обучения в ЦДО МИЭМ создана и успешно используется уникальная авторская интегрированная информационно-образовательная среда дистанционного обучения (ИОСДО). Она представляет собой комплекс программных средств для организации и сопровождения процесса дистанционного обучения.

Применяемая в МИЭМ сетевая технология предполагает наличие у учащегося регулярного доступа к персональному компьютеру с выходом в Интернет. С момента зачисления в МИЭМ учащемуся открывается доступ по сети Интернет к информационно-образовательной среде, размещенной на сервере МИЭМ, и к распределенным образовательным ресурсам вуза на серверах других подразделений. Общение с преподавателем осуществляется по E-mail. Возможна также организация off-line обучения, при котором весь учебный материал учащийся получает по E-mail.

Московский государственный индустриальный университет (МГИУ).

Институт дистанционного образования

http://www.sde.ru

с 1994 г. реализует программы дистанционного обучения соотечественников за рубежом, а также обучение российских граждан с использованием элементов дистанционного обучения. Для решения задач, предусмотренных в постановлении Правительства России от 31.08.94 г. № 1064 «О мерах по поддержке соотечественников за рубежом», Госкомитет РФ по высшему образованию назначил МГИУ (в то время Московский автомобилестроительный институт) головным вузом по организации дистанционного обучения соотечественников за рубежом. В университете создан Институт дистанционного образования, который координирует все вопросы, связанные с организацией и проведением дистанционного образования.

При дистанционном обучении в МГИУ решаются две основные задачи: организационная и методическая.

Организационная решается созданием на местах учебно-методических центров (УМЦ) университета. В их функции входит: проведение маркетинга образовательных услуг в регионе, реклама и привлечение абитуриентов, организация вступительных экзаменов и зачисления в университет, ведение учетной и прочей необходимой документации, организация учебных мероприятий (установочных и консультационных занятий, проверки контрольных заданий, тестов, семестровых и курсовых работ, зачетно-экзаменационных мероприятий, защиты дипломных работ).

В настоящее время университетом созданы УМЦ в:

- Латвии (в Риге и Даугавпилсе – на базе Балтийской академии информатизации);
- Эстонии (в Таллине и Кохтла-Ярве – на базе Международного центра конъюнктуры и консалтингового обучения «ЭМОНО-Р»;
- Литве (в Весагинасе – на базе Благотворительного центра национальных меньшинств).

В настоящее время в учебно-методических центрах обучаются более 500 студентов на ученую степень бакалавра по направлениям

«Менеджмент» и «Юриспруденция».

Согласно Положению о дистанционном обучении русскоязычных граждан на эту форму обучения принимаются российские граждане, проживающие в странах СНГ и Балтии, имеющие среднее или высшее образование. Язык обучения – русский; продолжительность обучения, содержание образования и организация учебного процесса определяются учебными планами, в основу которых положены государственные образовательные стандарты России, и рабочими программами дисциплин, годовыми календарными графиками учебного процесса; перевод студентов с курса на курс осуществляется по результатам текущего контроля учебной работы, зачетов и экзаменов (тестов); обучение завершается защитой дипломного проекта (работы) и присвоением ученой степени бакалавра.

Однако ввиду специфики обучаемых в этих центрах (русскоязычное население) и отсутствия правовых норм во взаимоотношениях России и стран Балтии по вопросам высшего образования (в частности, взаимопризнания дипломов о высшем образовании) обучение студентов осуществляется от имени Межгосударственного университета «Рутения», соучредителем которого является МГИУ. Университет «Рутения» учрежден и действует в рамках Ассоциация содействия Международной Академии наук (Сан-Марино), его дипломы заносятся в общеевропейский регистр согласно Уставу ЮНЕСКО и «Конвенции о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в государствах региона Европы» (21 декабря 1979г.).

Помимо центров в странах Балтии университет ведет активную работу по открытию таких центров в России и в странах СНГ.

В 1995-1996 гг. УМЦ МГИУ созданы и функционируют в г.Кандалакше (Мурманская обл.), г.Протвино (Московской обл.), г.Калининграде, г.Вязьме (Смоленская обл.), г.Кинешме (Ивановская обл.) в Крыму (в г.г. Симферополе и Алуште), а также в одном из пенитенциарных учреждений системы Министерства внутренних дел (где ведется обучение как сотрудников, так и спецконтингента). Кроме того, обучение с использованием элементов дистанционного образования проводится и непосредственно в Центре дистанционного обучения МГИУ для жителей Москвы и близлежащих регионов.

Организация и проведение учебного процесса в учебно-методических центрах осуществляется с привлечением (в максимальной степени) местных преподавателей, что способствует решению еще одной важной социальной задачи – трудоустройства квалифицированных преподавательских кадров. К тому же это позволяет вести обучение с учетом специфики, социально-политической и экономической обстановки в каждом конкретном регионе.

Методическая задача при организации дистанционного обучения состоит в разработке такого учебно-методического обеспечения изучаемых дисциплин, которое позволило бы обучающемуся практически самостоятельно, при минимальном участии преподавателя, усвоить материал этих дисциплин. Дистанционное обучение реализуется посредством «кейс-технологии», которая дополняет установочные занятия традиционного заочного обучения. Поэтому все студенты и слушатели обеспечиваются не только традиционными рабочими программами учебных курсов и методическими пособиями по изучению дисциплин, но и учебниками, учебными пособиями и такими учебно-методическими материалами, как аудио-, видео- и мультимедийные курсы. В МГИУ разработаны и созданы учебно-

методические комплексы дистанционного обучения, включающие материалы для теоретического изучения дисциплин, а также универсальные модули для проведения лабораторных и практических занятий.

К разработке и созданию учебно-методического обеспечения привлечены преподаватели ведущих вузов Москвы. В Университете имеется печатно-множительная база, видеостудия и видеотиражный комплекс, подготовлена техническая группа, способная осуществлять аудио- и видеозапись курсов по любым сценариям, заказанным авторами.

Электронная библиотека Московского государственного индустриального университета (http://www.weblib.ru) содержит учебно-методическую и научную литературу, издаваемую в университете. Читателем библиотеки может стать любой пользователь. Для этого достаточно пройти процедуру регистрации, указав свой электронный почтовый адрес и пароль.

Важнейшим направлением деятельности университета всегда было совершенствование интегрированной системы обучения (ИСО), вобравшей в себя опыт инженерно-производственной и инженерной практики.

Организация и проведение учебного процесса в учебно-методических центрах осуществляется с привлечением местных преподавателей, что способствует решению еще одной важной социальной задачи – трудоустройства квалифицированных преподавательских кадров.

Интегрированная система обучения предусматривает органичное соединение теоретического обучения студентов с их производственной деятельностью. Такая система обучения известна в СССР с начала 30-х годов под названием «завод-втуз», в Англии с 1903 г. – как «сэндвич-программа», в США с 1906 г. – как «кооперированная программа». В настоящее время ИСО получает все большее признание во многих странах, в том числе в России.

В настоящее время в МГИУ с применением технологии дистанционного обучения учится около 8 000 студентов.

Российский Университет Дружбы народов. Институт дистантного образования РУДН http://www.ido.edu.ru

ИДО как структурное подразделение на правах факультета Российского Университета Дружбы народов, был создан в 1997 г. решением Ученого совета. Его открытие обусловлено экономическими и геополитическими причинами: обширной территорией, желанием людей совмещать работу и учебу, повышать квалификацию, получать второе высшее образование и т.д.

В настоящее время ИДО РУДН готовит специалистов по специальностям: «Экономика», «Юриспруденция», «Журналистика», «Государственное и муниципальное управление».

Обучение по дистанционной форме в ИДО РУДН предполагает выезд профессорско-преподавательского состава университета в региональные центры Российской Федерации на проведение сессий 2 раза в течение года. Во время лекций устанавливаются непосредственные контакты со студентами. Самостоятельные занятия студентов предполагают работу с видео- и аудиоматериалами, учебной литературой, которые высылаются на дом персонально каждому студенту.

Для каждого студента комплектуется и затем высылается по почте специальный набор («кейс») учебно-методических материалов, который он получает для изучения конкретных учебных курсов. В кейс-набор

входят учебники по базовым дисциплинам курса; хрестоматия на CD-диске; курсы лекций на электронных носителях (CD-ROM), включающие методические указания, контрольные задания, тесты и вопросы для самопроверки, примерную тематику для контрольных и курсовых работ, рефератов, список литературы и словарь терминов, разработанные профессорско-преподавательским составом университета, а также научные материалы за последние 8 лет из фондов библиотеки ИНИОН РАН.

В 2000 г. ведущими преподавателями РУДН и специалистами ИДО РУДН составлена хрестоматия на CD-ROM научных трудов ученых, произведения мировой литературы, нормативно-правовые документы по юридическим наукам.

Ведущими преподавателями РУДН и других вузов выпушен также лазерный диск лекций по экономике, юриспруденции, журналистике и другим наукам. CD-ROM содержит методические указания, контрольные задания, тесты, вопросы для самопроверки, словарь терминов и список литературы.

ИДО РУДН с самого начала своей деятельности активно участвует в научных разработках в сфере образования. Основным направлением научно-исследовательских работ Института является разработка новых информационных технологий, и уже сейчас в этом направлении достигнуты положительные результаты.

В 1999 г. была разработана электронная база данных («электронный деканат»), представляющая собой систему учета студентов и контроля за учебным процессом, что облегчило работу со студенческим составом. Электронная база содержит необходимые сведения об абитуриентах и студентах: паспортные и общие данные, сведения о базовом образовании, текущих оценках и много другой информации.

Компьютерная сеть ИДО подключена к Интернету. В 2000 г. создана Web-страница ИДО. На сайте размещена информация о структуре ИДО, региональных партнерах. В разделе «Студентам» представлена коллекция лучших рефератов учащихся ИДО, здесь также можно найти ответы на часто задаваемые студентами вопросы по целому ряду дисциплин. Много полезной информации для абитуриентов содержится на доске объявлений.

В перспективе развития ИДО РУДН – использование потенциалов факультетов РУДН и их участие в увеличении числа направлений и специальностей по дистантной форме обучения; дальнейшее внедрение новых информационных технологий, в частности, подготовка CD-дисков с видеозаписью лекций ведущих преподавателей университета для студентов ИДО, увеличение числа региональных центров, открытие аспирантуры.

Московский государственный институт электронной техники (МИЭТ).

Факультет дополнительного и дистанционного обучения

http://do.miee.ru

Факультет дополнительного и дистанционного обучения (ДДО) в Московском государственном институте электронной техники (МИЭТ) создан в 1999 году на базе Центра дополнительного и дистанционного обучения, образованного в 1996 году. Факультет ведет дистанционное обучение студентов из 22 городов России, 3-х зарубежных стран, имеет представительства в различных регионах.

Дополнительное и дистанционное обучение ведется в соответствии с государственными стандартами по утвержденным Ученым советом МИЭТ учебным планам по направлению «Информатика и вычислительная техника».

В образовательном процессе дистанционного обучения используются

как традиционные, так и инновационные средства обучения, основанные на применении компьютерной техники и телекоммуникаций, а также последних достижений в области образовательных технологий. Студентам предоставляются электронные учебно-методические материалы, снабженные встроенным контролем с элементами обучения. Такие материалы могут использоваться и на локальных компьютерах, и через Интернет. Система разработки учебно-методических пособий для дистанционного обучения и поддержки учебного процесса через Интернет, разработанная и используемая в МИЭТ, является победителем многих конкурсов.

В МИЭТ разработана, получившая признание в России, программная система ОРОКС – специальная инструментальная оболочка, с помощью которой реализуется дистанционное обучение на основе Интернет-технологий. Система ОРОКС сертифицирована и ее используют сейчас более 20 вузов России для развития своего ДО (Нижегородский, Владимирский, Иркутский, Дагестанский университеты; ряд московских вузов: МИСИС, Международный институт экономики и права, Лесотехнический, Геологоразведочная академия и т.д.).

Институт поддерживает организацию самостоятельной работы студентов, осуществляет контроль и управление процессом обучения через сервер вуза. В начале семестра каждый студент получает компакт-диск с учебно-методическими пособиями. Все пособия имеют встроенные тесты для самопроверки усвоения материала обучающимися и подготовки к сдаче контрольных и зачетов. В течение семестра студенты консультируются через систему ОРОКС, по электронной почте, по телефону или по обычной почте. Кроме этого, учебные пособия при необходимости могут содержать мультимедийные элементы.

Региональные центры

Развитие учреждений ДО не является привилегией центральных вузов. В настоящее время в различных территориях формируются свои центры ДО. Региональная структура является важным элементом ДО в России. Помимо того, что столичные вузы создают в территориях свои филиалы и представительства, на местах разворачивается работа по местным программам развития образования.

Томский государственный университет Институт дистанционного образования http://ido.tsu.ru

Примером тому может служить Институт дистанционного образования ТГУ, созданный 3 июля 1998 г. с целью формирования научно-образовательного пространства Томского государственного университета на основе современных средств телекоммуникаций и информационных технологий, координации деятельности подразделений университета в области информатизации образования, а также осуществления образовательных программ с использованием технологий дистанционного обучения.

В Институте создана учебно-методическая и технологическая база системы дистанционного образования ТГУ, основанная на мультимедиа и Web-технологиях. Институт обладает мощным компьютерным оборудованием и лицензионным программным обеспечением, необходимым для подготовки и создания мультимедиа курсов, методической и технологической поддержки учебного процесса.

Основным результатом работы Института является совершенствование научно-методологической и практической основы системы дистанционного образования, позволяющей осуществить качественные изменения в образовательных технологиях и использовать возможности уникального Томского научно-образовательного комплекса для экспорта образовательных услуг и создания системы непрерывного

открытого образования.

По инициативе руководства института создана Ассоциация «Сибирский открытый университет», реализован проект по формированию системы дистанционного образования в Республике Казахстан и создан Казахстанско-Российский университет дистанционного обучения, что стало первыми в России системными проектами, соответствующими мировой практике.

Результаты работы ИДО ТГУ имеют большое значение для формирования единой образовательной среды Томской области, совместной деятельности образовательных учреждений в области дистанционного образования и информатизации университета. Совершенствование законодательной базы, разработка новых информационных и образовательных технологий, обобщение опыта Ассоциации «Сибирский открытый университет» определяют пути расширения единого образовательного информационного пространства региона, повышения эффективности образовательной деятельности.

Ленинградский центр

Идея создания такого центра рождена в условиях, когда современные телекоммуникационные линии связи, соединяющие Европу с Россией, проходят через Ленинградскую область, Санкт-Петербург и Северо-Запад России. Таким образом, Санкт-Петербург имеет все технические, а также и педагогические возможности для развития сети дистанционного обучения Северо-Западного региона РФ.

В сложившихся экономических условиях развитие промышленности, сельского хозяйства, транспорта и других отраслей идет по пути создания и организации современных экономически выгодных производств. Появляется потребность в специалистах новых профессий, уменьшается численность работников убыточных предприятий. Это означает, что в различных районах Ленинградской области нужно переобучить безработных или лиц, работающих неполный рабочий день, перспективным специальностям на вновь создаваемые рабочие места. Строительство новых предприятий также требует организации обучения и подготовки кадров на вновь создаваемые рабочие места.

По оценке специалистов, все задачи организации современной системы подготовки и переподготовки кадров могут быть решены только под руководством Правительства Ленинградской области, которое наиболее адекватно представляет тенденции и планы развития данного региона.

При построении современной, гибкой и эффективной системы дистанционного обучения и подготовки кадров в Ленинградской области, по их мнению, важно исходить из того, что:

- финансовые вложения в систему дистанционного обучения должны наиболее быстро окупаться;
- управление системой дистанционного образования и подготовкой кадров должно опираться и подчиняться структурам Правительства Ленинградской области;
- система дистанционного образования должна иметь оперативную возможность быстро настраиваться на новые требования экономического развития Ленинградской области (новые профессии и специальности);
- система дистанционного образования должна минимизировать затраты как бюджетных средств, так и финансовых вложений отдельных граждан на это обучение;
- система дистанционного образования должна учитывать существенно распределенный характер расположения мест

проживания и работы жителей Ленинградской области;

- система дистанционного образования должна предусматривать возможность организации обучения и переподготовки кадров в удобном для них месте и в удобное время;
- документы об образовании, полученные в системе дистанционного образования и подготовки кадров, должны соответствовать стандартам государства или иметь соответствующую котировку за рубежом;
- система дистанционного образования не должна разрушать имеющиеся эффективные подходы в сфере образования и подготовки кадров, использующиеся в настоящее время в Ленинградской области.

По мнению тех же специалистов, для развития дистанционного образования целенаправленно для нужд Ленинградской области, необходимо централизованное управление этим процессом в лице Правительства Ленинградской области.

Удмуртский государственный университет

как ведущий региональный вуз, развивает свою деятельность на основе концепции распределенного университета.

Важное место в этой концепции занимает дистанционное образование. Однако создание системы дистанционного образования, считает руководство университета, под силу далеко не каждому вузу. Переход к новым образовательным технологиям возможен только при достижении определенного кадрового, технологического и технического уровня.

Все эти проблемы в Удмуртском государственном университете были последовательно решены. Сейчас в УдГУ создан (при содействии Института «Открытое общество») мощный Интернет-центр, располагающий спутниковыми и наземными каналами связи, Интернет-классами, Web-лабораторией. Кроме того, создана мультимедиа-лаборатория, разрабатывающая компьютерные компакт-диски; действует межфакультетская кафедра «Мультимедиа и Интернет-технологии», обеспечивающая постоянный приток специалистов в области новых информационных технологий, функционирует ряд издательств и типографий.

Все это дало возможность в апреле 1998 года создать Институт дистанционного образования, который с первого дня своего существования и по настоящее время опирается на опыт ведущих центров дистанционного образования России и зарубежья.

Государственный Совет и Правительство Удмуртской Республики содействовали заключению договора УдГУ с Избирательной комиссией Удмуртской Республики о предоставлении вузу доступа к государственной автоматизированной системе "Выборы". В условиях, когда доступ в Интернет является дорогостоящим и очень нестабильным при существующей в России системе телекоммуникаций, заключение такого договора стало наиболее реальной возможностью для трансляции образовательных программ по всей территории Удмуртии. Сейчас также рассматривается перспектива подключения и к другим корпоративным сетям. В то же время государственные и муниципальные служащие получили возможность на местах повышать свою квалификацию и, следовательно, сократить расходы по соответствующим статьям бюджетов.

Организационная схема, технологическое и техническое обеспечение системы дистанционного образования позволило сделать его мобильным и привлекательным. Наряду с корпоративными системами, большое значение для развития дистанционного образования

приобретают проекты, связанные с переподготовкой и обучением безработных и мелких предпринимателей, социальной адаптацией лиц с ограниченными физическими возможностями (инвалидов), увеличением роли довузовской подготовки.

Западно-Сибирский регион

Особенность промышленного потенциала Западной Сибири состоит в значительной концентрации здесь военно-промышленного комплекса. В новых экономических условиях, когда потребовалось переориентация производства и, соответственно, встал вопрос о переподготовке кадров. При этом промышленные предприятия, в связи с тяжелым финансовым положением, оказались в условиях дефицита квалифицированных кадров и не могли, как прежде, отвлекать часть персонала на переобучение с отрывом от производства.

Другой особенностью Западной Сибири является, с одной стороны, высокий уровень научно-технического потенциала и его заинтересованность в экономическом выживании в современных условиях, а с другой стороны, – невостребованность этого потенциала по прямому назначению.

Высшие учебные заведения, сибирские отделения Российской академии наук имеют все необходимые условия для включения их возможностей (в том числе информационные структуры) в программу развития ДО. Однако ведомственная разобщенность научно-образовательных учреждений требует значительных усилий по координации их деятельности.

Третья особенность региона – высокая концентрация научно-образовательного потенциала в отдельных центрах и значительная удаленность от них потенциальных потребителей образовательных услуг. Высокая стоимость транспортных расходов при традиционных формах обучения резко ограничивает сегодня возможности «контактного» обучения. Требуется создание сети учебно-консультационных пунктов (возможно и передвижных) для обеспечения доступа потребителей к возможностям региональной системы ДО.

Ряд специалистов Новосибирского государственного технического университета (НГТУ) обозначили, по крайней мере, три аспекта в задаче реализации региональной системы ДО.

Организационный аспект. На базе НГТУ, Томского и Алтайского государственных университетов 26 января 1998 года была создана, как мы уже отмечали, Ассоциация образовательных учреждений Западной Сибири («Сибирский Открытый Университет»).

Технический аспект. Создание системы ДО в сибирском регионе на базе имеющихся ресурсов межвузовских информационных сетей.

НГУ, НГТУ и СибГУТИ имеют подключение к московским узлам, а через них к компьютерной сети Интернет. В НГУ работает узел Федеральной университетской компьютерной сети России (RUNNet), использующий для связи с Москвой наземный канал, а с Санкт-Петербургом – спутниковый канал. В Томске, Барнауле, Кемерове, Омске существуют корпоративные компьютерные сети для образования, аналогичные новосибирской сети.

Серверы локальных вычислительных сетей сибирских ВУЗов обеспечивают доступ к сервису сети Интернет и одновременно используются как серверы ДО.

ВУЗы Сибири имеют богатый опыт развития рынка образовательных услуг с помощью ДО. В Томском государственном университете

совместно с Калифорнийским университетом ведется работа по экономическому образованию с использованием научно-методических комплексов как собственного производства, так и вуза-партнера. В 32-х учебных пунктах организовано довузовское обучение с использованием модемной связи и режима телеконференций.

ВУЗы Алтая, используя сервис Интернет, обеспечили обучение в системе ДО работников администраций 50-ти районов. В режиме on-line проводятся олимпиады школьников, создаются компьютерные курсы, проводится подготовка преподавателей для работы в системе ДО, а также заключен договор с университетами провинции Британская Колумбия.

В Новосибирске и Кемерове успешно работают представительства МИМ ЛИНК, организующие обучение экономическим специальностям в режиме ДО.

Методический аспект. Одной из основных проблем, возникающих при практической реализации системы ДО, является разработка комплектов таких учебно-методических материалов (не обязательно электронных), которые в отсутствие преподавателя полностью берут на себя функции управления образовательным процессом. Большинство авторов, разрабатывающих методическое обеспечение ДО, уделяют внимание содержанию, программной реализации и использованию мультимедийных эффектов.

Эффективности функционирования региональной системы ДО будет в значительной мере способствовать расширение сотрудничества университетов Западной Сибири с целью проведения единой научно-технической, научно-методической и организационно-финансовой политики, интеграции потенциала вузов в области телекоммуникаций и информационного наполнения компьютерных сетей.

Дальневосточный регион.

Дальневосточный государственный университет http://www.dvgu.ru

Открытый университет ДВГУ http://www.openuniversity.ru

Дальневосточный государственный университет (ДВГУ), будучи головным вузом Федеральной программы внедрения системы дистанционного обучения на Дальнем Востоке России, ведет комплексные работы:

- по созданию и внедрению компьютерных обучающих комплексов;
- по открытию филиалов;
- совершенствованию деятельности Интернет-центра;
- по подготовке на базе ДВГУ тьюторов;
- по видеосъемкам лекций ведущих преподавателей и созданию видеобанка;
- по созданию CD-копий используемой в учебном процессе литературы и созданию соответствующего CD-банка;
- по ускорению работы по созданию банка компьютерных тестов-тренажеров по дисциплинам, планируемым к вынесению на обучение по дистанционным технологиям.

Внедрение и адаптация осуществляются в непосредственном контакте с коллективами дальневосточных и иных вузов, применяющих дистанционное обучение. Необходимые для этого контакты поддерживаются на протяжении последних лет в рамках постоянно действующего научно-методического межвузовского семинара «Информационные технологии и образование». Инициативные мониторинговые работы ДВГУ ведет совместно с Управлением народного образования Приморского края.

Таким образом, проведенные работы дали возможность составить компьютерную базу данных и провести сравнительный анализ качества

образования в разных учебных заведениях, что является важной ступенью к началу крупномасштабных мониторинговых работ в дальневосточном регионе.

Для реализации Интернет-программ дистанционного обучения по решению Ученого совета ДВГУ от 26.04.01 приказом ректора ДВГУ от 06.06.01 создан Открытый университет ДВГУ (ОУ ДВГУ, http://www.openuniversity.ru).

В состав Открытого университета вошли Тихоокеанский институт дистанционного образования и технологий, Управление международных образовательных программ, Приморский краевой центр новых информационных технологий, лаборатория социологических исследований, кафедра технологий открытого образования, отдел учебных программ, отдел учебных пособий, отдел территориальных представительств, библиотека Открытого университета ДВГУ и другие подразделения.

ДВГУ предлагает три формы дистанционного обучения: по компакт-дискам, через Интернет, по печатным пособиям. По австралийским двухдипломным и MBA-программам ведется обучение в наиболее экономичном варианте очно во Владивостоке на базе Российско-американского факультета ДВГУ. В то же время разработана более дорогостоящая возможность изучения части программы с выездом в Австралию или по Интернет.

Зачисление производится круглогодично после «электронного» или личного собеседования с абитуриентом. После заключения договора на обучение студенту предоставляется доступ к веб-сайтам учебных курсов. Экзамен может быть проведен без посещения представительств или главного кампуса ДВГУ, в соответствии с правилами прокторинга экзаменов ДВГУ. По окончании обучения студенты получают документ (диплом) государственного образца.

Обучение по предлагаемым образовательным программам высшего, второго высшего, дополнительного образования, а также аспирантуры ДВГУ, возможно из любой части мира. Обмен документами для поступления производится через Интернет, так же как и обучение; экзамены проводятся согласно мировой *системе прокторинга*; диплом отправляется по почте.

Прокторинг означает привлечение для сдачи экзамена доверенного лица (преподавателя, сотрудника тестирующего центра и т.д.) – *проктора*, кандидатуру которого утверждает ДВГУ. Работа проктора заключается в осуществлении контроля при проведении экзамена путем выполнения специальных инструкций головного вуза и отправки его результатов по почте. Прокторинг позволяет избежать необходимости приезда обучающегося в головной вуз, сохраняя при этом высокую «планку» академических требований и качества.

Образовательные программы Открытого Университета ДВГУ во многом ориентированы на зарубежных русскоязычных студентов, для которых затруднителен приезд в Россию для обучения, но у которых имеется хороший Интернет-доступ. В соответствии с этим, Интернет-программы ДВГУ базируются на сервере, расположенном на территории США, что обеспечивает практически мгновенный доступ к материалам сайта из развитых зарубежных стран. Помимо зарубежных студентов, программы открыты и для жителей России.

В данный момент открыт набор на Интернет-обучение по 16 специальностям и специализациям первого и 16 – второго высшего

образования, по 41 специальностям аспирантуры, а также по 120 отдельным кредит-курсам. После окончания учебной программы или нескольких ее отдельных курсов студент получит стандартный российский диплом о высшем образовании, с англоязычным вариантом и транскриптом международного образца (количество кредитов и проч.). Транскрипт позволяет переводить заработанные «кредиты» в программы высшего образования других вузов.

Опыт наиболее продвинутых вузов со всей очевидностью свидетельствует, что развитие дистанционного образования на региональной основе способно решить важные социально-экономические задачи, поскольку специалисты на местах более четко представляют потребности и возможности своих регионов. При этом очень важна их интеграция с деятельностью центральных вузов и взвешенный подход к решению коммерческих вопросов.

Несомненно, реализация проектов, ориентированных на создание региональной системы ДО, возможна только при объединении усилий многих научно-образовательных учреждений в регионе, административных органов, действующих предприятий и фирм. При этом важна координация всех элементов структуры. Однако практическую реализацию ДО и его учебно-методического наполнения должны взять на себя образовательные учреждения.

II.4. Российские объединения вузов. Проекты

Консорциумы и другие объединения вузов

Различные формы объединения вузов являются принципиально новой для российской высшей школы организационной формой в структуре высшего образования, развиваемой на основе современных ИКТ.

Консорциумы оказывают коммуникационные и административные услуги по предоставлению курсов ДО, разработанных университетами, входящими в них.

Они предоставляют возможность дистанционно получить дипломы специалиста, бакалавра и магистра тех вузов, которые входят в тот или иной консорциум. Консорциумы могут предоставлять как курсы высшей школы, так и аспирантские курсы, программы дополнительного образования и подготовительные курсы для абитуриентов. Эта институциональная модель чрезвычайно важна для развития российского рынка дистанционных образовательных услуг, поскольку позволяет объединить образовательные ресурсы множества вузов, в том числе и традиционных университетов, оказывать содействие удаленным от научных и образовательных центров регионам посредством услуг ведущих вузов страны и мира.

В 90–е гг. в России был создан ряд объединений, на которые возлагались, в том числе, функции консорциумов: Ассоциация международного образования, Ассоциация образовательных и научных учреждений «Сибирский Открытый Университет», Евразийская ассоциация ДО, Международная академия открытого образования и др. Консорциумы создавались и ведущими вузами из числа своих партнеров. Так обращает на себя внимание деятельность МЭСИ, МИМ ЛИМНК и др.

Международная академия открытого образования

Международная Академия Открытого образования (МАОО) (http://www.maoo.ru) создана в 1999 г. и является научным объединением наиболее авторитетных ученых и педагогов, заинтересованных в развитии российской системы открытого образования. Создание МАОО инициировалось Московским государственным университетом экономики, статистики и информатики

(МЭСИ).

Основными функциями МАОО являются:

- содействие становлению и развитию открытого и дистанционного образования в России;
- обеспечение широкого доступа к отечественным и мировым информационным ресурсам;
- обеспечение доступности образования всем категориям граждан без возрастных и других ограничений;
- формирование фонда уникальной учебной литературы за счет комбинирования курсов;
- увеличение образовательного потенциала общества;
- повышение качества образования;
- интеграция науки и образования;
- формирование единого образовательного пространства на территории РФ и зарубежных стран, где проживает русскоязычное население.

Образовательный консорциум «Открытое образование»

В декабре 2000 г. в составе Международной академии открытого образования создан *Образовательный консорциум «Открытое образование»*.

Цель создания консорциума: объединение информационных образовательных ресурсов для полного удовлетворения потребностей российских граждан в получении образования, подготовка специалистов для России и зарубежных стран с использованием технологий дистанционного образования.

В составе консорциума функционируют:

- Национальный комитет по стандартизации образовательных технологий;
- Центр апробации и внедрения экспериментальных образовательных технологий;
- Межвузовский центр маркетинга;
- Издательский центр;
- Интернет–магазин.

Члены консорциума принимают участие в деятельности глобального Международного консорциума IMS и в составе рабочей группы Межведомственной комиссии по международному партнерству в области образования по разработке стратегии экспорта образовательных услуг на основе технологий дистанционного образования.

Создание консорциума, по замыслу его учредителей, должно было позволить:

- эффективнее реализовать модель открытого образования на внутреннем рынке;
- существенно снизить затраты на образовательные программы, технологии и маркетинг;
- создать наиболее приемлемые условия для экспорта образовательных услуг;
- перенести акценты в образовательной политике российских вузов с внутренней конкуренции на международную конкуренцию, объединение совместных усилий и кооперацию;
- усилить конкурентные преимущества за счет:
  - большего ассортимента предлагаемых образовательных программ;
  - обеспечения возможности выдачи более одного диплома;

– более высокого качества предлагаемых услуг.

Вместе с тем надо отметить значительные организационные сложности создания консорциумов, имеющие вполне объективные экономические причины. Дело в том, что развитие ДО на коммерческой основе неизбежно обостряет конкуренцию между вузами на образовательном рынке. Поэтому без серьезной государственной поддержки трудно рассчитывать на успешное развитие консорциумов, как и в целом единой системы ДО.

Во второй половине 90–х гг. предпринимались попытки создания *государственного университета дистанционного образования*, который должен был стать организационным ядром широкой ассоциации вузов, не являясь конкурентом ни одному из них. Несмотря на то, что эти попытки не были доведены до логического завершения, сама идея оставалась актуальной.

Российский открытый университет

20 апреля 2001 г. состоялось учредительное собрание *«Российского открытого университета» (РОУ).* На собрании присутствовало 63 представителя образовательных и научных учреждений Российской Федерации. Участниками собрания было принято решение создать «Российский открытый университет», как некоммерческое партнерство, утвердить его устав и учредительный договор.

Российский открытый университет, как консорциум вузов, призван объединить интеллектуальный потенциал, учебно–методические разработки и технологии ведущих российских университетов и научных организаций в области открытого образования, как одной из важнейших сфер системы образования России.

Он должен был обеспечить координацию учебно–методической деятельности и использования информационных технологий в сфере открытого образования России на всех его уровнях; получения образования; развитие академической мобильности в российской системе образования; интеграцию процессов повышения квалификации, подготовки и переподготовки кадров и использования информационных технологий в российской системе открытого образовании.

Ассоциация образовательных и научных учреждений «Сибирский Открытый Университет»

Ассоциация образовательных и научных учреждений «Сибирский Открытый Университет» создана 26 января 1998 года по инициативе учредителей:

- Алтайского государственного университета (АГУ),
- Новосибирского государственного технического университета (НТГУ)
- Томского государственного университета (ТГУ).

Ассоциация как юридическое лицо зарегистрирована в г. Томске. Президентом ассоциации избран ректор Томского госуниверситета, профессор Майер Георгий Владимирович.

Ассоциация – первый в Сибири консорциум университетов, ставящий своей целью создание единого научно-образовательного пространства на основе современных средств телекоммуникаций и технологий дистанционного обучения, объединяющего интеллектуальные ресурсы вузов и научных учреждений региона. Достижение этой цели позволит значительно расширить образовательный рынок вузов – членов ассоциации и создать качественно новую систему образования, основанную на принципах открытого доступа к информационным базам, фундаментальности образовательных программ, индивидуальности процесса обучения.

Среди задач, поставленных перед ассоциацией, можно выделить:

- совместную разработку методов и программ открытого образования, и научной деятельности на основе современных информационных технологий;
- координацию деятельности образовательных учреждений региона в реализации учебных программ открытого образования на основе информационных ресурсов центров коллективного пользования;
- разработку и создание учебно-методического обеспечения открытой системы образования;
- развитие, освоение и совершенствование образовательными учреждениями региона технологий и методик дистанционного обучения; разработка и создание распределённой системы электронных баз знаний на основе существующего культурного наследия (книжных собраний, коллекций музеев, материалов экспедиций, архивов и др. информационных ресурсов);
- объединение сил и координация участия научно-образовательных учреждений региона в общероссийской и мировой системах открытого образования;
- установление и развитие связей с зарубежными союзами, фондами и организациями открытого образования по обмену специалистами;
- взаимодействие с государственными организациями при проведении работы по признанию дипломов вузов, их учебных программ иностранными государствами и международными организациями;
- организация выставок, семинаров, конференций, совещаний, конкурсов, других форм творческих дискуссий, в том числе международных.

Членами ассоциации являются свыше 30 вузов сибирского региона.

Ассоциация имеет свое периодическое издание – научно-методический журнал «Открытое и дистанционное образование», который публикует материалы по проблемам открытого и дистанционного образования, научно-методических, медицинских и психологических аспектов открытого и дистанционного образования, по новым информационным и образовательным технологиям.

Северо-Европейский отрытый университет

http://neou.karelia.ru

– это консорциум российских и зарубежных вузов, государственных, общественных, коммерческих организаций, созданный на базе Петрозаводского государственного университета для интеграции деятельности в области подготовки кадров, научных исследований, развития международного сотрудничества на Европейском Севере.

Консорциум СЕОУ создан в рамках проекта «Создание Северо-Европейского открытого университета» (1999-2003) при финансовой поддержке Мирового банка реконструкции и развития и Национального фонда подготовки кадров Министерства образования и науки Российской Федерации.

Целью создания и развития деятельности СЕОУ является развитие международного сотрудничества членов консорциума, направленного на повышение качества обучения и проводимых научных исследований, развитие инновационной деятельности, создание совместных творческих коллективов педагогов и исследователей.

Основные задачи СЕОУ:

- содействие в подготовке, переподготовке и повышении квалификации специалистов на основе создания совместных курсов и программ, обмена учебно-методической информацией;
- участие в создании единого научно-образовательного и

информационного пространства на Европейском Севере через согласование учебных планов, выработку эквивалентов в оценке знаний, решение проблем взаимного лицензирования специальностей и признания дипломов;
- разработка дистанционных курсов, развитие дистанционных форм обучения;
- создание совместных учебно-научно-производственных, инновационных, информационных, общественных и иных структур, творческих коллективов;
- содействие отечественным и зарубежным организациям в развитии информационного сотрудничества с учреждениями Европейского Севера, создание сервера по региональному международному сотрудничеству на Европейском Севере.

Членами консорциума являются организации, подписавшие «Декларацию о создании СЕОУ». Органом, определяющим стратегию развития и приоритетные направления деятельности СЕОУ, является Совет Учредителей. Совет Учредителей формируется из представителей российских и зарубежных учреждений, непосредственно участвующих и/или финансирующих совместную образовательную, научную, инновационную и иную деятельность в рамках СЕОУ. Каждая организация – член консорциума имеет в Совете Учредителей одного представителя.

Головной организацией консорциума является Петрозаводский государственный университет (ПетрГУ), который отвечает за организационное сопровождение деятельности Открытого университета.

Членами консорциума являются 26 российских и зарубежных образовательных и научных учреждений, среди которых Санкт – Петербургский институт точной механики и оптики, Тверской государственный технический университет, Тюменский государственный нефтегазовый университет, Институт всеобщей истории РАН, Университет Йоэнсуу (Финляндия), Калифорнийский политехнический университет CalPOly Pomona (США), Университет Миннесоты Duluth (США) и др.

СЕОУ, являясь консорциумом научно-образовательных, инновационных, общественных и других учреждений Севера Европы, обладает исключительно широким спектром возможных реализаций дистанционного обучения и развивает систему дистанционного обучения (СДО), имеющую несколько составляющих:

- дистанционные курсы по специальностям и специализациям традиционных российских и зарубежных вузов – партнеров по консорциуму СЕОУ, в том числе Петрозаводского государственного университета;
- совместные дистанционные курсы и открытые курсы дополнительного и/или постуниверситетского образования для взрослых, разработанные в рамках деятельности международных научно-образовательных центров СЕОУ и совместных проектов вузов-членов консорциума СЕОУ;
- виртуальное представительство СЕОУ в «Карельском Виртуальном Университете» и российском портале открытого образования.

Работа над созданием системы дистанционного обучения выполняется специалистами Департамента открытого и дистанционного образования СЕОУ в тесном сотрудничестве с Региональным центром новых информационных технологий, кафедрами Петрозаводского

государственного университета.

Консорциум ИНФО http://www.institute-info.ru

Действующий уже несколько лет по инициативе и при участии Министерства образования и науки РФ Консорциум Российских образовательных учреждений ИНФО координирует деятельность ряда государственных высших и средних профессиональных учебных заведений в области дистанционных и информационных технологий обучения. Институт «ИНФО» зарегистрирован в Москве 2 апреля 1997 г. С 18.09.2003г. – Международный институт «ИНФО-Рутения». В состав ИНФО входят такие вузы, как Московский государственный технический университет «МАМИ», Московский государственный институт стали и сплавов (технологический университет), Московский государственный институт электроники и математики (технический университет) и др.

«ИНФО-Рутения» – это организующий и координирующий орган программы дистанционных технологий образования, *основными обязанностями которого являются:*

- маркетинг рынка образовательных услуг в России и за рубежом;
- расширение числа участников проекта «ИНФО-Рутения» за счет включения новых государственных образовательных учреждений (ГОУ) в качестве участников программы ИНФО;
- разработка совместно с ГОУ адаптированных для дистанционных технологий методик обучения и учебных программ, отвечающих государственным стандартам РФ;
- развитие сети региональных представителей «ИНФО-Рутения» на территории России и за рубежом;
- формирование и развитие информационной сети дистанционных технологий обучения;
- разработка и подготовка учебно-методических комплексов для дистанционных технологий обучения;
- организация процесса обучения по программам ГОУ по заочной форме обучения с элементами ДО непосредственно по месту проживания студента.

Региональные центры консорциума – это реально действующая инфраструктура, готовая выполнять самые разнообразные задачи. Все центры тесно связаны с местным руководством и пользуются его поддержкой. Вокруг центров концентрируются школы, колледжи, общественные организации. В некоторых регионах центры являются единственными представителями высшей школы.

Информационно-образовательная среда открытого образования российской федерации. Цели и задачи создания

«*Главной целью создания ИОС ОО является* представление полной информации об образовательной и культурном потенциале РФ в целях максимального удовлетворения образовательных потребностей обучающихся по самому широкому диапазону учебных курсов, специальностей, уровням общего и профессионального образования, об учебных заведениях и их информационно-образовательных ресурсах, независимо от места нахождения как обучающегося, так и образовательного ресурса, с использованием современных информационных и телекоммуникационных технологий – сетевых портальных комплексов, комплексов «виртуальный университет» и «виртуальное представительство» (Солдаткин В.И., 2003).

Организацией, осуществляющей административное сопровождение ИОС ОО, является Российский государственный институт открытого образования (РГИОО), http://www.openet.ru.

В процессе создания и развития ИОС ОО решаются следующие задачи:

- независимость отдельного учебного заведения в формировании фонда учебно-методического обеспечения, методик организации и проведения учебного процесса, проведения своей экономической политики;
- обеспечение учебных заведений типовым набором сервисных служб, обеспечивающих реализацию всех этапов обучения;
- конфиденциальность информации, находящейся в виртуальном представительстве;
- автоматизация процесса каталогизации информационных ресурсов среды, обеспечивающих возможность максимального информирования пользователей об услугах, предлагаемых любым учебным заведением, входящим в среду;
- обеспечение мониторинга среды;
- создание центра консалтинга и обучения технического и профессорско-преподавательского персонала;
- создание базы данных нормативных документов в образовательной сфере.

Основными принципами формируемой среды является принцип равноправия всех учебных заведений, создающих свои виртуальные представительства в рамках ИОС ОО, и принцип соответствия дистанционных образовательных продуктов международным стандартам качества (IMS).

Структура информационно-образовательной среды открытого образования

Структурированной инфо-программно-телекоммуникационной основой создаваемой Информационно-образовательной среды открытого образования (ИОС ОО) Российской Федерации является Российский портал открытого образования (http://www.openet.ru).

ИОС ОО строится путем создания однородной структуры, состоящей из региональных сред на базе типового программного обеспечения (ПО) «Виртуальный университет». На базе данного ПО возможно создание специализированных сред по отраслям знаний.

ПО «Виртуальный университет» может размещаться на базе наиболее оснащенных вузов, образуя Региональные виртуальные университеты (РВУ), каждый из которых состоит из виртуальных представительств (ВП) отдельных учебных заведений любого уровня.

Все работы по созданию и развитию портала ведутся с учетом международных спецификаций IMS, ставших стандартом в области разработки образовательных технологических систем. Описание каждого информационного образовательного ресурса ведется в соответствии с международным библиотечным стандартом UNIMARC. Для этого описания ресурсов автоматически помещаются в единый каталог образовательных ресурсов, который обновляется ежедневно. Формируется фонд распределенной электронной библиотеки в масштабах Российской Федерации.

В первый период (март 2003) на базе Российского портала открытого образования было создано 87 виртуальных университетов, 177 виртуальных представительств, зарегистрировано свыше 233 сетевых учебных курсов.

Резюме

В 90-е гг. в России были накоплены предпосылки для успешной реализации целей дистанционного образования. В частности, получили дальнейшее развитие отдельные компоненты информационно–образовательной среды (академические сети, общесистемные и специализированные информационные ресурсы, мультимедиа и иные информационные технологии). Создан ряд российских и

международных организаций, ориентированных на проблемы использования информационных технологий в образовании и задачи развития Открытого дистанционного образования. В образовательных учреждениях накоплен важный практический опыт организации ОО с использованием новейших информационных технологий.

Проекты

Специализированный центр новых информационных технологий МГТУ «Станкин»

В 1993 г. в *Московском государственном технологическом университете* (МГТУ «Станкин») начал работать Специализированный центр новых информационных технологий (СЦ НИТ), ориентированный на фундаментальные исследования, подготовку и переподготовку кадров для автоматизированного машиностроительного производства.

МГТУ является базовым вузом УМО АМ и представляет собой единый научно-учебно-методический комплекс, имеющий высокую степень интеграции с системами Минобразования РФ, Российской академии наук, отраслевыми академиями, отечественными и зарубежными научно-исследовательскими, проектно–конструкторскими и производственными организациями, университетами и фирмами.

Центр оснащен современным телекоммуникационным оборудованием для работы в Internet, сетевыми компьютерными классами на базе современных персональных компьютеров, мультимедийными средствами, а также демонстрационным комплексом для проведения выставок и презентаций международного уровня с возможностью представления современных достижений в области информационных технологий и программно-технических комплексов.

Инициатива ОКБ МЭИ по созданию Единой системы информатизации народного образования

В июле 1989 г. группа сотрудников МЭИ и ОКБ МЭИ выступила с техническим предложением о реализации Единой системы информатизации народного образования (ЕСИНО). В этом предложении предусматривалось максимальное использование интеллектуальных и производственно-технических ресурсов самой системы образования и предлагались такие технические решения, которые позволяли в короткие сроки экономически эффективно преодолеть главное техническое препятствие на пути информатизации нашей страны – отсталую и слабо развитую систему связи.

Основное назначение этой работы состояло в том, что разработчики определили «поле проблем» и выбрали наиболее короткий и экономически эффективный путь. В части инструментальной путь этот реализуется системой дистанционного образования, опирающейся на вычислительную технику и коммуникационную среду. Поэтому основные усилия были направлены на разработку инфраструктуры ДО и технических средств ее реализации, проведение научно-практических экспериментов в области ДО, разработку региональных и отраслевых программ развития ДО и участие в международных проектах, базирующихся на ДО. С увеличением возможностей ПЭВМ и их ценовой доступностью ставка делалась на них как на основное инструментальное средство преподавателя и студента ДО.

Было выбрано техническое решение использования спутниковой связи на основе геостационарных ИСЗ. Разработчики предложили создать телекоммуникационные системы для заказчиков, обеспечивающих финансирование проекта. Непременным условием при этом выдвигалось документальное подтверждение согласия заказчика на предоставление части информационных ресурсов создаваемых систем для нужд образования.

Примером такой системы стала система спутниковой связи СБЕРКОМ

Сбербанка РФ. Основу системы СБЕРКОМ составляют: узловая станция, расположенная в Центре космической связи ОКБ МЭИ «Медвежьи озера»; арендуемые информационные ресурсы на двух геостационарных спутниках связи «Горизонт», что позволяющие обеспечить связь с абонентами, расположенными в странах Европы, Северной Америки, Азии, СНГ и во всех регионах России; пользовательские станции типа У8АТ с информативностью 64 Кбит/с.

Понимая, что даже совершенная техника – это всего лишь «груда железа», если она не используется для решения актуальных задач, МЭИ совместно с Рязанской государственной радиотехнической академией (РГРТА) и Марийским политехническим институтом (МарПИ), в 1994 г., объявил программу экспериментальных исследований технологий ДО на основе электронных коммуникаций. В процессе работы были экспериментально апробированы все формы учебных занятий, используемых в инженерной подготовке (курсовое проектирование, лабораторный практикум, упражнения); отработана методика текущего и экзаменационного контроля; оценена трудоемкость подготовки и ведения таких занятий преподавателями, а также трудоемкость этих занятий для студентов; удалось сформулировать требования к печатным учебным пособиям для студентов, методическим указаниям для преподавателей, желающих включиться в такую работу.

Эксперимент Минобразования РФ в области дистанционного образования

В 1997 г. Минобразования РФ объявило широкомасштабный эксперимент в области дистанционного образования. Целью эксперимента определялось развитие и совершенствование методов дистанционного образования и повышение образовательного уровня населения. Участниками эксперимента стали МЭСИ, СГА, МИМ ЛИНК и ряд других вузов. Вузам-участникам разрешалось создать в установленном порядке сеть филиалов для организации в них образовательного процесса по технологиям, используемым в дистанционном обучении. [1]

Итоги первого двухлетнего этапа эксперимента были подведены в приказе Минобразования России от 27 июня 2000 г. №1924 «Об эксперименте в области дистанционного образования». В приказе отмечалось, что эксперимент определил основные направления развития и методы дистанционного образования в РФ, созданы широкая сеть филиалов и учебных центров, предпосылки обеспечения дистанционного образовательного процесса специализированными учебно-методическими пособиями. С учетом предварительных результатов эксперимент был продлен до 2002 года. Целью данного этапа явилась подготовка нормативных правовых актов, регламентирующих применение технологий дистанционного образования в учебном процессе.

В ходе эксперимента вузами-участниками было создано 588 учебных центов, прошло обучение 206 тысяч студентов и слушателей, в организации учебного процесса приняло участие более 13 тысяч преподавателей и тьюторов (педагогов-консультантов). В рамках традиционных форм обучения развиты и апробированы разнообразные образовательные технологии, *качественно отличающиеся по моделям обучения и по способу доставки образовательных материалов обучающимся:*

[1] Подробнее см. Аналитический обзор «Современное состояние и перспективы развития дистанционного образования в Российской Федерации» (Москва, МЭСИ, 2004 г., обзор подготовлен к Международному семинару UNESCO «Методологии оценки деятельности электронных кампусов и дистанционных образовательных проектов, 27-28 января 2004 г.).

- комплексная кейс-технология в сочетании со специально разработанными очными занятиями;
- Интернет-технология в сочетании с использованием обучающих программ и кейс-технологии;
- телевизионно-спутниковая технология.

Вузами-участниками эксперимента созданы и апробированы специализированные учебные материалы (базовые интерактивные учебные пособия, учебные видеофильмы, обучающие компьютерные программы и т.п.). На их основе разработаны специальные методики ДО. В ходе эксперимента достигнут удовлетворительный уровень качества подготовки: десятки тысяч выпускников успешно прошли итоговую аттестацию в ГАК, десятки филиалов вузов-участников прошли аттестацию и получили государственную аккредитацию в составе базовых вузов.

На результатах эксперимента сказалось то, что в него не были включены педагогические вузы и ученые- педагоги, психологи. Поэтому ряд важнейших решений оказался не обоснованным с психолого-педагогической точки зрения.

Эксперимент оказал влияние на разработку проектов нормативно-правовых документов Минобразования России «Методика применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего профессионального образования Российской Федерации» и др. Эти документы были приняты Минобразованием РФ, но впоследствии отменены.

Итоги эксперимента были подведены на заседании коллегии Минобразования РФ и отражены в приказе Министра образования РФ от 26.08.2002 №3149 «Об итогах эксперимента в области дистанционного обучения и перспективах развития дистанционных образовательных технологий». На заседании Коллегии было отмечено, что эксперимент в целом завершен успешно. *Вместе с тем эксперимент выявил наиболее актуальные проблемы ДО:*

- необходимость повышения эффективности научно-исследовательских работ и их соответствия конкретным задачам практической реализации ДО;
- важность повышения уровня развития информационной инфраструктуры;
- трудность интегрирования в общемировую систему дистанционного обучения, реализуемого на основе международных стандартов;
- отсутствие правового обеспечения ДО в РФ (отсутствие лицензионных нормативов, аккредитационных показателей и процедуры оценки качества подготовки выпускников; ведение образовательной деятельности вне места его нахождения; организация труда преподавателей, в том числе нормирование и оплата их труда в системе ДО).

Межвузовские научно–методические программы

В 1999 г. Минобразования РФ разработало Межвузовскую научно–методическую программу «Научно-методическое обеспечение дистанционного обучения», которая состояла из ряда взаимосвязанных проектов, направленных на совершенствование ДО в России и объединенных в шесть направлений:

1. исследование потребности в дистанционном обучении в России, его состояния и перспектив развития;

2. сравнительный анализ состояния дистанционного образования в

России и за рубежом;

3. подготовка программы развития дистанционного обучения в России до 2005 года;
4. разработка учебно-методического и программно–технического обеспечения дистанционного обучения по циклам базовых дисциплин для различных уровней образования;
5. создание системы информационного обеспечения дистанционного обучения;
6. подготовка пилотных проектов дистанционного обучения.

Базовым учреждением и координатором 1, 2 и 4 направлений стал *Московский государственный открытый педагогический университет им. М.А.Шолохова* (*МГОПУ им. М.А.Шолохова),* а исполнительным центром его Межвузовский центр дистанционного образования (МЦДО), что способствовало усилению психолого-педагогических исследований ДО, как дидактической категории.

Идеи и результаты этой программы были развиты в 2000 и в последующие годы в новой межвузовской научно–технической программе Минобразования РФ «Создание системы открытого образования». Проекты по дистанционному образованию заняли в ней видное место.

Главная цель этой Программы – создание системы открытого образования, обеспечивающей общенациональный доступ к образовательным ресурсам путем широкого использования информационных образовательных технологий и на этой основе создающей условия для наиболее полной реализации гражданами своих прав на образование, по структуре и качеству соответствующих потребностям развития экономики и гражданского общества.

В рамках этой программы впервые были разработаны концепция и образовательная программа широкомасштабной подготовки высококвалифицированных кадров для системы ДО, которая предполагала фундаментальную и практическую подготовку кадров для системы ОДО с последующей их специализацией по направлениям деятельности. Разработчик программы – МЦДО МГОПУ им. М.А.Шолохова – считает такую программу научно обоснованной альтернативой получившим распространение краткосрочным курсам повышения квалификации.

Межвузовские программы способствуют развитию научной и организационной политики Министерства образования и науки России. Они определяют стратегию приоритетного развития системы открытого и дистанционного образования во всех направлениях, обеспечивая ее воплощение в конкретных проектах, реализуемых учебными заведениями различных регионов.

По замыслу разработчиков программы «Создание системы ОО» ее ключевым элементом является *специализированная информационно–образовательная среда (ИОС)*, позволяющая реализовать технологии, применяемые в дистанционном образовании.

ИОС представляет собой системно организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно–программного и организационно–методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей.

При этом следует иметь в виду, что система ОДО не заменяет традиционную систему образования, включающую жестко регламентированные очную, очно–заочную (вечернюю), заочную формы и экстернат, но уже в настоящее время может существенно дополнить указанные формы. Открытое дистанционное образование успешно интегрируется в существующие формы образования, прежде всего в заочное, что в будущем может привести к конвергенции различных форм получения образования.

В июле 1999 г. Минобразование РФ приняло специальный проект об организации работ по развитию экстернатного, дистанционного и заочного обучения в России на основе создания холдинга «Телемедийный открытый университет», который планировался в составе образовательных учреждений, научных организаций, страховых компаний, российских телекомпаний и открытого акционерного общества (ОАО) «Открытый телевизионный университет» в соответствии с предложениями телекомпании «Авторское телевидение» и ряда университетов Москвы. Головной организацией был определен Московский государственный открытый университет.

Перед участниками проекта были поставлены первоочередные задачи:

- определить источники и механизм финансового обеспечения Проекта и рентабельности его реализации;
- разработать концепцию развития экстернатного, дистанционного и заочного обучения с использованием ИКТ, включая организацию и функционирование «Открытого телевизионного университета»;
- разработать структуру Проекта и определить задания по его реализации.

Этот перспективный проект, как и многие другие начинания, требующие специального финансирования, остался благим пожеланием и ожидает своего времени.

Межвузовский центр дистанционного образования МГОПУ им. М.А.Шолохова www.mgopu.ru

Положительные процессы превращения дистанционного образования в государственную систему способствуют развитию его теории и практики.

Значительный вклад вносят инициативные проекты отдельных учреждений образования. Важнейшим направлением в этом отношении является исследование психолого-педагогических основ ДО. Инициативу в данном направлении взял на себя *Межвузовский центр дистанционного образования МГОПУ им. М.А.Шолохова*, созданный в 1995 году для координации научно-методической деятельности педагогических вузов России в области новых технологий; подготовки педагогических кадров, содействия развитию образования без отрыва от основной деятельности средствами технологий, применяемых в практике мирового дистанционного обучения. *Основными направлениями деятельности МЦДО являются:*

- создание учебно-методической литературы по проблемам дистанционного обучения;
- сбор информации о развитии системы дистанционного образования и ее аналитическое обобщение;
- формирование информационного банка технологий, применяемых в дистанционном образовании;
- разработка учебных планов, программ, пособий по повышению квалификации и переквалификации специалистов для работы в системе ОДО;
- организация подготовки и переподготовки научно-педагогических кадров для системы дистанционного образования;

- экспертиза педагогического опыта по дистанционному образованию, пропаганда передового педагогического опыта в области ДО, проведение семинаров и конференций.

За 10 лет МЦДО со своими партнерами удалось успешно реализовать ряд проектов по дальнейшему развитию ДО *не просто как технологии передачи информации, а как дидактической системы обучения на расстоянии, обоснованной психологическими особенностями восприятия и усвоения знаний обучающимися дистанционно с использованием ИКТ.*

Среди этих проектов:

- участие в работе созданной в начале 1995 г. Министерством образования Российской Федерации года творческой группы (В.В.Вержбицкий, В.С.Меськов, В.И.Овсянников, В.В.Попов, С.А.Щенников и др.) по выработке Концепции создания и развития единой системы дистанционного образования в России;
- подготовка научно-аналитического доклада для Генеральной конференции ЮНЕСКО «Создание и развитие дистанционного образования в мире» (авторы В.П.Кашицин, В.Г.Кинелев, В.Н.Лазарев, В.С.Меськов, В.И.Овсянников, 1997 г.).
- участие в уже упоминавшейся Межвузовской научно-методической программе Министерства образования Российской Федерации «Научно-методическое обеспечение дистанционного образования».
- участие в Федеральной целевой программе «Развитие единой образовательной информационной среды (2001-2005 гг.)» по направлению подготовки кадров для системы ДО «Основы образовательной программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей и специалистов для системы ДО».
- создание «Библиотеки дистанционного образования» как составной части специализированной виртуальной библиотеки повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов в области ОДО и применения ИКТ в образовании.

Во всех проектах и программах, в которых участвует МЦДО МГОПУ им М.А.Шолохова, основное внимание уделяется разработке психолого-педагогических основ ОДО. Это направление было специально инициировано в 1999 г. на организованной МГОПУ конференции «Состояние и перспективы развития дистанционного обучения в системе педагогического образования» и «круглом столе» по теме «Психолого-педагогические основы дистанционного образования», прошедшем в 2000 году в МГОПУ. В настоящее время МЦДО приступает к психологическим исследованиям проблемы восприятия и усвоения знаний студентами ДО, использующими ИКТ в процессе обучения. Научное обоснование современной модели ДО видится также в педагогическом проектировании его методической системы, как наиболее эффективном средстве технологизации образовательного процесса.

МОДУЛЬ III

Дидактические аспекты нормативно-правового обеспечения системы дистанционного образования

III.1. Заочное и дистанционное образование: соотношение нормативно-правовых основ

Состояние нормативно-правовой базы системы ДО

Проблема нормативно-правового обеспечения ДО ставится специалистами давно, однако она до сих пор решена не окончательно. При этом, вопросы о нормативно-правовой базе рассматриваются фрагментарно – специалисты по своему усмотрению выдвигают различные предложения и не могут прийти к единому заключению даже о понятии ДО, т.е. постоянно путаются в частностях, а общие вопросы остаются нерешенными. Не определено и целеполагание относительно нормативно-правовой базы ДО, т.е. ее цели, задачи, научная и практическая целесообразность. Речь идет не о чисто юридическом аспекте, хотя он неизбежно присутствует, а о дидактическом, когда мы касаемся принципов обучения, как «руководящих идей, нормативных требований к организации и проведению дидактического процесса – самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. Принципы рождаются на основе научного анализа обучения и соотносятся с закономерностями процесса обучения, устанавливаемыми дидактикой. Принципы зависят также от принятой дидактической концепции» (Пидкасистый П.И., 1998.).

Думается, что, как уже отмечалось, прежде всего необходимо, определить понятие ДО и выработать его базовую модель, применимые в условиях России. Это послужит своеобразной научно-практической основой этой системы, которая установит, какие ее части требуют нормативно-правовой поддержки, а какие могут функционировать на основе существующего порядка.

Правовой аспект понятия «дистанционное образование»

В первых модулях «Курса» было показано, что понятие ДО распадается на несколько моделей, получивших распространение в мире, из которых одной из ведущих признана отечественная модель заочного образования. Это обстоятельство доказано в отчете МЦДО МГОПУ им. М.А.Шолохова за 2001-2002 гг. по НТП Минобразования РФ «Создание системы открытого образования» в проекте «Разработка учебных планов и программ повышения квалификации преподавателей для их работы в системе открытого образования по технологиям дистанционного обучения» (www.mgopu.ru – далее Межвузовский центр дистанционного образования).

Не повторяя содержания Отчета, заметим, что «дистанционное образование» с правовой точки зрения означает не новую форму образования, а две известные в большинстве стран и не разделяемые формы – дистанционное и заочное образование. Отличие дистанционного от заочного образования заключается не в сущности организации (предоставления образования), а форме, в названии, и речь идёт не о различных нормативных классификациях, а в особенностях применения тех или иных дидактических категорий и часто просто о разных терминологических традициях, что позволяет использовать термины «дистанционное образование» и «заочное образование» как синонимы.

Как следствие и подтверждение этого, советскую, а теперь российскую систему заочного образования во всех зарубежных исторических и теоретических публикациях однозначно квалифицируют как дистанционное образование. С другой стороны, до недавнего времени в академических российских научных и справочных изданиях зарубежные

системы ДО безоговорочно описывались как системы заочного образования, иногда под ДО подразумевалась «нетрадиционная форма образования». Например, немецкий термин FernUniversitat (буквально, «удалённый (дистанционный) университет»), служащий названием крупнейшего в Германии университетского центра ДО в Хагене, до сих пор переводится как «заочный университет». Наконец, в описании кросс-квалификационных переменных МСКО ЮНЕСКО 1997 (Международной стандартной классификации образования), являющейся единственной международно признанной основой сравнительной статистики в национальных системах образования, выделяется три формы предоставления образования: очное обучение, обучение на расстоянии и сочетание очного обучения и обучения на расстоянии, – то есть дистанционное образование (обучение на расстоянии), занимает в этой классификации то же место, что отведённое в российском Законе об образовании заочному обучению и экстернату.

Как и очное, дистанционное (заочное) образование имеет определённую образовательную среду (куда входят специальные учебные и методические материалы, дополнительные информационные ресурсы (библиотека), оборудованные места для занятий и др.) и технологии. Отдельные их составляющие могут успешно использоваться в очном образовании и наоборот, что приводит к сочетанию форм. Однако это не означает, что «среда» или «технология» представляют собой родовые понятия для ДО и входят в его определение или, тем более, тождественны понятию ДО.

Таким образом, ДО в России – это фактически узаконенная форма образования, которая не является образовательной средой или комплексом образовательных технологий, но формально не лигитимизирована.

Нормативно-правовая база заочного образования и ДО

Характеризуя «заочку» как конкретно-историческую, особую, закрытую, «корреспонтентную» модель ДО Фарнес и Рамбл (Farnes N, 1993, Rumble G., 1995), отмечают, что не следует за особенным забывать общее и существенное: лежащих в её основе общих, перечисленных выше, дидактических принципов корреспондентного дистанционного образования, безусловного «семейного сходства» с другими его разновидностями. Собственно говоря, до середины 90-х годов, т.е. до «американской интервенции» в Россию термина «дистанционное образование», никто этого и не оспаривал: западные учёные однозначно называли «заочку» разновидностью дистанционного образования, отечественные – «заочным обучением». Поэтому споры о принципиальном различии дистанционного образования и заочного обучения выглядят так же нелепо, как споры об отличии «кузины» от «двоюродной сестры».

Нормативно-правовая база заочного образования была заложена в конце 20-х – 40-е гг. XX в. (Дюшек Б.В., Заровиядный Н.А., 1929) и военные годы. После войны и в начале 60-х гг. заочное образование с правовой точки зрения окончательно сформировалось в самостоятельную форму дистанционной модели образования, которую у нас часто называли образованием без отрыва от производства (от основной деятельности). За эти годы по различным направлениям насчитывается более 150 партийно-правительственных регламентирующих и ведомственных документов.

В том числе по ведущим из них:

- Регистрация студентов-заочников в вузах была создана в 30-е и

военные годы.

- Организация и руководство высшим заочным образованием (1945-1964 гг.) – 32 основных документа.
- Прием на заочное обучение, восстановление, переводы (1945-1963 гг.) – 27 основных документов.
- Организация учебно-воспитательной работы по ЗО (1945-1963 гг.) – 34 основных документа.
- Пребывание студентов и окончание ими заочных высших учебных заведений (1945-1963 гг.) – 5 основных документов.

В последующие десятилетия нормативно-правовая база дополнялась, уточнялась, приводилась в соответствие с новыми требованиями, предъявляемыми к образованию. В 80-е гг. и, особенно, в 90-е гг. поток документов в значительной мере сократился, что объясняется снижением внимания к необходимости совершенствования заочного образования и усилением интереса к дистанционному образованию.

Резервы обновления нормативно-правой базы

В тех случаях, когда мы сталкиваемся с различными подходами в организации отечественного заочного образования и ДО за рубежом, обозначается несколько реальных возможностей его обновления.

Зарубежный опыт подсказывает:

- *во-первых*, какими должны быть современные ресурсы совершенствования организации образовательного процесса «заочки» и соответственно их нормативно-правовое обеспечение.
- *во-вторых*, как улучшить ее отдельные составляющие с учетом зарубежного опыта на основе уже имеющейся нормативно-правовой базы через дальнейшее развитие технологий и методик преподавания, организации учебного процесса.

Известно, что зарубежные УДО придают исключительное значение систематическому совершенствованию этих сфер деятельности. Ослабление отдельных позиций нашего заочного образования возникло вследствие консерватизма всей системы образования и невнимания (а порой и презрения) к заочной форме, а также нежелания преподавателей прилагать дополнительные усилия к разработке новых форм и методов интерактивного обучения, на которых и строится заочное (дистанционное) образование.

В-третьих, сравнительный анализ позволяет поставить ряд дискуссионных вопросов: чьи дидактические основы более приемлемы для обеспечения качества образования. Творческие дискуссии по этим вопросам часто приводят к заключению, что отечественная «заочка» по ряду показателей способна функционировать не менее эффективно, чем зарубежные модели ДО. К тому же, нормативно-правовая база ДО в различных странах заметно отличается, что делает некорректной постановку вопроса о зарубежном ДО как единой для всех формы образования.

В-четвертых, достаточно оснований признать наличие аналогов в российском заочном и зарубежном образовании, сравнение которых позволяет сделать вывод о явных преимуществах первого.

«Открытость» ДО

Преимущество дистанционного образования часто объясняют как возможность поступления в учебное заведение без экзаменов, без предоставления документа об образовании, а также перехода из одного вуза в другой с зачетом пройденных в нем курсов.

Однако, эти условия не являются «родовыми» признаками ДО. Есть традиционные университеты, признающие принцип открытости, и дистанционные университеты, непризнающие его. По подсчетам

С.Гури-Розенблит (Открытый университет Израиля – (ОУИ)), лишь немногие среди тридцати обследованных ею университетов дистанционного обучения, которые предоставляют возможность обучения в различных уголках мира, решили принять политику открытого поступления. Большинство из них требуют соответствия критериям приема, адекватным в обычных университетах, с некоторыми изменениями. При зачислении в университеты значительное распространение получило психометрическое тестирование, абитуриентов, которое вызывает недовольство многих специалистов. Так, ОУИ до недавних пор отказывался от этой методики, несмотря на то, что остальные университеты Израиля применяли его (Овсянников В.И., Гури-Розенблит С., 2002.).

Очевидно, что единого подхода здесь не прослеживается.

Необязательность аттестата зрелости объясняется, к примеру, конкретными национально-государственными особенностями, которые заключаются в том, что согласно политики в сфере среднего образования, многие выпускники школ не получают аттестата. Поэтому в целях демократизации ОУИ не требует от своих абитуриентов аттестата. Радиоуниверситет Японии, в частности, также не требует аттестата, но проводит вступительные экзамены.

Открытое образование, в т.ч. как «второй шанс» для взрослого населения в получении образовательных услуг, несмотря на достаточно высокие требования обучения, часто остается нереализованным, т.к. значительная часть студентов (до 50 %) не справляется с учебой и прерывает ее, т.е. отчисляется. Данное обстоятельство ставит под сомнение целесообразность таких форм открытости.

В России действует собственная форма открытого образования – поступление без экзаменов на основе собеседования, позволяющего заблаговременно определить способность абитуриента обучаться в данном вузе по избранной специальности или уберечь его, в случае необходимости, от неверного выбора. Так же, как и в зарубежных университетах, в российской системе действует система зачетов ранее пройденных курсов (предметов) при переходе из одного вуза в другой.

Границы применения открытого дистанционного образования в зарубежных моделях можно признать размытыми, а также акцентировать внимание на том, что принцип «открытости» образования в правилах приема отечественных вузов нормативно закреплен.

Индивидуальная траектория обучения

Обучение в системе ОДО строится *по индивидуальной траектории в удобном для студента месте, в удобное время и в удобном темпе*.

Также как и в зарубежных УДО, нашим студентам разрешено менять форму обучения, учебные нормативы предусматривают как обязательные дисциплины, так и дисциплины по выбору студентов, они могут осваивать также дисциплины непрофильных специальностей.

За рубежом б*о*льшая свобода студентов в выборе индивидуальной траектории обучения связана с тем, что они получают дипломы, к примеру, бакалавров, без присвоения им квалификации.

Отечественная система образования имеет явно выраженную профессиональную ориентацию, что предполагает необходимость усвоения студентами большего количества обязательных предметов. Но и в этом случае ГОСы предусматривают вариативность в выборе предметов студентами. Основополагающие документы об образовании призывают вузы к расширению возможностей студентов в

формировании их индивидуальных учебных планов, влияющих не только на содержание, но и на сроки обучения, хотя вузы неохотно идут на это. Здесь мы сталкиваемся не с разницей в системе обучения и недостатком нормативного обеспечения, а с консерватизмом вузов.

Распространенное мнение о том, что студенты ДО абсолютно свободны в решении этих вопросов, требует уточнения. В зарубежных вузах, как и в отечественных, обучение планируется и имеет семестровую основу, на освоение каждого предмета (курса) определено конкретное количество аудиторных часов и самостоятельной работы, несмотря на то, что продолжительность семестров везде различна. Например, в БОУ он равен 34 неделям, в ОУИ – 6 месяцев, в Радиоуниверситете Японии – 8 недель и т.д. Таким образом, этот вопрос решается каждым вузом самостоятельно, исходя из объема учебной нагрузки. БОУ рекомендует студентам в семестр осваивать не более 4 курсов и предусматривает 12-14 часов в неделю, ОУИ – 1-2 курса при нагрузке 10-15 часов самостоятельной работы студентов (СРС) в неделю и т.д.

Минобразования РФ 27.11.02 г. приняло решение о необходимости «активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений», которое рекомендует вузам определять «аудиторную нагрузку на дневных отделениях младших курсов – 23-25 часов в неделю, на старших – 18-20 часов». Что касается заочных отделений, то она, как известно, составляет 1/3 от нагрузки дневных отделений.

Разница в объемах планируемых нагрузок прослеживается и в количестве зачетных единиц. Так, на степень бакалавра в БОУ нужно набрать 6 зачетных единиц, в университете Атабаска – 90, в ОУИ – 128, в Радиоуниверситете Японии – 124.

Определенная система планирования сложилась и на заочных отделениях в вузах России. Ее принципиальное сходство с зарубежным ДО по рассматриваемым параметрам зафиксировано в нормативах. Так, по срокам освоения основной образовательной программы записано: «Устанавливается вузом». Относительно нормативной базы определения удобства времени, места и темпов усвоения учебной программы студентами заочного обучения ее можно признать идеальной. Она предусматривает для желающих в межсессионный период по выходным дням групповые аудиторные занятия и консультации; студенты, не желающие или не имеющие возможности присутствовать на очных занятиях в межсессионный период времени, могут посетить их во время сессий, а могут и не посещать занятия вообще, хотя вузы и этому положению сопротивляются. Основное учебное время нормативы предусматривают для организации самостоятельной работы студентов (СРС) в удобном для них режиме.

Очевидно, что и эта позиция не противоречит концепции ДО и имеет детально разработанную нормативную базу.

Принято считать, что принципиальное отличие зарубежных моделей ДО от отечественной «заочки» заключается в организации очных занятий.

Прежде всего, следует признать, что утверждения о полном отсутствии очных занятий в УДО не обоснованы. Скорее можно говорить о том, что отдельные университеты стремятся не увеличивать количество очных занятий. Практика же, получившая распространение в мире ОДО, такова, что раз в месяц обязательно проводится тьюториал по изучаемому курсу и раз в семестр – воскресная школа (летняя или дневная). Действительно, изначально превалировала идея ограничения очных занятий. Однако, практика показала, насколько трудно студенту осваивать избранный курс в условиях «автономии и независимости», а

фактически – в изоляции. В результате наблюдается высокий отсев за неуспеваемость, особенно на первых курсах. Данное обстоятельство привело организаторов ДО к заключению о важности функционирования учебных центров, где студенты встречаются с преподавателями, действуют студенческие группы поддержки и т.д.

Порядок организации очных занятий в университетах различен. При изучении начальных курсов студенты БОУ обязаны посещать летние школы. Студенты БОУ могут посещать учебные центры в необязательном порядке. Студенты Радиоуниверситета Японии из 124 зачетных единиц должны набрать не менее 20 за посещение аудиторных занятий и т.д.

Российская система заочного образования предусматривает возможность посещения очных занятий на сессии или в межсессионный период по выходным дням, т.е. по типу воскресных школ. Общее количество учебных дней в году определено законодательством: 30-40 дней на младших курсах, 40-50 – на старших.

Если общее количество часов, отводимых на очные занятия, умножить на количество предметов, изучаемых нашими заочниками в семестр и студентами ДО, то разница окажется не такой значительной, как ее представляют, а количество часов, отводимое на самостоятельную работу – весьма значительным.

Граждане, желающие получить образование, но не имеющие возможность или желания вообще посещать занятия, могут получить его полностью на дистанционной основе – экстернатно.

Если тьюториалы проводятся раз в месяц, т.е. 6 раз в семестр по 6-8 часов, то количество аудиторных занятий на освоение одного курса (предмета) примерно равно 36-48 часам. По учебным планам, к примеру, МГОПУ им. М.А.Шолохова, типичным и для других заочных вузов, т.к. нормативы ГОСов одинаковы, около 90 % учебного времени отводится на самостоятельную работу.

Возможность организации очных занятий и сессионной работы студентов является не недостатком отечественной системы заочного образования, а ее достоинством. Такая организация в большей мере обеспечивает право граждан на образование. Общение с опытными преподавателями повышает качество обучения. Статистические данные разных лет показывают, что уровень знаний выпускников-заочников не ниже, а порой выше знаний выпускников-очников.

Активные методы обучения и лекционные занятия

Отдельным предметом дискуссий являются проблемы интерактивности и лекционных занятий. Заочное образование обвиняется в отсутствии интерактивности и в излишнем количестве репродуктивных лекций. В известной мере, эти выводы оправданы, но они отражают практику, а не его нормативно-правовую базу или дидактические принципы.

Все регламентирующие учебный процесс документы требуют активизировать творческую работу студентов, внедрять активные методы обучения и т.п.

Следует подчеркнуть, что многие вузы достигли в этом отношении значительных успехов. Очевидно, что опыт организации тьюториалов, воскресных школ мог бы быть полезным при проведении практических занятий и консультаций, т.к. эти формы занятий не противоречат друг другу, а по своему статусу являются аналогами.

Признание нецелесообразности чтения лекций можно рассматривать дидактический как дискуссионный вопрос, но не нормативно-правовой.

Например, в Британском открытом университете и в ряде других университетов лекции как форма занятий отвергаются, но, к примеру, студенты ДО университета штата Колумбия (США), обучающиеся с помощью WebCT по программе “Общая химия” обязательно посещают раз в неделю лекции.

Российская система образования, в отличие от зарубежной, признает их важной формой работы. Вопрос заключается в методике чтения лекций. Общепризнанно, что наибольший эффект имеют обзорные, методические и проблемные лекции. Важность лекционной работы состоит в том, что преподаватель, имея большой опыт, исследует свой предмет много лет, а студент за отпущенное ему время не имеет возможности так же глубоко его изучить. Лекции способствуют преодолению этого разрыва и ориентируют студента на творческую самостоятельную работу. К сожалению, есть преподаватели, формально относящиеся к совершенствованию методики преподавания, чем снижают эффективность лекционной работы.

Организация и управление УДО

Мировой опыт свидетельствует, что в создании учебных заведений ОДО значительную роль призваны сыграть *решения, принимаемые на государственном уровне,* т.к. академическая среда консервативно относится к нововведениям в области применения нетрадиционных технологий. Создание таких заведений требует значительных стартовых средств.

Однако, по характеру социальных функций, которые призваны выполнять учреждения ДО, специалисты различных стран рассматривают этот вопрос как *политический и считают, что для его решения требуется политическая воля*. Так было при создании БОУ, ряда вузов в других странах.

Уставы университетов, как правило, смоделированы на основе Устава БОУ с учетом национально-государственных традиций и особенностей системы образования. Что касается организации их функционирования, то обнаруживаются явные различия по сравнению с традиционными университетами. Например, заботой традиционных университетов является поддержание на более низком уровне численности управленческого аппарата и административных структур. Это естественно. К этому стремятся и учреждения ДО, но особенности их функциональных задач заставляют поддерживать эту численность на более высоком уровне, чем в традиционных университетах.

Х.Перратон (Международный колледж ДО в Великобритании) выделяет следующие функции учреждений ДО, требующие значительной численности персонала или дополнительных структур: выработка политики в области развития ДО и контроль за ее выполнением; разработка учебных материалов, их производство и рассылка; тьюторство, консультирование студентов; выработка системы учета и делопроизводства и др. (Perraton H., 1984). Отдельные университеты создают дополнительные структуры, например, БОУ и ОУИ имеют подразделение психологической поддержки студентов. Некоторые университеты создают центры непрерывного образования и подготовки специалистов ДО, институты технологий обучения и т.п.

Подобная картина наблюдается и в отечественных заочных вузах. Однако недостаток средств и нормативной базы, определяющей численность профессорско-преподавательского состава и специалистов, часто ведет к перегрузке преподавателей и сотрудников и, следовательно, снижению продуктивности их труда.

Институт

Новое явление для российской системы образования – институт

«тьюторства»

тьюторства. Отдаленным его аналогом были кураторы-наставники, но, поскольку, их работа опиралась на аморфную нормативно-правовую базу, не оплачивалась и была плохо разработана технологически, то и их деятельность прекратилась.

Очевидно, что возрождение такой деятельности в форме тьюторства с четко определенными функциональными обязанностями и правами, а также финансовым обеспечением способно повысить качество обучения.

Разработка, производство и рассылка учебных материалов

Важнейшими функциями учреждений ДО, на которые указывают многие специалисты в этой области, является разработка учебных материалов, их производство и рассылка (см. так же модуль VII.). При этом, существует мнение, что отечественные заочные вузы безнадежно отстали в этом отношении, что является очевидным заблуждением.

Прежде всего отметим, что в советские времена в партийно-правительственных документах и документах органов образования деятельность по созданию специальной учебной литературы для студентов-заочников постоянно выделялась как приоритетная. Были четко определены типы изданий, нормы обеспечения ею студентов, вузам разрешалось создавать свои редакционно-издательские советы и отделы, а также множительные структуры, лаборатории технических средств обучения – предтечи современных мультимедийных приложений. В числе основных принципов дидактики всегда назывались активизация и визуализация процесса обучения.

Были созданы специальные учебно-методические центры по обеспечению заочников литературой, в том числе на базе Московского государственного заочного политехнического института и Московского государственного заочного педагогического института. Даже краткая статистическая информация свидетельствует, что во время, когда еще не существовал БОУ и другие мировые лидеры по изданию специальной учебной литературы, к примеру, в МГЗПИ была развернута четко спланированная и научно-методически продуманная деятельность по обеспечению студентов-заочников педагогических вузов страны комплектами учебной литературы по предметам, а преподавателей – методическими материалами по организации учебного процесса.

С превращением МГЗПИ в учебно-методический центр высшего заочного педагогического образования за период 1966-1986 гг. только по приблизительным подсчетам им было издано более 1000 наименований литературы различных типов через издательство «Просвещение» общим объемом 5 тыс. п.л., различными тиражами от 10-12 тыс. экз., к середине 70-х гг. тиражи достигали 40-60 тыс. экз. Если в указанный период за пятилетку издавалось до 200 наименований литературы, то только в 1987 г. было издано 170 наименований. Комплекты литературы уже в те годы стали называть «Вуз на дому» (в современном понимании «кейс» или УМК), которыми пользовались не только студенты-заочники педвузов, но и студенты дневных отделений классических университетов, других учебных заведений.

Комплекты включали в себя:

- организационно-методическую документацию (технологические карты, программы, планы, тематику спецкурсов и спецсеминаров);
- учебно-методическую литературу для межсессионной работы студентов (тематику контрольных и курсовых работ, сборники контрольно-тренировочных упражнений, сборники текстов по литературе и иностранным языкам, практикумы по истории);
- учебно-методические пособия по изучению дисциплин,

методические указания;
- учебные пособия по разделам (темам) программы;
- учебные пособия к спецкурсам и спецсеминарам.

Приведенные данные во многом увеличиваются, если их дополнить методическими внутривузовскими изданиями для преподавателей по организации учебного процесса и преподаванию учебных дисциплин.

Таким образом, анализ приведенных данных подтверждает наличие системы управления со стороны учебного заведения, обеспечивавшей успешное функционирование отечественной системы заочного образования и, в целом, не противоречащей основным принципам организации зарубежных моделей ДО.

С нормативно-правовой точки зрения очевидно, что в России в целом были созданы основы для функционирования ДО с использованием зарубежных моделей, а заочное образование с нормативно-правовой точки зрения является аналогом зарубежных моделей ДО.

Необходимость и сложности нормативно-правовой базы

Многие проблемы заочного образования связаны с тем, что:

- часть основополагающих принципов заочного образования, закрепленных в его нормативно-правовой базе, на практике не применяется;
- если и применяется, то формально;
- некоторые важные права и нормы необоснованно отменены, например, закрыты учебно-консультационные пункты (УКП), упразднен институт кураторов-наставников и др.;
- последнее десятилетие не уделяется должного внимания совершенствованию научно-методической деятельности кафедр в контексте современных тенденций развития образования на расстоянии, что привело к профанации и путанице в понятиях при сравнении его с зарубежными моделями ДО, а, в конечном итоге, противопоставлению этих форм образования;
- инициаторы создания системы дистанционного образования в России, искренне стремившиеся «использовать новейшие технические средства и информационные технологии для *доставки* учебных материалов и информации непосредственно потребителю независимо от его местопребывания», абсолютизировали техническую сторону проблемы, тем самым переключили внимание с необходимости совершенствования дидактики заочного образования на его замену гипотетически новым «каналом» предоставления образовательных услуг.

Можно точно установить период, когда это произошло. Начало было положено решением Коллегии Министерства науки, высшей школы и технической политики (09.06.93 № 9/1) «О создании системы дистанционного образования в Российской Федерации», окончательно закрепленным Постановлением Госкомвуза РФ (31.05.95 № 6) «О состоянии и перспективах развития единой системы дистанционного образования в России». Оформившаяся к этому времени «Концепция создания и развития единой системы дистанционного образования в России», которая в основу ДО положила технократические принципы, не учитывала того обстоятельства, что отечественная система образования в то время не соответствовала техническим идеям зарубежного ДО по материально-техническому обеспечению (вузы ощущали явный недостаток в компьютерах, у населения практически отсутствовали персональные компьютеры, отсутствовали компьютерные программы и коммуникации должного уровня, сети требуемого масштаба, не налажена была спутниковая связь),

рассчитывать на запрашиваемые объемы финансирования не приходилось по известным причинам.

В результате Концепция создания ДО в России осталась благим пожеланием, декларацией, а заочное образование продолжало пробуксовывать на неразвивающейся нормативно-правовой базе и углубляющейся непопулярности.

В 90-е гг. в ожидании принятия Федеральной программы ДО прослеживаются постоянные смены руководящих органов ДО, составов создаваемых советов, принятие спешных приказов и их отмена и т.п. Позиция Минобразовнаия РФ на первых этапах становления ДО отразила его в целом противоречивый характер.

Перспективы нормативно-правового обеспечения ДО

При осмыслении вопросов, связанных с важностью законодательного и нормативно-правового обеспечения ДО, необходимо учитывать тенденции его развития в контексте формирования информационного общества и современных новаций в образовании.

ДО сыграло значительную роль в переходный период от традиционных форм и методов образования к эпохе предоставления образовательных услуг с помощью ИКТ. Оно позволило осознать, что образование стоит на пороге революционных, еще неведомых во многом перемен и преобразований, что использование ИКТ требует нового стиля мышления, отказа от многих привычных, но архаичных технологий, а также понять, что возможны сверхновые нетрадиционные технологии, которые еще совсем недавно представлялись либо фантазией, либо заблуждением.

Применение ИКТ

в учебном процессе

Проблема использования современных методов и средств обучения актуализируется применением информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Это не простая и во многом противоречивая проблема. Последние десятилетия регламентирующие документы, касающиеся совершенствования образования, концентрируют внимание на вопросах, связанных с информатизацией образования. Однако, из-за недостатка финансирования эта проблема всегда решалась с трудом. Правительством РФ (28.10.01) принята Федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды», которая призвана решить стоящие проблемы. При этом, значительную помощь может оказать зарубежный опыт.

Использование ИКТ в ДО за рубежом не так однозначно, как оно порой представляется. Утверждается, что ДО чуть ли не на сто процентов основывается на ИКТ. Прежде всего, необходимо вспомнить – за рубежом получили распространение три модели ДО: корреспондентная (дидактическая), иногда мы называем ее «британской моделью»; трансляционная («американская модель») и смешанная. Процент применения в этих моделях ИКТ различный.

Вузы, действующие по образцу БОУ, в основу организации учебного процесса положили печатные учебные и методические пособия, их приоритет очевиден. Можно сказать, что такие вузы создали целую индустрию написания, тиражирования и распространения учебной литературы (к примеру, собственно сам БОУ, Израильский открытый университет, Заочный университет в Хагене и др.).

Эти вузы применяют ИКТ в качестве дополнительных средств предоставления образовательных услуг.

Проблема применения ИКТ также связана со степенью оснащенности

населения компьютерной техникой, развитостью сетевых коммуникаций и уровнем компьютерной грамотности населения и преподавателей. Сегодня на рынке существует огромное количество образовательных программ, но недостаток возможностей сетей и наличия компьютеров у населения делает невозможным широкое использование таких программ. Примечателен опыт ОУИ, который начал осуществлять свою деятельность по корреспондентной технологии. В начале своей деятельности, когда население Израиля было слабо оснащено компьютерами, задача их широкого использования в учебном процессе не ставилась, и только по мере их увеличения у населения университет перешел к их использованию в учебном процессе.

Трансляционные университеты создавались как теле-радиоуниверситеты (США, Китай, Австралия, Япония, Канада). Сейчас ставится вопрос о создании Виртуальных университетов. Однако, становится очевидным, что применение ИКТ, как самостоятельных образовательных средств, неэффективно и дорого. Поэтому многие из этих университетов стали использовать учебную литературу, а кто ее уже использовал, тот увеличил ее долю в организации учебного процесса (Университет Атабаска и др.).

В этом процессе можно проследить мировую тенденцию в развитии ДО: сближение двух моделей ДО, способствующее в обозримом будущем рождению новой модели, которая соединит в себе лучшие, апробированные мировой практикой формы предоставления образования, а также вызовет необходимость соответствующей корректировки нормативно-правовой базы ДО с учетом его дидактических особенностей.

Под влиянием ИКТ динамизм в образовании достиг таких темпов, что практика учебных заведений не всегда успевает впитывать концептуальные построения возможных форм и технологий в образовании.

В конце 80-х-нач. 90-х гг. специалисты приступили к осмыслению применения современных технологий в дистанционном образовании, а к середине 90-х гг. пришлось эту проблему укрупнять посредством идеи «единого образовательного пространства», к началу же XXI в. эта идея дополнилась (трансформировалась) понятием открытое образование. Почти параллельно с этим процессом, образование фактически обогатилось сверхновыми понятиями – «виртуальность» и «киберпространство». Такая динамика заставляет предположить возможность появления сверхновых идей в ближайшем будущем.

На современном этапе подтверждено, что для определения научных основ системы современного образования необходимо решить *задачу прогностического управления потоком знаний и информации*, а в организационном плане – создать образовательные структуры, которые не рушились бы перед натиском нововведений и не требовали постоянной реорганизации их работы, а были бы готовы к оперативному восприятию любых форм образовательного процесса.

Программа минимум

С этой целью уже сегодня необходимо иметь такое нормативно-правовое обеспечение системы образования, которое позволило бы УДО участвовать в этом процессе посредством не сложных структурных преобразований, но способных создать эффективный механизм гибкого реагирования на прогнозируемые перемены в предоставлении образовательных услуг по схеме «вызов-ответ». Важно осознать, что в случае, если «ответ» системы образования будет неадекватен

технологическому «вызову», то вся система может прийти к состоянию хаоса со всеми вытекающими отсюда социальными последствиями.

Понятие «степень дистанционности»

Это понятие возможно представить в виде вектора. Положим в его начало дневную форму обучения, предполагая, что движение по нему означает расширение сферы применения ОДО и предоставления образовательных услуг. Тогда на его правом пределе отложится абсолютное дистанционное образование без элементов очного. Исходя из этого, задача вузов должна заключаться в предоставлении обучающимся полного набора образовательных услуг в любых формах, включая смешанные, и с применением любых технологий, а студенты должны иметь возможность свободного движения по образовательному вектору в том и другом направлении.

Понятия «форма» и «технология» в рассматриваемом контексте очень близки и взаимозависимы. Однако, «технология» («технологизация») не является исключительным признаком ДО, она присуща и применима при других формах предоставления образования и обучения. Что же касается ДО, то оно является наиболее перспективной формой применения в образовании новых информационных технологий.

В этом проявляется революционирующее влияние ДО на всю систему образования – оно не просто дополняет ее, а способствует в целом ее преобразованию.

III.2. Формирование нормативно-правовой базы функционирования системы ДО

Организационно-правовые основы функционирования учреждений ДО

Учреждения дистанционного образования, его филиалы, представительства и партнеры действуют на основе Законов Российской Федерации «Об образовании» и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» с внесенными в них 25 декабря 2002 г. Государственной Думой РФ дополнениями и изменениями.

А также в соответствии со следующими документами:

- «Типовое положение об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении) Российской Федерации» – Постановление Правительства РФ от 05.04.2001 г. № 264;
- «О состоянии и перспективах развития единой системы дистанционного образования в России» – Постановление Госкомвуза РФ от 31.05.1995 г. № 6;
- «Типовое положение о филиалах высших учебных заведений, подведомственных федеральным органам власти» – Приказ Минобразования РФ от 16.03.1999 № 643;
- «Примерное типовое положение о представительстве государственного высшего учебного заведения, подведомственного Министерству образования Российской Федерации» – письмо Минобразования РФ от 06.09.2001 г. № 282.

Следует заметить, что появление первых названных документов по ДО представляет собой заметное событие в системе образования, однако это не означает, что нормативно-правовая база ДО с их появлением сложилась, к тому же они далеки от совершенства и требуют доработки.

Законодательная деятельность и первые нормативные документы в сфере

Во второй половине 90-х гг. утверждалось, что совершенствование нормативно-правовых основ образования на расстоянии следует начать с законодательной деятельности. Действительно, *легализация понятия ДО* на уровне Закона должна была способствовать его продвижению в сфере отечественного образования.

ДО

Однако ДО, как специфическая форма предоставления образования, признанная международным сообществом и вошедшая в Международную стандартную классификацию образования ЮНЕСКО, так и не нашла отражения в законодательных актах РФ.

Становится традицией говорить о ДО, лишь как технологии передачи информации и применять его в значении «дистанционные образовательные технологии» (ДОТ). Такая традиция привела к тому, что само понятие ДО не получило научного определения и вопрос о его дидактическом содержании остался открытым. В то же время произошла подмена понятий: вместо исследования проблемы педагогических технологий продолжается исследование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), которые сами по себе не дидактичны, а рассчитаны лишь на *применение* в образовании равным образом, как они могут применяться в медицине, СМИ, промышленности и т.п. В таком значении дистанционного образования его понимание видится в лучшем случае в узко-условном смысле.

Согласно 3 п. Федерального закона от 10.01.2003 № 11-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» образовательное учреждение вправе использовать дистанционные образовательные технологии (ДОТ) для всех форм получения образования в порядке, установленном федеральным (центральным) государственным органом управления образованием.

До недавнего времени такой порядок был установлен Методикой применения дистанционных образовательных технологий (дистанционного обучения) в образовательных учреждениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования Российской Федерации, утвержденной приказом Минобразования России от 18.12.2002 № 4452. Однако этот документ не получил признания в вузах, осуществляющих дистанционное обучение и он был отменен 10.03.05 г. Приказом Минобрнауки РФ № 63.

Методика не устанавливала необходимости получения специальной лицензии или какого-либо иного разрешительного документа государственного органа управления образованием на применение ДОТ.

Однако в последующих документах предусматривалась процедура подтверждения готовности образовательных учреждений среднего, высшего, дополнительного профессионального образования к реализации образовательных программ с использованием в полном объеме дистанционного обучения:

- «Временные требования, предъявляемые к образовательным учреждениям среднего, высшего, дополнительного профессионального образования при проведении лицензионной экспертизы и проверки их готовности к реализации образовательных программ с использованием в полном объеме дистанционных образовательных технологий», утвержденные Минобразованием России от 04.12.2003.
- Приказ Минобразования России № 157 от 19.01.2004 «О порядке проведения проверки готовности образовательных учреждений среднего, высшего, дополнительного профессионального образования к реализации образовательных программ с использованием в полном объеме дистанционного обучения».

Эти документы вводили в практический оборот новое понятие *«ДО в*

полном объеме», и первые два вуза Современная гуманитарная академия и Российский новый университет уже подтвердили свою готовность к реализации отдельных образовательных программ с использованием в полном объеме дистанционных образовательных технологий (Приказы Минобразования России № 1221 от 09.03.2004 и № 2551 от 31.05.2004). Однако после реорганизации Министерства образования РФ и создания Министерства образования и науки Приказ Минобразования России №157 от 19.01.2004 был признан утратившим силу, а еще раньше были отменены и «Временные требования».

Взамен утратившим силу нормативов новое Министерство поспешило проявить себя на почве ДО и 21 сентября 2004 года издало Приказ №71 «О проверке готовности образовательных учреждений среднего, высшего, дополнительного профессионального образования к реализации образовательных программ с использованием в полном объеме дистанционного обучения», однако уже 03.12.04 г. оно отменило и его (Приказ №126).

Первые неудачные нормативные документы заставляют думать, что наше образовательное ведомство концептуально не готово руководить единой системой ДО в стране, к созданию которой все стремились последние десять лет.

Первые попытки преодолеть нормативный кризис

Распоряжением Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки № 548-05 была создана экспертная группа Рособрнадзора для проведения экспертизы и проработки вопросов в сфере контроля и надзора за реализацией образовательной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий, в рамках работы которой должны разрабатываться новые нормативно-правовые документы, регламентирующие применение т.н. «дистанционных образовательных технологий» в учебном процессе (о правомочности применения этого понятия речь пойдет в IV модуле – В.О.).

1 марта 2005 года Министерство образования и науки Российской Федерации утвердило *Порядок разработки и использования дистанционных образовательных технологий (далее – Порядок)*, признав, как уже отмечалось, утратившим силу приказ об утверждении «Методики...» (Приказ Минобрнауки России от «01» марта 2005 г. № 63).

Новый нормативный документ был призван *установить правила* разработки дистанционных образовательных технологий (ДОТ) *и их использования* образовательными учреждениями при реализации основных и (или) дополнительных образовательных программ начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и образовательных программ профессионального образования.

Частично поставленные цели авторами документа были достигнуты. Его главное значение виделось в том, что он преодолел наиболее одиозные положения ранее принимавшихся документов, в т.ч. в нем отсутствует деление вузов на категории по применяемым в них технологиям и т.п. Вместо этого было заявлено о значительном расширении прав образовательных учреждений *самостоятельно решать вопросы разработки ДОТ* в соответствии с государственными образовательными стандартами *при всех* предусмотренных законодательством Российской Федерации формах получения образования. При этом *соотношение объема* учебных, лабораторных и практических занятий с использованием ДОТ или путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся могло *определяться*

образовательным учреждением.

Однако, непроясненность нового документа по многим планово-финансовым и регламентым вопросам в условиях предоставленной самостоятельности вуза и при их практическом применении в Порядке могла привести к противоречиям с контролирующими органами. К примеру, 5 п. разрешал вузам самостоятельно определять соотношение объема аудиторных занятий («непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимся») и обучение на расстоянии с помощью ДОТ.

Но такой порядок нарушает прерогативу учебного плана определять часовой объем отдельных видов занятий и СРС. Вопрос об отношении к учебному плану в целом требует подробнейшего комментария. Иначе мы можем столкнуться с ситуацией, когда студенты будут зачисляться на очную форму, а обучаться дистанционно, т.е. не посещая вуза.

Требует глубокой проработки и вопрос о кадровом обеспечении процесса с применением ДОТ. В рассматриваемом документе (6 п.) было записано, что образовательное учреждение вправе использовать ДОТ при наличии у него специалистов и преподавателей *«имеющих соответствующий уровень подготовки»*, однако осталось без комментария требование «соответствующий». В складывающейся порочной практике под ним можно понять повышение квалификации в пределах 72 часов. Однако очевидно, что семидесяти двух часовые курсы – это краткие курсы освоения какого-либо нового элемента системы, в которой работает специалист – которые не способны подготовить *высококвалифицированного специалиста широкого профиля*, а именно такие требуются для работы в системе ОДО.

Менее, чем через 2 месяца, Порядок был отменен (Приказ Минобрнауки России № 136 от «29» апреля 2005 г.) и взамен Минобрнауки издал новый Приказ № 137 от 06.05.2005 г. «Об использовании дистанционных образовательных технологий».

Как следует из Приказа, он касается не статуса ДО, а «устанавливает правила использования дистанционных образовательных технологий (ДОТ)». *Таким образом, вопрос об идентификации ДО, как формы образования продолжает оставаться открытым*. При этом «под ДОТ понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» (статья 32 Закона Российской Федерации от 10 июля 1992 г. N 3266-1 «Об образовании» (в редакции Федерального закона от 13 января 1996 г. N 12-ФЗ).

Из этого вытекают два вопроса:

- если ДОТ – это образовательные технологии, то зачем вводить это понятие (ДОТ), если в дидактике уже существует понятие «образовательные технологии», имеющие свой статус и границы применения? Если ДОТ – набор новых, присущих ДО, образовательных технологий, то необходимо их назвать;
- если под «не полностью опосредованном взаимодействии...» понимается право вузов «использовать ДОТ при всех... формах получения образования», то необходимо объяснить, как вузам выполнять нормативные документы очного образования при дистанционном (заочном) обучении.

И еще один вопрос возникает из 6 п. Порядка, где говорится, что

«образовательное учреждение может реализовывать образовательные программы с использованием ДОТ через сеть своих обособленных подразделений (филиалов)». Заметим, что к числу «обособленных подразделений» вузов относятся также их представительства, в которых предусматриваются некоторые формы взаимодействия обучающихся заочно с их преподавателями. Непонятно как читать этот порядок, если о представительствах в нем даже не упоминается?

В настоящее время ряд проблем практического применения ДО остается нерешенным. Например, каким образом осуществлять расчет нагрузки преподавателей ДО, если в нормативно-правовых документах для заочной формы обучения не предусмотрены многие специфические виды деятельности (например индивидуальное консультирование с помощью средств Интернет).

Хорошо известно, что на создание технологической базы ДО и высококачественного образовательного контента требуются значительные первоначальные финансовые вложения. Эта проблема также не рассматривается на государственном уровне, и, по существу, ее решение полностью зависит от финансовых возможностей вузов.

Открытыми остаются соотношение преподавателей и студентов, коэффициент приведения численности студентов ДО, расчет учебного плана, соотношение учебной и научно-методической нагрузки преподавателей, наконец – вопросы контроля и оценки качества ДО.

Известно, что выбор стандартов и технологий в области предоставления знаний (таких, как IMS, SCORM и др.) во многих развитых странах возведен в ранг государственной политики. В Российской Федерации все эти вопросы находятся в стадии постановки.

Возможности законодательной инициативы

Представляется целесообразным на уровне Закона определить ДО как форму образования («освоения образовательных программ», предоставления комплекса образовательных услуг») и закрепить положение о том, что образовательные программы осваиваются:

- с отрывом от основной дельности – очная форма образования;
- без отрыва от основной деятельности на расстоянии (дистанционно) – заочная форма, очно-заочная (вечерняя), экстернат, иные формы образования на расстоянии, признанные в отечественной и мировой практике. Допускается сочетание различных форм образования – смешанная форма, признанная в отечественной и мировой практике.

Подобная запись в Законе исключит путаницу в понятиях, снимет занавес сакральности с ДО, а специальное комплексное *Положение об организации, формах, методах и средствах осуществления образовательного процесса*, которое давно ждет своей разработки и принятия на уровне федерального органа управления образованием, будет регламентировать их нормативно и определит коэффициенты пересчета их регламентов при переходе обучающихся из одной формы образования в другие.

III.3. Взаимодействие образовательных учреждений при организации ДО. Региональные учебные центры (РУЦ)

Филиалы и представительства вузов

Структура УДО включает базовый вуз и территориально удаленные филиалы, представительства, региональные учебные центры, иные образовательные структуры.

Постановление Правительства о Типовом положении вуза и другие документы Минобразования устанавливают статус и права филиалов и представительств УДО. Эти документы определяют филиалы и представительства как структурные подразделения вуза. При этом

филиалы создаются, реорганизуются, переименовываются и ликвидируются в соответствии с законодательством РФ, а представительства – высшим учебным заведением самостоятельно по согласованию с соответствующим учредителем, органами исполнительной власти субъектов РФ и органами местного самоуправления по месту нахождения представительства. Управление их деятельностью осуществляет руководитель (директор), назначаемый приказом ректора вуз, на основе доверенности ректора.

Принципиальное отличие филиала от представительства

заключается в том, что филиал осуществляет самостоятельно все функции высшего учебного заведения или их часть при наличии у него соответствующей лицензии. Представительство же представляет интересы высшего учебного заведения, осуществляет их защиту, но не осуществляет самостоятельно образовательную, научную, хозяйственную, социальную или иную деятельность.

В представительствах вузы в целях оказания студентам, обучающимся по заочной форме обучения, помощи в освоении образовательных программ непосредственно по месту их работы и места жительства вправе осуществлять только консультации, текущий контроль успеваемости и промежуточную аттестацию обучающихся путем привлечения своих штатных научно-педагогических работников на основе учебно-материальной базы представительства.

Указанная деятельность осуществляется с согласия органа управления образованием субъекта Российской Федерации и органа местного самоуправления, на территории которых находится представительство.

Франчайзинг

УДО могут объединяться на различных условиях, причем инициативным, объединяющим звеном может быть не только образовательное учреждение, но и иная организация, которую можно назвать своеобразным «образовательным брокером», связывающим потребителей образовательных услуг, обычно находящихся на периферии и УДО.

Такие образовательные учреждения, входящие в объединение и обычно находящиеся в Москве или в Санкт-Петербурге, не анализируют продвижение своих инноваций на периферию. «Образовательные брокеры» берут на себя эти функции, а также оказывают помощь в подготовке средств обучения, организационную поддержку и сопровождение образовательного процесса. Методическое (учебные программы, планы, методики) и правовое обеспечение (получение лицензии, аттестация, аккредитация, выдача дипломов и т.д.) осуществляет базовый вуз этого объединения, при активном участии «образовательного брокера».

Типичным примером такой организации служит Институт Новых Форм Образования (ИНФО) (с 18.09.2003г. – Международный институт «ИНФО-Рутения»), объединяющий российские вузы – Московский государственный технический университет «МАМИ», Московский государственный институт стали и сплавов (технологический университет), Московский государственный институт электроники и математики (технический университет) и др.

Перспективной организационно-правовой формой является «франчайзинг», сущность которого для СДО разработана творческим коллективом в составе А.С.Семеновой, В.И.Солдаткина, В.П.Тихомирова (МЭСИ).

Примером реализации принципов образовательного франчайзинга в системе дистанционного образования может служить деятельность

Евразийского открытого университета и МИМ ЛИНК и др. по созданию объединений образовательных учреждений, независимо от их организационно-правовых форм, действующих на основании своих уставов. Заключенный между ними договор о сотрудничестве в сфере образовательной деятельности характеризует основные взаимоотношения сторон: правообладателя (франчайзер) и пользователя (франчайзи). Представляемые услуги должны соответствовать их лицензиям на право образовательной деятельности. Комплекс исключительных прав по реализации образовательных услуг франчайзера на определенных условиях называется франшизой.

Так, например, обучение студентов проводится по учебным планам и программам франчайзера силами тьюторов (преподавателей-консультантов), сертифицированных, т.е. допущенных франчайзером к учебным занятиям у франчайзи. Франчайзи осуществляет организацию учебного процесса по отдельным курсам франчайзера. Программы взаимно утверждаются руководителями, заключившими договор. По каждой учебной программе имеется специально разработанное франчайзером учебно-практическое пособие. Оно в обязательном порядке имеется у студентов. После изучения каждого отдельного курса обучающиеся сдают экзамен тьютору. Сданный экзамен у франчайзи засчитывается как сданный экзамен у франчайзера. В конечном счете, после выполнения учебного плана на основе сданных в установленном франчайзером порядке экзаменов слушателю, обучающемуся у франчайзи, выдается документ франчайзера об образовании.

Реализация технологий дистанционного образования в экономико-правовом пространстве образовательного франчайзинга не противоречит действующему законодательству, дает возможность каждому желающему независимо от места работы и проживания, от социально-экономических проблем, ограничений в образовательном выборе, от имеющихся реальных барьеров в равном доступе к образованию получить качественное профессиональное образование.

Наряду с филиалами и представительствами УДО, образовательный процесс может осуществляться в специально создаваемых *региональных учебных центрах (РУЦ) УДО*.

Такая франчайзинговая форма партнерских отношений получает все большее распространение и позволяет центральным вузам продвигать свои образовательные программы в отдаленные территории, т.к. она предполагает функционирование Центра с малокомплектными учебными группами (до 10 студентов). При наличии 15 студентов он становится рентабельным.

Выбор партнера

и заключение договора между УДО И РУЦ

В случае, если какая-либо организация или просто заинтересованное лицо желают работать по образовательным программам какого-либо УДО, они высылают в его адрес письмо (вступают в переговоры), в котором кратко описывают свою организацию, направления ее деятельности, реквизиты, информацию о возможностях обеспечения образовательного процесса и набора студентов, другие предложения о сотрудничестве. УДО направляет в ответ полный комплект материалов по организации регионального учебного центра (РУЦ) и предложения по дальнейшему взаимодействию.

Партнер должен быть юридическим лицом, иметь опыт и лицензию на право ведения образовательной деятельности. Очень важен авторитет организации-партнера в регионе, его деловые связи, которые обеспечат набор студентов. Положительным является наличие хорошего офиса и средств связи, включая электронную почту, компьютерное (сетевое)

обеспечение.

При решении вопроса об открытии РУЦ необходимо четко оценить, насколько выгодно будет такое сотрудничество по ориентировочному уровню стоимости обучения в регионе и возможности набора студентов. Все вопросы совместной деятельности должны быть предварительно согласованы, после чего можно приступать к подготовке агентского Договора между УДО и центром («Договор об оказании услуг») и его подписание. После набора первой группы студентов подписывается дополнение к договору о совместной образовательной деятельности, где фиксируются финансовые отношения УДО и РУЦ, чем фактически завершается начальный процесс совместной деятельности.

Агентский договор на право ведения образовательной деятельности РУЦ – «Договор об оказании услуг» – лежит в основе отношений вуза и учебного центра.

Учебный центр для подписания такого Договора собирает документы абитуриентов в установленном порядке и представляет в УДО заявку от УЦ на проведение их экспертизы. В течение установленного срока РУЦ получает назад из УДО документы, *после чего Центр организует вступительные испытания в установленном порядке и направляет в вуз*:

- документы абитуриентов, успешно прошедших испытания: договора со студентом; регистрационную карточку; личный листок студента; 3 фотографии 3х4;
- учебный план;
- заявку о приеме на работу в вуз преподавателей, которые будут обучать студентов в течение предстоящего семестра;
- данные о преподавателях.

Вуз на основании полученных документов оформляет счет и определяет сроки оплаты студентами обучения в соответствии с утвержденными ценами. В копии платежного поручения должны быть указаны фамилии студентов, которыми проведена оплата обучения.

Правильно оформленные документы и учебный план, а также своевременно проведенная оплата обучения являются основанием для зачисления абитуриента на обучение.

Административное сопровождение учебного процесса в РУЦ

Залогом успешной деятельности Центра, особенно на его «стартовом этапе», является энергичный сотрудник, который будет заниматься на начальном этапе работы только организационными вопросами.

Для этого необходима специальная подготовка администраторов и руководителей центров в специальной Школе администраторов, которая организуется УДО на своей территории. Существует мнение, что такая подготовка не обязательна для лиц, имеющих опыт работы в вузе. Эта амбициозная позиция ошибочна, т.к. организация и управление УДО в значительной мере отличается от традиционного вуза.

Администратор РУЦ

обеспечивает набор студентов, правильное оформление необходимых документов в установленные сроки передает в вуз документы для регистрации студентов; обеспечивает проведение презентации курсов с выдачей учебных материалов, а также тьюториалов и выездных воскресных школ; отвечает за присутствие на них студентов и передает данные в вуз по определенной форме и в установленные сроки.

Он следит за строгим соблюдением графика обучения и контролирует:

- проведение тьюториалов, воскресных и дневных школ;
- сдачу письменных работ (проверяет правильность их оформления);

- проведение экзамена;
- организацию копирования и отправки в вуз письменных работ студентов для мониторинга (количество и сроки их предоставления согласовываются с директором соответствующего учебного курса в УДО);
- передачу тьютору, работающему в регионе, результатов мониторинга, методических материалов, подготовленных вузом, а также информационных сообщений, имеющих отношение к тьютору;
- организацию групповых просмотров видеокассет и работы на компьютере по курсам обучения для студентов, не имеющих возможности смотреть видео и пользоваться компьютером в домашних условиях;
- информацию вуза и тьютора об особых обстоятельствах жизни студентов, повлиявших на результат их обучения (задержка в выполнении письменных заданий, отсутствие на ВШ, экзамене и др.). В случае прекращения студентом обучения, он выясняет причину, планы студента и в течение 2-х недель ставит в известность об этом вуз;
- соблюдение конфиденциальности данных об обучении студентов (нарушение конфиденциальности рассматривается вузом как одна из причин его замены).

На начальном этапе администратору и всем сотрудникам Центра предстоит обратить внимание на необходимость формирования своего имиджа в регионе, обеспечивая комплекс образовательных услуг, наиболее востребованных для его потребителей.

Центр должен выбрать тот путь своего развития, который обеспечит сочетание его интересов и УДО. Со своей стороны, УДО должно постоянно расширять спектр программ обучения, предлагаемых региональным центрам, а также других услуг – от обучения региональных тьюторов до рекламы центра в средствах массовой информации

Семестровая отчетность

В конце каждого семестра РУЦ должен предоставить в вуз:

- отчет об итогах обучения, включая график проведения и посещаемости студентами занятий;
- заявку на прием на работу в вуз преподавателей, которые будут обучать студентов в течение следующего семестра.

На основании полученных документов вуз оформляет счет по оплате обучения в предстоящем семестре. Такая процедура повторяется перед каждым семестром.

В случае, если студент вынужден прервать обучение, он должен подать заявление на имя ректора УДО с просьбой предоставить академический отпуск с указанием срока отпуска и причины.

Итоговая отчетность

*Студенты, не прошедшие промежуточную атте*стацию или не оплатившие обучение – отчисляются из вуза.

На студентов, завершающих полный цикл обучения и приступающих к выполнению дипломной работы, РУЦ должен:

- подать заявку на проведение итоговой аттестации;
- подготовить кандидатуры научных руководителей, подать документы на утверждение научных руководителей до окончания учебного семестра;
- представить документы о преддипломной практике.

Все эти вопросы решаются в течение учебного семестра до окончания выполнения студентами учебного плана.

Порядок прохождения студентом дипломного семестра определяется «Дополнением к договору», который определяет сроки и оплату дипломного семестра, совместно с научными руководителями («Задание на дипломное проектирование») и направляют его на утверждение в вуз.

РУЦ контролирует своевременное завершение дипломной работы к сроку, указанному в «Задании на дипломное проектирование», правильное оформление работы и отзыв научного руководителя в соответствии со специально разрабатываемыми вузом «Методическими рекомендациями к написанию дипломной работы».

После поступления в вуз готовых дипломных работ с отзывами научных руководителей на заседании специально создаваемого учебно-методического совета факультета принимается решение о допуске студента к защите дипломного проекта, назначает рецензентов и дату защиты в вузе.

Ценообразование

и порядок осуществления финансовых взаиморасчетов РУЦ и УДО

УДО должны стремиться поддерживать стабильность ценообразования, несмотря на то, что изменения неизбежны. Конечные цены на образовательные услуги устанавливаются региональными центрами самостоятельно. УДО же назначает только базовую цену за каждый курс обучения, которую должен ему перечислять РУЦ, а также расценки по работе тьютора, экзаменатора инспектора; условия оплаты их командировочных расходов и поставки учебных материалов.

При установлении базовых цен УДО учитывает экономическую ситуацию, уровень цен в регионах, а также затраты на сопровождение и развитие курсов обучении. Базовая цена в условиях инфляции постепенно возрастает, но как правило этот рост незначительно опережает инфляцию. Базовая цена назначается на полгода (год) в рублях, а последующий риск инфляции УДО берет на себя.

Необходимо предусмотреть систему скидок на набор полных групп (15 студентов), повторное обучение и увеличение числа студентов сверх 90% предыдущего набора. Предполагается, что скидка на набор полной группы обеспечивает фактически бесплатное обучение тьюторов и административного персонала центра. Скидка за повторное обучение обычно превращается в аналогичную льготу для студента. Например, студент, обучающийся на втором курсе, получает скидку с конечной цены в 8%, а с третьего курса – 15%.

Скидка за увеличение количества студентов согласовывается с ценовой и наборной политикой УДО и РУЦ. Поскольку в составе расходов УДО большую часть занимают постоянные расходы, то при увеличении числа студентов сверх необходимого минимума образуется экономия, которая выплачивается в виде скидки. За счет этого РУЦ могут либо снизить конечные цены, либо больше средств выделить на рекламную кампанию, обеспечить увеличение набора студентов и т.п.

После окончания набора в регионе РУЦ заключает с УДО финансовое приложение к договору (протокол согласования о договорной цене), по которому будут перечисляться денежные средства.

Все денежные средства, остающиеся в Центре сверх суммы, определенной в финансовом приложении (разница между суммой, вырученной от студентов и перечисленной УДО), фиксируется как доход РУЦ.

Финансовые взаиморасчеты производятся, исходя из следующих параметров:

- базовая стоимость, отчисляемая РУЦ в УДО;
- оплата преподавателя (тьютора);
- если в РУЦ есть тьютор, все финансовые взаиморасчеты он производит с ним;
- если РУЦ оформил соглашение с тьютором другого центра, то все финансовые расчеты производятся с этим центром;
- если РУЦ приглашает тьютора из УДО, то на счет УДО перечисляется его заработная плата и ему оплачиваются командировочные расходы (в т.ч. суточные + стоимость проезда + проживание в гостинице);
- оплата приезда экзаменатора из УДО (командировочные);
- транспортировка учебного материала до РУЦ – стоимость определяется расстоянием и видом транспортировки;
- добровольное приобретение РУЦ имиджевой продукции УДО (значки, папки, флажки и т. д.), необходимой для рекламных целей.

Договорные отношения студентов и РУЦ

Организационные процедуры (порядок) оформления студентов при их зачислении в учебное заведение определены нормативами Минобразования РФ.

Однако, поскольку ДО часто строится на внебюджетной основе, важно обратить внимание на необходимость соблюдения договорных отношений, регулирующих порядок обучения и исключающих возможность возникновения конфликтных ситуаций между студентами и администрацией вуза и центра.

Основополагающим документом, регулирующим взаимоотношения вуза и студента, является Договор о подготовке студента по программе высшего профессионального образования по специальности, соответствующей лицензии на право ведения образовательной деятельности и государственной аккредитации.

Договор должен фиксировать форму обучения. Это положение представляется важным особенно в условиях *нелегитимности* категории ДО в законодательстве как самостоятельной формы обучения. Поэтому, если в графе «форма образования» записать «дистанционная», то это поставит под удар правомочность выдачи УДО дипломов государственного образца. Поскольку ДО как форма образования не закреплена в Законе «Об образовании», то она не имеет собственной нормативной базы. В договоре и учебном плане можно записать «заочная форма образования» или «экстернат», а в скобках указать «технологии дистанционного обучения». В этом случае юридические формальности будут соблюдены.

Из вышесказанного возникает вопрос, о каких технологиях идет речь. Очевидно, что имеются ввиду информационные и коммуникационные технологии. В этом случае требуется уточнение, какие именно: кейс-технологии, TV и радио, компьютерные или сетевые. Если в Договоре не будет указано, посредством чего вуз представляет образовательные услуги, студент вправе заявить, например, что он не имеет доступа в Интернет и просит предоставить ему образовательные услуги иными средствами.

Во избежание возникновения подобной ситуации Договор должен содержать разделы «Обязанности вуза» и «Обязанности студента», где следует указать ответственность сторон по всем деталям организации учебного процесса. Специальный раздел должен быть посвящен

финансовым отношениям вуза и студента.

Юридическая основа типового Договора –Устав учебного заведения и специально разрабатываемое вузом Положение «Об организации процесса обучения студентов на дистанционной основе», учитывающие нормативные и методические материалы Минобрнауки РФ.

Опыт зарубежных вузов в организации деятельности РУЦ

Одна из основополагающих идей дистанционного обучения, являющаяся главной для Открытого университета Израиля, состоит в «движении навстречу студенту» (Reaching out).

Р.Арав и В.Либин делятся опытом функционирования учебных центров Открытого университета Израиля (Овсянников В.И., Гури-Розенблит С., 2002).

Создаваемые ОУИ учебные центры имеют свои аудитории, предназначенные для проведения встреч с тьюторами, компьютерные классы, библиотеку, аудитории спутниковой связи. А самое главное – в них постоянно присутствует академический советник, в функции которого входит оказание всесторонней психологической поддержки, подразумевающей как личное участие в трудностях, испытываемых студентом, так и в учебном процессе; составление учебного плана для студента в соответствии с его академическими данными, стремлениями и другими факторами, определяющими темп и ритм учебы каждого отдельного студента.

Академический советник является штатным сотрудником ОУИ в независимости от того, где географически расположен учебный центр ОУИ. Для академических советников проводятся семинары, повышающие уровень их возможностей по оказанию студенту как психологической, так и профессиональной помощи.

В 2000 г. в ОУИ действовало 94 учебных центров десяти видов, которые можно классифицировать в рамках понятия «степень дистанционности». Суть этого понятия, как известно, состоит в определении для каждого студента «точки равновесия» в пропорции самостоятельных и аудиторных занятий.

Университет оказывает существенное влияние на возможности индивидуального выбора, создавая учебные центры с различной интенсивностью групповых консультаций и аудиторных занятий.

Первый и основной вид учебных центров – это так называемый «кампусный». Такие учебные центры находятся в больших городах и в арабском секторе Израиля. В хайфском кампусе ОУИ обучаются 2200 студентов, и им оказывают все виды академической и организационной поддержки 15 специалистов ОУИ. В Беэр-Шеве учатся 1200 студентов, с ними работают 6 штатных сотрудников ОУИ. В арабском секторе в Вади Ара учатся 150 студентов, которых обслуживают 3 штатных сотрудника ОУИ. В этих «кампусах» функционируют компьютеризированные классы, хорошо укомплектованные библиотеки, отдел регистрации и приема студентов.

В этих учебных центрах-кампусах организованы встречи студентов с тьюторами как по обычному расписанию 1 раз в 3 недели, так и 1 раз в неделю для студентов, которые испытывают необходимость встречаться с преподавателем чаще. Фактически регулярные консультации с постоянным тьютором вплотную приближаются по своему характеру и содержанию к очному обучению, хотя им и дается скромное название «интенсивного тьютирования». Следует отметить, что как внутри ОУИ, так и в комиссии по высшему образованию есть противники такой деятельности, считающие ее противоречащей как идее дистанционного

обучения, так и «мандату», выданному ОУИ.

Этот вид учебных центров-кампусов полностью принадлежит ОУИ. Университет оплачивает аренду здания, содержит все службы, оплачивает работу всех работников кампуса.

Второй вид – один из самых старейших, он состоит в том, что ОУИ арендует только учебные аудитории и оплачивает услуги сотрудника, который следит за порядком в центре. В настоящее время ОУИ отказывается от этой модели, т.к. она не соответствует основному принципу движения Открытого университета в направлении к студенту.

Особый вид учебных центров представляют собой учебные комплексы (Joint Venture) Открытого университета с колледжами, в рамках которых последние выступают в роли распространителей (providers) его курсов. Университет составляет учебные планы, подбирает и оплачивает тьюторов и академических советников, а колледжи, в свою очередь, обеспечивают студентам организацию учебного процесса (включая учебное оборудование, компьютерные классы), опекают студентов, производят их запись и регистрацию на курсы. Плата за учебу взимается колледжами, часть ее переводится в ОУИ. Примером такого учебного центра может служить колледж в г. Рамат-Ган, где обучаются 4800 студентов ОУИ. Многие студенты предпочитают получить степень бакалавра ОУИ, но при этом обучаться в колледже, который позволяет уменьшить «степень дистанционности» учебного процесса.

Городские колледжи охотно финансируются муниципалитетами. Муниципалитет помогает колледжу получить дополнительные здания для такой программы, оплачивает труд их административных работников. Договора, как правило, заключаются между ОУИ, колледжем и муниципалитетом соответствующего города. Такой союз укрепляет авторитет мэра города и гарантирует успешное функционирование ОУИ в городском колледже.

Частные колледжи также заключают договора с ОУИ, это позволяет им повышать престиж, а также прибыль, т.к. далеко не все частные колледжи имеют право присваивать степень бакалавра. Такие колледжи могут позволить предъявить дополнительные требования к студентам, например, полный аттестат зрелости. В действительности, если студент в частном колледже успешно сдал первые 2 предмета ОУИ, то ему разрешается продолжать дальнейшую учебу без наличия аттестата.

В связи с неуклонно растущим спросом на академическое образование в Израиле все больше открывается так называемых региональных колледжей. В настоящее время существует 13 таких колледжей, из них 3 самостоятельно присуждают степень бакалавра, остальные 10 прикреплены к различным университетам, которые обязаны организовать проведение занятий с участием профессорско-преподавательского состава вуза.

Региональные колледжи также являются учебными центрами ОУИ. Например, региональный колледж в Западной Галилее опекается параллельно Бар-Иланским Университетом и Открытым университетом Израиля. Учебный план студента подписывается одновременно академическими советниками обоих университетов. Если учебный план студента состоит на 2/3 из предметов ОУИ, то студент получает диплом бакалавра ОУИ, а в дипломе указано, что степень бакалавра получена в двух университетах.

Учебные центры учитывают в своей деятельности сотрудничество ОУИ с крупными общественными организациями, например, с

Всеизраильской Федерацией профсоюзов, которая предложила взаимодействие еще на самой первой стадии его существования. Федерация профсоюзов предоставляет своим членам дополнительные отпуска для учебы в ОУИ, выделяет учебные классы, организует стипендии и т.д.

В Израиле существует целый ряд учебных заведений, которые дают профессиональную подготовку, но не выдают академического диплома. Примером могут служить колледжи, которые готовят фотографов, кинооператоров, журналистов, туристических агентов, медицинских сестер, специалистов альтернативной медицины, учителей начальных классов. Такие колледжи обращаются в ОУИ с просьбой подготовить для их студентов программу получения степени бакалавра. *ОУИ охотно открывает учебные центры в учебных заведениях такого типа.*

ОУИ создает учебные центры на основе сотрудничества с крупными фирмами и организациями. Такие центры позволяют студенту получать степень бакалавра по месту работы, например, в банках, больших фирмах, в полиции, в министерствах и т.д. Такие организации создают группы желающих учиться в университете и получают скидку в оплате за обучение в размере 7,4%, а за это выделяют помещения для обучения, предоставляют работникам дополнительные свободные дни для занятий. Со своей стороны, ОУИ направляет тьюторов и академических советников.

Одним из новых видов учебных центров ОУИ являются «Молодежные центры», которые предназначены для способных старшеклассников гимназий, способных сочетать учебу в школе с обучением в университете. Министерство просвещения Израиля засчитывает таким ученикам предметы, успешно сданные в университете, вместо экзаменов на аттестат зрелости по избранным дисциплинам.

ОУИ с первых дней существования тесно сотрудничал с Армией Обороны Израиля. Сегодня *в армии существует несколько учебных центров ОУИ*, которые помогают студентам-солдатам получить степень бакалавра. Следует отметить, что в армейских учебных центрах ОУИ степень дистанционности достаточно высока.

Особые учебные центры создаются в тюрьмах. Большинство студентов ОУИ, которые учатся посредством тюремных учебных центров – это опасные преступники. Они имеют возможность только на 1 индивидуальную встречу с тьютором в семестр, поскольку существующие условия, как правило, не разрешают проводить групповые занятия. Заключенным студентам также запрещается звонить тьютору по телефону, не разрешается смотреть учебные видео-фильмы и пользоваться компьютером. Достаточное количество таких студентов, в прошлом террористы, учатся и успешно получают степень бакалавра ОУИ. Как правило, за них платят власти палестинской автономии. Понятно, что в такого вида учебных центрах степень дистанционности максимальна.

МОДУЛЬ IV *Технологизация учебного процесса в учреждениях дистанционного образования*

IV.1. Достижение педагогических целей дистанционного образования

Технологизация образовательного процесса при ДО

Порядок обучения в УДО определяется педагогическими целями, которые необходимо достигнуть в процессе обучения студентов. Важную роль в этом играют технологии, применяемые в обучении и, поэтому, дистанционное образование, подчиняясь общим целям образования, имеет свои особенности, вытекающие из используемых технологий и традиций различных УДО, обеспечивающих качество образования.

Важность технологизации образования уже изначально предусматривалась в Положении о Госкомвузе РФ как *инновационная политика*.

ДО основано на двух формах организации обучения, каждая из которых требует определенного механизма управления – *аудиторные занятия и самостоятельная работа обучающихся*. Особенностью ДО, отличающей его от очной формы образования, как известно, является ограничение (а иногда и отсутствие) непосредственного (живого) контакта студентов с преподавателем в том объеме, в котором он присутствует при очном обучении. Этому обращается основное внимание при решении организационно-педагогических вопросов.

Дидактическим аспектом названной особенности является необходимость установления интерактивных связей студентов с преподавателем и студентов между собой в процессе обучения.

Может показаться парадоксальным, но, по мнению ряда специалистов, и это подтверждает практика, дистанционное обучение открывает больше возможностей для интерактивности, чем очная форма обучения, т.к. большую часть лекционного времени при очной форме студенты пассивно записывают лекцию за преподавателем, а их мыслительная деятельность включена минимально и рассчитана только на прием и фиксацию этого материала. Практические и семинарские занятия, к сожалению, часто сводятся к формальному выступлению студентов по какому-либо заданному кругу вопросов, при еще большей пассивности (безразличии) остальных студентов. Преподаватель часто выступает в этой ситуации в качестве простого регистратора выступающих студентов.

Примечательно, что отечественная система заочного образования имеет те же внешние черты, что и зарубежные модели ДО, неслучайно их объединяет общее понятие «образование на расстоянии без отрыва от основной деятельности». Заочное образование, как уже отмечалось, по существу – «плоть от плоти» зарубежных моделей ДО с точки зрения возможности применения технологий организации и управления. Однако оно стало объектом резкой критики, т.к. переродилось в противоположность самой себя – вместо постоянно совершенствующейся технологичной (понятие «*технологичность*» – производное от «технологизации») системы в формализованную и просто «усеченную систему очного обучения».

Дистанционная форма образования с применяемым в ней набором технологий заявила о готовности преодолеть этот барьер и предложить новую систему предоставления знаний, сутью которой является технологичный метод их управления.

Поэтому становится очевидной важность участия в управлении УДО высококвалифицированных кадров, а не случайных статистов, которые не ставят перед собой задачи максимального достижения педагогических целей функционирования учебного заведения через

управление.

Проблему, связанную с технологиями обучения мы уже начали изучать в первых модулях курса. Там речь шля о соотношении понятия ДО, как формы обучения или технологии обучения. Теперь предстоит уяснить *о каких технологиях в образовании идет речь и как их применять.*

Применение понятия «технология»

Проблема технологии первоначально была связана только с производством материальных ценностей. Поэтому обычно она рассматривалась как искусство, мастерство, умение в совокупности с методами обработки, изготовления, изменения состояния, свойств, формы материалов, проявляющихся и применяемых в производстве продукции. Такой подход выработался в связи с развитием крупной промышленности и машинного производства, когда возникла необходимость расчленения этого процесса на отдельные элементы, операции, этапы. Такое усложнение промышленного производства потребовало осознанного использования научных рекомендаций в практических целях, и эту миссию взяли на себя технологии. Со временем термин «технология» стал широко применяться и в других сферах человеческой деятельности, т.е. приобрел широкое социальное толкование.

Таким образом, *технология в «процессуальном» смысле* отвечает на вопросы, *как создать ту или иную продукцию и какими средствами*? Причем этим вопросам предшествует четкое определение цели, указывающей на то, «что надо получить»? С развитием цивилизации наряду с промышленными технологиями стали использоваться и *социальные технологии*.

Современные социально-экономические условия требуют разработки наукоемких социальных технологий, которые обеспечили бы *передачу социального информационного наследства не на уровне интуиции и прошлого опыта, как раньше, а на прочной основе современных научных данных, технологизациии и информатизации социального пространства*.

Смысл и назначение любой технологии

– оптимизировать управленческий процесс, исключить из него все виды деятельности и операции, которые не являются необходимыми для получения социального результата. Использование технологий – это главный ресурс, позволяющий снизить затраты на управление и повысить эффективность управленческого воздействия. Активный процесс технологизации образования связан с научно-технической, информационной и менеджеральной революциями, когда общество стало искать приоритеты не только на пути технического прогресса, но и на основе социальной ориентации рынка, разумного использования человеческого ресурса, развития и защиты интеллектуальной собственности.

Технология («технологизация»)

и методика преподавания

Последние годы мы являемся свидетелями глобального процесса стандартизации нашего образовательного пространства, который, как обычно, начался без должной методологической подготовки, без осознания роли и функций педагогической технологии при переходе к работе в условиях образовательного стандарта. Кроме этого, следует также помнить, что ДО требует обоснованной процедуры выбора соответствующей педагогической технологий в конкретных условиях функционирования того или иного вуза, изучения той или иной дисциплины. Ничего из этого не получило цивилизованной, профессиональной проработки, гарантирующей безусловное достижение стандарта. Другими словами, ДО требует дидактического фундамента, чтобы каждый обучающийся достигал уровня

образовательного стандарта; любому образовательному учреждению, работающему по любой форме обучения, необходим новый педагогический инструментарий вместо традиционной методики.

Это понятие мы впервые применили в более ранних публикациях (Овсянников В.И., Гури-Розенблит С., 2002), взамен имеющихся. Понятие «технологизация» призвано оттенить дидактический аспект проблемы.

Явная неразработанность теории и методологии педагогических технологий может иметь такое идеологическое объяснение: до 90-х гг. в нашей стране *фактически не разрешалось проводить исследования по педагогическим технологиям.* Первопричина такой ситуации связана с тем, что в любой технологии сначала технологизируются наши представления о цели обучения. Но в те, совсем не далёкие, времена кафедры ограничивались только тематическим планированием по всем предметам, а учебное содержание «нарезалось» учебными часами и «вменялось» в обязательное исполнение. На научность планирования не претендовал никто. Каждая кафедра была заинтересована в том, чтобы получить себе как можно большее количество часов в учебном плане.

Это привело к ситуации, когда российский преподаватель оказался явно неподготовленным в этой области педагогических знаний, что породило массовое явление – преподаватели не видят различия между методикой и технологией.

По заключению члена-корреспондента РАО В.М.Монахова, если *дидактика* – наука об обучении, теория обучения, составная часть педагогики общая теория обучения, то предметные (частные) методики – это теория обучения данному предмету (например, методика обучения математики) (Монахов В.М., 2002). Тогда технология представляется как одно из немногих «инструментальных» средств, позволяющее технологизировать процесс проектирования педагогического объекта и попытки отождествления методики и технологии некорректны:

Методика – это теория со своим языком, предметом, закономерностями (хотя этих закономерностей очень мало).

Понятие «технология» нужно отличать от понятия «методика» – производного от понятия «метод».

Метод – (от греч. methodos – путь исследования, теория учения), способ достижения какой-либо цели, решения, конкретной задачи; совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности. (БЭС, 2004).

В педагогике производным от понятия «метод» является понятие «методика» (от греч. methodike – совокупность методов) – учение о способах для педагогических целей изложения данной науки (Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А., 1899-1902).

В педагогическом энциклопедическом словаре дается следующая трактовка: *методика учебного предмета***,** частная дидактика, теория обучения определённому учебному предмету. На основе изучения разных форм взаимодействия преподавания и учения в обучении конкретному учебному предмету методика учебного предмета разрабатывает и предлагает преподавателю определённые системы

обучающих воздействий. Эти системы воплощаются в содержании образования, раскрываемом в программах и учебниках; реализуются в методах, средствах и организационных формах обучения. Методика учебного предмета тесно связана с дидактикой и опирается на её общие положения. (Педагогический энциклопедический словарь, 2002).

Если *методика* в большинстве случаев – это так же совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, то педагогическую технологию отличает два принципиальных момента: *технология* – это проект будущего учебного процесса и гарантированность его конечного результата.

Технология может выступать в двух значениях:

- *программном*, содержащем процедуры и операции: система научно-обоснованных предписаний (инструкций), указаний и рекомендаций для реализации в образовательной практике;
- *деятельностном*, выстроенном в соответствии с этой системой.

Технологизация – это средство, инструментарий проектировочной деятельности, позволяющее представлять педагогические объекты в удобном виде и для непосредственной профессиональной деятельности, достижения учебного процесса и для многократного улучшения проекта: оптимизация, профориентация, учет новых условий.

Таким образом, если методика в большинстве практических случаев – это совокупность рекомендаций по организации и проведению учебного процесса, то педагогическую технологию отличает два принципиальных момента:

- *Технология – это проект будущего учебного процесса.*
- *Технология – это гарантированность конечного результата*.

Толкование понятия «технология»

В дистанционном образовании чётко обозначились две тенденции в толковании понятия «технологичности»: в одном случае усиление технологичности понимается как повышение эффективности учебного процесса, в другом – под технологичностью понимается степень устойчивости к воспроизведению.

Анализ публикаций по педагогическим технологиям последних лет показывает, что мода захлестнула даже серьёзные исследования, но и в них, порой, очевиден недостаток в методологической установке на уровне: это можно, а это не имеет смысла. Большинство авторов скользят по внешним признакам технологий, обращая внимание читателя на второстепенные моменты или без конца повторяя банальные истины, к примеру, что появление компьютера значительно технологизировало учебный процесс! А ведь именно компьютеризация обнажила явную несостоятельность психолого-педагогических концепций обучения, которые также заняли в педагогике свою «аксиоматическую» нишу. Этому явлению в работе Е.И.Машбиц дана объективная и корректная оценка: психолого-педагогические концепции как у нас, так и за рубежом не пригодны в поле дистанционного обучения (Машбиц Е.И., 1988).

«Педагогическая технология»

Большинство авторов в словосочетании «педагогическая технология» связывают процесс и средства обучения. На самом деле и в методике, и в моделях дистанционного образования вопрос о процессуальности обучения оставляет желать лучшего.

Напрашивается вывод: странно, что внимание

исследователей не акцентируется на глубинном смысле и фундаментальном значении педагогической технологии. Например, на особенностях перевода замысла преподавателя на язык предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса – главного в проекте: структуре и содержании учебно-познавательной деятельности обучающегося, основное их внимание обращается к педагогическому воздействию преподавателя на обучающего; не на методологии технологического целеобразования (целеполагания), как центральной проблеме технологизации.

Цель педагогической технологии – обеспечить функционирование любой технологии и создать основы управления учебным процессом. Главное в педагогической технологии – достигается цель или не достигается, отсюда и критерии её эффективности.

В образовательной теории и практике применяют несколько понятий: «педагогическая технология», «образовательные технологии», «технологии обучения».

Приоритетные направления в развитии технологий обучения в вузе определены еще в решении коллегии Госкомвуза РФ от 06.04.94 г. «О технологиях обучения в высшей школе».

Педагогическая технология явилась развитием идей программированного обучения. Это такой подход, согласно которому *обучение должно стать максимально управляемым процессом*, в отличие от традиционного обучения с нестрого определенным и направленным воздействием на обучающегося.

Любой элемент обучения реализуется в рамках педагогической (дидактической) системы, а процесс обучения рассматривается широко: анализ и разработка всех компонентов обучающей системы от целей до контроля результатов. Главной стала идея *воспроизводимости (возможности повторить) обучающей технологии.*

Итак, по мнению педагогов, *педагогическая технология* понимается как направление в дидактике, область научных исследований по выявлению принципов и разработке оптимальных систем, по конструированию воспроизводимых дидактических процессов с заранее заданными характеристиками.

Следует помнить, что в отечественной литературе термин «педагогическая технология» употребляется очень *широко*. Он может обозначать уже названное направление дидактики, а также – технологически разработанную обучающую систему, систему методов и приемов какого-либо педагога, наконец – методику и отдельные методы воспитания (например, технология организации групповой деятельности).

Существует множество определений педагогической технологии.

В известном докладе («Политика в области образования и новые информационные технологии Национальный доклад РФ на II международном конгрессе ЮНЕСКО «Образование и информатика» // Информатика и образование. – 1996. №5.) дается следующая трактовка:

Под технологией обучения понимается способ реализации содержания

обучения, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающих достижение поставленных дидактических целей.

В.П.Беспалько трактует педагогическую технологию как «проект определенной педагогический системы, реализуемый на практике» (Беспалько В.П., 1989).

Некоторые авторы под педагогическими технологиями понимают «целенаправленное, последовательное описание деятельности учителя и учащихся для достижения поставленных дидактических целей... Другими словами, педагогические технологии в современном понимании – это скорее детально (технологически) разработанные методы и организационные формы обучения» (Моисеева и др., 2004).

В.П.Демкин и Г.В.Можаева считают, что в современном понимании педагогические технологии должны решать не только задачи обучения, но и образования; следовательно, педагогическая технология превращается в описание всего процесса формирования личности обучающегося. Авторы предлагают обобщенную трактовку педагогической технологии как «совокупности и последовательности дидактических методов и приемов, позволяющих достичь качественного образования» (Демкин В.П., Можаева Г.В., 2003). В их работе выделяется три основные категории педагогических технологий:

- технологии обучения;
- технологии организации самостоятельной работы обучающихся;
- технологии контроля знаний.

К вопросу о теории педагогических технологий

В июне 2005 г. член–корреспондент РАО В.М.Монахов выступил в академии образования с докладом «Введение в теорию педагогических технологий» (см. рукописный фонд МЦДО МГОПУ, 2005). От технологической парадигмы, уже получившей некое часто сумбурное понимание в сознании педагогической общественности, по его мнению, до теории педагогических технологий – путь достаточно долгий. Поэтому, прежде всего, необходимо определить собственно объект и предмет теории педагогических технологий.

Технология – это система научных знаний, использование которых позволяет реализовать конкретный человеческий замысел, моделируя определенные дидактические условия, средства и способы. Так называемые технологические знания, определяющие суть технологии, делают реальным их применение в образовательной практике с целью изменения, совершенствования, модернизации учебного процесса. Не случайно распространено мнение, что главное отличие технологии от фундаментальной науки состоит в смещении основного акцента с вопроса «почему?» на вопрос «как?», т.е. не только исследуется та или иная проблема, но и ищется решение той проблемы. К сожалению, до сих пор педагогика не обладает методологией точных решений встающих перед ней задач.

Что суть *теория*? Это комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение явлений (в широком смысле); это высшая, самая развитая сфера организации научного знания, дающая целостное представление о закономерностях и существенных связях определенной областной действительности – объекта теории педагогических технологий.

Опираясь на знание теории педагогических технологий можно создавать то, что не существует в наличии сегодня в данной образовательной действительносьти, но с точки зрения открытых теорией объективных

законов, показывает необходимость его использования. В связи с вышесказанным, теория педагогических технологий может выступать в качестве *научной основы модернизации образования*.

К теории педагогических технологий как системе обобщенного знания представляются все современные требования, как к любой иной теории:

- целостность системы знания;
- логическая зависимость одних элементов от других;
- выводимости содержания теории из некоторой совокупности утверждений и понятий (это исходный базис теории, точнее – ее аксиоматика);
- отражения теоретическим знанием не только сущности определенной области явлений, но и иную, более глубокую картину действительности чем знание эмпирическое.

Главным методологическим результатом использования процедур научного познания к реальным педагогическим объектам является превращение реально *существующего объекта* с бесконечным множеством свойств и постоянно меняющимся состоянием в *объект, имеющий фиксированное число свойств, связей и отношений.*

Апеллирование к категории целостности при исследовании педагогического объекта методологически означает принципиальный переход от описания фактов к постижению собственных законов и глубинных закономерностей, то есть переход от «описательства» к конструктивной, продуктивной и прогностической научной теории.

Более строгое и системное представление о «технологии» может быть сведено к ряду утверждений:

- технология – это деятельность по организации и преобразованию другой деятельности (очевидный аспект модернизации образовательного процесса);
- технология – это так организованная деятельность, в результате которой изменяется объект деятельности;
- технология – это элемент механизма управления, способствующий достижению поставленной цели. чтобы данный механизм управлял процессом, ведущим к достижению цели, необходимо, прежде всего, установить (или договориться) о численных критериях, объективно показывающих движение процесса в нужном направлении;
- технология – это способ воздействия на конкретный сложный процесс путем расчленения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций педагогических воздействий, в принципе обеспечивающих достижение оптимальных результатов. здесь происходит качественно новое, в отличие от определений в энциклопедических словарях, где технология рассматривается как совокупность приемов и способов обработки и переработки сырья, материалов, раскрытие сущности понятия «педагогическая технология»: во–первых, это не совокупность приемов и способов, а система процедур; во–вторых, это не обработка сырья, а интеллектуальная образовательная деятельность по обучению и развитию обучаемых;
- технология – это соотношение и взаимоувязка цели, средства и результата профессиональной деятельности;
- педагогическая технология как специально организованная область знаний о проектировочной деятельности педагога, позволяющая, используя язык процедур проектирования, переводить педагогический замысел и педагогические представления о том или ином педагогическом объекте в форму проекта, который может быть

реализован в образовательной практике.

Таким образом, в нашем понимании *технологический подход* – это радикальное обновление инструментальных и методологических средств педагогики и методики при условии сохранения преемственности в развитии педагогической науки и практики.

Технология педагогического проектирования должна иметь *целостное* представление об объектах своего применения. Теоретически классифицируются 4 вида объектов: траектория; учебный процесс; методическая система обучения; дидактические условия. Анализ основных параметров педагогических объектов и универсальные модельные представления о них стали новым аппаратом исследования качества профессиональной деятельности педагога.

Не трудно видеть, что проектируемые педагогические объекты, интегративно могут представить всю образовательную систему, со всеми ее параметрами функционирования. Можно утверждать, что на языке информатики теория педагогических технологий – это некая оболочка, достаточно универсальная, в которой можно проектировать, исследовать, совершенствовать и оптимизировать любые образовательные процессы и системы. В этом удивительная интегративность теории педагогических технологий и ее открытость для взаимодействия с существующими педагогическими теориями.

Систематизация и классификация разработанных и получивших распространение педагогических технологий привели к *фундаментальному результату*: центр тяжести оптимизации целесообразно перенести с проектировочной деятельности по созданию педагогических объектов (траектория, процесс, система) на четвертый объект – дидактические условия. Именно оптимизация дидактических условий обеспечивает нормальные и комфортные условия реализации и функционирования вышеперечисленных проектов педагогических объектов.

Очевидно, что педагогическая технология – это, прежде всего, живая наука, объемлющая и учитывающая современную педагогическую реальность во всем ее многообразии. Теория педагогических технологий есть насущная необходимость модернизации современной педагогической науки.

«Технологии обучения» (ТО)

являются составной частью социальных технологий, т.к. применяются в системе образования, являющейся социальной системой. Понятие ТО не является новым в педагогике. К ним можно отнести как собственно педагогические технологии, так и любые иные, которые можно применить в образовании, в т.ч. ИКТ.

По мнению В.П.Демкина и Г.В.Можаевой технология обучения есть технология взаимодействия обучающего и обучающегося (педагогического общения)». «Технология обучения – это способ реализации образовательных целей на основе определенных методов и средств обучения», а педагогические технологии решают вопросы не только обучения, но и образования. В этом контексте технологии обучения рассматриваются как основные среди педагогических технологий. (Демкин В.П., Можаева Г.В., 2003).

Думается, что правы те ученые, которые в функциональном значении разводят понятия «технология» и «методика», как это делалось выше при определении понятия «педагогическая технология».

Определения ТО, до сих пор, как правило, не учитывают важность расчленения процесса обучения на отдельные процедуры и операции.

Чтобы какая-либо деятельность получила право называться технологией, необходимо, сознательно и планомерно расчленить ее на отдельные элементы, реализующиеся в определенной последовательности. Ни этапы и операции, ни порядок и последовательность этих операций не могут быть установлены произвольно, поскольку каждая деятельность имеет свою внутреннюю логику развития и функционирования. Кроме того, важно, чтобы этот порядок (процесс) можно было тиражировать.

«Образовательные технологии»

В докладе ЮНЕСКО «Учиться, чтобы быть» (1972 г.) технологии обучения названы движущей силой модернизации обучения. Критериальные параметры образовательных технологий обычно отражаются в концепциях развития образования.

В педагогической литературе часто применяется понятие «образовательная технология», которое рассматриваются как синоним «педагогической технологии».

Мы не будем касаться этих тонкостей дидактических дискуссий и ограничимся уже сказанным, а понятия педагогическая и образовательная будем применять как синонимы.

Важно различать педагогические технологии и технологии по созданию, хранению и доставке информации – информационные и коммуникационные технологии (ИКТ).

Задача технологизации обучения

состоит в анализе всех элементов обучающей системы и в проектировании процесса обучения, преобразующем учебно-воспитательную работу из малоупорядоченной совокупности действий в целенаправленный процесс, формулировании диагностично поставленных целей, ориентации всех учебных процедур на гарантированное достижение учебных целей, постоянной обратной связи, воспроизводимости всего обучающего цикла.

Поэтому мы вводим понятие «технологизация» которое на, наш взгляд, более объемное и содержательное, чем применяемые понятия. Некоторое время технология обучения понималась как простое *использование техники* в обучении, что дало повод говорить о «промышленной революции» в образовании. Действительно, широкое использование ТСО от простого диапроектора до современной компьютерной системы составляет *процесс технизации (технического оснащения) образования*. Однако, ряд ученых справедливо считает, что использование техники носит большей частью вспомогательный характер в передаче информации.

С 50-х гг. ученые пытаются решить проблемы не техники и технизации, а технологии и технологизации обучения.

Определяющее значение *в технологизации обучения имеет постановка целей*. Диагностичная постановка целей обучения в конкретной учебной дисциплине состоит в том, что цели обучения формулируются в таких терминах, которые при проверке будут опознаваемы и измеряемы по уровню их сформулированности.

При традиционном подходе цели ставятся «*не инструментально*» (изучить теорему, ознакомиться с принципом действия, сделать анализ стихотворения, решить уравнения и т.п.), т.е. без конкретного описания действий обучаемого. *Технологичный подход* ставит целью обучения *изменение интеллектуального состояния обучающегося*: его знаний, мыслей, чувств, поведения, а технология обучения ориентируется на гарантированное достижение целей и идею полного усвоения знаний, что обеспечивается разработкой для преподавателя учебных материалов

и характером учебного процесса, обучающих процедур.

Технологизация обучения: обратная связь и объективный контроль знаний

Существенной чертой технологизации обучения является установление *обратной связи и объективный контроль знаний*. Традиционное измерение уровня усвоения знаний и его оценка в настоящее время носит *неопределенный и субъективный характер*: в различных рекомендациях результаты обучения описаны недиагностично, измерить и оценить их объективно нельзя. Это является причиной формализма и субъективизма в оценке знаний.

Отказ от оценки знаний вообще невозможен: учет успеваемости – один из дидактических компонентов управления процессом и всей обучающей системой. Поэтому решение проблемы по мнению большинства специалистов состоит в *разработке измерительных «приборов» и процедур измерения знаний, т.е. тестов* – стандартных заданий для каждого уровня обучения. Контрольные процедуры могут быть автоматизированы и постепенно изжито «глазомерное» измерение и оценка знаний. По существу, для технологичного обучения нужен специальный фонд тестов. Особенность тестового контроля – критериальность, поскольку диагностично поставленные цели имеют значение эталона, которым измеряется степень достижения цели.

При этом следует помнить, что тестирование с дидактической точки зрения – процесс *сложный и пользоваться им нужно осторожно* в рамках четко стандартизированных критериев. Иначе он может привести к профанации и необъективности оценки знаний.

IV.2. Технология педагогического проектирования современных моделей дистанционного образования

Технологизация

и педагогическое проектирование дистанционного образовательного процесса

Педагогическое проектирование является важнейшим средством технологизации образовательного процесса и проходит несколько этапов:

- *теоретический*, связанный с определением объекта, цели, с расщеплением образовательного процесса на составляющие (микрообъекты) и выявлением их взаимосвязей;
- *методический* – выбор форм, методов и средств обучения;
- *процедурный* – организация практической деятельности по разработке технологии ДО и собственно проектирования.

Организация и управление учебным процессом ДО поддается проектированию как и любая деятельность. Его разделение на *микрообъекты* позволяет увидеть, что проектированию подлежат: прием студентов в учебное заведение; организация очных занятий и самостоятельной работы обучающихся; проверка выполнения их письменных заданий; консультирование; проведение экзаменов и зачетов; итоговая аттестация.

При проектировании ДО необходимо учитывать, что это не раз и навсегда заданный процесс с неизменными решениями, а вариативно-содержательный алгоритм, определяющий векторы возможного взаимодействия преподавателя и студентов. На педагогический результат технологичного процесса большое влияние оказывает уровень разработки учебно-практических пособий, степень подготовленности преподавателей (тьюторов); общее развитие каждого обучаемого, особенно в овладении средствами информационных технологий; материально-техническая оснащенность учебного процесса и др.

Научное осмысление практики технологизации учебного процесса ДО позволило сформулировать ряд требований, которыми следует

руководствоваться разработчикам современных педагогических технологий ДО, включающих:

Целостность – ДО должно в интегрированном виде представлять систему целей, методов, средств, форм и условий обучения, обеспечивать реальное функционирование и развитие конкретной дидактической системы. Дидактическая система ДО включает нормативно-правовую, финансово-экономическую, маркетинговую, материально-техническую подсистемы и подсистему безопасности.

Воспроизводимость – возможность применения технологических предписаний с учетом характеристик конкретной педагогической среды и гарантия с определенным допуском достижения заданных в данной среде целей обучения. Другими словами, организация ДО должна быть доступной в условиях типичного образовательного учреждения при необходимом и достаточном минимуме материальных средств, людских ресурсов и времени. Технология должна быть тиражируемой (воспроизводимой) и достигать аналогичных результатов обучения в различных учебных заведениях. В ряде УДО это требование проявляется, в частности, в трансферте ДО на принципах образовательного франчайзинга и других форм сотрудничества.

Адаптация процесса обучения к личности обучающегося. Процесс обучения должен отвечать требованиям оценки познавательных особенностей конкретного обучающегося. В ДО это требование расширяется до адаптации к условиям его места проживания и жизнедеятельности, финансовым и физическим условиям – образовательные услуги учебного заведения «идут» к человеку, а не наоборот.

Психологическая обоснованность – связь педагогической технологии с психологией. Последняя определяет психологические основания ДО, практические выходы. Этот принцип приобретает особое значение ввиду изолированной работы обучающегося, преимущественного использования им компьютерных и телекоммуникационных средств в процессе обучения. Отметим, что психологическая наука только начинает активно исследовать образовательный процесс ДО и призвана оптимизировать возможности технологизации.

Научность требует опоры на новейшие достижения педагогической науки, научно обоснованные и экспериментально проверенные дидактические нововведения, данные из смежных с дидактикой областей знаний.

Гибкость – обеспечение возможности непрерывного обновления содержания обучения, совершенствование содержания учебных дисциплин и дидактических материалов к ним. Реализация этого принципа облегчается при сетевой технологии обучения. Особенно это заметно на примере возможности быстрой актуализации учебно-методических материалов, представленных в электронной форме.

Контролируемость – наличие таких компонентов в системе, которые обеспечивают качественную оценку результатов технологизации обучения на всех ее этапах и оперативную корректировку хода образовательного процесса. В ДО к этому требованию добавляется необходимость идентификации личности обучающегося.

Экономическая целесообразность приобретает первостепенное значение в нынешних условиях недостаточного финансирования сферы образования.

Таксономия целей

На теоретическом этапе проектирования при определении общих целей

обучения

обучения они подлежат конкретизации при разработке обучающей системы по изучаемому предмету. Основой такой конкретизации может служить известная таксономия целей Б.Блума. В таблице показаны категории целей и соответствующие им действия обучающихся, которые можно диагностировать – измерить.

Таблица 4. Уровни усвоения знаний (по таксономии Б.Б.Блума)

№ п/п	Уровень усвоения	Обобщенные формулировки целей
1.	**Знание**: умение запоминать и воспроизведение материала от фактов до теории.	Обучающийся знает значение терминов, конкретные факты, методы, правила, принципы.
2.	**Понимание**: умение преобразовать, интерпретировать материал, предложить следствия, предсказать результаты действия.	Обучающийся объясняет факты, связи между явлениями, преобразует материал (из словесной формы в математическую), описывает следствия, вытекающие из данных.
3.	**Применение**: умение использовать материал в стандартных и новых ситуациях.	Обучающийся использует понятия, принципы, правила в конкретных ситуациях, демонстрирует правильное применение метода.
4.	**Анализ**: умение выделить части из целого, взаимосвязи, принципы организации целого.	Обучающийся выделяет скрытые предположения, существенные признаки, логику рассуждения, видит сходство и различие явлений.
5.	**Синтез**: умение комбинировать элементы, чтобы получать целое, обладающее новизной.	Обучающийся пишет сочинение, составляет план эксперимента, решает какую-либо проблему с опорой на знания из разных областей.

Можно видеть, что каждый новый уровень означает более высокую ступень усвоения учебного материала. Такая постановка целей обучения позволяет инструментально, диагностично видеть достижения цели: обучающийся воспроизводит, выделяет, описывает, применяет, сравнивает и пр. Все эти действия предстоит вырабатывать в повседневной деятельности и проверять степень их развитости.

Проблемы информационной культуры и новая дидактика обучения

Стремительное развитие ИКТ поставило перед образованием задачи расширения практики опережающего обучения, использования новых технических средств, совершенствования образовательных методик, проблему перевода педагогических технологий на информационный уровень. Поэтому уместно *базовую информационную культуру (БИК) рассматривать как необходимое условие обучения в системе ДО, а для обучающего – как компонент его профессиональной компетентности.*

Формирование базового уровня информационной культуры обучаеющегося необходимо ему для вхождения в систему ОДО и эффективного обучения в ней.

Семантический анализ определений информационной культуры показал, что в категорию БИК обязательно должны входить:

- информационные качества личности;
- способность получать новую информацию;
- умение создавать на основе полученной информации новую;
- способность применять технологии в профессиональной деятельности;

- участие в информационном взаимодействии;
- открытость для творчества.

К сожалению, в нашей стране до сих пор не сложилась система подготовки активных потребителей информации, в должной мере направленной на формирование информационной культуры учащихся; не изменяется мотивация учения и не работает принципиально новая технология самостоятельной учебной деятельности. Информационные технологии в учебном процессе по существу используются крайне редко. Все указанные недостатки в значительной степени можно объяснить нарушением логической последовательности таких тенденций образования в их историческом контексте, как информатизация, стандартизация и стихийно возникшая технологизация.

Более логичной была бы другая их очередность:

- разработка и принятие стандарта;
- выбор педагогических технологий, гарантирующих безусловное достижение большинством принятого стандарта;
- переход к информатизации и компьютеризации новой системы обучения.

«Умение учиться и учить в методической системе ДО», как дидактический принцип

Дидактические условия нормального функционирования системы ДО предполагают готовность обучаемого и обучающего к владению необходимым и достаточным уровнем информационной культуры и знаниями методических особенностей технологичного учебного процесса. Поиск базовой составляющей информационной культуры и ее формирование являются необходимым требованием к успешному выполнению этого условия.

Новая дидактическая категория «умение обучаться и учить в методической системе ДО» – выражает сложный комплекс умений мыслительной обработки учебного материала, представления его в наглядно-образной форме и в форме алгоритмов для исполнителя, умений находить наиболее эффективные методы преобразования информации, работать с компьютерами.

Новая дидактика

В последнее время часто ставится вопрос о важности выработки основных дидактических принципов ДО и даже прямо объявляется, как уже отмечалось, о рождении *новой дидактики* и необходимости новых педагогических технологий с соответствующими новыми дидактическими подходами.

Сущность основных аспектов новой дидактики заключается в следующем:

- в конкретизации дидактических принципов в системе процедур проектирования педагогических объектов;
- в аксиоматическом подходе к разработке педагогических теорий, систем, технологий, чтобы они в своей совокупности образовали современный инструментарий педагогических исследований;
- в осознании необходимости формирования современного инструментария дидактических исследований;
- в исследовании глубинных закономерностей процесса обучения, процесса эффективного функционирования педагогических систем, которые позволяют обеспечить качество обучения и целесообразность развития эффективного управления;
- в приведении в порядок дидактики как науки, на которую опираются (должны опираться) педагогические технологии и в рамках которой создается новое теоретическое знание, привносимое

в образование педагогическими технологиями;
- в обеспечении более высокого и гарантированного уровня объективности в педагогике и методике.

В России, как и во многих странах мира, образование перестает быть средством усвоения готовых общепризнанных знаний, оно становится способом обмена информацией между людьми на протяжении всей их жизнедеятельности и предполагает не только усвоение полученных знаний, но и отдачу своих в обмен на полученные.

Активный информационный обмен стал сущностью всего процесса информатизации, приобрел глобальный характер и выступает определяющим признаком уровня развития государства в мировом сообществе. Движение человечества к информационному обществу в значительной мере лежит через систему дистанционного образования. Вбирая в себя лучшие черты традиционных форм образования и являясь следствием масштабного процесса информатизации общества, ДО вошло в XXI в. как наиболее развивающаяся, гуманистическая и интегративная форма получения образования. Вместе с этим ДО постепенно теряет свой сакральный смысл, который оно имело еще в середине 90-х годов.

Мы утверждаем, что педагогическая наука вправе ожидать от ДО серьезных радикальных решений актуальных проблем модернизации образования в целом.

Появившись на свет, как особая форма образования, ДО быстро становится преобразующей силой всех форм образования в единую качественно новую образовательную систему *электронного обучения.*

Революционное для образования значение ДО, его параметрического проекта в том, что оно заставляет *мыслить системно и действовать не по наитию, а определяет строгие основные правила, как нужно поступать в той или иной образовательной ситуации с тем, чтобы беспроигрышно добиться наиболее рациональным способом педагогических целей.* Применение педагогических технологий в ДО позволило успешно реализовать идею отрытого образования (единого образовательного пространства). Однако следует заметить, что и эта плодотворная идея является переходной от технологий XX века к высоким технологиям XXI века.

Людям в новом информационном обществе все больше и чаще приходится взаимодействовать друг с другом в *киберпространстве* (W.Jibson «Neurmancer» – «туманное и мистическое место, где люди взаимодействуют посредством компьютерных сетей»).

Идея ОДО, основанного на применении ИКТ, в скором времени возможно сформирует сверхновое *киберпространство* – синтез психических процессов, кибернетических возможностей современных ИКТ и [кибернетической] дидактикой, который приведет к высокотехнологичным научно обоснованным и спроектированным системам образования с заранее заданными свойствами.

Эти же процессы могут способствовать поиску единого информационного поля, под которым мы гипотетически понимаем объективную реальность, существующую независимо от нашего сознания.

Найти ключ к вхождению человека в это гипотетическое поле – это та задача, к решению которой человечество приближается каждым своим шагом в постижении естественных законов природы. Думается, что успех зависит от дальнейшего познания природы психической

деятельности человека, посредством которой и возможно его взаимодействие с единым информационным полем. С этой точки зрения *стремление создать единое образовательное пространство (сферу) на основе компьютерной техники представляется в перспективе очередной технократической попыткой подмены частным решением глобальной проблемы*. Компьютер является хорошим универсальным *инструментом* в руках специалистов, но не *системообразующим субъектом* сознательной деятельности человека.

Проектирование современной модели ДО, основанной на информационной культуре

В начале 1960-х гг. широкое признание получила модель Х.Таба, имеющая *семь ступеней формирования содержания, которое является основой для организации учебного процесса, методики обучения и т.п. в системе общего среднего образовани*я.

Она применима, на наш взгляд, и в системе высшего дистанционного образования:

- диагностика потребностей обучающихся в ДО;
- формулировка общих и конкретных учебных целей;
- отбор учебного материала;
- организация учебного материала;
- выбор видов учебной деятельности;
- организация учебной деятельности;
- определение объектов методики и средств оценки.

Данная структура, будучи основана на деятельностном подходе, оказалась достаточно операциональной.

Проблемы создания современной модели ДО

Анализ концептуальных моделей дистанционного образования и возможных перспектив его развития позволяет сделать следующий вывод: *теоретико-педагогические основания дистанционного образования до сих пор остаются незавершенными, его дидактика слабо структурирована, превалирует набор эмпирически найденных приемов, средств и правил. Все это затрудняет создание логичной модели ДО, которая бы отвечала современным требованиям.*

Дидактические основы в нашем понимании – это прежде всего осмысленные границы приложения, продуктивного использования традиционных дидактических принципов в ДО и разработка новых, более адекватных современному информационному и образовательному пространству. При этом должны соблюдаться принцип преемственности и принцип сопряженности традиционного понятийно-категориального аппарата теории обучения с новыми качествами, признаками, свойствами формируемого открытого дистанционного образовательного пространства.

Логика проектирования

Таким образом, речь может идти о дидактической логике получения нового знания. Стремясь к созданию *дидактических основ педагогического проектирования дистанционного обучения*, сначала следует определить его логическую последовательность, что даст конструктивные ответы *на следующие принципиальные вопросы:*

- *Каков перечень педагогических объектов, которые выступают или могут выступить продуктами проектировочной деятельности исследователя?*
- В созданной В.М.Монаховым системе педагогических технологий в качестве основных педагогических основ проектирования выбраны: траектория образования, дидактические условия оптимальной реализации проектирования, учебный процесс, методическая система обучения;
- *Каковы сегодня наши модельные представления об* объектах

проектировочной деятельности?

- *Какова методология проектирования?*
- *Каково влияние изменений в отдельных компонентах системы на все остальные компоненты*?

Это на наш взгляд основные характерные признаки технологического подхода.

Главные объекты и этапы проектирования методической системы ДО

Главными педагогическими объектами являются:

- *индивидуальная траектория обучения;*
- *компетентность обучающегося* – представляет собой проект образовательного процесса, обеспечивающего ликвидацию первоначального дефицита профессиональной компетентности обучающихся;
- *учебный процесс* – является одним из главных в дидактическом инструментарии образовательной деятельности, т.е. с него начинают выстраиваться все остальные объекты;
- *методическая система ДО.*

Методическая система дистанционного образования

В качестве основания при разработке методической системы обучения (МСО) была выбрана схема МСО В.П.Беспалько, из которой в условиях ДО *исключается* компонент «преподаватель», а все его функции передаются компоненту «управление методической системой».

Таким образом, в качестве современной модели ДО выступает ее МСО, фактически вобравшая в себя всю дидактическую информацию о педагогических объектах дистанционного образования по отдельным предметам учебного плана.

Глубокое осмысление сущности МС ДО начинается с формирования ее параметров, лежащих в основе технологических карт. *В том числе:*

- логическая структура;
- целеполагание;
- диагностика;
- коррекция;
- дозирование самостоятельной работы студентов.

Основные этапы проектирования методической системы ДО – инициирующий, основополагающий, прагматический и заключительный.

На этих этапах последовательно достигаются:

- представления *об идеальной методической системе обучения* в ДО;
- понимание сущности авторских методических систем обучения известных педагогов;
- представления о методической системе обучения ДО, механизмах и логике ее проектирования и расширении методического инструментария,
- возможности приступить к собственно проектированию методической системы ДО;
- апробация и практические результаты проекта методической системы ДО;
- фиксация трудностей «запуска» проекта методической системы обучения и их оперативная корректировка;
- возможность оценки результатов функционирования методической системы;
- конечная цель проектирования – практическая возможность обучения в системе ДО;
- возможность перепроектирования методической системы обучения с учетом возникающих практических трудностей и противоречий;

ликвидация неопределенностей.

Результаты педагогического проектирования

МС ДО

Главным результатом проектирования методической системы является постановка дидактической задачи, включающей в себя цель, содержание и обучаемый; решение дидактической задачи, включающее два компонента: учебный процесс и его организационные формы и, наконец, управление методической системой.

Особенностью МС ДО является то, что:

- *во-первых,* она делает очевидным, что нельзя напрямую управлять учебным процессом, это возможно делать только через преподавателя и разработчиков, причем не в форме приказа, а путем повышения их квалифицированности;
- *во-вторых*, создает условия влияния на учебный процесс через изменение организационных форм;
- *в-третьих*, главная мысль предлагаемого подхода к управлению: если методическая система работает нормально, то управлять в принципе ничем не надо, она становится самоуправляемой, новой ролью преподавателя (тьютора) становится контроль и, в случае необходимости, корректировка ее функционированием.

Проектирование самоуправляемой МС ДО предполагает выполнение ряда процедур, которые учитывают перечисленные выше аспекты педагогического проектирования и делают ее высокотехнологичной формой образования.

IV.3. Применение понятий «дистанционное образование» и «дистанционные образовательные технологии»

Соотношение понятий «Дистанционное образование» и «технология»

Понятие *«дистанционное образование»*, рассматриваемое нами как дидактический *процесс* (деятельность) и *результат* освоения образовательных программ (такой деятельности), логически *нельзя применять как совокупность (сумму) технологий* (хотя в специальной литературе последних лет взгляд на ДО, как на совокупность технологий продолжает укрепляться), поскольку *технология – это его целенаправленная организация (логика) или, в другом основном значении, – теоретическое или нормативно-методическое описание, руководство.*

Таким образом, «технология» и «деятельность» – понятия разного порядка, первое из которых относится к идеальному измерению (дидактической инструкции) или идеальному образу второго понятия: реальной деятельности. Если же обучение, дистанционное или не дистанционное, определяется аддитивно, то есть как некоторая совокупность или сумма элементов, то в качестве этих элементов могут рассматриваться компоненты методической системы, учебные занятия различного вида: самостоятельная работа, консультации, тьюториалы, аттестация и др., подлежащие педагогическому проектированию – но никак не технологии.

Например, организация самостоятельной работы студентов ДО с использованием различных видов удаленных виртуальных ресурсов, не делает ДО совокупностью технологий, точно так же, как не становится совокупностью технологий очное образование только потому, что в нем применяются различные технологии, свойственные и другим формам обучения, к примеру, к дистанционному обучению.

Совпадение форм занятий и технологий в различных формах образования означает, что эти формы не изолированы и заимствуют элементы, проникают друг в друга, сохраняя до определенной степени

этого взаимопроникновения свою качественную определенность.

Обратимся еще раз к Международной стандартной классификации образования (МСКО 1997), утвержденной Генеральной конференцией ЮНЕСКО в ноябре 1997 г. (29 сессия), как уже отмечалось, единственной признанной на межгосударственном уровне. *Формами предоставления образования* в ней признаются: очное, дистанционное обучение, их сочетание.

Обучение на расстоянии, т.е. ДО – «реализуется посредством сочетания почтовой, радио, телевизионной, электронной связи, телефона и газет при ограниченном непосредственном контакте обучаемого с преподавателем или полном отсутствии такового. Преподавание осуществляется главным образом через специально подготовленные печатные, аудиовизуальные или другие материалы, передаваемые обучаемым или учебным группам» (там же).

Из этого со всей очевидностью следует, что:

- речь идет о формах предоставления образования;
- речь не идет о технологиях.

Отметим еще раз на этом примере, как происходит *подмена понятий* в нормативных документах РФ. Как уже отмечалось, в «Законе об образовании» не дается прямого определения ДО, а речь идет о дистанционных образовательных технологиях, которые реализуются в основном «с применением средств ИКТ». Опираясь на эту запись, в документах Минобразования РФ (теперь уже отменных) («Методика применения ДОТ...») констатируется, что «дистанционное обучение – технология обучения, при которой ... взаимодействие обучающегося и преподавателя осуществляется на основе ИТ, прежде всего с использованием средств телекоммуникаций и телевидения». Получается, что по тем качествам ДО, по которым МСКО ЮНЕСКО признает за ним категорию «форма образования», наши специалисты – технологию обучения (совокупность образовательных технологий).

«Технологии дистанционного образования» и ИКТ

ИКТ часто понимаются, как «дистанционные образовательные технологии» (ДОТ) – «кейсовая технология», «Интернет-технология», «телекоммуникационная технология».

Для дальнейших рассуждений определимся в основных понятиях, связанных с информационными и коммуникационными технологиями (Троян Г.М., 2002).Что такое технология мы выяснили раньше.

Информация – это сведения об окружающем мире и протекающих в нём процессах, представленные в любой среде или форме, осмысленные человеком или зафиксированные специальным устройством.

Коммуникация – это передача информации между людьми, осуществляемая при помощи различных средств (речь, символьные системы, системы связи).

Коммуникация – взаимоотношение между двумя или более лицами, включая передачу информации (сообщений, идей, знаний, стратегий и т.д.). Общение может быть вербальным и невербальным, прямым/непосредственным или непрямым/ на расстоянии и может включать широкое разнообразие каналов и технических средств [Даже если метод обучения может быть неодушевленным, все же осуществляется процесс коммуникации между теми, кто разрабатывает образование и теми, кто получает его]. (МСКО ЮНЕСКО, 1999).

Телекоммуникация – это передача информации на расстояние с помощью технических средств (телефона, телеграфа, радио, телевидения и т.п.).

Вследствие чрезвычайного роста популярности использования компьютеров и компьютерных сетей в литературе по дистанционному образованию встречается словосочетание «компьютерные телекоммуникации» – передача данных с одного компьютера на другой с использованием различных систем связи.

Информационная технология – это систематизированная совокупность методов, средств и действий по работе с информацией.

Список действий по работе с информацией может быть достаточно большим: поиск, сбор, обработка, преобразование, хранение, отображение, представление, передача и т.д.

Последние четыре десятилетия, словосочетание информационные технологии чаще всего употреблялись вместе со словом новые или современные – аббревиатуры НИТ или СИТ (новые или современные информационные технологии). В первую очередь это связано с автоматизацией процесса получения, обработки, хранения и передачи информации с помощью компьютеров и средств телекоммуникации. В литературе встречается также аббревиатура КИТ (компьютерные информационные технологии). Заметим также, что данное понятие употребляется в единственном или множественном числе, что не меняет сути явления.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) – это совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения, отображения и использования информации в интересах ее пользователей (глоссарий по информационному обществу).

Заметим, что если использовать слово коммуникация в смысле «передача информации», то коммуникационные технологии являются подмножеством информационных технологий.

Проанализировав существующие подходы к базовым определениям в области информационных и коммуникационных технологий в дистанционном и открытом образовании, можно сделать вывод о том, что наиболее емким термином, охватывающим все многообразие использования различных технологий, основанных на современных технических средствах (компьютеры и компьютерные сети), и включающих традиционные средства общения или взаимодействия (обычная почта, речь и так называемые средства массовой информации (массовой коммуникации) – телевидение, радио, печать, и т.д.), является словосочетание информационные и коммуникационные технологии (ИКТ), под которым в широком смысле будем понимать систематизированную совокупность методов, средств и операций по работе с информацией.

Здесь можно выделить как универсальные, так и специализированные информационные технологии (Кречетников К.Г., 2001).

К универсальным технологиям относятся: офисные технологии, мультимедиа- и гипермедиа-технологии, ГИС-технологии, сетевые технологии и т.д.

К специализированным технологиям, применяемым в сфере образования относятся: компьютерные обучающие системы, средства разработки учебных курсов. Они открывают обучающимся доступ к принципиально новым источникам информации, повышают эффективность обучения и самостоятельной работы, дают уникальные возможности для общения и творчества, приобретения и фиксации профессиональных навыков, позволяют реализовать передовые формы и методы дистанционного

обучения.

Преподавателю современные ИКТ предоставляют недоступные до сих пор возможности оперативно обновлять содержание обучения и проектировать обучающую среду в соответствии с появлением новых знаний; освобождают преподавателя от свойственных традиционному обучению рутинных видов деятельности, связанных с изложением учебного материала и отработкой умений и навыков, при этом они предоставляют педагогу интеллектуальные формы труда.

Средства ИКТ

Под средствами информационных и коммуникационных технологий подразумеваются программно-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной техники, современных средств и систем телекоммуникаций информационного обмена, аудио-видеотехники и т.п., обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации. Поэтому в информатике различают (аппаратное и программное обеспечение): аппаратные и программные средства, с помощью которых применяются ИКТ.

Практически во всех современных информационных технологиях прослеживается обязательное использование компьютера, компьютерных сетей и соответствующего программного обеспечения, как базовых средств ИКТ. Также повсеместно наблюдается переход к цифровой форме хранения информации любого вида (текст, статическая графика, анимация, звук, видео) и использование современных носителей информации – CD-ROM и DVD-ROM.

В таблице 5 представлены ИКТ и их средства, наиболее часто применяемые в дистанционном обучении, сгруппированные в контексте видов деятельности по работе с информацией. Это, на наш взгляд, позволит приблизить понимание взаимосвязи деятельности субъектов дистанционного обучения и использования ИКТ. Представленная классификация не претендует на полноту и ориентирована, в основном, на компьютерные технологии. Заметим, что подобное деление также носит условный характер, поскольку, например, ГИС-системы можно рассматривать, с одной стороны, как технологию распределенного хранения мультимедийной информации, а с другой стороны – как технологию поиска (Подробнее см. Троян Г.М., 2002).

Таблица 5. ИКТ в дистанционном образовании

Вид информации	ИКТ	Технические и программные средства ИКТ
Создание, редактирование, хранение информации		
текст, статическая графика	технологии представления статической информации в бумажной и электронной (цифровой) форме	• ПК • настольные издательские системы • текстовый процессор • графические процессоры (растровые, векторные, трехмерные)
анимация	технологии создания анимационных изображений	• ПК • программы создания

Вид информации	ИКТ	Технические и программные средства ИКТ
		анимационных изображений
звук	аудиозапись	• магнитофон
		• ПК, звуковая карта, микрофон • программное обеспечение для звукозаписи • ПО для воспроизведения звука
видео	видеозапись	• видеокамера
		• ПК, видеокарта, цифровая видеокамера • ПО для видеозаписи • ПО для воспроизведения видео
комбинация различных видов информации	мультимедиа	• ПК • средства подготовки мультимедийных презентаций • конструкторы мультимедийных приложений • ПО для воспроизведения звука, видео
	гипермедиа (гипертекст + мультимедиа)	• ПК • компьютерная сеть • редакторы гипертекста • средства разработки мультимедийных учебных курсов • ПО для воспроизведения звука, видео
объекты реального мира	технологии моделирования	• ПК • средства моделирования объектов и процессов • средства разработки виртуальной реальности
Поиск информации		
комбинация различных видов информации	• информационно-поисковые системы • ГИС-системы • электронные библиотеки	• ПК • компьютерная сеть • браузер • программы ускоренного поиска (поисковые агенты)
Передача, обмен информацией		
текст	электронная почта телеконференции ЧАТ	• ПК • компьютерная сеть • браузер • клиент электронной почты • клиент ЧАТ
звук	телефония	• телефонная сеть

Вид информации	ИКТ	Технические и программные средства ИКТ
	мобильная связь	• спутниковая связь
	Интернет-телефония	• ПК, звуковая карта, микрофон • программа-клиент для передачи звука
видео	телевизионное вещание	• оборудование для телевизионной студии
	видеоконференц-связь	• ПК • компьютерная сеть • специальное оборудование и программное обеспечение • видеокамера
комбинация различных видов информации	Интернет-пейджинг технологии организации совместной работы с удаленными приложениями	• ПК • компьютерная сеть • Интернет-пейджер • программы для общения в реальном режиме времени (передача текста, звука, изображения, совместная работа с приложениями)

Технологии дистанционного обучения

Формально понятие «технологии дистанционного обучения» (ТДО) можно трактовать шире – то есть как любые технологии, *применяемые* в дистанционном обучении, подразумевая, как педагогические технологии, так и ИКТ.

Возвращаясь к выделенным в нормативных документах типам ДОТ (кейс-технология, телекоммуникационная технология, Интернет-технология), заметим, что какую бы технологию мы не взяли, она так или иначе будет обладать либо общепедагогическими качествами, либо качествами ИКТ. При этом может возникнуть вопрос: а где же собственно дистанционные технологии, присущие только ему и никому больше? Проделанный нами анализ заставляет усомниться в том, что таковые имеются вообще.

Применение этих понятий в дистанционном обучении можно рассматривать, прежде всего, как технологии доставки учебных и учебно-методических материалов и информации, но не как педагогических категорий. Строго говоря, даже будучи использованными для обеспечения учебного процесса, они не становятся образовательными, т.к «кейсовая технология» (от английского *case* – емкость для хранения чего-либо) в любом случае однозначно понимается как способ «упаковки» и с последующей доставкой тех или иных изделий и материалов (учебно-методических или других: например, медицинских или косметических), которые объединены в кейс (коробку, ящик, контейнер и т.д.) и, как правило, почтой отправляются потребителю/пользователю.

Достаточно четкое определение было дано еще в 1994 г. А.Н.Тихоновым и А.Д.Иванниковым в статье «Технологии дистанционного обучения в России» (Высшее образование, 1994, № 4). «Информационные технологии, – пишут они, –должны обеспечивать

доставку обучаемым основного объема изучаемого материала, интерактивное взаимодействие обучаемых и преподавателей в процессе обучения, предоставление студентам возможности самостоятельной работы по усвоению изучаемого материала, а так же оценку их знаний и навыков, полученных ими в процессе обучения».

Даже при использовании трех перечисленных технологий в образовании ни их родовые цели, ни содержание не меняются или почти не меняются при использовании в других областях жизнедеятельности.

В противном случае доставка учебников в учебное заведение, например, гужевой повозкой, также должна быть признана образовательной технологией, как и изготовление мебели для школ – только потому, что и то, и другое используются для обеспечения обучения.

Корректнее говорить о возможностях их применения в образовании.

Строгое различение кейсовой технологии, Интернет-технологии и телекоммуникационной технологии имеет неопределенное логическое основание, что делает это различение нестрогим. Так, «кейсовая технология» – это, по существу, как отмечалось не раз, технология почтовой рассылки и доставки, то есть технология передачи информации на расстояние через почтовую сеть. Другими словами, и она должна быть определена в качестве телекоммуникационной. Однако, с другой стороны, она может быть отнесена к Интернет-технологии, когда «кейс» – это упакованные в виде гипертекста или гипермедиа файлы, например, учебных курсов, которые «перекачиваются» (downloaded) через Интернет. Интернет-технологии, в некоторых случаях являясь «кейсовыми», безусловно (во всех случаях) являются телекоммуникационными, поскольку Интернет – это телекоммуникационная сеть. Наконец, телекоммуникационная технология может быть и «кейсовой», и Интернет-технологией, или не быть ни той, ни другой.

Таким образом, все три технологии пересекаются и смешиваются друг с другом, то есть не могут быть четко разделены и, соответственно, не могут быть основанием для определения различных видов дистанционного обучения.

Например, студенты Китайского Радио и Телеуниверситета, посещающие групповые занятия в специально оборудованных телецентрах по месту жительства (телевизионная трансляция как средство доставки), получают также по почте или в сетевом учебном центре комплект учебно-методических и контрольно-аттестационных материалов для самостоятельных занятий (доставка «кейсовым» способом). Также получают «кейсы» американские студенты и студенты в других странах, регулярно участвующие в интерактивных теле (видео) лекциях и теле (видео) семинарах в удаленных филиалах своего университета или колледжа, откуда – по телевидению или через Интернет – эти лекции и семинары транслируются. Кроме этого, и китайские, и американские студенты, хотя и в разной мере, используют телефон как средство двусторонней связи с преподавателями и учебными центрами и Интернет – уже не как средство видеотрансляции, а как средство двухсторонней почтовой связи и доступа к удаленным библиотекам, лабораториям и тестирующим центрам.

С другой стороны, студенты открытых университетов (например, МИМ ЛИНК), занимающиеся в основном самостоятельно со специальными «кейсами», как правило, просматривают телелекции, транслируемые по учебным программам телевидения (например, Би-Би-Си), тестируются on-line на сайте своего университета, консультируются с помощью

телефона или через обмен электронными сообщениями со своим тьютором, а также пользуются удаленными библиотеками и лабораториями посредством сети Интернет.

Таким образом, «телекоммуникационное» (или «трансляционное») дистанционное обучение оказывается «кейсовым», «кейсовое» – «телекоммуникационным», а оба они – Интернет-обучением, и любые требования к конкретному средству доставки могут быть в тоже время применены и к другим и ни к одной из них эксклюзивно.

Классификация видов дистанционного образования

Классификация видов дистанционного образования должна основываться на педагогических технологиях и на различении *синхронной (групповой), асинхронной (индивидуальной) и комбинированной (смешанной)* моделей (традиций) дистанционного образования, которые задают логику технологии проектирования методических систем этих моделей. Так сэр Д.Дэниель констатировал: «Независимо от изобретенных терминов: корреспондентное, заочное... или что-то подобное, дистанционное образование все еще сводится к двум традициям: индивидуального изучения и группового обучения – и они очень различны».

Названные модели способны:

- успешно классифицировать существующие формы организации дистанционного обучения в российских учебных заведениях высшего, среднего и дополнительного профессионального образования, а к ним применимы стандартные требования;
- соотнести новые для нас особенности дистанционного обучения с традиционными формами предоставления образования, установленными Законом РФ «Об образовании»;
- соответствовать классификации дистанционного образования, предложенной наиболее авторитетными зарубежными специалистами в области теории и практики ДО и разделяемой мировым научно-педагогическим сообществом (Д.Киган, Д.Даниель, М.Мур, Ч.Ведемеер и др.), что позволяет сравнивать практику нормативного регулирования ДО в российской и зарубежных образовательных системах.

Асинхронное (индивидуальное) дистанционное обучение (off-line)

Под этим понятием подразумевается такая форма организации (модель) дистанционного обучения, при которой образовательная коммуникация на расстоянии между участниками учебного процесса осуществляется в основном не в режиме реального времени, т.е. их действия не синхронизированы, и опосредована обычной или электронной почтой или через Web-сайт; число синхронных занятий (on-line) – очных или сетевых сведено к минимуму, и обучающиеся занимаются большей частью самостоятельно (автономно), изучая специально предназначенный для самостоятельного изучения комплект интерактивных учебно-методических материалов («кейсов»), а также используя электронные средства учебного назначения, разработанные или рекомендованные головным УДО.

Использование ИКТ в off-line ДО

Преобладающей технологией доставки информации в асинхронной модели является «кейсовая» технология, Интернет используется как средство асинхронной коммуникации для проведения консультаций, пересылки контрольных и аттестационных работ и рецензий на них, учебно-административного документооборота и, как средство доступа к электронным образовательным ресурсам (библиотека, мультимедиатека, лаборатории удаленного доступа). Для синхронной коммуникации на расстоянии используется, как правило, телефон. При обучении по основным профессиональным образовательным программам

обязательно проводятся интенсивные очные групповые занятия (тьюториалы и воскресные или интенсивные школы), прокторные (под контролем экзаменатора) итоговые экзамены.

Качество образования

off-line ДО

Качество образования обеспечивается применением образовательных технологий посредством специальных комплектов («кейсов») *интерактивных* учебно-методических материалов, проведением асинхронных и синхронных занятий, строгим планированием учебного процесса, и определяется, в первую очередь, качеством кейса (соответствие стандартным содержательным и методологическим требованиям), качеством и регулярностью коммуникации с преподавателями-консультантами (тьюторами), для чего необходима, *во-первых*, специальная подготовка и методическое обеспечение корпуса тьюторов и, *во-вторых*, техническое обеспечение асинхронной и синхронной коммуникации.

При большом количестве студентов (более тысячи), проживающих на значительном расстоянии от образовательного учреждения, на качество образования существенное влияние оказывает техническое обеспечение административного управления учебным процессом и документооборота. В развитых моделях асинхронного дистанционного обучения, прежде всего, в образовательных учреждениях, самостоятельно разрабатывающих «кейсы», методические и аттестационные материалы, необходимой составляющей системы контроля и обеспечения стандарта образования является комплексный *мониторинг качества*, охватывающий все составляющие процесса организации и обеспечения обучения. К тому же содержание «кейса», как правило, не реже одного раза в год обновляется.

Асинхронная модель получила наибольшее применение в открытых университетах, созданных по образцу Британского открытого университета. Открытые университеты и университеты дистанционного образования реализуют основные образовательные программы 5-6-го уровня (доуниверситетское и университетское высшее образование), что, согласно классификации МСКО ЮНЕСКО, соответствует среднему и высшему профессиональному образованию в российской классификации, а также разнообразные программы дополнительного образования. Дипломы и степени, выдаваемые этими специализированными УДО, считаются эквивалентными дипломам и степеням традиционных университетов. Открытые университеты в большинстве стран входят в десятку лучших университетов.

В России на основе асинхронной модели ведется дистанционное обучение в большинстве вузов, участвовавших в межвузовском эксперименте 1997-2001 гг., в том числе в МЭСИ и МИМ «ЛИНК», в средних специальных учебных заведениях, участвовавших в эксперименте, начатом в 2000 г. в системе среднего профессионального образования (около пятидесяти техникумов и колледжей), в ряде учреждений дополнительного образования. В российских образовательных учреждениях асинхронная модель применяется в заочной форме предоставления образования. При обучении по отдельным курсам (предметам) применяется также в очном образовании как его элемент.

Заочное и асинхронное обучение

Асинхронное дистанционное обучение носит также название *индивидуального, автономного* (поскольку студенты большую часть времени обучаются самостоятельно и индивидуально), заочного (как синоним асинхронного). От заочного образования, традиционной для России и других бывших республик Советского Союза и стран социалистического содружества, современные формы асинхронного

дистанционного обучения отличаются значительно более высокой степенью и регулярным характером интерактивности, обеспечиваемой применением современных средств двухсторонней коммуникации. В отличие от традиционной формы заочного образования оно, как правило, основывается на модульной структуре образовательных программ и учебных планов.

Синхронное (групповое) дистанционное обучение (on-line)

Под этим понятием подразумевается такая форма организации (модель) дистанционного обучения, при которой существенным и необходимым элементом учебного процесса являются *занятия, осуществляемые на основе образовательной коммуникации на расстоянии между участниками учебного процесса, в основном, в режиме реального времени*, т.е. синхронизированы и опосредованы с помощью TV и Интернет.

Преобладающей технологией доставки (коммуникации) в синхронной модели до последнего времени являлась прямая телевизионная трансляция с применением спутникового или кабельного телевидения. Обратная связь удаленной аудитории с лектором (экзаменатором) обеспечивалась с помощью телефонной или факсимильной связи.

Использование TV и Интернет в on-line ДО

В настоящее время телевизионные технологии вытесняются технологиями двухсторонних видеоконференций через Интернет. С использованием этих технологий синхронной двухсторонней телекоммуникации, как правило, проводятся лекции, коллоквиумы, промежуточная и итоговая аттестация. Семинарские и практические занятия, индивидуальные и групповые консультации, самостоятельная работа студентов в библиотеке организуются и обеспечиваются в учебных центрах головного УДО и проводятся обычно в традиционной очной форме. Самостоятельная работа студентов вне библиотеки обеспечивается учебно-методическими материалами, «кейсами», а также Интернет-ресурсами и электронными средствами учебного назначения, разработанными или рекомендованными головным УДО.

Качество образования on-line ДО

Качество образования в синхронной модели обеспечивается, в первую очередь, применением *высоких технологий интерактивной (двухсторонней или многосторонней) телевидеокоммуникации*, требующей специально оборудованных центральных студий в головном УДО и удаленных аудиторий учебных центров. Принято считать, что простая трансляция или демонстрация лекций в записи, без обеспечения синхронной обратной связи удаленной аудитории с лектором, делает такую лекцию в отличие от обычных аудиторных лекционных занятий не эффективной. Из-за сложности управления распределенными удаленными аудиториями, по мнению специалистов, без ущерба для качества лекции лектор может одновременно работать не более чем с шестью такими аудиториями. Квалификация профессорско-преподавательского состава должна отвечать традиционным требованиям. В учебном центре может отсутствовать преподаватель (профессор), читающий основной курс лекций, если этот курс транслируется из головного УДО, однако необходимы преподаватели достаточно высокой квалификации (тьюторы) как для работы со студенческой группой в удаленной аудитории во время транслируемой лекции, так и для проведения семинарских и практических занятий.

Синхронное дистанционное обучение наибольшее распространение и развитие получило в государственных университетах США; оно является основой национальной системы дистанционного образования по профессиональным образовательным программам Франции (CNED), в менее развитой форме, с существенными элементами асинхронной модели, используется в Китайском Радио и Телеуниверситете и

Японском эфирном университете. В России синхронное дистанционное обучение с использованием спутниковой телевизионной связи и в сочетании с асинхронным применяет Современная гуманитарная академия.

В практике многочисленных образовательных учреждений разного уровня и форм обучения находят применение учебные телепрограммы, как передаваемые в прямом эфире с возможностью обратной связи с обучающимися, так и транслируемые или тиражируемые в записи. Однако, формально попадающие, полностью или отчасти, под определение синхронного дистанционного обучения, такого рода телеуроки (телелекции) в большинстве случаев выполняют роль дополнительного или вспомогательного источника учебной информации и не рассчитаны на эквивалентную замену основного лекционного курса.

Очное и синхронное обучение

Синхронное обучение часто рассматривается, как современная форма дневного обучения, основанная на дистанционных технологиях. Синхронная модель применяется, по преимуществу, для реализации образовательных программ университетского уровня, в значительно меньшей степени – в среднем профессиональном образовании. Она используется также в школьном (общем) образовании. В дополнительном образовании применяются элементы синхронного дистанционного обучения – интерактивные и не интерактивные учебные телепрограммы.

Синхронную модель называют также *групповой*, поскольку дистанционные занятия проводятся в основном в виде групповых аудиторных лекций в удаленных аудиториях или распределенных аудиторий. В случае большого числа аудиторных занятий, проводимых в режиме визуальной синхронной коммуникации, она часто понимается, как разновидность очного или очно-заочного обучения, и базируется на традиционных для этих форм обучения образовательных технологиях; отличается от традиционного очного обучения в основном использованием самых современных средств и технологий интерактивной телекоммуникации.

Смешанная (комбинированная) модель дистанционного обучения

Под этим понятием подразумевается такая форма организации (модель) ДО, в которой сочетаются асинхронная (индивидуальная) и синхронная (групповая) образовательные коммуникации (опосредованные и непосредственные). Она применяется в двух разновидностях: *сетевой*, представляющей собой модификацию и развитие асинхронной (заочной) модели, и *распределенной*, основанной на применении асинхронной дистанционной образовательной коммуникации и индивидуального или группового доступа к удаленным образовательным ресурсам в очном обучении. Сетевая смешанная модель отличается от чистой асинхронной модели более широким использованием виртуальных образовательных ресурсов головного УДО (электронная библиотека, банк тестов и контрольных заданий, лаборатории удаленного доступа), доступных студентам преимущественно on-line, в режиме реального времени (синхронно), и проведением, наряду с очными, синхронных виртуальных занятий: тьюториалов, семинаров, конференций, – как в формате видеоконференций (в филиалах), так и в формате синхронного текстового общения (ЧАТ). Основная цель, достигаемая увеличением объема индивидуальных и групповых занятий студентов on-line и разработкой виртуальных образовательных ресурсов, состоит в дополнении и расширении возможностей комплекта учебно-методических пособий и материалов («кейса»), находящегося в

индивидуальном пользовании студента, частичной замене очных тьюториалов и других занятий (консультации, аттестация) – виртуальными.

Качество образования в смешанном (комбинированном) ДО

Являясь разновидностью асинхронной модели, сетевая смешанная модель обеспечивает качество образования при соблюдении всего комплекса требований к асинхронной модели, дополненного требованиями к содержанию, организации, доступности и интерактивности виртуальных образовательных ресурсов, учебно-методическому, программно-аппаратному обеспечению и квалификации преподавателей (тьюторов), проводящих занятия со студентами в виртуальной среде. Необходимым условием возможности и эффективности реализации сетевой модели является обеспечение индивидуального доступа on-line всех студентов к виртуальным образовательным ресурсам и управления их использованием. Несоблюдение этого условия делает виртуальные образовательные ресурсы бесполезными, а их использование – декларативным. Как и асинхронная модель, сетевая модель не предполагает большого числа аудиторных занятий в реальной аудитории и не может рассматриваться как модель очного образования. Помимо названия «сетевая модель» применительно к этой форме дистанционного обучения употребляется также термин «онлайновая модель», или «онлайновое обучение». Наиболее распространена в США, Канаде, Западной Европе, Австралии и Новой Зеландии, прежде всего, в области дополнительного и последипломного образования.

Вместе с тем, доля сетевой модели в общем объеме асинхронного дистанционного обучения за рубежом до настоящего времени невелика. В России сетевая смешанная модель реализуется в основном в МЭСИ. Распределенная смешанная модель – модель использования распределенных информационно-образовательных ресурсов в очном обучении с применением элементов асинхронного и синхронного дистанционного обучения – практикуется в качестве элемента очного обучения как в головном УДО, так и, в особенности, в его филиалах, позволяя дополнить недостающие библиотечные и иные ресурсы учебного центра (педагогические, методические, лабораторные) ресурсами головного учреждения, доступными через Интернет или Интранет, при проведении аудиторных занятий в центре и в самостоятельной работе студентов.

IV.4. Дидактический подход к процессу обучения и особенности ДО

Принципы дистанционного обучения

Дистанционное образование в России сегодня представлено различными новациями применяемых технологий – от информационных до личностно-ориентированных. При этом становится очевидным, что использование отдельных новационных педагогических технологий и ИКТ не меняет принципиально тип образования, а лишь модифицирует его, локально изменяя традиционно сложившуюся систему. Если же говорить о дистанционном образовании как новом не только по применяемым в нем технологиям, но и как о новой форме, способной качественно изменить существующую практику образования, то необходимо прежде всего *ответить на вопрос*:

«Какие принципы лежат в его основе, как они применяются?»

Международный институт менеджмента ЛИНК, к примеру, рекомендует такую педагогическую модель ОДО, которая синтезирует в себе прежде всего *три принципа* в организации образовательного процесса: *андрагогический, развивающий, контекстный.*

Однако известно, что принципы обучения не статичны, а находятся в

динамичном состоянии соответствующем изменениям, происходящим внутри ДО. *Принципы ДО касаются, прежде всего, основ обучения, т.е. отвечают на вопрос «Как учить?».* Ответы на вопрос: «Чему учить?» – даются, как правило, в контексте проблемы содержания образования в целом и не подвержены особенностям ДО.

Со всей очевидностью принципы обучения происходят из ведущих концепций, лежащих в основе классических форм ДО и получивших распространение в мире. Таким образом, можно сформулировать как минимум *три принципа ДО*:

- принцип индустриализации;
- принцип автономии и независимости студентов;
- принцип двусторонней коммуникации и взаимодействия.

Эти принципы могут быть дополнены. Последние два принципа являются комплексными. Для их комплексной оценки характерно то, что они:

- включают в себя несколько групп традиционных общедидактических принципов;
- и реализуются на практике в различных категориях, утвердившихся в ДО.

Принцип «индустриализации» не соотносится ни с одним из общедидактических принципов, что вызвано принципиально иной организацией бывшей советской системы образования и не завершившейся модернизацией современного образования. Проблема применения принципа индустриализации заключается еще и в том, как уже отмечалось выше, ныне многие зарубежные исследователи считают, что *«конвейерная система» в образовании, это – дифференциация (разделение) организационно-педагогических функций персонала УДО на отдельные виды деятельности и его взаимодействие в процессе этой деятельности,* уже не применима в условиях постиндустриального общества. Сам *О.Петерс* – автор этой концепции – признает, что в «постфордовском» обществе, его концепция должна подвергнуться модернизации (Peters O., 1997).

Вместе с этим ряд общедидактических принципов напрямую не корреспондируются с названными комплексными принципами ДО. Это происходит не потому, что ДО отрицает их, а, наоборот, применяет их естественным образом без специальной адаптации к своим особенностям.

Это принципы, которые чаще всего применяются при выработке содержания образования независимо от формы обучения и отвечают на вопрос: «Чему учить?».

Таким образом, речь идет о принципах, которые следует применять наряду с «тремя китами» принципов ДО:

- принцип развивающего и воспитывающего обучения;
- принцип связи обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности;
- положительного эмоционального фона обучения;
- инновативности обучения.

Синопсис (сравнение) дидактических принципов ДО может быть наглядно представлен в виде таблицы, группирующей общие дидактические принципы вокруг принципов ДО и его категорий, выражающих эти принципы.

Таблица 6. Комплексные дидактические принципы ДО

Общие дидактические принципы обучения	Соответствующие им принципы дистанционного обучения	Категориальная выраженность принципов ДО
• Сознательности и творческой активности обучающихся при направляющей роли обучающего. • Переход от обучения к самообразованию. • Интегративности обучения и учета межпредметных связей.	Автономии и независимости студентов	• *Открытость образования* – свобода студентов в выборе места, времени и темпов обучения; прием в УДО без ограничений в уровне образования и вступительных экзаменов; возможность прервать и продолжить обучение в любой момент; в выборе преподавателя и построении индивидуальной траектории обучения; • *Самостоятельность обучающихся в освоении учебных курсов* при направляющей и контролирующей деятельности УДО и обучающего.
• Системности и систематичности обучения. • Наглядности и развития теоретического мышления. • Коллективного характера обучения и учета индивидуальных способностей обучающихся. • Компьютеризации и информатизации обучения.	Двусторонней коммуникации и взаимодействия	• *Синхронность и асинхронность обучения;* • *Опосредованность и частичная опосредованность обучения;* • *Интерактивность;* • *Технологизация обучения;* • *Информатизация обучения;* • *Сетевые технологии в образовании и мультимедиа.*

Взаимосвязь методов, форм и средств обучения

У преподавателей высшей школы, имеющих опыт практической деятельности, но для которых педагогика (или дидактика) не является предметом их профессиональной квалификации, *особого интереса к понятийному аппарату не наблюдается,* поэтому и вопросы организации учебного процесса решаются ими по наитию на архаичном уровне «художественной самодеятельности» (ведь никто их никогда не учил педагогике высшей школы). В лучшем случае у них накоплен некоторый эмпирический опыт постижения преподавательского мастерства. Главное внимание ими уделяется, как правило (в лучшем случае), освоению удачных приемов ведения занятий, используемых руководителями кафедр или более опытными коллегами. Освоив операционную сторону применения таких приемов, практики чаще всего не интересуются их сущностью, тем более, какой метод обучения реализуется при использовании этих приемов, какие средства лучше

всего способны его обеспечить и т.д.

Очевидно, что такое положение дел является неудовлетворительным и требует специального рассмотрения ряд дидактических понятий, необходимых при планировании учебного процесса, помогающих ответить на вопрос: «За счет чего может произойти качественное улучшение образования при применении ДО?».

ДО предоставляет возможность получения образования посредством определенных *дидактических методов, средств, форм обучения.* Оно не отрицает традиционные основы обучения, но дополняет их новыми, которые, впрочем, не являются абсолютной новацией, а представляют собой их современную, в дидактическом смысле, модернизированную компьютерными технологиями разновидность.

Методы обучения

применяются и в традиционных, и в дистанционных формах получения образования. Поэтому без отбора оптимальных методов обучения для той или иной формы образования невозможно четко организовать учебный процесс. Методы же оказывают, в свою очередь, влияние на выбор средств обучения. В исследовании методов обучения мы сталкиваемся с терминологическими вопросами, присущими даже традиционной педагогике.

Анализ педагогической литературы показывает, что в ней недостаточно дифференцируются содержание понятия «метод», «прием», «способ» обучения. Толковые словари, философские, психологические, педагогические энциклопедии и справочники тем более не дают однозначной трактовки этих понятий. «Метод», например, иногда определяется через «способ». И наоборот. Часто приводится перевод слова «метод» с греческого языка как «methodos», т.е. путь, способ поведения.

Часто понятие «метод обучения» связывают с деятельностью обучающего: «способ передачи другим познаний» (Д.И.Тихомиров), «вообще все способы, приемы и действия учителя» (К.Е.Ельницкий), «совокупность координированных приемов преподавания» (С.А.Ананьев) и т.п.

Мы солидарны с позицией Ю.Г.Фокина и М.Г.Гарунова, которые считают, что *метод – это такое совместное действие обучающих и обучающихся, которое вызывает специфические изменения в психике и в деятельности субъекта учения, которые отсутствуют при других совместных действиях* (Гарунова М.Г., Фокин Ю.Г., 2000).

По мнению Ч.Куписевича: «Если формулировка *принципа дает ответ на вопрос, почему* следует учить так или иначе, т.е. систематически, наглядно, активизируя деятельность и т.д., то выбор методов обучения *позволяет получить ответ на другой вопрос*, а именно: как это следует делать в ходе преподавания разных предметов, на различных уровнях учебной работы, с учетом принятых целей и задач обучения».

Исходя из этого, под методом обучения, пишет далее Ч.Куписевич, мы понимаем дидактическую категорию, дающую теоретическое представление о системе норм взаимодействия преподавателя и обучающихся, в рамках которой осуществляется организация и регулирование деятельности обучающихся, обеспечивающие усвоение ими содержания и тем самым достижение целей обучения.

Словосочетание «система норм взаимодействия» означает, что каждый из методов обучения определяет деятельность преподавателя и указывает на адекватные ей действия обучающихся (Куписевич Ч. М.,

1986).

Авторы, недавно изданной книги «Интернет обучение: технологии педагогического дизайна» имеют свой подход к этой проблеме.

«Методы обучения, – пишут они, – это система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования. Метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения.

Методов обучения множество. Каждая группа методов (и даже каждый метод в отдельности) решает определенный класс методических задач. Для того чтобы понять, какие методы можно использовать для решения определенных задач, необходимо свести все методы обучения в систему, т.е. классификацию. Разные авторы для подразделения методов обучения на группы и подгруппы используют различные признаки, поэтому существует ряд классификации...

Рассмотрим наиболее распространенную классификацию методов обучения, взяв за типологический признак источник получения знаний.

В соответствии с таким подходом выделяют:

1. *словесные методы* – источником знания является устное или печатное слово;
2. *наглядные методы* – источником знаний служат наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия;
3. *практические методы* – учащиеся получают знания и вырабатывают умения, выполняя практические действия». (Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Нежурина М.И., 2004).

Ранее мы ознакомились с позицией И.Я.Лернера, который различает пять общедидактических методов обучения:

- информационно-рецептивный;
- репродуктивный;
- проблемный;
- эвристический;
- исследовательский.

По его мнению, они *охватывают всю совокупность педагогических актов взаимодействия преподавателя и обучающихся. (*Лернер И.Я. , 1981).

Попутно заметим, что при изучении конкретного материала учебных дисциплин общедидактические методы обучения в системе ДО реализуются через множество *приемов обучения, каждый из которых представляет собой конкретное действие, направленное на достижение частной цели и выполняемое с помощью различных дидактических средств обучения*. Можно проследить, что и в системе ДО при использовании средств ИКТ, какой бы прием ни был изобретен преподавателем (при обучении) или обучающимся (при учении), он всегда окажется составной частью одного или нескольких из указанных выше общедидактических методов обучения.

Размышления над проблемой методов, средств и форм обучения позволяют прийти к заключению о том, что все они приемлемы и, в том или ином виде, применяются УДО, те из них, которые признаются специфическими – дистанционными, тоже вполне приемлемы для традиционного обучения.

Важнейшим аспектом применения тех или иных форм обучения (видов занятий) является расчет учебных часов отводимых на их проведение. Однако этот аспект игнорируется в нормативных документах, отсутствует он и в специальной литературе.

Таблица 7. Сравнительная таблица форм, методов и средств обучения, применяемых при традиционных и дистанционных формах обучения

Традиционные формы освоения образователь-ных программ	Традиционные методы обучения	Традиционные формы обучения (виды занятий)	Традиционные средства обучения	Формы дистанцион-ного обучения	Средства дистанцион-ного обучения
Дневная, очно-заочная (вечерняя), заочная, экстернат	Информационно-рецептивный, репродуктивный проблемный, эвристический, исследователь-ский (применяются и при ДО)	Лекции, семинары, практические занятия, письменные работы: контрольные и курсовые, консультации, самостоятельная работа студентов (применяются и при ДО)	Учебник, наглядные средства обучения: аппликации, таблицы, схемы аудио-видео-материалы и др. (применяются и при ДО)	Традиционные формы обучения + синхронные, асинхронные, смешанные; тьюториалы и воскресные школы (использовются и при традиционных формах освоения образовательных программ)	Традиционные средства обучения + ИКТ (могут использоваться и при традиционных формах освоения образовательных программ)

Выводы

1. Традиционная дидактическая система в организационно-педагогическом плане вполне применима для ДО, поэтому понятие «новая дидактика» применяется нами в связи с использованием в учебном процессе ИКТ, что побуждает его организаторов перестраивать соответствующим образом технологию учебного процесса.
2. Методы, средства и формы обучения, получившие распространение в ДО, не вытесняют традиционных и применимы, в свою очередь, в традиционных формах освоения образовательных программ в том или ином виде.
3. ДО по основным целям и содержанию образования, организационно-педагогическим формам и сущностным характеристикам (методам, средствам и формам) не имеет формальных отличий от традиционной системы организации образования, может рассматриваться как составная часть ныне действующей дидактической системы.
4. Однако очевидно и другое: традиционная практика не по формальным признакам, а по существу требует новых дополнений по применению педагогических технологий дистанционного обучения, а также особого отношения к ИКТ, синхронное и асинхронное применение которых предусмотрено в таблице 7.

ДО как форма освоения образовательных программ

ДО как форма освоения образовательных программ, само по себе не решает проблему, но создает организационные предпосылки (возможности) совершенствования системы образования при условии применения его как дидактической системы, а не простой технологии передачи информации.

Поэтому, вновь возникает проблема идентификации ДО при решении организационно-педагогических и нормативно-правовых вопросов, т.к. в регламентирующих документах сохраняется взгляд на ДО, как на всего лишь технологию.

Мы же считаем, что с дидактической точки зрения ДО – это форма образования («форма освоения образовательных программ»), имеющая

свои технологии; это понятие не следует путать с понятием «организационная форма обучения» – вид занятий.

Позицию педагогов в этом вопросе можно хорошо проследить в их размышлениях над понятиями «форма», «технологизация» и «информатизация». Возьмем, к примеру, получившее признание учебное пособие «Педагогика» под редакцией П.И.Пидкасистого и содержащиеся в нем материалы в виде таблицы (Пидкасистый П.И., 1998).

Таблица 8.

ДО – форма или технология предоставления образования?	
Аргументы «За» форму	**Аргументы «Против» ДО, как технологии**
Четкого определения в педагогической науке понятий «форма организации обучения» или «организационные формы обучения», как и понятия «формы учебной работы» как педагогических категорий пока нет; многие ученые просто обходят этот вопрос и ограничиваются обыденным представлением о сущности данной категории. Подавляющее большинство ученых-педагогов дают ему свое определение. Возьмем например, *определение И.Я. Лернера*. Он пишет: «Организационную форму обучения мы определим как взаимодействие учителя и учащихся, регулируемое определенным, заранее установленным порядком и режимом». В науке понятие «форма» рассматривается как с позиции чисто лингвистической, так и с позиции философской. В толковом словаре *С.И.Ожегова* понятие «форма» трактуется как вид, устройство, тип, структура, конструкция чего-либо, обусловленные определенным содержанием. Форма – это наружный вид, внешнее очертание, определенный установленный порядок. Форма всякого предмета, процесса или явления обусловлена его содержанием и, в свою очередь, оказывает на него обратное влияние. *В «Философской энциклопедии»* понятие форма определяется так: «форма есть внутренняя организация содержания. Форма обнимает систему устойчивых связей предмета». И, тем самым, выражает внутреннюю связь и способ	*«Технологизация» обучения – это лишь один из способов управления дидактическим процессом на отдельных его участках.* Рост потребности в *информации* и увеличение потоков информации в человеческой деятельности обусловливает появление *новых информационных технологий (НИТ)* – применение электронных средств для работы с информацией, наряду с традиционными информационными технологиями, в которых используются традиционные носители информации (бумага, пленка). *Информатизация образования* – комплекс мер по преобразованию педагогических процессов на основе внедрения в обучение и воспитание информационной продукции, средств, технологий. *Информатика*, как известно, – это отрасль знаний, изучающая производство, переработку, хранение и распространение информации в природе, обществе, техносфере. *Теоретической основой информатизации* образования является, в первую очередь, информатика, затем кибернетика, теория систем и, конечно, дидактика. Проникновение в образование новых информационных технологий заставляет посмотреть на дидактический процесс как на информационный процесс, в котором

ДО – форма или технология предоставления образования?	
Аргументы «За» форму	**Аргументы «Против» ДО, как технологии**
организации, взаимодействия элементов и процессов явления как между собой, так и с внешними условиями. Форма обладает относительной самостоятельностью, усиливающейся тем больше, чем большую историю имеет данная форма. Применительно к обучению, форма – это специальная конструкция процесса обучения, характер этой конструкции обусловлен содержанием процесса обучения, методами, приемами, средствами, видами деятельности учащихся.	происходит получение информации учащимися, ее переработка и использование. *Программированное обучение* и вслед за ним технология обучения показали, что учение, понимаемое как процесс переработки информации, может быть строго управляемым, подобно процессам в сложных системах, которыми занимается кибернетика. Поэтому, информатизацию образования следует рассматривать не просто как использование компьютера и других электронных средств в обучении, а как новый подход к организации обучения, как направление в науке, которое ученые называют *педагогической информатикой*.

Согласно классификации методов И.Я.Лернера, приведенной нами раньше, можно сделать вывод о возможности усложнения методов обучения, которое идет путем активизации и углубления мыслительной деятельности обучающихся, что определяет наш выбор приоритета: *активные методы обучения*. Очевидно, что активные методы обучения, основанные на новых педагогических технологиях, явно способствуют повышению качества образования.

Активные методы и организационные формы обучения

Если при планировании учебного процесса мы отдаем приоритет активным методам, то схема применяемых форм обучения представляется в следующей зависимости (Рис. 4.).

В этой схеме лекции выступают в качестве «стартера», который «запускает» в действие *весь механизм учебного процесса; в центре учебного процесса стоит СРС, результаты которой реализуются на практических занятиях (семинарах, тьюториалах, Воскресных школах). Зачеты и экзамены выполняют контролирующие и оценивающие функции. Весь учебный процесс обеспечивается интерактивными ИКТ. При этом:*

- самостоятельная работа студентов (СРС) находится в центре организации учебного процесса, ее результаты реализуются во всех остальных видах учебных занятий;
- консультации (групповые и индивидуальные) призваны поддерживать мотивацию студентов к СР;
- семинары и практические занятия (тьюториалы и воскресные школы) направляют и контролируют ее;
- в письменных работах реализуются знания и умения студентов, приобретенные ими в результате СР;
- наконец, экзамены и зачеты, как сказано, оценивают достижения студентов;
- применение информационных и коммуникационных технологий

рассматривается как дополнительное средство технологизации учебного процесса при устойчивом взаимодействии обучающихся с тьютором.



Рис. 4. Организация учебного процесса при ДО

Иными словами, такая модель ДО позволяет не просто транслировать имеющиеся знания, она организует процесс познания, в ходе которого вырабатывается знаниевый «продукт», предоставляемый затем на учебный «рынок», где он получает свою оценку («цену»).

Из этого следует, что ДО создает условия для осуществления непосредственного творческого и активного процесса самостоятельного поиска и конструирования студентами знаний, что является конкретным реальным фактором, влияющим на повышение качества образования.

Функции других применяемых форм обучения определяются их дидактическими свойствами и, следовательно, местом в этом процессе.

Таблица 9. Организационные формы обучения

Краткая характеристика традиционных возможностей применения основных форм обучения	Возможности их применения в ДО
Лекции	
Являются *одной из важнейших форм* традиционных учебных занятий – отправной точкой теоретической подготовки обучаемых. Их *цель* – дать обобщенные и систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрыть проблематику, состояние и перспективы прогресса в конкретной области науки и техники, сконцентрировать внимание на наиболее сложных и узловых вопросах и т.п. Лекции призваны стимулировать активную познавательную деятельность обучаемых, способствовать формированию их творческого мышления. В *методическом отношении* лекция представляет собой систематическое проблемное изложение учебного материала по какому-либо вопросу темы, раздела, предмета. Систематический курс лекций, в котором последовательно излагается материал по учебной программе, включает традиционные, вводные, установочные, ординарные, обзорные и заключительные лекции. *В ДО особое значение имеют установочные проблемно-методические и обобщающие лекции.* Общие требования к лекции в ДО сохраняются. Это научность, доступность, единство формы и содержания, органическая связь с другими видами учебных занятий. При чтении лекций вполне удовлетворяется и требование эмоциональности изложения, оно достигается и в аудио-видеовариантах, и даже в «электронных лекциях», представленных в виде текстовых файлов, с помощью специальных знаков. Лекции в ДО могут проводиться *в реальном и «нереальном» времени, фронтально и индивидуально.* Для фронтального	Усвоение содержания учебного материала в процессе «живой» лекции происходит путем слушания сообщений преподавателя, сопровождаемых демонстрациями плакатов, схем, натурных образцов или моделей, записями на доске. В ходе лекции студент либо занят фиксацией его основных положений без предварительной обработки и понимания, либо пытается сначала понять и обработать, а затем кратко их зафиксировать. *В первом случае* много времени уходит на малополезную запись текста под диктовку. Речь преподавателя в лучшем случае звучит в нормальном темпе и понятном изложении. Часто же бывает и наоборот: и темп ускоренный, и речь не вразумительна. *Во втором случае*, студент, стремится понять, но не успевает качественно или детально зафиксировать ее содержание. Ни темп, ни ритм речи не поддается, как правило, коррекции со стороны обучаемого. Понимание и уяснение содержания учебного материала из устных сообщений лектора является всегда сложным делом. При электронных лекциях теряются положительные психологические моменты общения с лектором (если он действительно хороший). *Мало эффективны лекции, которые просто транслируют информацию по теме, дублируя учебную литературу и электронные ресурсы.* В учебном пособии, в отличие от устной лекции, студент может многократно повторить непонятные при первоначальном чтении места, чередовать чтение с обдумыванием, анализом. Кроме того, в тексте легче увидеть общую структуру содержания. Вопросы, остающиеся у слушателя после уяснения содержания текстового материала, как правило, более глубоки по постановке, принципиальны по сути, лаконичны по форме, поскольку возникают в

Краткая характеристика традиционных возможностей применения основных форм обучения	Возможности их применения в ДО
проведения лекции применяется телевидение. Компьютерные видеоконференции могут использоваться для индивидуального варианта проведения занятий, а при наличии проекционной техники – для проектирования изображения с монитора компьютера на экран – и для фронтального варианта. Подходы к проведению лекций в ДО разнообразны. Много сторонников находит применение текстовых вариантов лекций – *«электронных лекций».* Терминологически понятие «электронная лекция» трактуется в научно-педагогической литературе по-разному. Многие считают, что *И.В. Бочарников* считает, что это – программная поддержка традиционной лекции, позволяющая слушателям не конспектировать ее в процессе проведения в компьютерном классе, т.к. на экранах дисплеев высвечиваются тезисы. Кроме того, программное обеспечение позволяет проводить в конце лекции контроль усвоения, понимания учебного материала, отношения к нему и др. Ряд специалистов считает «электронные лекции» набором учебных материалов в электронном виде, т.к. содержание ЭЛ включает в себя, кроме собственно текста дополнительные материалы – выдержки из научных статей, других учебных пособий и т.д., оформленных в виде текстовых файлов.	результате серьезной проработки материала и его осмыслении. *Лекции дистанционного обучения*, в отличие от традиционных аудиторных, исключают живое общение с преподавателем, однако *имеют и ряд преимуществ*. Для их записи используются аудио- и видеокассеты, CD и т.д. Новейшие технологии (гипертекста, мультимедиа, виртуальной реальности и др.) делают лекции выразительными и наглядными. Для их создания лекций можно использовать все возможности кинематографа: режиссуру, сценарии, артистов и т.д. Такие лекции можно слушать в любое время и на любом расстоянии. Кроме того, не требуется конспектировать материал.
Семинары (практические занятия) и лабораторные практикумы	
Широко используются при изучении всех дисциплин. *Важнейшим требованием к семинарам является живое (активное) обсуждение, творческая дискуссия по рассматриваемой тематике.* Фактически на семинарах (практических занятиях) студенты докладывают результаты	В действительности, как указывают многие педагоги, основной недостаток семинарских занятий в настоящее время заключается *в пассивности слушателей, в создании видимости активности путем предварительного распределения вопросов и выступлений, в отсутствии подлинно творческой дискуссии, т.е. нарушение их основного требования.*

Краткая характеристика традиционных возможностей применения основных форм обучения	Возможности их применения в ДО
своей СР и могут составить заключение об уровне ее выполнения. *Семинары дистанционного обучения* являются *активной формой учебных занятий*. Такие семинары позволяют войти в дискуссию в любой точке её развития, вернуться на несколько шагов назад, прочитав предыдущие высказывания. Преподаватель может оценить усвоение материала по степени активности участника дискуссии. Увеличивается количество взаимодействий студентов между собой, а сам преподаватель выступает в роли равноправного партнёра. *Разновидностью практических занятий являются лабораторные работы* предназначены для практического усвоения материала. В традиционной образовательной системе лабораторные работы требуют специального оборудования, макетов, имитаторов, тренажёров, химических реактивов и т.д. Возможности дистанционного обучения в дальнейшем могут *существенно упростить задачу* проведения лабораторного практикума за счёт использования мультимедиа-технологий, имитационного моделирования и т.д. Виртуальная реальность позволит продемонстрировать обучаемым явления, которые в обычных условиях показать очень сложно или невозможно.	Семинары организованные с помощью компьютерных видео- и телеконференций в педагогическом аспекте ничем не отличаются от традиционных, так как их участники видят друг друга на экранах мониторов компьютера. Однако к видеоконференциям надо привыкнуть, т.к. мешает некоторая задержка изображения на экране при движении участников, сказывается определенная необычность интерьера, заполненного аппаратурой, отвлеченность внимания и др. У большинства обучающихся психологически возникают барьеры общения посредством техники, что мешает им сосредоточиться на изучаемом материале. Виртуальные семинары, когда участники не видят друг друга, а обмениваются только текстовыми сообщениями проходят расширенно и асинхронно, и при этом преподаватель может оценить активность каждого слушателя. Если конференция не моделируема (управляема), то каждый участник видит на экране все неотселектированные тексты вопросов и ответов других участников семинара. Ряд исследований психолого-педагогических проблем проведения электронных семинаров показал возможность и педагогическую эффективность применения электронных семинаров на практике.
Консультации	
Консультации являются одной из форм *оказания помощи* обучающимся при их самостоятельном изучении дисциплины. Консультации помогают педагогу оценить личные качества обучающегося: интеллект, внимание, память, воображение и мышление. Консультации – это одна из форм руководства СРС. Консультации могут быть *индивидуальные и групповые*. В ходе	*По нашему мнению, правильно организованные консультации лишены недостатков и обладают высокой степенью интерактивности*. Единственное, это то, что индивидуальные консультации создают трудности организации учебного процесса в составлении расписания аудиторных занятий, но эти трудности необходимо преодолевать, создавая вариативные расписания.

Краткая характеристика традиционных возможностей применения основных форм обучения	Возможности их применения в ДО
консультации проявляются индивидуальные свойства обучающегося как личности (его интеллектуальные, моральные качества, и, особенно характеристики психики и сознания: внимание, память, воображение и мышление). Консультации *контролируют и направляют самостоятельную работу обучающихся*, помогают им выйти из тупиковых ситуаций, избавляют от ошибок. В СДО используются в основном консультации с применением таких средств, как: телефон, электронная почта, видео- и телеконференции. Выбор средств НИТ определятся имеющимся составом аппаратно-программного оборудования на рабочих местах студента и преподавателя. Наиболее часто используется телефон и электронная почта.	
Тьюториалы	
Вопрос о тьюториалах и других специфических формах обучения, применяемых в системе ДО, будет подробно рассмотрен в специальной теме	

Самостоятельная работа студентов, как основа организации учебного процесса

Организации самостоятельной работы студентов (СРС) всегда уделялось пристальное внимание, однако со временем эта работа формализовалась, и уровень подготовки студентов снизился, что позволяет говорить о понижении качества предоставляемых образовательных услуг. Данная проблема актуализируется письмом Министра образования России от 27.11.02 № 14-55-996 ин/15 «Об активизации самостоятельной работы студентов», в котором поставлены задачи по активизации учебного процесса в пользу повышения эффективности СРС, вплоть до снижения количества аудиторных занятий, переработки учебно-методической документации и обновления научно-методической литературы, изменения методик преподавания, ориентированных в большей степени на организацию самостоятельной работы студентов.

Восстановление высокого качества СРС возможно по схеме, обобщающей передовой отечественный и зарубежный опыт. Для этого введем понятие *«Базовая модель» СРС,* которая предполагает возможность ее детализации и большего наполнения при сохранении принципа этапности в обучении и приоритетности дидактических средств в конкретных условиях деятельности вуза.

Предлагаемая базовая модель организации самостоятельной работы обучающихся основывается на том, что:

- СРС состоит из нескольких этапов освоения учебного материала;
- теоретический и учебно-практический этапы в действительности могут совпадать при изучении обучающимися отдельных модулей (разделов) учебного курса, они не предполагают обязательного последовательного изучения содержания всего курса, а уже затем выполнение практических заданий;
- отправным источником знаний обучающихся остается учебно-методический комплекс: учебник, аудио- видеоносители. Компьютерная техника и Интернет выполняют вспомогательные функции;
- специалистам, занимающимся программным обеспечением современных технологий, важно исходить из того, что при его разработке необходимо отбирать материал и такие средства его подачи, которые свойственны предлагаемому виду носителя информации и не могут (затруднительны) быть предложены обучающимся иными средствами;
- важное место в организации СРС принадлежит тьюторам-организаторам, консультациям и контролю СРС.

Координационный межпредметный план СРС

лежит в основе подготовительного этапа самостоятельной работы студентов.

Среди опрошенных студентов МГОПУ им. М.А.Шолохова 62,1% считают, что такой план поможет им в организации СР. Он составляется деканатом совместно с кафедрами и утверждается советом факультета в соответствии с учебным планом.

Составление плана дело трудоемкое, но нужное: он будет служить действенным руководством для студентов не в пример «мертворождающимся методичкам». Координационный план (руководство), будучи однажды подготовленным, в последующие годы может лишь уточняться.

Являясь (руководством СРС) более совершенной формой графиков и поглощая их, план должен обоснованно показать обучающимся последовательность и параллельность изучения дисциплин, а внутри их – отдельных модулей (разделов) и выполнения домашних заданий. Форма плана произвольная и определяется с учетом особенностей изучаемых дисциплин и учебного процесса в том или ином вузе.

Главное, чтобы он был строго сориентирован на реальные потребности студентов, детализирован и содержал все виды работ, сроки выполнения различного рода заданий и сдачи отчетности, но не был перегружен ненужной информацией, дублирующей программы, учебники и практикумы (УМК и ЭИ).

Для ориентировки студентов полезно указать примерное количество часов, требуемое на отдельные виды планируемой работы и ее понедельную разбивку.





Рис. 5. Базовая модель организации самостоятельной работы студентов

Бюджет времени

обязательно учитывается при планировании СРС, исходя из реального свободного времени, отводимого на выполнение учебных поручений и затрат на выполнение отдельных видов заданий.

Среднестатистические данные обследования студентов-заочников МГОПУ им. М.А. Шолохова, свидетельствуют, что:

- студенты имеют в день до 2 ч. на СР, что составляет в неделю за исключением выходных дней примерно 10 ч; (по подсчетам специалистов, если студент имеет в неделю менее 6 часов на СР, то в его учебе вероятно возникнут проблемы);
- большинство студентов могут прочитать в час не более 10 страниц учебника по специальности и еще меньше – по предметам гуманитарного цикла;
- на подготовку одного практического задания студентам требуются от 1,5 до 3 ч, т.е. в среднем примерно 2 ч;
- на выполнение одной контрольной работы – 10 и более часов;
- на выполнение одной курсовой работы 25 и более часов;
- на подготовку к зачету большинство студентов младших курсов (I-III курсы) тратит 15 ч., старших (IV-V курсы) – 5-6 ч.;
- на подготовку к экзамену – 25 и более часов.

Не трудно подсчитать сколько времени имеет студент в межсессионный период и соотнести это время с объемом учебного курса и практических заданий, которые ему поручено выполнить, чтобы понять насколько реально они могут справиться с выполнением учебных поручений.

Поскольку наши студенты в межсессионный период изучают не 1-2 дисциплины, как в зарубежных УДО, а намного больше. Это побуждает организаторов ДО скоординировать объемы учебных поручений по всем изучаемым дисциплинам.

По нашим данным в среднем по МГОПУ:

- хватает времени на СР – 11 % опрошенных;
- не хватает времени – около 30 %;
- часто не хватает – 43 %;
- чаще всего не хватает – 16 %.

Очевидно, что абсолютному большинству студентов требуется дополнительное время на СР, а практически – или уменьшение объемов СР, или увеличение сроков обучения. Представляется целесообразным, что бы УДО периодически занимались изучением бюджета свободного своих студентов и объемом заданий их СР.

Тщательная проработка Координационного межпредметного плана будет способствовать сбалансированности объемов СР с бюджетом времени и способностью выполнения учебных поручений студентами. К тому же такая работа позволит скорректировать в целом и учебные планы.

Методическая помощь обучающимся

Подготовительный этап организации СРС предусматривает оказание методической помощи обучающимся. Данные того же социологического обследования свидетельствуют о важности такой работы, что убеждает в необходимости введения тьюторской службы и создания системы поддержки студентов в учебном процессе. 50 % опрошенных студентов явно нуждаются в руководстве со стороны преподавателя и в методической помощи при выполнении межсессионных заданий.

Основным звеном пропедевтического этапа является ознакомление студентов с государственным образовательным стандартом и

воплощением его в учебных программах, что позволяет четко представить цели и требования изучения соответствующих дисциплин, их объем и содержание. В этой работе особое место принадлежит преподавателю (тьютору) как комментатору данных документов.

Теоретическая и практическая части СРС в предлагаемой структуре, как уже отмечалось, сходятся на уровне отдельных модулей (тем) учебника, что позволяет студентам фактически одновременно усваивать теоретический (фактический) материал, расширять и углублять получаемые знания, выполняя специальные задания по изучаемой теме. Иными словами в данной технологии органично соединяются оба вида деятельности, что исключает формальное изучение материала и начетничество. Задача тьютора видится в том, чтобы научить обучающегося самостоятельно освоить фактический материал: отталкиваясь от содержания учебного курса переходить к изучению специальной литературы и хрестоматийных приложений, к выполнению практических заданий и т.п. (подробнее об этом см. модуль VII, вопросы, связанные с учебной литературой).

МОДУЛЬ V *Особенности маркетинговой деятельности и организации учебного процесса в дистанционном образовании*

V.1 «Профориентационная» работа: маркетинговое сопровождение и презентация деятельности РУЦ

«Профориентационная» работа по обеспечению вузов контингентом студентов

Опыт свидетельствует, что неудачи учреждений дистанционного образования их региональных учебных центров по набору студентов, а также в дальнейшем процессе обучения часто связаны с плохой информированностью общественности региона об установленном в вузе порядке обучения.

Преодолению этого противоречия в значительной мере способствуют маркетинговые мероприятия, которые рекомендуется проводить периодически службой маркетингового сопровождения. Такая служба должна действовать в УДО на постоянной основе.

Раньше маркетинг выражался в том, что вуз направлял в организации и предприятия региона своих преподавателей, которые выступали перед их сотрудниками. Такая работа называлась «профориентационной» и давала свои результаты. В условиях рыночной экономики и конкуренции на рынке образовательных услуг, когда вопрос, порой, ставится о выживании вузов, и между ними ведется борьба, можно сказать, за каждого студента, старых форм агитации явно недостаточно. Необходимо расширять формы, методы и средства привлечения абитуриентов и придать этой работе системный характер.

Оправдывают себя такие формы, как периодически проводимые «дни открытых дверей», презентации, выступления руководителей и преподавателей вузов и учебных центров в СМИ и другие плановые мероприятия. Каждому вузу полезно разработать свой комплект рекламных материалов, которые будут передаваться общественности по

всем возможным каналам.

В пакет презентационных материалов вуза и его учебных центров полезно включать сведения, дающие общие представления *по следующим параметрам:*

- особенности обучения в системе ДО, возможности такого обучения в данном вузе, его РУЦ;
- вуз и РУЦ – система обучения, ее нормативно-правовая основа, организационно-педагогические принципы, партнеры УДО и т.п.; статистические данные о числе студентов, учебных центрах и их географии и т.п.;
- социальный и возрастной состав студентов, их отзывы об учебе, влиянии учебы на карьеру и профессионализм и т.п.;
- обоснование платы за обучение и возможность ее возврата в результате получения образования (полезно привести примеры и высказывания отдельных студентов);
- профессорско-преподавательский состав вуза;
- сотрудники фирм и учреждений региона, являющиеся студентами вуза;
- выпускники, успешно осуществляющие карьерный рост.

По опыту специалистов Международный институт менеджмента ЛИНК, наиболее желательным потребителем образовательных услуг для УДО являются корпоративные заказчики. Однако, работа с ними значительно более сложна по нескольким причинам.

Во-первых, на образовательном рынке идет достаточно сильная конкуренция за крупные, платежеспособные и ориентированные на обучение персонала организации.

Во-вторых, при обучении корпоративных студентов появляется третий участник образовательного процесса – фирма, которая не всегда понимает, что она хочет получить в результате обучения. Фирма может послать учиться студентов, которые этого не хотят или недостаточно понимают необходимость обучения, и поэтому плохо усваивают знания. Тот факт, что студент платит не сам, является значительным демотивирующим фактором.

Корпоративные студенты, несмотря на все разъяснения о содержании образования, ожидают скорее не стандартную услугу вуза, а что-то более похожее на консалтинг.

Маркетинг образовательных услуг

В своей маркетинговой деятельности вузам и РУЦ полезно учитывать уровень эффективности различных средств информирования потенциальных студентов, что позволит им экономично распределять средства, выделяемые на рекламную деятельность.

Например, анализ входных маркетинговых анкет набора МИМ ЛИНК в конце 90-х гг. показал, что количество студентов, набираемых за счет различных мероприятий, характеризуется ориентировочно следующими цифрами:

Таблица 10. Источники информации при поступлении в вуз

	Канал информации	**Средний показатель за 3 года (%)**	**Место**
1	Учусь не первый раз	33	1-2

2	Советы коллег, знакомых	33	1-2
3	От сотрудников ЛИНКа	13	3
4	Проспекты и буклеты	5,3	4
5	Из региональных СМИ	2,3	7
6	Интернет	5,2	5
7	Из центральных СМИ	4,7	6
8	Каталоги, справочники	1,3	8
9	Выставки, презентации	1,2	9

Из таблицы 10 видно, что 1 и 2 каналы информирования потенциальных студентов обеспечивают 2/3 набора. Эта величина в давно работающих центрах больше, чем в новых, и постепенно возрастает. Однако ясно, что если не будет привлечения студентов по иным каналам, то набор постепенно уменьшится.

За последние годы соотношение между различными каналами информации значительно изменилось. Так, центральные СМИ перестали быть существенным средством продвижения, но возрос вклад проспектов и буклетов. Кроме того, появился принципиально новый канал коммуникации – Интернет, роль которого в продвижении со временем возрастет, а в московском регионе этот процесс уже ярко выражен.

Опыт свидетельствует, что наиболее результативный канал набора – личные контакты, осуществляемые сотрудниками, тьюторами РУЦ, и в некоторой мере сотрудниками УДО непосредственно на предприятиях, в офисе РУЦ и других учебных сферах.

Такая работа требует незначительных расходов финансовых средств и весьма эффективна особенно для новых учебных центров. Вместе с тем она требует значительных усилий сотрудников, и по мере роста учебного центра приходится искать новые способы набора студентов.

Следует отметить, что 50% успеха набора студентов заключается в энергии руководителя центра, а по мере роста РУЦ возрастает и роль «команды». Очень важно, чтобы администратор центра знал, как рассказать клиентам о достоинствах предоставляемых образовательных услуг УДО и его РУЦ.

Реклама УДО

Неотъемлемым средством продвижения образовательных услуг являются *цветные проспекты и буклеты* УДО. Проспекты могут распространяться бесплатно среди региональных центров в количестве примерно 1 экз. на поступившего студента + 10. Проспект готовится и рассылается 1 раз в год. Кроме того, регулярно выпускается цветной буклет по основным программам обучения в вузе, объемом примерно 12 страниц. Он может распространяться бесплатно в количестве 2 экз. на поступившего студента + 50. Буклет издается дважды в год и рассылается два раза в презентацию – сразу после набора из старых запасов и перед рекламной кампанией из нового тиража.

Дополнительное количество проспектов и буклетов РУЦ приобретается за плату, что позволяет оценивать спрос на эти издания. Иногда происходят сбои в их рассылке, поэтому, если РУЦ не получили в установленные сроки буклеты и проспекты, то необходимо вовремя

сообщить об этом в отдел маркетинга вуза.

Составной частью рекламной продукции являются также *имиджные сувениры*: сувенирные шариковые ручки, российские и зарубежные (стран-партнеров) флаги для оформления офисов, флажки на подставке, кружки с гербом (логотипом) вуза, календари настенные и других типов, папки картонные с символикой вуза, кассеты рекламные SVXS, мантии, сумки мягкие, майки и футболки с логотипом вуза, коробки с символикой и т.п.

Так как реклама в прессе постепенно перестает быть существенным каналом набора студентов, какой она была раньше, и в большей мере нацелена на поддержание имиджа, известности, информационного фона, то ее целесообразно размещать в образовательных изданиях, таких как «Карьера», «Обучение за рубежом», «Элитное образование», «Карьера-Форум», которые параллельно с рекламными блоками размещают бесплатные статьи в изданиях профессиональной направленности. Для выбора изданий, в которых целесообразно публиковать рекламу, вузам полезно проводить сплошное анкетирование студентов при поступлении на обучение, содержащее вопрос об источниках их информации и названий СМИ.

Попытки *телевизионной и радиорекламы* показали, что при имеющихся финансовых ресурсах она пока неэффективна. Однако РУЦ иногда имеют возможность для бесплатных сообщений по региональному телевидению, которые могут дать значительный эффект. Например, МИМ ЛИНК регулярно распространяет среди УЦ кассеты с видеозаписью рекламных роликов длительностью 15; 3,1 мин., которые могут быть использованы для видеопоказа в офисе и по кабельному телевидению. В этих же целях могут частично быть использованы и учебные видеокассеты.

В течение последних лет вузы значительно активизировали деятельность по информационному наполнению и продвижению своих *Web-сайтов*. Сайты становятся основным каналом набора студентов. В настоящее время, например, ежемесячно сайт «ЛИНК» посещает 2800 человек, а во время одной из последних рекламных кампаний его посетило около 7000 человек.

Сайты ориентированы на различные внутренние и внешние аудитории потребителей образовательных услуг – потенциальных студентов, корпоративных заказчиков, выпускников школ, руководителей и администраторов РУЦ, студентов и сотрудников вузов, тьюторов, СМИ и т.д. Сайты содержат также специальные закрытые разделы для студентов и тьюторов курсов, членов образовательного консорциума вузов.

В разделе сайтов «Учебные центры» представляется информация о региональных партнерах вузов. Идет работа по информационному наполнению данного раздела. В связи с этим все УЦ имеют возможность бесплатно разместить на сайте информацию о предлагаемых программах и курсах, их стоимости, дополнительных услугах, публикациях, адресные данные и др.

Такие сайты фактически становится собственным средством массовой информации УДО и требуют вложения значительных ресурсов и усилий для их поддержания. Если сайт не пополняется регулярно оперативной информацией, то его привлекательность начинает быстро падать.

Опыт организации *выставок* свидетельствует, что в большинстве случаев их эффективность по набору студентов относительно мала. Однако они

позволяют лучше понять возможности вуза и недостатки в ходе интенсивного общения с потенциальными клиентами, а также установить полезные связи.

В ряде вузов получила распространение традиция составления *телефонных справочников* выпускников. Это очень деликатная работа, которая может вестись только на добровольных началах, однако наличие в справочнике уважаемых в городе руководителей, предпринимателей и специалистов является красноречивой рекламой.

Презентация

Еще один вид маркетинговой деятельности – организация *торжественного вручения дипломов* (сертификатов) и *презентаций* в связи с началом учебного года. Эти мероприятия позволяют привлечь региональные СМИ для бесплатной рекламы УДО и РУЦ.

Во время презентации администратор РУЦ должен помочь корреспондентам взять интервью у наиболее интересных участников, а также дать все необходимые пояснения и снабдить их рекламно-информационными материалами. Администратору необходимо также обменяться номерами телефонов, электронной связи, адресами сайтов со всеми корреспондентами. Следует заметить, что через два-три дня нужно позвонить корреспонденту и поинтересоваться: выйдет или нет материал о презентации.

Презентация – фактически первое вводное (организационное) занятие. Являясь первым и очень важным для студента элементом обучения, презентация относится к числу маркетинговых мероприятий, поэтому при ее проведении важно организовать:

- рекламу в регионе, если на данное мероприятие приглашены средства массовой информации и представители ведущих предприятий региона;
- знакомство и формирование контактов между студентами и общественностью;
- атмосферу праздника «первого звонка», что будет иметь резонанс в городе.

Можно выделить *общую часть презентации*, которая занимает примерно 40-60 минут. Она проводится для всех студентов и гостей одновременно.

До начала общей презентации или в перерыве перед занятиями в группах проводится раздача учебных материалов. Заметим, что с позиции имиджа вуза и РУЦ, учебные материалы на презентации лучше раздавать, а не продавать. Их стоимость можно включить в общую плату за обучение. Администратор РУЦ должен организовать выдачу учебных материалов четко и организованно без толкучки и очередей.

Официальную часть выступлений представителей вуза и РУЦ, приглашенных участников можно построить следующим образом.

В выступлениях желательно рассказать о вузе и РУЦ, планах их развития, об организациях и фирмах данного региона (естественно, наиболее известных), которые направили своих сотрудников на учебу, их отзывах об обучении.

В качестве гостей разумно пригласить представителей местных органов управления и образования. При этом заранее желательно подробно познакомить представителей администрации (города или области) с программами обучения. Хорошие отношения с местными органами управления и образования, их поддержка помогут РУЦ в дальнейшем развитии. Также в качестве гостей желательно пригласить

руководителей крупных предприятий и организаций города.

В заключении общей части необходимо ответить на вопросы собравшихся, после чего презентация продолжается в группах (примерное время проведения 1,5-2 часа).

Презентация в учебных группах призвана выполнить следующие основные функции:

- ознакомление студентов с технологиями и требованиями обучения, а также с графиком занятий;
- знакомство с тьютором, персоналом РУЦ и студентами между собой;
- выдачу учебных материалов.

Презентацию в группах проводят тьюторы. Желательно, чтобы после ее завершения у студентов была возможность пообщаться между собой и с преподавателями в неформальной обстановке. Данное общение приносит хорошие плоды в плане консолидации и настроя группы. Совместное чаепитие и беседа, например, может в существенной мере уменьшить формальные барьеры и позволит студентам лучше узнать друг друга.

Попытки проведения установочного тьюториала во время презентации сопряжено с определенными сложностями, так как тьютору приходится прикладывать много усилий, чтобы в условиях праздничного торжества сосредоточить внимание студентов.

Презентация – это очень ответственное мероприятие, по ней судят о РУЦ, как о человеке «по одежке». Поэтому руководство центра должно тщательно продумать план ее проведения.

Опыт организации презентаций показывает, что можно спланировать два основных варианта с ориентацией на:

- проведение тьюториала и знакомство студентов;
- ознакомление студентов с учебным центром и организацией обучения.

Первый вариант планируется в том случае, если занятия ведет приезжий тьютор и/или нет особой необходимости продвижения (рекламы) в регионе (РУЦ давно и стабильно работает), хотя и в этом случае возможны различные варианты презентации. Второй вариант целесообразен, если нет сложностей с организацией плановых встреч тьюторов и студентов, но требуется проведение мощной рекламной компании. В этом случае проводить занятие типа тьюториала нецелесообразно.

По итогам каждого набора все РУЦ должны направить в отдел маркетинга УДО образцы всех публикаций и другой рекламной продукции для их централизованной обработки и выработки маркетинговых рекомендаций.

V.2. Набор студентов в учреждения дистанционного образования

Целеполагание

при определении требований к абитуриентам

В основе набора в учебные заведения лежит План приема, предлагаемый федеральным органом образования, под который выделяется соответствующая часть госбюджетных средств и определяются основные параметры конкурсного набора студентов. Окончательные условия вступительных испытаний определяет сам вуз. В небюджетной сфере образования студентов на платной основе действуют договорные отношения.

Обращает на себя внимание то, что, как правило, вуз организует

вступительные испытания (экзамены, собеседование, тестирование) по проверке знаний абитуриентов по русскому языку и по избранной специальности, т.е. фактически контролирует качество школьного образования.

Некорректность решения вопроса таким образом очевидна, однако эта практика стала традицией.

Здесь есть замечание по существу. В вуз принимаются студенты для получения образования, а не для повышения квалификации, и уровень их знаний не должен играть главенствующей роли. Поступление в вуз без конкурсных испытаний – один из принципов открытого образования, в том числе ДО, которое часто называют образованием «второго шанса», т.е. образование для лиц, которые в свое время по тем или иным причинам не поступили в традиционный вуз. Проще говоря, система ОДО призвана обеспечить конституционное право граждан на образование. Но практика УДО свидетельствует, что не все способны воспользоваться своим правом, т.к. требования к обучению настолько высоки, что значительная часть студентов отчисляется в процессе обучения за академические задолженности.

За рубежом широко распространено, а в России набирает силу тестирование, которое призвано определить не уровень знаний, а готовность (способность) абитуриента к обучению и будущей профессиональной деятельности. В этой практике можно выделить главные положительные моменты:

- вузы стремятся понять, способен или неспособен тот или иной абитуриент учиться и работать по избранной им специальности;
- вуз должен разобраться в интеллектуальных, физических, социальных и нравственных особенностях будущих студентов. Иначе может оказаться, что абитуриент, склонный к интеллектуальной деятельности, в то же время не имеет физических возможностей к продолжению своего образования, или будущий учитель явно склонен к девиантным поступкам и т.д.;
- может случиться так, что абитуриент вполне может обучаться, но не по той специальности, которую он избрал, а по другой;
- вуз выясняет, имеет ли абитуриент финансовые, технические и другие возможности обучаться по тем ИКТ, которые он предлагает и т.д.

Зарубежный опыт тестирования абитуриентов

Над проблемой «Плюсы и минусы единого государственного тестирования абитуриентов» размышляют В.Либин и А.Эпштейн (Открытый университет Израиля).

Педагогическая концепция, которая лежит в основе Открытого университета Израиля, позволяет начать учебу всем желающим без вступительных экзаменов, и только от их успехов в ходе процесса обучения зависит получат или нет они высшее образование. Однако во всех остальных вузах страны принимаются во внимание результаты школьных выпускных экзаменов и оценка за единый психометрический тест (Psychometric Entrance Test, PET).

До 1990 г. Психометрический тест состоял из пяти частей. Исследования, проведенные в 1984-1989 гг. (выборка включала анализ оценок 52985 студентов), показали, что первые две части теста играют сравнительно небольшую роль в прогнозировании успеха абитуриентов в процессе их обучения в университетах. Исходя из этого, в октябре 1990 г. Структура психометрического теста была изменена, и с тех пор по настоящее время он состоит из трех чередующихся частей *(словесное*

мышление на родном языке, элементарная математика и английский язык). Абитуриенту предлагается ответить на вопросы теста в течение трех с половиной часов. При этом оценки за разделы *словесное мышление* и *элементарная математика* составляют каждая 40% от итоговой оценки за психометрический тест в целом, в то время как оценка за раздел *английский язык* – 20% от итоговой. Всего тест, построенный по модели multiple-choice exam, включает около 165 вопросов, в каждом из которых предлагается по четыре варианта ответа, из которых лишь один является правильным. Простой подсчет показывает, что в среднем для ответа на каждый из вопросов теста выделяется время, примерно равное одной минуте. Совершенно очевидно, что решить сложные задачи за столь короткое время невозможно. Однако это не обязательно. У психометрического теста – принципиально иная цель. Его задача состоит в выявлении способности учиться в вузе, проверке именно тех особенностей, которые необходимы для успешного обучения в университетской атмосфере.

Подобный тест в США называется «тест проверки академических способностей» (Scholastic Aptitude Test, SAT). Психометрический тест проверяет, более или менее успешно, именно эти особенности: способность воспринимать материал и выполнять учебные задания не всегда в оптимально комфортной обстановке; способность самостоятельного изучения нового материала; быстрое чтение текстов высокой степени сложности на английском языке.

В Израиле (в отличие, скажем, от США) под эгидой Министерства образования проводятся единые экзамены на аттестат зрелости для выпускников школ, причем экзаменационные тетради проверяются не в школах, а в Министерстве образования. В результате этого достигается максимально возможная унификация и объективность оценок, выставляемых в аттестатах зрелости выпускников школ в разных городах. Поэтому единый унифицированный психометрический тест не должен проверять достоверность (validity) оценок, выставленных в аттестате. Задача теста состоит в том, чтобы проверить те знания и умения абитуриентов, которые остаются за рамками существующей системы выпускных экзаменов в школе.

Особенности проведения психометрического теста накладывают значительный отпечаток на его содержание и структуру.

Во-первых, необходимость обеспечения высочайшей степени сравнительного соответствия результатов абитуриентов, сдававших тест в разные годы (результаты теста признаются университетами в течение семи лет), заставляет крайне осторожно относится к модификациям структуры и содержания теста. Едва ли не единственным принципиальным изменением содержания теста за последнее десятилетие было введение в 1993 г. Блока вопросов на понимание однокоренных слов и выражений в раздел «словесное мышление на родном языке». Продолжительность теста, его характер, количество разделов в нем, равно как и количество вопросов в каждом разделе и методика подсчета итоговой оценки – все эти факторы остаются без изменений.

Во-вторых, учитывая тот факт, что психометрический тест является единственным вступительным испытанием на подавляющем большинстве факультетов почти всех вузов, в его рамках должны быть оценены разнообразные факторы, значимые для прогнозирования последующих успехов абитуриентов в учебе. Поэтому тест должен быть достаточно объемным по вопросам различной направленности и степени сложности. При этом необходимо принимать во внимание и

фактор усталости: проведенные психологами исследования показали, что после трех с половиной – четырех часов напряженного тестирования работоспособность абитуриентов резко снижается. Его продолжительность в настоящее время приближается к максимально возможной.

В-третьих, психометрические тесты проводятся в Израиле на шести языках, при этом базовая версия, составленная на языке иврит, переводится на другие языки. Только в случае полного совпадения обратного перевода с оригинальным текстом вопрос включается в психометрический тест.

В-четвертых, необходимо помнить, что психометрический тест сдают различные категории абитуриентов: юноши и девушки, горожане и сельские жители, светские и религиозные, выросшие в разных странах и думающие на разных языках. В этой связи необходимо стремиться к максимальной культурной универсальности вопросов теста, чтобы культурно-ориентированная картина мира их составителей не предопределяла специфику ответов на них.

Насколько психометрический тест позволяет отобрать наиболее способных и мотивированных абитуриентов, не представляется очевидным.

На протяжении десяти лет – с 1985 по 1994 г. – Израильский центр экзаменов и оценок (National Institute for Testing and Evaluation, ИЦЭО) проводил исследования, насколько психометрические тесты для абитуриентов позволяют прогнозировать их последующие успехи в процессе учебы в университетах. Всего были проанализированы данные 123462 студентов. Исследования показали, что, с одной стороны, оценка за психометрический тест позволяет прогнозировать будущие успехи студентов лучше, чем средняя арифметическая оценка их выпускных экзаменов в школе. Однако, с другой стороны, оптимальным образом будущие успехи студентов предстают в совокупности их оценок за психометрический тест и школьные выпускные экзамены. В то время как усредненная оценка за экзамены на получение аттестата зрелости позволила прогнозировать будущие успехи абитуриентов лишь на 13,7%, «точность прогноза» совокупности оценок за психометрический тест и школьные выпускные экзамены позволил предсказать их успехи на 30,2%. Очевидно, что этот показатель далек от «стопроцентного» попадания. В 1960-х гг. именно недовольство руководителей университетов обнаружившейся сравнительно невысокой зависимостью между оценками, полученными по окончании школы, и успехами в ходе учебы в вузах, а также желание дать возможность поступить в вузы талантливым и мотивированным ребятам из слабых школ в периферийных районах, привело к введению психометрического тестирования.

Следует отметить, что во многом отмеченная низкая зависимость между оценками, полученными в ходе выпускных экзаменов, и успехами в ходе учебы в университете объясняется сравнительно большим перерывом (в среднем – четыре-пять лет) между окончанием учебы в школе и началом учебы в вузе у большинства студентов.

На протяжении более двадцати лет – начиная с 1981 г. – психометрическое тестирование в Израиле находится в ведении созданного совместным решением руководителей университетов Израильского центра экзаменов и оценок, что делает психометрический тест объективным и стандартным. Так как тест построен по модели multiple-choice exam, ответы абитуриентов на все вопросы проверяются

при помощи компьютера. Влияние «человеческого фактора» на выставление оценок, их произвольное занижение или завышение, полностью исключено. Именно благодаря стандартности и объективности психометрического теста срок его действия является достаточно большим (университеты принимают результаты теста в течение семи лет), причем абитуриенты, сдавшие тест раньше (например, в год окончания школы), оказываются в том же положении, что и абитуриенты, сдававшие тест непосредственно в год поступления. Из-за определенной «инфляции» оценок за аттестационные экзамены, именно психометрический тест, а не школьные выпускные экзамены, обеспечивают стабильность и преемственность уровня требований, предъявляемых к абитуриентам.

Организационные особенности проведения психометрических тестов обеспечивают возможность улучшения оценок абитуриентами со значительно меньшими усилиями, чем экзамены на аттестат зрелости.

Психометрические тесты проводятся несколько раз в год. Для тех абитуриентов, которые в подростковом возрасте не блестяще учились в школе, пересдача всего цикла школьных выпускных экзаменов является делом крайне трудоемким и хлопотным с организационной точки зрения. Пересдача же психометрического теста является несравнимо более легким.

Означает ли это, что существующая система критериев отбора абитуриентов является идеальной? Едва ли. Противники существующей системы психометрического тестирования выдвигают ряд разумных аргументов, которые не могут быть не приняты во внимание. Общественная полемика по этому поводу то обостряется, то ослабевает, однако не прекращается и по сей день.

Во-первых, спор идет об отношении к результатам исследований ИЦЭО, которые показали, что психометрический тест позволяет прогнозировать успехи абитуриентов в вузах менее, чем на 19%. Много это или мало? Критики сомневаются в том, что можно полагаться на столь неэффективные результаты тестирования и отсеивать абитуриентов на основании подобного теста. Более того, нужно ли вкладывать столько средств в содержание целого института, если разрабатываемые и проводимые им тесты столь несовершенны?

Во-вторых, критики существующей системы утверждают, что именно потому, что психометрический тест проверяет те навыки и способности, которые не находятся в центре учебного процесса в школах, абитуриенты вынуждены тратить много времени и сил на специальную подготовку к тестированию. Зачастую это происходит как раз тогда, когда они и так перегружены, готовясь к выпускным экзаменам, что создает угрозу их здоровью. Кроме того, спрос рождает предложение: появляются всевозможные репетиторские курсы (критики скажут: «натаскивания»), обучение на которых стоит немалых денег, а потому зачастую недоступно ребятам из слабых в социально-экономическом плане семей. В итоге вместо того, чтобы служить инструментом обеспечения «равенства возможностей», психометрический тест расширяет возможности абитуриентов из состоятельных семей в соревновании с абитуриентами из небогатых семей. Кроме того, возможность подготовиться к тестированию на сравнительно краткосрочных (от одного до трех месяцев) курсах, по мнению критиков, лишает сам тест его изначального смысла.

В-третьих, критики сомневаются в том, что сведенный к набору сравнительно простых вопросов тест может служить подлинным

индикатором интеллектуальных возможностей абитуриентов, их способностей в сфере творческого самовыражения и оригинального мышления. Этот аргумент представляется весьма серьезным. Действительно, невозможно составить объективный тест на проверку оригинального мышления, но это не значит, что сфера творческого мышления должна целиком остаться за рамками тех критериев, согласно которым различные кафедры отбирают своих будущих студентов? Контраргументы ИЦЭО, согласно которым любые другие методики отбора, в том числе и устное собеседование, являются субъективными и не позволяют предсказать будущие успехи абитуриентов, представляются в этой связи недостаточно убедительными.

В-четвертых, критики небезосновательно утверждают, что хотя психометрический тест и переводится на пять языков, тот факт, что оригинальная версия составляется на иврите специалистами (преимущественно европейского происхождения), для которых доминирующей является система эмоциональных и когнитивных образов и представлений израильской культуры, приводит к фактической дискриминации людей, выросших в иной социально-культурной среде.

Специалисты ИЦЭО не представили сколько-нибудь удовлетворительного объяснения этого феномена, ограничиваясь утверждением, что оценки за психометрический тест лучше предсказывают дальнейшие успехи абитуриентов в процессе учебы, чем оценки за школьные выпускные экзамены.

Психометрическое тестирование подвергается критике и в США; статья на эту тему в специальном выпуске журнала «Newsweek» за 2002 г. Называется «Выживет ли тест проверки академических способностей (SAT)»? Против психометрического тестирования, от которого уже отказались около четырехсот американских колледжей и университетов, выступает и президент престижного Калифорнийского университета Ричард Аткинсон. Его главный аргумент состоит в том, что основным результатом введения психометрического тестирования стал расцвет индустрии частных подготовительных школ, занимающихся элементарным «натаскиванием» потенциальных абитуриентов, вынужденных платить тысячи долларов ради поступления в желанный вуз. В качестве альтернативы предлагается система, основанная на отборе абитуриентов по результатам школьных выпускных экзаменов, сочинения и устного собеседования.

В последние годы и в Израиле позиции сторонников отмены психометрического тестирования представляются сильными как никогда прежде. 2 августа 2000 г. Депутатами Кнессета Йосси Саридом и Иланом Гилоном был подан законопроект об отмене психометрического тестирования, принятый в предварительном чтении 21 марта 2001 г. Под давлением Министерства образования было опубликовано решение Комитета руководителей университетов о том, что, начиная с 2003/2004 учебного года, единый психометрический тест перестает быть обязательным. Решение о приеме абитуриентов будет приниматься на основании оценок, полученных на школьных выпускных экзаменах. При этом абитуриенты, имеющие не очень высокие оценки в аттестате, могут по-прежнему сдавать психометрический тест, который будет принят в расчет приемными комиссиями вузов. Иными словами, психометрический тест перестав быть обязательным, становится «дополнительным шансом» для тех, кто желает им воспользоваться. Прежде всего, сдавать психометрический

тест имеет смысл тем абитуриентам, которые по тем или иным причинам неважно учились в школе, однако за прошедшие с момента получения аттестата годы изменили свой подход к учебе.

Насколько успешно будет работать данная модель, сказать трудно. Вместе с тем, динамичная реальность израильской общественной жизни и зачастую зигзагообразный характер политики в области образования не позволяют сделать вывод о наступивших кардинальных переменах в области тестирования абитуриентов. Основная проблема состоит не в самом механизме психометрического тестирования, а в нехватке мест в университетах. До тех пор, пока вузы будут вынуждены отказывать абитуриентам, механизм отбора (какой бы он ни был) будет подвергаться общественной критике.

Идея приема в вузы всех желающих, так или иначе реализованная в США (где студентами в последние двадцать лет являются 5,5% – 6% населения страны), в последние годы более или менее успешно применяется и в Израиле. Были открыты десятки региональных и специализированных колледжей, поступить в которые не является сколько-нибудь серьезной проблемой. Большинство из них действуют под эгидой различных университетов, обеспечивая вполне приличный уровень организации учебного процесса и качества обучения. Проблема, таким образом, состоит не в самом праве на получение высшего образования, а в праве учиться на выбранной кафедре выбранного вуза.

Речь идет не о непреодолимых преградах на пути получения высшего образования, а о проблеме поступления в наиболее престижные вузы, которые проводят строгий отбор абитуриентов. Эта проблема не решена нигде в мире. В США, например, в 2001/2002 учебном году в Гарвардский университет были приняты лишь 11.1% абитуриентов, в Принстонский – 12,5%, в Колумбийский – 13,0%, в Стэнфордский – 13,2%. При этом, например, в Государственный университет штата Айова были приняты 90,8% абитуриентов, в Калифорнийский государственный университет (кампус Чико) – 90,7%, в Университет Центрального Арканзаса – 86,1%, в Государственный университет Колорадо – 78,0%, в Иллинойский государственный университет – 74,7% и т.д. Wane State College в штате Небраска согласился принять всех 1328 абитуриентов, подавших заявления о приеме. Иными словами, несмотря на то, что есть достаточно вузов, принимающих почти всех абитуриентов, поток желающих учиться в Гарвардском, Принстонском, Колумбийском, Стэнфордском и им подобных престижных университетах не сокращается. Именно в этом направлении развивается и ситуация в Израиле: создано достаточное число колледжей, которые могут принять всех желающих получить базовое высшее образование (степень бакалавра), однако число мест на наиболее престижных факультетах наиболее уважаемых университетов по-прежнему крайне далеко от того, которое могло бы удовлетворить существующий спрос.

Отмена психометрического тестирования не увеличит число мест на медицинском или юридическом факультетах Еврейского университета в Иерусалиме или ИИ и-Авивского университета; не увеличит она и число мест в Технологическом университете в Хайфе. Частично решить проблему могло бы значительное увеличение государственного финансирования университетов, что позволило бы им построить новые учебные классы и лаборатории и дать работу дополнительному количеству преподавателей пользующихся повышенным спросом дисциплин, однако подобное развитие событий в условиях нынешнего экономического кризиса представляется, к сожалению, крайне маловероятным. Очевидно, что если не решить, то смягчить возникшие

в мире образования проблемы, призвано открытое дистанционное образование.

V.3. Зарубежный опыт организации учебного процесса (общая постановка вопроса)

Принцип обучения: «в удобном месте, в удобное время, в удобном темпе»

Многообразие форм организации ДО в различных учебных заведениях определяется различием в их концептуальном понимании этой формы образования, большим набором различных методов и средств обучения, постоянно расширяющимся набором информационных и коммуникационных технологий. К примеру, отечественная система заочного образования (ее оргформы хорошо известны и не требуют дополнительного описания) в значительной мере отличается от сетевого (Интернет) обучения или обучения на основе TV-технологий. Однако общей для всех является концептуальная установка предоставления обучающимся возможности выбора условий учебы наиболее комфортных для них. Такие условия выражаются в формуле учебы «в удобном месте, в удобное время, в удобном темпе».

Академические условия обучения в системе ДО

Абитуриенты поступают в вуз не на основе конкурса, а «записываются» на изучение той или иной учебной программы (курса).

Они могут прервать свое обучение, а со временем вновь «записаться» на изучение новых курсов. Итоги изучения отдельных курсов (обычно от 18 до 20, необходимых для получения степени бакалавра) суммируются и, при наборе студентом определенного количества баллов, он получает диплом.

Курс – учебная программа по какому-либо предмету, учебное пособие и руководство по его изучению, другие учебные материалы (КДО, учебно-методический комплекс – УМК). В материалы курса включен график письменных заданий, где определен срок сдачи ТМА.

Студент, записавшийся на прохождение какого-либо академического курса, получает полный комплект учебных материалов, содержащий необходимые сведения в требуемом формате учебы, а также сборник домашних заданий, календарный план их выполнения и отправки по почте на проверку. Кроме того, студент получает график групповых встреч с тьютором (тьюториалов), который осуществляет также проверку домашних заданий и организует экзамен студентов. Студенты могут проконсультироваться у тьютора по телефону или по иным каналам связи, а также встретиться с ним в приемные часы.

Планирование содержания учебного процесса

Особенностью зарубежного опыта организации учебного процесса при ДО является то, что планирование образовательного процесса строится не на основе, как в наших условиях, единого для всех студентов учебного плана по специальности – документа, определяющего содержание и основные этапы получения образования от младших к старшим курсам. В основе ДО за рубежом лежит выбор студентами определенного количества отдельных учебных программ (курсов). Их набор зависит от личной заинтересованности обучающихся в изучении того или иного курса.

Начинающим со стороны УДО студентам рекомендуется, как правило, для изучения одновременно не более 1-2, старшим студентам – до 3-х курсов, рассчитанных, как правило, на 4 месяца (семестр) освоения каждого из них. Тот же курс, но в объеме 6 баллов, может изучаться год (два семестра), но менее интенсивно: студент решает сам насколько интенсивной будет его учеба: будет ли он изучать один курс (умеренный темп обучения), два или (по особому разрешению специалистов университета) три курса в семестр. Темп учебы студента

может меняться: начав с изучения одного курса в семестр, в следующем году их количество может быть увеличено с учетом его желания и возможностей.

Особая демократичность системы и уникальность академического подхода выражаются также в том, что студентам УДО предоставляется возможность самостоятельно или, исходя из рекомендаций преподавателя, составить *индивидуальную учебную программу («индивидуальную образовательную траекторию»)*, которая может быть не ограничена рамками какой-либо одной отрасли знаний. Подбирая интересующие курсы, каждый из студентов формирует индивидуальную траекторию (программу) обучения. Это может быть программа, включающая курсы из различных областей знаний (которые в других университетах отнесены к разным факультетам).

С другой стороны, программа может быть более узкой и специальной. Студент может ограничиться изучением предметов, относящихся к конкретной области науки, и содержания его образования в таком случае будет напоминать образование, которое можно получить в обычном вузе. Разумеется, учебная программа может представлять собой и нечто среднее между приведенными примерами.

Студенты, единственной целью которых является расширение кругозора и повышение уровня общих знаний, не ограничены в выборе курсов по разным дисциплинам. Студенты же, поступившие в УДО для получения ученой степени (бакалавр, магистр), при составлении учебной программы должны руководствоваться требованиями, предъявляемыми к конкретной программе обучения на степень. В таком случае, индивидуальная программа их обучения должна быть мотивирована с академической точки зрения. Эти ограничения обусловлены необходимостью соответствовать общепринятому порядку присвоения академической степени.

Особенности обучения в УДО

Порядок обучения в УДО принципиально отличается от традиции, существующей в обычных вузах. Обычная схема преподавания – лектор на кафедре, а студенты за партами – несовместима с подходом, применяемым в ДО.

В основе освоения учебного курса – книга или несколько книг, разработанных и изданных специально для самостоятельного изучения в удобном режиме студентами УДО («кейсы» – КДО, учебно-методический комплекс – УМК). Эти учебники являются плодом многолетней научной и академической работы профессоров и преподавателей и включают весь требуемый учебный материал курса, построенный на интерактивной основе. Поэтому часто авторы курса выступают против привлечения дополнительной литературы, которая, по их мнению, может увести студентов от авторского замысла. При разработке курсов делается все для того, чтобы сделать процесс самостоятельного обучения как можно более «живым», не свести его к простому чтению готовых материалов.

Основной учебник по курсу состоит из 6-12 частей, одна часть 70-100 страниц в формате А 4, т.о. объем учебника равен минимум 230-840 страниц, максимум – 600-1200 страниц.

УДО стремятся к постоянному совершенствованию процесса обучения. Для этой цели используются многочисленные возможности, предоставляемые компьютерными системами, TV, спутниковыми и иными каналами связи. Применение последних достижений науки и техники позволяет УДО повысить уровень предоставляемых студентам услуг, связанных с учебными материалами и методикой преподавания.

Технические усовершенствования также помогают сохранить все преимущества университетов как дистанционных учебных заведений, в которых уделяется особое внимание интересам студента, качеству образования и его соответствию требованиям времени.

Обучение в группах регионального центра

Учебные группы бывают двух видов: обычные, собирающиеся раз в 3-4 недели, и интенсивного инструктажа – раз в неделю. Обычные группы встречаются в вечернее время в учебных центрах вуза; как правило, на этих занятиях даются ответы на вопросы студентов, то есть проводятся консультации. Группы интенсивного инструктажа собираются как в вечернее, так и в дневное время. Посещение консультационных встреч не является обязательным. Выполнение значительной части домашних заданий обязательно для допуска к экзамену в конце семестра. Итоги выполнения домашних заданий засчитываются при окончательной оценке за изучаемый академический курс, выводимой после сдачи экзамена.

Важнейшими формами организации учебного процесса являются тьюториалы и воскресные школы (особенности их организации подробно будут рассмотрены отдельно).

Непосредственную педагогическую нагрузку несут на себе тьюторы и координаторы, находящиеся в прямом контакте с потребителем, т.е. со студентом. Все тьюторы по предметному курсу подчиняются координатору курса.

Принцип «автономности студентов»

Методология ДО, как уже отмечалось, впервые была разработана в Британском Открытом Университете; она основана на том, что *не преподаватель, а студент должен находиться в центре процесса обучения.*

К.Роджерс (Роджерс К., 1996, Управление развитием и изменение, 1998) считает, что существует множество доказательств того, что студенты, особенно взрослые, учатся значительно лучше в том случае, когда они сами управляют своим процессом обучения (понятие «автономности студента»).

Он выделил пять психолого-педагогических принципов открытого ДО:

- большой обучающий эффект дает практическое приложение знаний;
- обучение упрощается, если студент сознательно участвует в процессе обучения;
- самоинициированное обучение, которое вовлекает в этот процесс саму личность – как ее чувства, так и интеллект – наиболее глубокое и убедительное обучение;
- независимость, творчество и уверенность в своих силах расцветают, когда самокритика и самооценка – первичны, а мнение других – вторично;
- в современном мире важнее всего научиться учиться постоянной открытости к опыту других и умению включаться в процесс изменений.

В условиях, когда вуз предлагает целый спектр учебных материалов в виде, позволяющем формировать индивидуальный подход к обучению, а студент формирует свое личное отношение к изучаемому материалу и делает собственные выводы, преподаватели (тьюторы) выступают как педагоги, помогающие студентам. *Они не менторы, поучающие студентов*; их роль состоит в том, чтобы помочь студентам определить собственные цели обучения, а далее оказывать содействие и поддержку в изучении курса.

Как уже отмечалось, учебное время студента ДО распадается на две части: самостоятельная работа и контактное время с преподавателем (тьютором) на тьюториалах, воскресных школах, консультациях.

Стоит отметить, пишет К.Роджерс, два следствия использования учреждениями ДО принципа автономности студента в качестве основы обучения для России.

Первое – не предполагается, что тьюторы обязательно являются специалистами в избранной области изучения – эта роль отводится авторам комплекта дистанционного обучения по предмету (курса). Тьюторы – это лица (технологи и методисты), облегчающие студентам процесс обучения, чья роль – быть знающим, более опытным партнером своих студентов.

Второе – невозможно за 2-3 недели сделать больше, чем запомнить несколько основных положений, принципов курса. Если опыт, приобретенный в процессе обучения, оказывает пролонгированное действие, то студенты должны стремиться найти возможность для участия во всех мероприятиях программы изучения курсов. Это время включает и время, потраченное на улучшение своей повседневной работы, и потраченное на индивидуальное (неоцениваемое) изучение курса, непосредственно не связанное с выполнением ТМА (ТМА – письменное домашнее задание) и экзаменами.

V.4. Самостоятельная работа студентов над письменными заданиями (TMA) и учебными ситуациями (Case Study)

Что такое учебный курс и ТМА?

Важнейшим результатом СРС является выполнение ими домашних письменных работ (ТМА).

TMA (Tutor market assignments) – письменная работа, в которой студент отвечает на вопросы, подготовленные авторами курса. По итогам выполнения ТМА оцениваются промежуточные результаты усвоения студентом учебного материала по курсу.

Тьютор оценивает ответ студента на ТМА и пишет свои комментарии как в самой работе (на полях), так и по прилагаемой к ней форме. После того, как тьютор оценит работу, она возвращается студенту вместе с копией формы, содержащей комментарии тьютора.

Каждое письменное задание имеет строгие сроки выполнения студентами и сдачи тьютору. Для РУЦ – сроки представления информации о ТМА определены УДО. Студент, не сдавший работу в срок по болезни или другой уважительной причине, должен предоставить соответствующие оправдательные документы.

Планирование ответов студентов и рецензирование ТМА

Как можно наилучшим образом подойти к выполнению ТМА?

По мнению большинства специалистов, какой бы метод не использовался, планирование остается определяющей стадией всего последующего хода выполнения ТМА.

И.Даен (тьютор ОУИ) считает, что тьютору важно к каждой работе дать конструктивные комментарии об итогах ее проверки, которые будут не только мотивировать студентов на дальнейшее обучение, но и обеспечат ясное представление о слабых и сильных сторонах выполненного задания (Овсянников В.И., ИИ и-Розенблит С., 2002.). Это одинаково относится как к заданиям с низкой итоговой оценкой, так и к высоко оцененным работам. Хорошие студенты нуждаются в получении комментариев от тьютора также, как и их менее успешные коллеги. Важно указать студентам на сильные стороны их работ и

стимулировать дальнейшую деятельность, например, предложив им развить идеи ТМА или рекомендовать изучить дополнительные материалы по интересующей теме.

Комментарии тьютора на полях ТМА и в виде отдельных записей – ремарок важно обобщить написанием рецензии.

Рецензия, обобщая комментарии, служит основой для выставления оценки. В ней также могут присутствовать дополнительные детали, например, пояснения выставленной оценки, рекомендации по написанию следующей письменной работы и ссылки на более подробные комментарии в тексте. Там, где это возможно, полезно включить упоминание о предыдущей работе студента. Несмотря на то, что рецензия пишется тьютором в последнюю очередь, следует помнить о том, что именно с нее студенты начинают знакомиться с реакцией тьютора на проверенную работу.

Поэтому в рецензиях необходимо:

- обосновать поставленную оценку;
- дать общую характеристику работы, ее основные сильные и слабые стороны с точки зрения как содержания, так и формы представления информации;
- рекомендовать, как улучшить данную работу; дать общие комментарии, связанные с подходом к выполнению последующих заданий;
- независимо от того, что студент представил (хорошую или слабую работу), необходимо тщательно выбирать слова и выражения;
- стремиться к тому, чтобы комментарии помогали студентам задуматься над итогами их работы и способствовали дальнейшему совершенствованию в написании ТМА;
- четко обозначить конкретные фрагменты работы, нуждающиеся в доработке, указывая на фактические ошибки, факты и материалы, которые упущены, и на недостаточную аргументацию;
- не упускать возможность похвалить студента, например, с помощью следующих выражений: *«полезное введение», «хороший пример», «хорошее описание», «четкий анализ», «отличное применение концепций курса»;*
- обязательно давать рекомендации по улучшению структуры, плана и стиля изложения ТМА, которые помогут студентам более эффективно выполнять свои работы;
- пояснять, в какой мере соответствует содержание выполненного задания материалам курса;
- предлагать альтернативные подходы или интерпретации к выполнению ТМА.

Стилистика комментариев тьютора

Очень важен тон письменных комментариев.

Примеры демотивирующих комментариев вряд ли способствуют установлению плодотворного диалога со студентами: *«Вздор!», «Ваше изложение совершенно беспорядочно!», «Ваша орфография ужасна!», «Не имеет отношения к делу!»*

Иная манера способствует установлению взаимоотношений между тьютором и студентами, например, с помощью разъяснений, вопросов о том, что именно студент имел ввиду, наводящих вопросов и вопросов, предлагающих студенту поразмышлять над определенными аспектами темы. К примеру: *«Это очень важно. Имело бы смысл пояснить это более развернуто на примере»; «Я не совсем понял, что вы здесь имеете в виду; не могли бы Вы привести поясняющий пример?»; «Это интересный пример. Могли бы Вы связать его непосредственно с*

концепциями третьего раздела книги».

К сожалению, нередко тьюторы комментируют только ошибки и слабые места в работах студентов, ограничивая обратную связь лишь негативными моментами и не уделяя внимания сильным сторонам работы и способам ее улучшения.

Комментарии тьютора могут оказать крайне демотивирующее воздействие, если в них отсутствуют элементы позитивной обратной связи, предлагающей студентам реальные и достижимые способы дальнейшего совершенствования.

Студенты нуждаются в конкретных рекомендациях по поводу того, что им необходимо делать для улучшения своих работ. Комментарии, носящие слишком общий или краткий характер, не представляют существенную ценность для студентов. При этом им бывают непонятны без комментариев подчеркивание, обведение отдельных слов и выражений, галочки, крестики и знаки вопросов.

Какую оценку поставить студенту? И.Даен считает, что тьютор может чувствовать, что определенная комплиментарность оправдана при выставлении оценки за выполнение задания, однако интересы студентов всегда нарушаются, если их вводят в заблуждение относительно качества их работ. Студенты, которым выставляются завышенные оценки, как правило, подходят к экзаменам с ложным ощущением своей готовности, что нередко приводит к не самым успешным результатам. Ставить нужно ту оценку, которую ТМА реально заслуживает.

Опыт зарубежных вузов

В Открытом университете Израиля был проведен опрос среди академического персонала, координаторов образовательного процесса, инструкторов и студентов относительно роли письменных заданий и их распределения по степени важности.

Собранные данные свидетельствуют о полной схожести между взглядами различных референтных групп. Почти все указали на *первостепенное значение возможности для студентов выразить свое понимание учебного материала* (все опрошенные из числа академического персонала, 98% координаторов, 96% инструкторов, 92% студентов). Респонденты, как правило, отмечали *пользу от возможности сосредоточить внимание при выполнении ТМА на изучении содержания конкретного курса, а не процесса обучения вообще.*

Были названы основные функции письменных заданий:

- создание определенных организующих рамок учебы и регулярного распорядка изучения материала, эффективной подготовки к заключительному экзамену (около 90% всех опрошенных);
- привитие студентам навыков чтения, изучения и изложения учебного материала, однако это оказалось более важным в глазах инструкторов (83%) и студентов (74%), чем координаторов (69%) и академического персонала (53%);
- признание студентами б*о*льшего значения подготовке к продвинутым формам учебы, в особенности к написанию семинарских работ (около двух третей студентов, по сравнению с третью сотрудников).

Студентов просили оценить предлагавшиеся им задания по четырем параметрам: мера ясности в формулировке вопросов, важность их в изучении материала, возможность оценки своих знаний,

разнообразие задач, которые ставятся перед студентами.

Из полученных ответов следует, что *студенты меньше всего озабочены ясностью вопросов*, причем процент удовлетворенных формулировками заданий колеблется от половины опрошенных (компьютерные дисциплины, математика и английский язык) до двух третей (гуманитарные науки – история и литература). *Важность заданий в изучении курса оценивается студентами выше*, доля удовлетворенных этим параметром колеблется между двумя третями (управление и экономика, литература и искусство, английский язык, социология и науки о государстве, математика и компьютерные дисциплины, естественные науки и биология) и тремя четвертями всех опрошенных (история и еврейские дисциплины, педагогика и психология).

Около двух третей студентов считают, что задания позволили им научиться решать разнообразные учебные задачи. Задания обеспечивают эффективный двусторонний контакт между студентом и тьютором посредством проверки их выполнения.

Отсюда становится очевидным большое дидактическое значение проверки заданий.

В ходе работы над заданием и его проверки студент может получить разъяснения по различным аспектам своей учебной деятельности, преодолеть трудные для себя моменты и добиться знаний, применимых на практике. Для этих целей некоторые координаторы рассылают своим студентам образцы правильных ответов, подготовленные группой составителей данного курса. Тьюторы и студенты одобряют этот метод и подчеркивают, что посредством сравнения выполненных заданий и «образцов их решений» можно улучшить результаты обучения. *Студенты придают так же большое значение тщательности проверки заданий и своевременности их возвращения.* Большинство из них – от 70% до 90% – выразили удовлетворение уровнем проверки и признали, что рецензии на работы возвращаются достаточно быстро.

По большинству курсов не обнаружено существенного отличия в мнениях о количестве письменных заданий: рекомендовалось включать от четырех до шести заданий в зависимости от объема и степени сложности курса.

Работа над учебными ситуациями (Case Study)

Учебные ситуации предоставляют группе возможность совместно совершенствовать навыки решения проблем и принятия решении. Это одно из наиболее проверенных средств достижения активного участия студентов в групповой работе.

Они также помогают осознать, что редко реальные проблемы имеют единственно правильное или неправильное решение и что действия часто приходится предпринимать в условиях недостаточности информации, которая как в учебных ситуациях, так и в реальной жизни почти никогда не бывает полной.

Метод практических учебных ситуаций (кейсов) стали использовать в Гарвардской бизнес-школе сразу же после его разработки в начале XX в. В 60-х гг. метод практических ситуаций полностью укрепил свои позиции. Сейчас среднестатистический студент Гарварда или любых других учебных заведений за время своего обучения «прорабатывает» сотни кейсов.

Каждый год в Гарварде издается большое количество новых

кейсов, методических пособий и дополнений к коллекции кейсов.

Лидером по сбору и распространению кейсов является созданный в 1973 г. По инициативе 22 высших учебных заведений The Case Clearing House of Great Britain and Ireland. С 1991 г. Он называется European Case Clearing House (ECCH) – некоммерческое учреждение, которое связано с организациями, предоставляющими и использующими кейсы, расположенными в различных странах мира. В настоящее время в состав ECCH входит примерно 340 организаций, среди которых The Harvard Business School Publishing, Институт развития менеджмента (IMB) в Лозанне в Швейцарии, INSEAD в Фонтебло во Франции, IESE в Барселоне в Испа ИИ, Лондонская бизнес-школа в Англии, а также Школа менеджмента в Кранфилде. У каждой из этих организаций своя коллекция кейсов, право на распространение которых имеет ECCH.

В большинстве случаев кейс должен содержать:

- события;
- имена и должности главных героев;
- даты и место, где происходит действие;
- описание конкретной деловой проблемы;
- информацию о стране, отрасли и продукте;
- цели преподавания, рекомендации по преподаванию, в которых рассматриваются примерные вопросы по данному кейсу, анализ проблем и их концептуальное обоснование.

Материалы к изучению учебной ситуации могут быть представлены на видео-, аудио кассетах, электронных носителях или любых других.

Учебная ситуация представляет собой краткое описание существующего положения или серии событий, имевших место в организации или каких-либо иных социальных условиях. События из реальной жизни или придуманные автором вместе с диаграммами и таблицами составляют *сценарии,* которые необходимо проанализировать и прокомментировать, а также определить проблемы и выработать решения.

Метод case study относят к одному из «продвинутых» активных методов, который имеет сильные стороны:

- работа группы на едином проблемном поле;
- использование структурированной информации, снижающей степень неопределенности в условиях лимита времени;
- использование принципов проблемного обучения;
- возможность получения студентами не только знания, но и глубокого понимания теоретических концепций;
- возможность создания новых продуктивных стереотипов деятельности;
- выработка навыков простейших обобщений.

Чаще всего в российских УДО используются западные «кейсы», поскольку банка ситуаций, основанных на российском материале, на данный момент не существует. Поэтому фактически студенту предлагают теорию, призванную «объяснить» неизвестный ему мир, а для облегчения выполнения задания приводятся примеры, перегруженные социо-культурными несоответствиями.

На российском рынке образования основная проблема сейчас заключается в том, что приходится изучать то, что в российской реальности не существует, за редким исключением, наличия преподавательских кадров с соответствующим уровнем квалификации и

набором соответствующих навыков.

Искусство организации дискуссии

А.Шуц – американский социолог и социальный психолог считает, что согласно теории фундаментальной ориентации межличностных отношений, у людей есть *три* основные межличностные потребности – *включенность, контроль и расположение* (Долгоруков А.М., 2002).

Удовлетворение межличностных потребностей достигается путем установления и поддержания оптимальных отношений между членами группы.

Отношения в группе можно считать оптимальными, если они обеспечивают для каждого ее участника:

- достаточную включенность.

  Для поддержания существования группы желательно, чтобы каждый ощущал себя ее частью. Возникновению и развитию этого чувства способствует знакомство с членами группы, с их биографиями;
- не слишком большую включенность.

  Необходимо, чтобы члены группы держались на определенной дистанции друг от друга и не теряли свою индивидуальность;
- достаточный контроль. Необходимо, чтобы при принятии решения одни члены группы могли в известной степени влиять на других. Например, если один из членов группы делит торт, то другой имеет право первым выбрать кусок, тем самым влияя на действия первого;
- не слишком сильный контроль.

  Для большинства групп необходимо установить поведенческие модели, при помощи которых ограничивается степень контроля одних членов над другими. Если не сделать этого, то утрачивается имеющая большое значение независимость одних индивидов, а на плечи других ложится слишком большая ответственность;
- достаточное расположение.

  Для успешного развития группового процесса важно, чтобы люди относились друг к другу с достаточной теплотой. Если члены группы не могут свободно выражать свои чувства, то страдает продуктивность группы, так как на подавление враждебных импульсов затрачивается большое количество энергии;
- не слишком сильное расположение.

  Избыточная близость и интимность могут отвлекать членов группы от ее основных целей. Для ограничения степени близости между членами группы используются процедурные методы типа установления повестки дня, дисциплины и пресечения слишком аффективно окрашенных действий.

Все выше перечисленное и определяет функции лидера (а тьютор, в данном случае, рассматривается как лидер группы) в области межличностных потребностей. Помощь в установлении оптимальных отношений – его задача. Но лидер должен заботиться о том, чтобы средства, при помощи которых он исполняет свои обязанности, были приемлемы для группы.

Искусство дискуссии

– это трудное ремесло, тьютор, однако, должен не только сам уметь участвовать в дискуссии, но организовывать и вести групповую дискуссию. Главное, что необходимо помнить – дискуссия не просто последовательность монологов. Это один полилог, отдельные фрагменты которого связаны аргументацией его участников.

Любая аргументация имеет три аспекта: содержательный, логический и коммуникативный.

Т.е. человек должен воспринять то, что ему сообщают, понять это и принять предлагаемые тезисы, чтобы двигаться дальше. Одно из наиболее важных умений, которым должен обладать тьютор – умение организовать продуктивную групповую дискуссию. Дискуссия является важной составной частью различных методов организации групповых занятий.

Дискуссию можно считать продуктивной в том случае, если в ходе нее вырабатывается некое новое содержание. Часто под продуктивностью понимают лишь освоение какой-либо части курса. Но для тьютора представляется более важным понимать, почему группа действует так, а не иначе, почему работа зашла в тупик. Способность к анализу (рефлексии) и пониманию ошибок и затруднений в ходе групповой работы – основное качество квалифицированного специалиста. Приобретение такого рода навыков тьютор часто не считает за результат и все внимание сосредоточивает на том, чтобы группа тщательно рассмотрела проблематику занятий. При этом нередко реплики отдельных студентов, свидетельствующие о том, что работа идет не так успешно, как хотелось бы, рассматриваются как не относящиеся к делу и пресекаются.

Добиться эффективной дискуссии – задача не из легких. Одна из наиболее часто встречающихся на этом пути ловушек – *опасность для группы ограничиться только обменом мнений.* Это – просто демонстрация своей позиции. Никто не поясняет, почему придерживается того или иного мнения, не подвергает сомнению свою позицию, не пытается понять, почему оппонент думает иначе. Ничего нового в такой «дискуссии» не рождается. Каждый остается при своем мнении и глух к мнению других.

Какова ценность такой дискуссии? Безусловно, участники группы получают богатую информацию о распределении позиций в группе. В случае несовпадения мнений могут возникать конфликты, которые выполняют мотивирующую роль, стимулируют желание участников группы высказаться, заявить свою позицию.

Обоснованное суждение

Дискуссия станет более продуктивной, если от «борьбы мнений» члены группы перейдут к высказыванию обоснованных суждений, которые отличаются от простого высказывания мнения наличием аргументов. *«Почему я так считаю?» – вот вопрос, на который каждый участник группы должен ответить другим, а, прежде всего, себе.* Возможно, ответив на вопрос «почему», он изменит свое первоначальное мнение. С аргументами уже можно работать. Можно оценивать их значимость и степень соответствия действительности, сравнивать их убедительность.

Итак, для тьютора представляется важным постоянно отслеживать, на каком уровне проходит групповая дискуссия. Задача его – добиться продуктивности дискуссии, не позволив группе впасть в крайности – спорить о мнениях или ценностях. Средство от этих крайностей – почаще задавать себе и группе вопросы: «Что мы сейчас делаем?, «Почему у нас это так получается?, Что мы должны делать?»

Пассивные участники группы

Помимо борьбы за лидерство, в дискуссии существует и проблема молчаливого, неактивного участника группы. Пытаясь не очень умело вовлечь «*молчуна*» в групповую работу, тьютор порождает целый *клубок противоречий*:

- неловко чувствует себя «молчун» – он оказался в центре общего внимания, а возможно, что именно этого он желал меньше всего;
- не очень уверенно чувствует себя тьютор – «кто его знает, чего он

молчит»;

- неуютно чувствует себя группа – она очень тонко ощущает неуверенность тьютора.

Впредь участники группы будут говорить обтекаемо, чтобы своими словами не подводить тьютора, а также не оказаться несчастным «молчуном» под прицелом всей группы. Однако ценность их слов будет минимальной.

В психологии, занимающейся изучением поведения рабочих групп, часто обсуждается проблема так называемых *пассивных участников*. Традиционно считается, что пассивный участник в рабочей группе становится причиной значительного снижения эффективности ее работы, поскольку создает вокруг себя атмосферу недоумения и тревожности. Ведущему же группы традиционно рекомендуется, насколько это возможно, вовлекать «молчуна» в общую работу или хотя бы добиться от него объяснения своего неучастия.

Однако опыт работы в группах показывает, что здесь все не так просто. Для того, что бы решить, как вовлечь пассивного участника в общую работу и стоит ли вовлекать вообще, важно понять, почему он молчит. Молчание не всегда является признаком того, что участника не интересует то, что происходит в группе, или он не знает учебного материала. Причины могут быть разные.

Возможно, ему просто скучно. Его интеллектуальный уровень значительно выше или ниже среднего в группе, и его просто не интересует проблема, обсуждаемая в группе. Один из возможных рецептов – дать ему персональное задание по уровню его знаний и интересам.

Участник просто стесняется выступать. В такой ситуации ведущий просто обязан помочь ему высказаться, поддержать эмоционально. «Стеснительных» станет намного меньше, если в группе установится психологический климат поддержки.

Участник, хоть и молчит, однако его интересует все, что происходит в группе. Один из древнегреческих философов писал: «На ристалищах есть три сорта людей: те, кто соревнуются, те, кто болеют за них, и те, кто делают на этом деньги, а я философ – я смотрю и все понимаю». Здесь молчание – атрибут понимания.

Участник молчит, потому что «закрытость» – свойство его натуры.

Участник молчит, потому что сегодня в его жизни произошло какое-то событие, и он просто не настроен на активную работу, нездоров. Это так называемое ситуационное молчание, и скорее всего такой участник при следующей встрече группы будет активен.

Неумелым вмешательством можно легко ранить «молчуна», поэтому здесь тьютору необходимо серьезно продумать свои действия, прежде чем что-то предпринять. Может быть, вмешательство вовсе не требуется, если уже группа состоялась и каждый из ее участников может быть самим собой.

Анализ практики проведения активных занятий показывает, что дискуссии часто не обеспечивают устойчивой мотивации студентов к проблематизации идей курсов и, через это, осмысление обсуждаемых вопросов. Преподаватели все чаще сталкиваются с проблемой монотонности обсуждений и пассивностью группы в целом.

Не получая вопросов от членов группы, иногда незаметно для себя тьютор, желая «разговорить» группу, может сбиваться на обычный

пересказ материала. В итоге внимание оказывается потерянным полностью, т.к. книги написаны доступным языком и их изучение, как правило, не вызывает затруднений.

Такая модель поведения тьютора недопустима, т.к. крайне неэффективна, противоречит принципам андрагогики и ничего не дает для развития способности понимать то, что знаешь.

Опытные тьюторы – в целом, научились избегать этой крайности. Как это происходит?

Деловая игра

Одной из нередких линий поведения преподавателя является попытка включить в активные занятия проведение деловой игры. Это несколько оживляет работу группы, но...! Деловая игра является искусственной системой (моделью), предназначенной для изучения поведения «организаций вообще». Группа участников деловой игры рассматривается как модель социального организма, действующая в экспериментальной ситуации.

Игра апеллирует преимущественно к рациональным структурам человека, и опирается на возможности имитируемых объектов, учит действовать в стандартных ситуациях. Такие «эксперименты» (хотя и «возбуждают публику») снижают мотивацию к усвоению собственно идей курса. Почему?

Реальные ситуации студентов мало связаны с игровыми ситуациями.

Самая распространенная ошибка преподавателя при проведении деловых игр, которая практически сводит на нет эффект от нее, состоит в следующем: преподаватель позволяет группе увлечься процессом игры и сам увлекается настолько, что забывает – игра не цель, а лишь средство. Так нередко можно наблюдать, как группа до хрипоты спорит, какие предметы являются самыми необходимыми при кораблекрушении (игра «Кораблекрушение»). Затем преподаватель, заручившись списком ответов NASA, объясняет, почему так важно взять с собой зеркало для бритья. Подсчитываются очки, и, под радостные крики победившей команды, ставится точка. Но зачем все это делалось? Что участники приобрели как будущие специалисты? Разве цель игры была набрать как можно больше очков?

Деловые игры и тренинги в последнее время завоевали устойчивую популярность среди преподавателей как один из методов освоения учебного материала. Освоение предполагает не только запоминание, но и приобретение навыка использования полученных знаний на практике (в нашем случае в игровой практике). Однако метод этот дает хорошие результаты лишь при умелом его использовании.

Проблема рефлексии в успешном усвоении учебного материала

Игра обладает ценностью только в том случае, если за ней следует тщательная рефлексия процессов, происходивших в группе.

- Какие трудности испытывала группа при решении задачи?
- Почему?
- Как группа достигла консенсуса?
- Или почему к согласию прийти не удалось?
- Кто и какие роли брал на себя в процессе решения групповой задачи?
- Какие стратегии поведения участников были наиболее продуктивными?
- Как я лично чувствовал себя в игровой ситуации?

Именно последующая рефлексия придает смысл всей игре. Именно

осознание того, как мы это делали – цель игры, которую необходимо заявить перед участниками в самом начале. Конечно, лучше – если тема игры как-то связана с концепциями курса.

На эти и многие другие вопросы должны ответить себе участники группы. Умение работать с группами и в группах, способность видеть и понимать происходящие в группе процессы, осознавать свое место и роль в группе, умение влиять на партнеров по работе – наиболее важная составная искусства специалиста. А игры и тренинги – прекрасный шанс развить это умение.

Итак, развернуть группу в рефлексивную позицию, заставить подумать о том, как и почему мы это делали – основная задача тьютора при проведении деловых игр и тренингов.

Повышение эффективности деловой игры

Как и в любом деле, в игре многое значит, как ее начать. А здесь большое значение имеет вводная часть.

Было бы целесообразно до начала игры рассказать ее будущим участникам, на развитие каких умений она направлена, где они смогут их применить, заранее предупредить, что в конечном счете цель не выиграть, а понять, почему мы добиваемся успеха или терпим неудачи. Скорее всего, тогда не будет недовольных реплик из аудитории (или от коллег): «Все игрушечки. А делом-то мы когда займемся?»

После вводной части, как обычно, необходимо ознакомить участников с правилами игры. Казалось бы, что тут сложного. Однако после объявления правил в группе нередко поднимается невообразимый хаос. Возникают самые разнообразные вопросы, часто впрямую к делу не относящиеся. Непременно в группе найдется остряк, который напомнит о своем существовании.

Как избежать такой неприятной ситуации? Можно попробовать воспользоваться следующими рекомендациями:

Если у Вас есть помощники, настоятельно попросите их не вмешиваться, действуйте сами. Даже если вмешательство со стороны и поможет вам наладить процесс игры, Ваш авторитет в глазах группы значительно снизится.

Правила нужно объяснять коротко, четко, не отвлекаясь на вопросы участников, возникающие по ходу. Закончив, не торопитесь сразу отвечать на вопросы. Предложите участникам обсудить правила в группах и задать Вам потом, например, по два вопроса от каждой группы. Как проходил процесс обсуждения в группах – это тема для последующей рефлексии.

Правила можно заранее представить группам в письменном виде и попросить их обсудить.

Игру можно усложнить, дав группам заведомо противоречивые или неполные правила. Воздержитесь от ответов на множество вопросов, которые просто обрушатся на Вас в данной ситуации. Пусть команды обсудят предложенные правила, а затем правила могут стать предметом переговоров между командами. Противоречивость нужно устранить. Умение вести переговоры, справляться с неопределенностью и противоречивостью очень важно для любой профессии, ведь только в играх правила бывают четко определены, в жизни все иначе. Процессы, происходящие в аудитории, личные ощущения участников – прекрасный материал для рефлексии.

Пойдите еще дальше – дайте командам разные правила. Ситуация будет максимально жизненная – партнеры играют по разным правилам.

Потом на рефлексии интересно будет обсудить, когда каждая команда поняла, что соперники играют по другим правилам, и что в связи с этим она решила предпринять и т.д.

В рамках деловой игры необходимо как можно больше вопросов оставлять участникам для самостоятельного решения. Это поможет им в жизни быть более самостоятельными, а не ждать подсказки со стороны.

Даже самая хитроумная игровая модель окажется бесполезной, если за ней не последует тщательный анализ всего произошедшего.

Из опыта работы Центра интенсивных технологий в образовании (ЦИТО)

В проекте, который реализует ЦИТО, при конструировании (программировании) предстоящей работы тьютору предлагается ответить на ряд вопросов, например:

- Чему бы Вы хотели научить студентов в ходе работы над учебной ситуацией (деловой игрой)?
- Как эта цель соответствует материалам курса и другим учебным целям отдельного занятия и всей программы в целом?
- Следует ли раздать студентам все учебные материалы сразу или же выдавать их небольшими частями по ходу работы в соответствии с развитием учебной ситуации? Есть ли смысл в раздаче материала за неделю до работы в группе?
- Какие вопросы Вы будете задавать группе, для того чтобы способствовать размышлению обучающихся, пониманию, прояснению и проникновению их в суть проблем?
- Как Вы будете сопоставлять и отмечать вклад различных участников в работу и продвигать группу к соответствующим решениям?
- Как спланировать время, чтобы его хватило и на обстоятельную рефлексию? (Она не менее важна, чем сама работа с учебной ситуацией).

На занятии тьютору рекомендуется представить учебную ситуацию студентам, отметив, что она иллюстрирует проблемы, с которыми многие из них сталкиваются в реальной практике. При этом следует подчеркнуть, что работа над ситуацией носит аналитический характер, поэтому студенты должны использовать знакомые им концепции и алгоритм работы; необязательно студенты достигнут успеха, группа может и не найти решения поставленных проблем или идеального выхода из ситуации. Важно, чтобы они поняли многогранность и многофакторность учебной ситуации (так же как и в реальной жизни), влияние отдельных факторов на нее и взаимосвязь между ними. Тьютор, в свою очередь, должен убедиться в том, что группа понимает смысл предстоящей работы, и перейти к *анализу ситуации*.

Тьютору предстоит внимательно наблюдать за процессом, происходящим в группе и при необходимости вмешиваться в ее работу, с тем чтобы сделать процесс обучения более эффективным и продуктивным. Время от времени можно подводить промежуточные итоги работы, а в конце обязательно проводить рефлексию.

V.5. Особенности проведения тьюториалов

Проблема мотивации

Тьюториал (tutorial) – групповое занятие обучающихся с участием тьюторов. На этих занятиях, как правило, применяются активные

студентов к обучению

(креативные) методы разбора и проектирования учебного материала (производственные и иные ситуации), имеющие практическую направленность.

Э.Торн считает, что тьюториалы – очень важная часть системы поддержки студентов, т.к. они предоставляют возможность для прямых контактов между тьютором и студентом и между самими студентами, некоторые из которых без групповых занятий не смогли бы обучаться в системе ДО. Тьюториалы предоставляют возможность применить и развить те профессиональные навыки студентов, которые базируются на межличностных отношениях, и которым обучать на расстоянии не эффективно (Щенников С.А., 2002).

Он справедливо замечает: для того, чтобы тьюториал прошел эффективно, необходима его серьезная предварительная подготовка – со стороны студентов – по содержанию изучаемых курсов; со стороны тьютора – организационно-педагогическая. Хорошо составленный план для любого тьюториала состоит из обсуждения изучаемых материалов курса (особенно тех, которые не охвачены ТМА) с учетом выделения времени для приложения идей курса к опыту студентов и обсуждения различных учебных ситуаций (case study), а также короткого обсуждения предыдущего и будущего ТМА, плана и тем следующего тьюториала.

Первый тьюториал. На нем очень важно дать возможность студентам познакомиться друг с другом и с тьютором, а также объяснить студентам, как работает система обучения в УДО, организовать группы взаимопомощи, объяснить студентам, как они могут связаться с тьютором в случае необходимости в промежутках между тьюториалами. Все это может занять половину общего времени тьюториала.

Во второй части необходимо объяснить студентам содержание и основные идеи курса, помочь им обрести уверенность, необходимую для выполнения первого ТМА.

Как правило, считает Э.Торн, студенты предпочитают прямые указания, что им нужно делать. Это гораздо проще, чем думать самим. Но важно на тьюториале добиваться активного участия студентов.

Объяснение концепций и содержания курса тьютором должно быть кратким. Читать продолжительные лекции не следует, т.к. у студентов есть комплекты учебных материалов, которые вполне заменяют лекции. Полезно использовать любую возможность применить концепции курса к личному опыту студентов. Тьюториал – место для их активного обсуждения.

Не следует допускать доминирования на тьюториале одной или двух «сильных» «творческих» личностей. Напротив, нужно помочь застенчивым и скромным студентам приобрести независимость и уверенность в себе. Работа в *подгруппах* поможет решить эти проблемы. Тьториалы – это прекрасная возможность в «деловой игре» применить новые навыки и идеи без каких-либо нежелательных последствий, возможных в реальной жизни. Таким образом, группа должна работать как единое целое.

Не следует поощрять амбициозное соревнование студентов в отношении оценок. Улучшение первоначальной оценки для одного студента может значить больше, чем стабильные высокие баллы для другого. «Я стараюсь, – пишет Э.Торн, – соблюдать конфиденциальность в отношении выставляемых студентам оценок, но

нельзя запретить студентам самим сравнивать результаты! Большинство студентов – взрослые люди, работающие с материалами курса в свое свободное время, поэтому у них существует множество других проблем, решение которых требует как времени, так и физических и умственных усилий, что влияет на результаты учебы».

Проблема мотивации, как важный фактор продолжения учебы обучающихся

Легко понять, что вне зависимости от той степени энтузиазма и обязательности, которой студенты обладали в начальный момент, для многих из них оказывается довольно трудно завершить обучение, и поэтому они вынуждены отказываться от него задолго до окончания курса. Поэтому УДО уделяют много внимания вопросу *мотивации* студента. Поскольку обучение осуществляется дистанционно, а не в режиме личного контакта со студентом, то очень существенно довести, по крайней мере, основную часть студентов до конца их обучения по программе того или иного курса.

Основным мотивирующим средством является технология обучения. Недирективное обучение на основе тщательно отработанных учебных материалов должно способствовать появлению у студента возрастающего чувства удовлетворения от возможности глубокого понимания изученного, что должно быть для него важнее, чем заучивание наизусть материалов для ближайшего занятия или экзамена. Что же касается профессионализма, то студент должен почувствовать себя более умелым специалистом в результате обучения.

УДО стремятся установить близкие личные отношения тьюторов с каждым студентом для того, чтобы студент чувствовал и знал, что, встретившись с любой проблемой, влияющей на его обучение, ему есть на кого опереться – он всегда может обратиться к тьютору.

Тьютор, со своей стороны, должен замечать признаки неблагополучного положения студента и предлагать ему, в случае их появления, свою помощь, дать совет, как поступить в сложившейся ситуации. Такие отношения формируются на основе тщательно продуманного и спланированного взаимодействия со студентом, т.е. через тьюториалы, через проверку ТМА, через неформальные контакты, которые осуществляются по телефону и/или посредством писем, электронной почты, частных встреч и т.д. УДО считают эти неформальные контакты очень важными и рассматривают их как средство снижения изолированности студента, оторванности его от тьютора и учебного учреждения. Тьютор также оказывает практическую помощь в планировании обучения, объясняя студентам важность и значение умения управлять собственным временем; помогает студенту справиться с наиболее трудными элементами обучения: первое задание, воскресная школа, подготовка к экзамену.

Э.Торн относит к возможным мотивирующим средствам также:

- обеспечение эффективности образовательного процесса: все материалы должны быть доставлены в нужное место своевременно; если необходимо сдать ТМА, то все студенты должны знать, где и как это происходит;
- качественная подготовка тьюторов, хорошая организация воскресных и дневных школ; эффективное выполнение всей канцелярской работы. Если у студентов возникает ощущение, что система разваливается, или работает с перебоями, то это является сильнейшим демотивирующим фактором;
- способность персонала отвечать на вопросы студента точно и обязательно, вежливо. Студент должен знать, что он всегда может

найти людей, к которым можно обратиться с вопросом. Значительно демотивирует неспособность тьютора и персонала корректно ответить на вопросы.

Требования к проведению тьюториалов

Тьюториа, являясь одним из важнейших элементов дистанционной системы обучения, проводится в соответствии с планом изучения курса: 4-7 тьюториалов по каждому из изучаемых курсов, а также презентация с вводным семинаром и дополнительное занятие по подготовке к экзаменам.

Режим его проведения тьютор устанавливает самостоятельно по согласованию с администрацией вуза и учебного центра. Изменение места, даты и времени проведения тьюториала со стороны администрации возможно только при согласовании с тьютором.

Для проведения занятий необходимо обеспечить:

- оснащенную аудиторию, где одновременно будут заниматься все студенты;
- возможность работы в группах по 3-5 человек, не мешая другим группам;
- необходимые канцелярские товары, оргтехнику, в случае необходимости – компьютерное оборудование и доступ к Интернет;
- достаточное количество учебных материалов по курсу;
- место отдыха в перерывах между занятиями, включая обеденный перерыв, чай или кофе (если нет перерыва на обед) и доступ к местам общего пользования.

Тьюториалы не имеют жестко определенного порядка по нескольким причинам, наиболее важная из которых заключается в том, что тьютор не обязательно знает, какие у его студентов возникли проблемы в процессе самостоятельной работы и в какой мере они усвоили материал. Обычно это выявляется на тьюториалах.

Основными компонентами тьюториала являются:

- изучение с помощью тьютора и группы отдельных разделов курса, представляющих особый интерес, возникающий у студентов при изучении материалов и выполнении ТМА;
- дискуссии по материалам курса;
- тренировочное обучение, в процессе которого студенты используют умения и навыки, сформулированные в материалах курса;
- работа, обычно в небольших подгруппах, над отдельными творческими заданиями с последующим проведением дискуссии со всей учебной группой по результатам их выполнения.

Организация и планирование тьюториалов

Обобщенный опыт зарубежных и отечественных УДО позволяет сделать заключение о том, что во время тьюториала тьютор должен:

- ставить на обсуждение темы курса, которые вызывают затруднения у студентов;
- стремиться вовлечь всех студентов в активную работу;
- предоставлять студентам обратную связь по результатам выполнения ТМА;
- рассматривать вопросы, связанные с узловыми проблемами написания ТМА;
- использовать различные методы и формы представления учебных материалов курса;
- научить студентов проводить рефлексию после каждого упражнения на тьюториале и по итогам всего тьюториала;
- поощрять студентов к высказыванию их собственных целей,

проблем и идей, связанных с тьюториалом.

Как уже говорилось, тьюториалы необходимо тщательно планировать. Неподготовленные заранее тьюториалы, как правило, лишь пустая трата времени. Эффективно, если студенты заранее получают программу предстоящего тьюториала. Это повышает мотивацию и помогает согласовать цели и ожидания тьютора с целями и ожиданиями студентов.

При планировании тьюториала существует ряд обязательных позиций, которые должны учитываться:

Время. Рассчитать, сколько от общей продолжительности тьюториала времени отводится для выполнения конкретного задания, деловой игры и т.п.? Что тьютор будет делать, если не сможет уложиться в отведенное время или, наоборот, останется много времени до его конца, а программа будет уже выполнена.

Знания студентов. Определить, что нужно повторить и что нового нужно рассказать студентам.

Учебный потенциал группы. Определить, как быстро можно продвигаться по освоению содержания курса; вся ли группа одинаково усваивает материал, или есть отстающие и «скучающие», как вовлечь их в работу.

Место проведения и учебные ресурсы. Выяснить, насколько комфортно для студентов место проведения тьюториала, имеются ли необходимые для обучения ресурсы (например, бумага, фломастеры, компьютер, видеомагнитофон и пр.)

При этом важно, чтобы студенты:

- знали назначение и цели предстоящего тьюториала;
- знали заранее, ради какой цели они играют в ту или иную деловую игру, выполняют то или иное задание;
- могли связать материалы тьюториала с тем, что они уже знают;
- могли установить связь содержания тьюториала с содержанием их рабочих тетрадей, видео и аудиокассет, гипертекстовых материалов;
- знали, как после тьюториала подойти к написанию ТМА;
- могли сознательно и активно участвовать в обсуждении материалов курса;
- получали обратную связь в своей работе на тьюториалах.

Не следует стремиться рассмотреть на тьюториале слишком много тем. Помните, что его цель в том, чтобы помочь студентам в самостоятельном обучении, а не в том, чтобы изучить как можно больше вопросов курса.

План тьюториала должен быть достаточно гибким. Если цели тьюториала излишне детализированы, слишком конкретно определены рассматриваемые темы и вопросы, это может сковать процесс обучения. Студенты могут заинтересоваться другими вопросами, нежели заранее приготовленными тьютором.

Поэтому какой бы метод Вы ни использовали, необходимо глубоко понимать потребности и возможности студентов, создавать в группе поддерживающую и дружественную атмосферу.

Критическое поведение на тьюториале

Проведение дискуссии или обсуждение итогов деловой игры или любой другой работы предполагает *критический разбор* выступлений студентов, поэтому необходимо научить студентов пользоваться техникой критики. Студентам важно усвоить: чтобы критиковать – надо

понять, что конкретно является предметом критики. Вдумчивое отношение к сказанному другими часто снимает необходимость критики и дополнительных вопросов.

Критика должна быть конструктивной и не разрушать коммуникацию, а продвигать участников обсуждения в содержательной работе, указывая на слабые звенья этого движения.

Консультации

В дистанционном образовании консультированию студентов придается большое значение. Существует два вида консультаций – очные (индивидуальные и групповые) и заочные (по телефону или e-mail).

К очным консультациям необходимо готовится так же тщательно, как и к тьюториалам. Форма проведения консультаций может быть различной.

Тьютор может:

- встречаться и беседовать со студентом индивидуально;
- прочитать группе студентов короткую лекцию по определенной теме с учетом ранее заданных ими вопросов;
- построить консультацию в форме «вопрос-ответ»;
- организовать групповое обсуждение какой-либо темы, по которой возникли вопросы, а затем подвести итоги;
- сочетать все эти формы, а также использовать любые другие.

Все правила подготовки к тьюториалу справедливы и для подготовки к очным консультациям. Их отличие в том, что тон и круг вопросов определяют студенты, и тьютору необходимо быть готовым к ответу на любой вопрос по содержанию курса, независимо от того, планировалось им обсуждение этой темы заранее или нет.

Заочные консультации также дают большой положительный эффект в процессе обучения. Например, если студент живет в другом городе или работает, и у него нет времени физически присутствовать на консультациях, общение с ним возможно по электронной почте. Обычно у студентов возникают одни и те же вопросы по содержанию курса и поэтому разумно приготовить один развернутый ответ по определенной группе вопросов и разослать его всем студентам или разместить его на своем сайте в рубрике «консультации» или «форум». Конечно, у студентов могут быть и индивидуальные вопросы, в этом случае необходимо отвечать на них дифференцированно.

Студенты могут позвонить своему тьютору домой (конечно, в оговоренное заранее время), и задать интересующий их вопрос по содержанию курса. Чтобы не возникало неловких моментов (например, тьютор не очень хорошо помнит, содержание этого вопроса, поэтому нужно всегда держать рабочие тетради (с пометками, пояснениями, ссылками, оговорками) под рукой, и тогда не возникнут затруднения в данном виде консультаций.

Тьютор должен контролировать самостоятельную работу студентов. Если какой-либо студент не посещает консультации и не обращается за помощью, ему необходимо взять инициативу в свои руки: отправить этому студенту письмо по e-mail; позвонить по телефону и договориться об индивидуальной встрече; предпринять другие шаги, которые позволят контролировать СРС.

В рамках тьюториала могут создаваться *группы взаимопомощи* (self-help groups). Важным аспектом их деятельности является возможность развития внеучебных контактов между ее членами.

Студенты могут не изъявить желание объединяться в такого рода группу, но им важно, по крайней мере, знать о том, что представляет собой групповое обучение и какие преимущества оно имеет. Тьютор даст каждому студенту конкретные указания и поможет на первом занятии.

Тьютор всегда стоит перед выбором: построить работу со студентами так, как они привыкли, или задать новый уровень и темп, которые не обязательно окажутся по плечу всем студентам.

Одним из принципов работы в группе является «ориентация на студента». Что значит занятия, «ориентированные на студента»? На какого студента?

Все они разные – одни активны, другие молча наблюдают; у одних значительный практический багаж, другие попали в группу со школьной скамьи; одни обладают значительным интеллектуальным потенциалом, другие вынуждены работать на пределе своих интеллектуальных возможностей; одни склонны к «витанию в облаках» теоретических конструкций, другие признают лишь «ползучий эмпиризм». Как охватить все это многообразие? На какую часть группы ориентироваться тьютору?

На наш взгляд, «ориентироваться на студента» при проведении тьюториалов означает сосредоточиться на интересах группы, которой еще предстоит сложиться. Как только из простого собрания студентов сложилась группа – органичное целое, где каждый нашел свое место, и каждый имеет возможность удовлетворить свои потребности, реализовать способности – именно *на потребности такой группы должен ориентироваться тьютор. Именно в такой ситуации можно сказать, что тьютор идет навстречу каждому студенту в группе.*

Конечно, это только идеал, к которому можно стремиться, хотя достигнуть в рамках курса по всем параметрам – вряд ли. Но тьютор всеми силами должен способствовать созданию такой группы.

Таким образом, тьютору необходимо обладать навыками и умениями, которые будут способствовать, организации групповой работы и вовлечению в нее студентов.

Опыт проведения Школ для тьюторов и вопросы, которые они задают при подготовке к ним, говорят о том, что часто многие не могут организовать групповую работу. Нередко она сводится к не очень профессиональному проведению деловых игр, единственным результатом которых оказывается более или менее интересное времяпрепровождение. Но это лишь архаичный вид групповой работы.

Важным признаком настоящей групповой работы можно считать появление в ходе нее приращений:

- содержательное приращение;
- осмысление ранее приобретенного содержания;
- навыки групповой мыслительной деятельности.

Но и наличие приращений еще не свидетельствует о полноценной групповой работе. О ней можно говорить лишь в том случае, если участники группы осознают (рефлексируют) появление приращений.

Создание атмосферы доверия

Необходимо при создании и поддержки в группе *атмосферы доверия* определить, на какой стадии развития находится группа, насколько полно ее участники могут реализовать свои потребности и возможности, насколько комфортно они чувствуют себя в группе, как

распределились роли между ними. Важно уметь отслеживать динамику лидерства, задача это непростая, так как совершенно не обязательно лидер тот, кто много и громко говорит. Тьютору необходимо иметь в своем арсенале и активно использовать *стратегии поведения*, сводящие к минимуму ощущение дискомфорта у участников группы.

Концепция взаимопомощи в группе имела разные названия: «тьюториал без тьютора», «слепой, ведущий слепого» и т.д., но ни одно из этих названий не является точным. Это обучение может быть ценным при условии, что согласовано и установлено несколько простых конкретных правил, а все члены группы стремятся к активной работе.

Как и при большинстве видов жизнедеятельности, серьезная подготовка к обсуждению в группе взаимопомощи (дискуссии) увеличивает вероятность успеха, а знание механизма взаимопомощи является существенным фактом, повышающим эффективность совместной деятельности. Заминка в обсуждении, механизм которого заранее был плохо продуман, приведет к нежелательным результатам занятия в целом.

Опыт МИМ ЛИНК в организации и проведении тьюториалов

Наиболее распространенной формой совместной работы в группе является дискуссия, а элементы дискуссии часто присутствуют и в других формах организации тьюториалов.

МИМ ЛИНК рекомендует выделить три группы вопросов, требующих планирования и проработки:

1. План в основном устанавливает порядок и последовательность дискуссии.

   Он может быть скорректирован с учетом различий в учебном материале и частных проблем студентов.
2. Роли студентов (индивидуальные задания), которые они могут играть при обсуждении в группах.

   Роли бывают как положительные, так и отрицательные и могут сознательно как помогать, так и мешать работе группы в соответствии со сценарием и формой обучающей деятельности.
3. Анализ работы группы, в процессе которого суммируются основные результаты, достигнутые в ходе групповой работы.

1. План дискуссии

Предмет дискуссии (повестка дня) должен быть определен заранее до встречи группы. Тема может быть выражена в общем виде или детализирована.

Подготовка перед встречей: каждому члену группы необходимо иметь задание по материалам курса, относящееся к обсуждаемой теме. Занятие может проходить без предварительной подготовки, но и эта неподготовленность к теме обсуждения может развить жаркую дискуссию, но при этом чаще всего на первое место выдвигаются эмоции, нежели обдуманные мысли. Иметь законченное представление о материале для проведения дискуссии необязательно, потому, что если все члены группы имеют свое окончательно сформировавшееся представление по обсуждаемой теме, то обучение будет не эффективным. Работа всей группы может быть сконцентрирована на той части материала, которая интересует отдельных участников, но не на проблеме в целом. Наиболее эффективная работа в группах взаимопомощи происходит тогда, когда группа состоит из тех, кто имеет очень хорошее понимание предмета обсуждения (или думает, что имеет) и тех, кто еще не до конца уловил его суть. Только тогда создается подлинная ситуация обучения. Но для того, чтобы обучение имело место, необходимо, чтобы те, кто не понял предмет обсуждения, сообщили об этом, а те, кто понял, откликнулись. Желательно, чтобы на

разных встречах группы или при обсуждении разных тем ее члены менялись ролями.

При подготовке к встрече для проработки материала курса студенты должны попытаться:

- идентифицировать и понять определения, выражения и концепции;
- сформулировать свою основную мысль;
- определить основные темы и подтемы.

Распределение времени: это главное. Основная жалоба членов группы взаимопомощи состоит в том, что они не могут обсуждать весь материал и тратят очень много времени на один вопрос, пренебрегая всеми остальными. Чтобы устранить эту трудность, группа должна выделить на каждый вопрос определенное время, и в соответствии с полученным планом проводить дискуссию. Может оказаться необходимым выборочно сделать некоторые упражнения. Время для дискуссии должно быть использовано таким образом, чтобы дать возможность рассмотреть ту часть материала, которую члены группы по той или иной причине считают наиболее актуальным и практически полезным. Обычно предварительно согласованные материалы понятны всем и не нуждаются в подробном обсуждении. Однако нелегко принять групповое решение о том, какой материал можно пропустить (особенно на первой встрече группы), т.к. отдельные члены группы могут захотеть обсудить вопросы мало интересующие других.

Опасность, которой надо избегать, состоит в том, что группа соглашается пропустить те части, которые менее всего понятны с целью избежать смущения и не показаться невежественной.

Роль «хранителя времени». Группе следует договориться с самого начала, сколько времени тратить на каждый вопрос. Одной из наиболее общих ошибок является «блуждание» по теме обсуждения, возврат к началу и затем повторение процесса обсуждения заново. Если группа хочет не выходить за намеченные рамки времени, один человек должен информировать группу о том, что время, отведенное на данный раздел, исчерпано. Затем ведущий может воспользоваться своим правом и решить – продолжать ли обсуждение этого раздела или закончить его.

Обсуждение основных идей и концепций: правильнее сосредоточить внимание на вопросах, предложенных авторами курса, а не лично кем-либо из членов группы и не потому, что эти мнения не имеют значения или неважны. Опасность состоит в том, что группа никогда не узнает, что хотели сказать авторы курса, если начнет с представления личных мнений. Выражение же личных мнений должно быть отложено до тех пор, пока группа не обсудит предмет рассмотрения в том виде, как это представлено в материалах курса.

Полезно потратить некоторое время на рассмотрение того, как изучаемая часть материала соотносится с предыдущими частями курса, и какое применение это может иметь в реальной жизни.

Оценка обсуждения: теперь личные мнения по поводу изучаемого материала оказываются очень важными. Каждый член группы должен иметь возможность для полноценного участия, при этом следует иметь ввиду, что любое высказанное мнение подвержено влиянию точек зрения, высказанных другими членами группы, особенно, если автор мнения не вполне уверенно чувствует себя в изучаемом материале.

2. Роли студентов при обсуждении

Выбор ведущего: на обычных учебных занятиях или семинарах тьютор обычно отвечает за ход дискуссии, за преодоление затруднительного положения и за резюмирование сказанного

участниками занятий. Он должен использовать план дискуссии и уметь делать «экспертные» комментарии и ссылки.

В т.н. «группе взаимопомощи» нет ни тьютора, ни эксперта. Все члены группы находятся в равном положении, как коллеги по обучению, и должны быть готовы взять на себя некоторые обязанности по организации и проведению занятий. Поэтому, группе необходимо согласиться, что один из ее членов должен действовать как неофициальный руководитель. Роль руководителя не подразумевает замены «экспертной» роли тьютора. Она состоит в следующем: собрать группу и вести протокол, а в определенный момент предложить группе перейти к следующему пункту обсуждения по плану и, наконец, предложить окончить обсуждение. Функции ведущего не должны приводить к его доминированию в группе, он работает с помощью группы и в согласии с ней. Эта роль должна переходить от одного члена группы к другому и, возможно, лучше всего, если кто-то вызовется сам организовать и провести встречу.

Согласование целей и задач каждой встречи. Они должны быть значимыми, выполнимыми и сформулированными как утверждения, в которых использован глагол действия (цель – *достичь* понимания различных концепций…, задача – каждому члену группы *составить* … и т.д.).

Что обсуждают группы взаимопомощи? Группы взаимопомощи, как правило, проявляют интерес к работе над ТМА. Он присутствует при любой встрече. Таким образом, оказывается полезным использовать методы проведения «круглых столов», которые свидетельствуют, что чем чаще встречаются члены группы, тем дискуссии проходят легче. Группы взаимопомощи собираются не только для того, чтобы обмениваться опытом учения, но они должны также иметь возможность студентам побеседовать и о своих личных проблемах, хобби и т.д.

Основное обсуждение начнется после того, как один из членов группы опишет в общих чертах свое понимание темы, представленной в материалах курса. «Открывающий» необязательно должен иметь полное представление о теме в целом.

В процессе совместной работы важно стремиться к:

- К проявлению инициативы.

Когда наступает «затишье», кто-то должен его нарушить. Нежелание первым проявлять инициативу испытывает большинство людей (оно обычно проистекает от неготовности рискнуть сказать что-либо не так), этот стереотип нужно преодолеть.

- К приему и передаче информации.

Каждый член группы готовится отвечать на вопросы с тем, чтобы прояснить собственное понимание темы и принять точку зрения других выступающих. Занятия в группе взаимопомощи являются совместным обучением, поэтому здесь не может быть как наилучших точек зрения, так и тех, которыми следует пренебречь. Правильное понимание проблемы вырабатывается совместно.

- К ответной реакции.

Когда кто-либо высказывает согласие с той или иной точкой зрения, важно услышать реакцию и других членов группы, т.к. это является важным этапом развития процесса обучения. Достаточно повторить то, что сказал выступающий, или привести по сказанному им поводу пример – это будет свидетельствовать об обратной связи на

слова выступающего.

- К правильному отношению к неверному утверждению.

Иногда даже полезно допускать неверные утверждения для того, чтобы по реакции либо выступающего, либо его оппонента увидеть глубину понимания им проблемы, а группа получит возможность проверить, насколько достигнуто взаимопонимание между ее членами.

- К своевременному уточнению, обобщению и заключению.

Даже при обсуждении простых материалов группа может зайти в тупик, и время от времени кто-то из ее членов должен быть готов взять инициативу, чтобы проанализировать ситуацию и обобщить все идеи, которые были обсуждены. Часто это приводит к окончанию дискуссии. В группах взаимопомощи эту функцию необязательно выполняет ведущий, хотя он должен быть готов к тому, чтобы признать, что дискуссия подошла к своему естественному завершению.

Занятия в группе взаимопомощи являются упражнением в совместном обучении и последующих профессиональных действиях, и все присутствующие на занятии должны стараться избегать отношений, действий и ролей, которые не поддерживают этот процесс.

3. Анализ результатов обсуждения в группе

Эффективность работы группы достигается при условии установления взаимопонимания между ее членами.

Можно определить ряд позиций, по которым судят о наличии взаимопонимания, хотя их перечень может быть дополнен:

- обучение понимается как задача дискуссии;
- процесс обучения становится средством достижения сотрудничества;
- каждый участвует и помогает другим участвовать в дискуссии;
- функции руководителя не сосредоточены в руках одного человека, а распределены между участниками;
- все члены группы имеют определенную подготовку к такой деятельности;
- за время обсуждения группа добивается полного «раскрытия», материала курса;
- члены группы встречаться регулярно;
- устанавливается доброжелательная атмосфера встреч.

В конце встречи очень важно посвятить несколько минут рассмотрению результатов дискуссии с учетом названных критериев. При этом участники дискуссии должны ответить на вопросы:

– Считают ли они, что они чему-либо обучились? ДА – НЕТ

– Ощущают ли все, что они лучше усвоили материал в результате дискуссии? ДА – НЕТ

– Повысилась ли у них уверенность в своих силах после встречи с другими студентами курса? ДА – НЕТ

Стремление к обучению в сотрудничестве можно считать достигнутым, когда члены группы высказывают свою готовность встретиться еще раз. Если анализ предыдущей дискуссии выявит некоторые ее недостатки, тогда группа должна быть готова принять меры к их устранению на следующем занятии. По мере встреч, группа приобретает опыт работы без тьютора, а отдельные ее члены –

опыт самостоятельной работы.

Может оказаться, что члены группы захотят сделать некоторые поправки к предлагаемой схеме занятия. Такие дополнения и исправления могут оказаться существенными и способствовать привлечению студентов к работе в группе.

Требования к проведению выездной Воскресной школы

Выездная воскресная школа (ВШ) проводится в выходные дни: пятница – вечер, суббота – полный день и воскресенье до обеда, с проживанием студентов и тьюторов на базе какого-нибудь учебного комплекса. Такая организация способствует сплочению студентов, установлению между ними личных контактов, тесному и не формальному общению с преподавателями и персоналом. Особенностью воскресных школ является интенсивный характер занятий.

Посещение студентом выездной Воскресной школы является обязательным элементом в дистанционном обучении. Подробные данные о посещении таких занятий администратор РУЦ по специальной форме предоставляет в УДО. Студент может быть освобождён от посещения ВШ в исключительных случаях. Для этого в вуз необходимо представить соответствующие документы.

Подробное расписание семинарских занятий и учебные материалы каждый студент получает задание до начала проведения школы. Недопустимо сокращать продолжительность ВШ за счет переноса начала занятий на субботу.

Воскресные школы являются такой формой обучения, которая дает возможность тренировать те умения и навыки, которые эффективно вырабатываются при совместной работе студентов в составе группы. Рабочие группы при этом обычно меньше, чем на тьюториалах, что обеспечивает студентам более интенсивное участие во всех занятиях за время ее проведения. Большинство студентов считают, что такие школы являются самой удачной формой обучения.

Занятия в Воскресных школах обычно ведет тьютор, хотя это и не означает, что студенты должны только сидеть и слушать только его. Как и другие учебные занятия, ВШ организованы по типу групповой деятельности, будь то деловые игры, разбор проблемных ситуаций или презентации групп. Воскресные школы непродолжительны, но они являются хорошим стимулом для студентов к дальнейшей учебе.

Образец расписания воскресной школы МИМ ЛИНК

Пятница	
После 17.00	– заезд и регистрация студентов.
18.00 – 19.00	– ужин.
19.30 – 19.45	– встреча с директором курса либо ответственным за школу.
19.45 – 20.15	– консультация студентов тьютором по вопросам организации, о целях и задачах воскресной школы.

20.15 – 21.30	– семинарские занятия.
Суббота	
8.00 – 9.00	– завтрак.
9.30 – 13.00	– семинарские занятия.
13.00 – 14.00	– обед.
15.00 – 19.00	– семинарские занятия.
19.00 – 20.00	– ужин.
20.15 – 21.30	– семинарские занятия.
Воскресенье	
8.00 – 9.00	– завтрак.
9.30 – 13.00	– семинарские занятия.
13.00 – 14.00	– обед.
15.00	– отъезд.

V.6. Экзамен как завершающая форма обучения и контроля по учебному курсу

Организация экзамена

В мировой практике ДО принято проводить итоговые письменные экзамены с шифровкой фамилии экзаменуемого.

В целях тщательной подготовки к письменному экзамену за 1,5-2 недели до него проводится дополнительная встреча студентов с тьютором в форме (групповой консультации).

Ответственность за техническое обеспечение экзамена, оповещение студентов, условия проведения экзаменов возлагается на РУЦ. Экзамен проводится по билетам (заданиям), разработанным головным вузом, и, как правило, во всех РУЦ одновременно. УДО решает, сколько времени длится письменный экзамен (обычно 3 часа). Ответственным за соблюдение регламента и режима экзамена назначается представитель вуза или лицо, назначаемое администрацией.

РУЦ получает расписание экзаменов за месяц до начала экзаменационного периода. Дата, время и место проведения экзамена сообщаются студентам не позже, чем за две недели до него. Для нетрудоспособных и больных студентов (не способных выйти за пределы своего дома) организуются специальные экзамены по месту пребывания студента, согласно его личному заявлению и медицинскому подтверждению.

Экзаменационная работа выполняется студентом в специальных

экзаменационных тетрадях, подготовленных вузом. Вскрытие конверта с экзаменационными заданиями (билетами) производится ответственным за экзамен в присутствии студентов непосредственно перед началом экзамена с последующим составлением акта о вскрытии конверта. Сразу после окончания экзамена письменные работы студентов запечатываются и шифруются. Ответственный за проведение экзамена в присутствии представителей РУЦ составляет акт о присутствовавших на экзамене студентах и количестве сданных работ.

Перенос экзаменов (даты и времени) категорически запрещен. В исключительных случаях возможность переноса экзамена решается головным вузом по заявлению РУЦ.

Вуз решает вопрос о возможности использования студентами конспектов, учебных пособий, справочников, словарей и другой литературы. Студенты смогут выходить на ограниченное время из помещений только по разрешению ответственного за экзамен.

Студентам, получившим неудовлетворительную оценку за экзамен или желающим повысить эту оценку, разрешается пересдать его с другим курсом. В этом случае студент производит установленную вузом оплату.

Студент имеет право на неявку на экзамен по уважительным причинам. В этом случае в течение семи дней после экзамена он должен объяснить причины своего отсутствия.

Перенос экзамена для отдельных студентов разрешается в случае:

- болезни студента, что подтверждается медицинской справкой, где должно быть ясно указано, почему студент не мог присутствовать на экзамене;
- смерти или тяжелой болезни близкого родственника, что подтверждается заявлением студента;
- несчастного случая, что подтверждается заявлением студента;
- поломки автомашины по дороге на экзамен, для чего необходимо соответствующее подтверждение;
- выполнения неотложных служебных обязанностей, по времени совпадающего с экзаменами;
- беременности или родов, подтвержденных медицинской справкой;
- неожиданных обстоятельств «в последнюю минуту» потребовавших организацию ухода за нуждающимися в нем иждивенцами;
- религиозных мотивов, для чего студент представляет в РУЦ мотивированное заявление;
- отпуска, запланированного до того, как студент начал обучение на курсе, что подтверждается документом с работы, например, письмом работодателя.

Последняя причина распространяется только на особые случаи выполнения студентом служебных обязанностей, изменить которые не в его власти и которые не позволяют ему присутствовать на экзамене в установленные сроки; она не касается выполнения студентом обычных служебных обязанностей или каких-либо особых поручений, которые не позволили студенту подготовиться к экзамену так, как он того хотел бы. Иными словами, сама по себе загруженность на работе не является уважительной причиной для переноса экзамена.

Подготовка к экзамену

Для подготовки к экзамену необходимо изучить:

- примерный регламент экзамена;
- материалы курса и записи на полях (выписки), сделанные при его изучении;

- ранее выполненные ТМА с комментариями тьютора;
- дополнительную литературу, указанную в учебном пособии.

Обычно вузы планируют трехчасовые письменные экзамены и включают в билеты до 5 вопросов (заданий). Один из них – обязательный – рассчитан примерно на 1 ч. 30 мин.; из оставшихся выполняется два вопроса по выбору студентов, т.е. примерно по 45 мин. каждый. Поэтому студентам полезло заранее попрактиковаться в написании ответов на вопросы, стараясь уложиться в отведенное время.

При подготовке к экзамену полезно использовать те же приемы, которые применялись при выполнении ТМА. Целесообразно использовать материалы курса и дополнительную литературу в ответах на экзаменационные вопросы. При чтении учебного пособия можно сделать новые записи на полях, выписать ключевые слова, имена и основные идеи, установить цели и выводы в каждом разделе – они обычно содержат основные результаты и составят основу для экзаменационных вопросов.

Перед тем, как писать ответ на вопрос (задание), необходимо продумать, в какой форме это лучше сделать (доклад, аналитическая записка, деловой документ и т.п.). В случае необходимости можно прибегнуть к помощи тьютора и студентов группы поддержки.

Интенсивная Школа

Перед итоговой аттестацией предусмотрена Интенсивная школа (ИШ). В течение двух учебных дней студенты должны пройти тренинги и принять участие в деловых играх (продолжительностью 8 часов каждый), охватывающих основное содержание курса, и получить консультации.

Интенсивная школа – это лучший способ для студентов обобщить все полученные на протяжении обучения знания, осмыслить их и подготовиться к экзамену. Основные задачи тьютора на ИШ:

- следить за графиком проведения мероприятий;
- направлять студентов на нужный путь освоения материала, а не выполнять за них работу;
- побуждать студентов к рефлексии.

При этом тьютору трудно удержаться от соблазна дать студентам возможность самим решить какую-либо задачу и не подсказать, когда видно, что они зашли в тупик. Однако только на основании опыта такой работы, студенты смогут реально оценить полезность групповой деятельности, ценность самостоятельно полученных знаний и умений.

Сдача экзаменов

Все, что выше говорилось о выполнении письменных заданий, полностью применимо и к экзаменам, хотя авторы курсов отмечают, что условия написания ответов на вопросы письменных заданий не может полностью совпадать с условиями экзамена.

На экзамене студенты будут находиться в более напряженных условиях, так как они ограничены во времени, и, возможно, будут ощущать характерное беспокойство. Такие ощущения вполне нормальны для подобных ситуаций, и их можно обратить их себе на пользу.

V.7. Приемы в организации самостоятельной работы студентов ДО

Рациональное использование свободного времени на СРС

Как известно, из опыта ведущих зарубежных и отечественных вузов дистанционного образования, наиболее примечательной отличительной чертой и основным достоинством дистанционного обучения является то, что студент может учиться в любое удобное для него время, в любом темпе и удобном для него месте.

В отличие от традиционных форм, где темп обучения задается группой и преподавателем, дистанционное обучение более гибкое в установлении индивидуального темпа и дает возможность изменить его при необходимости. Во время самостоятельной работы студент может бегло просматривать легкие места в учебнике и, наоборот, дольше и более внимательно изучать наиболее трудные, может посвящать больше времени тем разделам, которые относятся к его деятельности и уделять меньше времени тем частям, которые ему наиболее знакомы. Можно потратить время на выполнение упражнений, чтобы проверить свои знания и понимание изучаемого предмета, обратившись еще раз к тем книгам, которые ранее уже были изучены.

Однако в этой возможности есть и оборотная сторона: если студент не является способным организатором своих занятий, то у него могут появиться проблемы, связанные с качественным освоением учебного материала.

Такая свобода дезориентирует студента, если он не вполне уверен в том, как наилучшим образом ее использовать. Поэтому начинающим студентам требуются определенные умения и навыки, которые необходимо освоить и затем использовать довольно часто. Из множества приемов обучения студенту следует выработать свои собственные, наиболее подходящие ему.

Наши рекомендации касаются, казалось бы тривиальных вопросов, однако чаще всего ими пренебрегают, что приносит явный ущерб студенту.

Время – невосполнимая ценность

Время является единственным невосполнимым ресурсом и наибольшей ценностью независимо от личного обязательства студента учиться, поэтому студенты должны использовать его как можно более эффективно.

Если перспектива недостатка времени на обучение вызывает у студентов тревогу, то им полезно освоить приемы по управлению временем. В приводимую ниже таблицу нужно записать все действия, произведенные студентом за день, включая сон, еду, хобби и т.д. и просуммировать «свободное» время за каждый день и за неделю в целом. Предполагается, что будет учитываться «средняя» (типичная по занятости) неделя без учета каких-либо непредвиденных обстоятельств.

Таблица 11. Регистрация форм деятельности (час.)

Общее время, требуемое на обучение								
		Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота	Воскресенье
Время								
	0							
	1							
	2							
	3							
	4							
	5							
	6							
	7							
	8							
	9							
	0							
	1							
	2							
	3							
	4							
Свободное время								

Изучение данных таблицы покажет, где можно найти резервное время или использовать его более эффективно. Похожим образом студент может подсчитать сколько времени у него уходит на выполнение отдельных типичных видов заданий. Исходя из этого следует составить расписание самостоятельных занятий, используя план изучаемого предмета как путеводитель. Если у студента окажется 6-10 действительно свободных часов в неделю, которые можно затратить на обучение, то у него не будет проблем с прохождением курса. Если же он

располагают меньшим временем, то, скорее всего, очень быстро отстанет.

Метод планирования времени, разработанный специалистами CD-группы

Планировать свое время должен уметь каждый человек. *Предлагаемый метод построен на двух основаниях, которые можно сформулировать следующим образом:*

- Все дела не могут обладать одинаковой ценностью (значимостью). Это утверждение подсказывает, что прежде чем на что-либо решиться, хорошо бы расставить приоритеты. Например, разделить дела на: очень важные, просто важные, не очень важные.
- Каждое дело требует столько времени, сколько его есть у студента в распоряжении. Это утверждение говорит о том, что если уж обучающиеся решили, что некие дела для них очень важны, то время для них найдется и его будет достаточно. Надо просто распределить имеющееся время на все действительно важные дела, сколь мало бы его не было. И, удивительно, но его окажется вполне достаточно.

Как это технически сделать?

- составить список дел, которые необходимо сделать в определенный период времени (день, неделя, месяц, квартал или год);
- распределить их по двум основаниям: «важность» и «срочность».

- Не следует путать важность дел с их срочностью – не все срочные дела являются важными, не все важные – срочными;
- Не считайте все дела, связанные с работой или учебой, важными, а дела, связанные с отдыхом и домашними заботами, – неважными. В учебе есть дела важные, второстепенные и, даже, ненужные. Удачно выбранное время и способ отдыха могут восстановить силы для эффективной учебы. Но стоит вопреки своим внутренним желаниям поддаться на уговоры друзей и согласиться «отдохнуть», обнаружится, что этот отдых не кстати;
- в конце выбранного периода времени (дня, недели и т.д.) нужно произвести инвентаризацию дел – посмотреть, как удалось выполнить намеченное;
- не расстраиваться, если вначале будут подстерегать неудачи. Лучше попытаться поразмышлять и понять, почему все идет не так хорошо, как хотелось бы.

Приучите себя планировать свою деятельность, но не старайтесь на «сто процентов» выполнить все задуманное. Гораздо важнее понять, почему те или иные запланированные дела остались невыполненными. Причиной может быть не только лень, но и нереальный план, отсутствие каких-либо навыков, изменившиеся обстоятельства, отмена некоторых пунктов плана, наконец, изменившиеся цели.

Этот метод хорош тогда, когда он становится привычным делом.

Самоуправление занятиями

Насколько хорошо студенты управляют своими занятиями, покажет процесс освоения ими материала и контроль за этим процессом. Для этого важно определить какие промежуточные *цели (микроцели)* были поставлены, как расставлены *проверочные (контрольные) точки*, как в этих «точках» студенты *контролируют* процесс выполнения плана.

Успешное выполнение плана зависит от решения ряда организационных вопросов. При этом студентам важно обдумать собственное ежедневное расписание и определить, что наиболее важно сделать за это время. Время должно быть спланировано от начала и до

конца выполнения письменного задания, и сдачи письменных работ тьютору.

Студенты будут тратить свое дорогое время бесполезно, если учебные материалы не станут для них *легкодоступными*, а *обстановка – подходящей* для занятий.

Какова бы ни была их домашняя или рабочая ситуация, необходимо найти *«свой угол» для занятий и хранения учебных материалов*. Место занятий может меняться, но с самого начала потребуется место постоянного хранения учебных материалов в определенном порядке и уверенность в том, что во время занятий их не будут сильно отвлекать.

Каждому студенту важно так же обдумать, в какое *время суток* ему работается наиболее продуктивно, *какой вид деятельности* осуществляется плодотворно: рутинный, механический, творческий.

В силу определенных обстоятельств студенты часто откладывают время своей СР, переносят ее «на потом» и считают необязательным договариваться с семьей и друзьями о том, чтобы их не беспокоили во время занятий.

Режим занятий

Занятия в *регулярном режиме* предотвращают дебаты о том, заниматься сейчас или делать в это время какую-либо другую более приоритетную работу. Опасность поджидает студентов в том, что важные («неотложные») дела у них всегда найдутся, но время на СР будет упущено безвозмездно. Необходимо придерживаться золотого правила: *«Не переноси на завтра то, что можно и нужно сделать сегодня».*

Во время СР студентам важно соблюдать *режим занятий* независимо от того, когда и где они предпочитают заниматься.

Через каждый час занятий следует 5 или 10 минут делать перерыв. Перерыв во время занятий и возможность расслабиться помогут студенту сохранить «свежую голову». Если же студент почувствовал сильную усталость, то можно переключиться на другой более легкий вид занятий – послушать аудио, посмотреть видео, или сделать первые наброски ответа на письменное задание, вернуться вновь к упражнению, которое до этого было пропущено. Если выполнение других видов заданий так же идет с трудом, *прекратите занятие*. В состоянии усталости, перечитывая страницу за страницей, но не улавливая их смысла, студент ничего не добьется.

Не существует какого-то одного образца занятий, установленного раз и навсегда и подходящего для всех студентов. Каждому студенту необходимо выработать свой собственный стиль («идеальный образец занятий»). Самым верным станет тот, с помощью которого можно наилучшим образом управлять процессом достижения спланированных (ожидаемых) результатов.

Мотивация в обучении и ориентация на его результат

Студенты приступают к обучению с определенной *мотивацией*. Но сохранится ли она? Будет ли она достаточно сильной, чтобы не исчезло желание учиться на весь период обучения?

Этого не произойдет, если обучение будет удовлетворять потребности студента, а он будет ощущать прогресс в обучении.

Успех, который сопутствует студентам, достигшим определенных результатов в обучении, является наиболее важным элементом в поддержании их мотивации. Чтобы сохранить мотивацию, студенту необходимо определять *краткосрочные задачи (дозирование).* Поэтому

важно найти ряд конкретных ближайших задач, которые можно решить в настоящее время. И в этом помочь студентам может тьютор. *Опыт показывает, что студенты почувствуют усиление мотивации, всякий раз достигая в процессе занятий конкретного положительного результата.* Поэтому хорошо, когда студент ставит задачи перед каждым занятием. Отмечая в составленном списке задач выполненные работы, они приобретают чувство удовлетворения от достигнутого.

Если студент поставил перед собой задачу выполнить определенный вид работ за конкретное время, то он может легко определить стадию на пути достижения своих целей, отмечая даты окончания работ в расписании. При этом важно не ставить задачи, которые выходят за пределы их возможностей, так как постоянные неудачи являются сильными демотивирующими факторами. Если же он легко достигает результатов, то можно изменить набор задач, чтобы результаты СР были более значимыми.

Непредвиденные обстоятельства

Специалисты справедливо отмечают, что даже в прекрасно организованном процессе обучения появляются непредвиденные обстоятельства, находящиеся вне пределов студенческого контроля.

Например, очень высокая степень рабочей нагрузки, внезапная болезнь студента или какого-либо из членов его семьи, непредвиденные внешние обстоятельства, поломка автомобиля или домашнего оборудования – все это может быть причиной нарушения планов занятий.

Не следует волноваться.

Нужно спокойно сесть и оценить, как это влияет на план занятий? Установив приблизительно, на сколько часов студент отстал в них, можно решить, как выйти из этого положения. Необходимо переставить приоритеты в занятиях – рассмотреть, есть ли какие-либо элементы курса, не представляющие абсолютного интереса, и которые можно было бы не включать в план. Важно также рассмотреть личные обстоятельства и определить, возможно ли договориться о том, чтобы отложить часть домашних дел до окончания изучения курса. Возникшие проблемы полезно обсудить с семьей и сослуживцами. Можно обратиться за помощью к тьютору, который с пониманием отнесется к личным проблемам студента.

Однако, следует учесть, что инициатива в решении возникших вопросов должна исходить от самого студента. Это – его проблема управления процессом обучения. Студент получит наилучший совет, если сможет показать, что «управляет» ситуацией и продумал, в какой помощи он нуждается и почему.

Изучение учебной литературы

Опыт показывает, что часто простые приемы способствуют повышению эффективности восприятия учебного материала. На вопрос: «Как лучше пользоваться учебными материалами?» – специалисты однозначно отвечают: *«Как Вам будет удобно».*

Учебно-методические комплексы, поясняют они, принадлежат студентам. Никто не должен осматривать их. Это – рабочие книги, где можно делать пометки в тексте, подчеркивать ключевые моменты, делать знаки на полях (для этого хороши учебники с широкими полями), можно приклеивать какие-либо куски с текстом, вырезать, делать с ними что угодно, лишь бы это помогло учиться лучше.

Оправдывает себя *подчеркивание ключевых слов (фраз)* в тексте. Этот прием заставляет сконцентрироваться при чтении и напоминает основные идеи, когда студенты вновь обращаются к тексту. Заметки на

полях могут содержать собственные мысли студентов и интерпретацию материала вместе с примерами из собственного опыта, которые могут быть использованы при выполнении письменных заданий. Полезно также делать краткие записи о том, что заинтересовало студентов при просмотре видео- или прослушивании аудиокассет.

Многие студенты делают записи по ходу изучения материала. В этой полезной работе важно использовать *системный подход*, и записи делать не на каком-то клочке бумаги, который, вероятнее всего, потеряется, а в рабочих тетрадях. Такие заметки должны быть *тщательно структурированы*, что способствует лучшему пониманию изучаемого материала.

«Карты мнений»

В процессе изучения иногда строятся разветвленные диаграммы или «*карты мнений»*, основанные на ключевых словах. Важно не просто читать каждую страницу учебника, необходимо понять ее основные идеи, заключенные в той или иной главе, параграфе; обратить внимание на доказательства, подумать над ними, т.е. нужно не механически читать учебник, а работать над его содержанием. Поэтому скорость продвижения по тексту будет зависеть от способности воспринять новые идеи, а не от скорости, с которой прочитан текст.

Разумно вначале прочитать весь материал в целом, затем читать (дорабатывать) его в деталях. Это поможет последующему чтению и пониманию структуры, основного содержания и проблематики курса. В учебных группах студенты и тьютор, объединенные общей целью, оказывают в этом деле большую поддержку друг другу.

«Задавайте вопросы»

Неизбежно студенты приходят к выводу, что некоторые разделы потребуют больше времени, чем другие. Может оказаться нужным интенсивное изучение материала на нескольких ключевых страницах и двигаться дальше только тогда, когда усвоена основная мысль.

Однако не следует тратить слишком много времени на тот раздел, который оказался не понят. Можно переходить к следующему, но обязательно сделав пометку на полях, а затем обратиться с возникшей проблемой к тьютору. В процессе работы необходимо готовить вопросы, которые будут заданы тьютору на занятиях. Студенты не должны смущаться, задавая вопросы на занятиях, но важно уметь правильно их сформулировать. Поставленный правильно вопрос приводит, как правило, к продуктивному обсуждению, и ответ на него становится очевидным.

«Не бойтесь замечаний по поводу Вашей работы»

Комментарии тьютора по поводу каждого письменного задания позволяют проследить рост студента по мере изучения курса. Обратная связь с тьютором будет осуществляться путем оценки, сопровождаемой подробными комментариями. Если же у студента возникает несогласие с тьютором, он может обратиться в РУЦ и обсудить это с его руководителем. При необходимости студент может быть переведен к другому тьютору, но обычно это происходит, если имеются очень серьезные основания. Полезно сначала объясниться с самим тьютором и попытаться уладить таким образом проблему, т.к. все тьюторы контролируются центральными и региональными органами вуза, составленные им письменные задания проверяются на качество и правильность комментариев в головном вузе. (Долгоруков А.М., 1999.; Умение учиться., 1994).

МОДУЛЬ VI *Кадровое обеспечение системы: подготовка тьюторов открытого дистанционного образования*

VI.1. Особенности тьюторской деятельности в системе открытого дистанционного образования

Разделение труда в системе ДО

Одной из особенностей организации СДО за рубежом является своего рода «разделение труда».

Как ни странно, но традиционное образование – это одна из немногих сфер современной жизни, в которой разделение труда, или специализация, до сих пор не имеет широкого распространения. В системе традиционного образования принято, что преподаватель читающий лекции самостоятельно разрабатывает и представляет авторский курс. Каждый преподаватель при этом выступает в роли специалиста в организации групповой дискуссии, эксперта, занимается оценкой результатов обучения, мотивацией обучающихся.

В дистанционном образовании существует новация, вытекающая из концепции «индустриализации» О.Петерса и обращающая на себя пристальное внимание. Это – разделение педагогических функций между разными участниками образовательного процесса. Одной из таких фигур является тьютор. Институт тьюторов является важнейшим элементом организации ДО, не имеющий аналога в отечественной системе образования.

В предыдущем модуле при рассмотрении особенностей учебного процесса в ДО фактически было показано, что должен знать и уметь делать тьютор. Настоящий модуль призван показать, как научить тьютора требуемым умениям и навыкам.

Тьютор

– специалист в области организации образования и самообразования. На тьютора возлагается ответственность за ведение целостного образовательного процесса, организацию групповой и индивидуальной работы с обучающимися. В задачи тьютора входят: методическая подготовка и проведение групповых занятий-практикумов (тьюториалов); помощь в выполнении студентами дамашних письменных работ (ТМА), их проверка и оценка; консультации и развитие мотивации, другие формы психологической и педагогической поддержки обучающихся в группе; индивидуальная помощь обучающимся в решении академических или личных проблем, связанных с обучением; выработка у обучающихся способностей рефлексирования; профессиональная ориентация и консультирование по вопросам карьеры. Актуальные роли тьютора определяются следующим образом: дидактические, организационные, маркетинговые, консультационные, лидерские.

Дистанционная форма обучения дает новое представление о преподавателях с новых позиций. Это связано со следующими обстоятельствами:

- *разнообразие форм, методов и средств при ДО обусловливает*

подбор преподавателей с глубокой дифференциацией их возможностей; при этом разделение преподавателей на «лекторов» и «практиков» вносит дополнительную сложность в обеспечение образовательного процесса;

- *содержательное разнообразие предметных «единиц» – предметов, дисциплин, модулей обучения, которое возникает в связи с осуществлением идей дистанционного, а, следовательно, и открытого образования, побуждает к тому, чтобы каждая такая «единица» преподавалась и осваивалась как целостность, которую могут обеспечить преподаватели, способные вести обучение в рамках «единицы» целиком от начала до конца;*
- *открытая образовательная среда, возникающая вместе с дистанционной формой образования, предполагает совместное творчество, сотрудничество и развитие обучающего и обучающегося; эффективность этого взаимодействия высока там, где оно выстраивается в ходе полного цикла обучения;*
- *некоторые способы и средства обучения, которые существуют и могут возникнуть в ходе развития ДО, действительно предполагают проведение занятий не одним, а двумя и более преподавателями.*
- *в качестве барьера, защищающего образовательное пространство от преподавания низкого качества, действует система аттестации тьюторов.*

В этой связи важно выделить следующие принципиальные положения:

- *Следует вести речь о преподавателе нового типа – тьюторе. На тьютора возлагается ответственность за ведение целостного учебного курса самостоятельно от начала и до конца, не исключая возможности проведения занятий совместно с другими тьюторами.*
- *Следует различать тьюторов по уровням компетентности, что должно быть проявлено в полноте осуществляемых ими в учебном процессе ролей. Более высокому уровню компетентности соответствует более широкая сфера деятельности в дистанционном образовательном пространстве: проведение занятий с обучающимися, наставничество; разработка учебных и дидактических материалов; разработка новых учебных модулей; организация исследований по проблемам образования и др.*

Роль тьютора в процессе преподавания (инициативный подход) по сравнению с ролью преподавателя традиционного вуза, можно описать с помощью таблицы 12.

Таблица 12. Традиционные и инициативные подходы к преподаванию

Традиционный подход	Инициативный подход

Традиционный подход	Инициативный подход
Цели обучения «спускаются сверху».	Цели обучения являются предметом согласования между тьютором и студентами.
Основное внимание уделяется содержанию обучения.	Основное внимание уделяется процессу учения и самообучения студентов.
Преподаватель играет ведущую и доминирующую роль.	Все участники чувствуют себя полностью причастными к процессу обучения.
Преподаватель как эксперт передает знания.	Преподаватель как соратник по обучению/помощник.
Упор на принцип «знать, что».	Упор на принципы «знать, как» и «знать, кто».
Участники пассивно получают знания.	Знания во многом вырабатываются самими участниками.
Сессии тщательно планируются.	Сессии строятся на гибкой основе и в соответствии с потребностями обучающихся.
На ошибки смотрят как на неудачу.	Ошибки служат извлечению уроков.
Упор на знание теории.	Упор на практическую сторону дела на основе теории.
Акцент на предметной стороне знания.	Акцент на проблемах реальной практики студентов.

Функции и роли тьютора

В соответствии с инициативным подходом стиль преподавания в системе ОДО сориентирован на действие; от преподавателей требуется способность использовать весь комплекс «процессуальных» методов. Необходимо также, чтобы преподаватели были в одинаковой степени специалистами как в том, как учить, так и в том, что преподавать.

Все эти особенности и определяют функции и роли тьютора, наиболее адекватные и целесообразные с точки зрения эффективности и результативности, а также качества открытого дистанционного образования.

Целевая функция – *тьютор проектирует образование исходя из целостного видения содержания и процесса обучения, устанавливает долгосрочные и краткосрочные цели, согласовывает цели со студентами, при необходимости корректирует их.*

Мотивационная функция – *образование достигает результатов в случае высокой степени мотивированности студентов, которые не всегда могут четко определить свои мотивы. В этом случае тьютор анализирует потребности студентов в обучении и создает для этого необходимые условия. В процессе недирективного обучения тьютор прежде всего поддерживает процесс самообразования. Его функция – помочь студенту определить для себя учебные цели и затем выступать как гибкий ресурс, который студент может использовать в процессе образования наиболее удобным для него способом,*

создать атмосферу доверия, поддержки и заинтересованности в группе студентов. Перефразировав слова видного исследователя в области менеджмента П.Сенге, можно сказать, что преподаватель теперь, скорее, слуга группы, нежели ее господин.

Предметная/теоретическая функция – *тьютор заботится об усвоении студентом определенного теоретического содержания, представленного в материалах курсов.*

Деятельностная функция – *тьютор организует рабочее пространство, учебную деятельность, обучает студента определенным навыкам управления и анализа управленческой деятельности.*

Рефлексивная функция – *тьютор предоставляет студенту обратную связь о его достижениях в обучении, вырабатывает совместно с ним рекомендации по дальнейшему продвижению и развитию у студента необходимых умений и навыков, консультирует.*

Диагностическая, проектировочная и коммуникативная функции *пронизывают весь процесс взаимодействия обучающихся и тьютора.*

Выполнение обозначенных выше функций предполагает соответствующие роли тьютора: проектировщик, фасилитатор, преподаватель, консультант, организатор или менеджер процесса обучения и др. Тьютор – это также исследователь, андрагог, тренер, методолог, эксперт и др.

Если основным продуктом академического образования являются знания, то в ДО – это оформленный и развитый индивидуальный опыт, способствующий росту компетентности специалиста.

Подобное понимание позволяет увидеть место тьюторства в системе профессиональной деятельности и расширить представление о его функциях. При этом следует иметь ввиду два подхода: «ориентация на тьютора» и «ориентация на студента», каждый из которых представлен той или иной ролью.

«Тьютор как арбитр»

*Тьютор тем или иным способом объясняет содержание курса, при этом идеи-знания передаются от него к студентам. Такое перемещение знаний является частью работы тьютора (*перемещение*). Вторая позиция данной роли – проверка правильности понимания студентами идей курса. Тьютор формирует у студентов некоторую определенную «конструкцию», создает требуемый образ (*формирование*). Оба процесса – перемещение знаний и формирование образа – являются составными частями роли тьютора как арбитра.*

«Тьютор как равный»: гид и воспитатель

*Интеллектуальная автономия студентов подчеркивается ролью тьютора как равного. Первым проявлением этой роли является позиция тьютора как гида, т.е. ведущего студентов к пониманию (*вождение*). Другой компонентой ролью тьютора, как равного, является позиция тьютора, как человека, который выявляет и дает стимул к определению личного подхода студента к работе с основными положениями курса. Это – позиция тьютора, как воспитателя, характеризуется его стремлением обеспечить более глубокое понимание обсуждаемых*

в дискуссиях идей с опорой на высказывания студентов и структурирование порождаемого ими содержания.
Эти две позиции, показывают, что тьютор поддерживает стремление студентов к формированию у них и высказыванию ими собственных мнений и суждений.

Система развития тьюторов

Условия, в каких действуют тьюторы УДО, побуждают к непрерывному развитию их компетентности.

В учреждениях дистанционного профиля обязательно должна быть выработана система непрерывной подготовки и постоянного совершенствования мастерства тьюторов. Перспективное направление развития этой системы связывается, во-первых, с введением системы аттестации тьюторов, и, во-вторых, с расширением возможности повышения их квалификации.



Рис 6. Элементы работы тьютора в открытом дистанционном образовании

Пространство развития тьюторов (пространство повышения квалификации) образуется из двух составляющих:

- *уровень подготовки: тьютор-ассистент, тьютор, тьютор-наставник, ведущий тьютор, тьютор-мастер;*

специализация подготовки: теоретик, консультант, андрагог, игротехник, методолог.

Особенности уровней подготовки тьюторов определяются в виде совокупности требований к ним. В соответствии с ними разрабатываются образовательные программы по подготовке тьюторов.

Таблица 13. Особенности требований к тьюторам по уровням подготовки

Уровень	Тип	Уровень	Пространство	Уровень

подготовки	деятельности	профессионализма	деятельности	развития
Тьютор-ассистент	Репродуктивная	Начальный	Тьютор – Студент	1
Тьютор	Репродуктивная	Начальный	Тьютор – Студент	2
Тьютор-наставник	Репродуктивно-творческая	Средний	Тьютор – Тьютор	3
Ведущий тьютор	Творческая	Высокий	Тьютор – Организация	4
Тьютор-мастер	Креативная	Очень высокий	Тьютор – Внешняя среда	5

VI.2. Отбор кандидатов в тьюторы и особенности их обучения

Система мероприятий по подготовке тьюторов

Стратегическим направлением деятельности вузов при организации учебного процесса является подготовка корпуса тьюторов.

Специфика дистанционного обучения предъявляет к преподавателю-тьютору требования, которые существенно отличаются от традиционных как по его личным качествам, так и по ведению занятий.

Стать тьютором можно только после прохождения специального курса обучения.

При этом кандидат должен хорошо усвоить не только сам предмет и специфику дистанционного образования, а также продемонстрировать свои управленческие и педагогические качества.

Поэтому обязательным условием для всех кандидатов в тьюторы является их обучение по соответствующему курсу как обычного студента. Особое предпочтение при отборе будущих тьюторов отдается профессионалам-практикам, имеющим опыт консалтинговой работы, или опыт преподавания по нетрадиционной схеме обучения.

Для подготовки тьюторов вузы разрабатывают, как правило, специальную многоступенчатую систему роста его профессионального мастерства. Предварительно будущий тьютор должен пройти обучение как простой студент по учебному курсу, который он в дальнейшем будет вести. Ступени роста тьюторов: от тьютора-стажера до тьютора-консультанта.

Обращает на себя внимание система мероприятий по подготовке тьюторов МИМ ЛИНК (Рис. 7.).

Требования к кандидату в тьюторы

Для работы в качестве тьютора кандидату необходимо написать на имя ректора вуза заявление о желании быть тьютором, заполнить анкету кандидата в тьюторы, представить рекомендацию своего тьютора (в свободной форме) и другие документы, подтверждающие соответствие заявителя обязательным и желательным требованиям, предъявляемым к тьюторам УДО.

После этого ему необходимо посетить Выездную школу для начинающих тьюторов, получить рекомендацию директора Школы, позволяющую ему работать тьютором-стажером.

Обязательные требования к кандидатам в тьюторы:

- *Возраст не менее 25 лет.*
- *Высшее образование по профилю тьюторской работы.*
- *Наличие положительной рекомендации на данного кандидата от тьютора по профильному курсу.*
- *Для кандидата рекомендуемого РУЦ – наличие рекомендации от его администрации.*
- *Принципиальное согласие администрации РУЦ на привлечение данного тьютора к ведению занятий группы в регионе.*

Желательные требования к кандидатам в тьюторы:

- *Наличие ученой степени.*
- *Наличие опыта работы на производстве, связанном с*

предметом учебного курса.

- *Наличие опыта преподавательской деятельности.*
- *Предварительное участие во всех тьюториалах по профильному учебному курсу и воскресной (дневной) школе, сдача с высокой оценкой всех письменных работ.*
- *Высокая оценка за экзамен по профильному учебному курсу для тьюторов, не работающих в данном вузе.*



Рис 7. Подготовка тьюторов в МИМ ЛИНК

Подбор тьюторов в учебные группы

Распределение тьюторов в учебные группы тех региональных центров, которые не имеют своих, осуществляется сразу после завершения набора студентов. При этом учитываются пожелания РУЦ по кандидатурам, возможному совмещению ведения различных смежных курсов, территории, из которых желателен приезд тьютора, а также корпоративные интересы головного вуза.

Для обеспечения лучшего подбора тьюторов РУЦ необходимо заранее представить в УДО дополнение к договору о планируемом числе групп по каждому курсу, а по завершении набора четко сформулировать свои пожелания в записке, прилагаемой к регистрационным анкетам.

В случае, если есть аргументированные претензии студентов к тьютору, администратор должен сообщить содержание претензий и предложения по улучшению ситуации.

Начальная деятельность тьютора-стажера

Тьютор-стажер прикрепляется к опытному тьютору-наставнику с тем, чтобы ассистировать ему на всех этапах учебного процесса.

Участие тьютора-стажера в учебном процессе заключается в его участии во всех тьюториалах и в работе воскресной школе. Тьютор-наставник поручает тьютору-стажеру частичное ведение тьюториалов и отдельных семинаров на Воскресной школе, проверку письменных работ примерно у 30% студентов группы.

Проработав по учебному курсу с одной-двумя группами студентов, тьютор-стажер приглашается для участия во второй школе для начинающих тьюторов. В случае успешной работы, стажер получает рекомендацию директора школы, позволяющую ему самостоятельно вести группу по соответствующему курсу.

В особых случаях, если квалификация кандидата в тьюторы не вызывает сомнений, он может получить рекомендацию на ведение группы без этапа стажировки.

Мнение психолога

Н.Г.Милорадова – к.пс.н., профессор, зав. кафедрой психологии МГСУ, тьютор МИМ ЛИНК размышляет над объективными и субъективными критериями психологической готовности к тьюторской деятельности.

Понятие «профессиональная компетентность»

*Не будет преувеличением сказать, пишет она, что вершиной, к которой стремится каждый специалист, является его компетентность**,** а исходный уровень начинающего – восхождение к профессиональным вершинам, что можно определить как готовность к восхождению. Основными элементами, определяющими профессиональный облик человека, являются его знания и умения, относящиеся к соответствующей предметно-содержательной сфере, и психологические способности и особенности, позволяющие ему быть специалистом того или иного уровня.*

Становление профессиональной компетентности любого человека фиксируется в предметно-содержательной сфере. В педагогической деятельности используются различные критерии оценки уровня компетентности.

Например, Н.В. Кузьмина предложила использовать для этих целей продуктивность работы человека в аудитории:

- непродуктивный – *умеет пересказать другим то, что знает сам;*
- малопродуктивный – *умеет приспосабливать свое сообщение к особенностям аудитории;*
- среднепродуктивный – *владеет стратегиями обучения по отдельным разделам курса, то есть умеет формулировать педагогическую цель, отдавать себе отчет в искомом результате и отбирать систему и последовательность включения студентов в учебно-познавательную деятельность. Такую деятельность можно назвать локально моделирующей;*
- продуктивный – *владеет стратегиями формирования искомой*

системы знаний, умений, навыков по предмету в целом;

- высокопродуктивный – *владеет стратегиями превращения своего предмета в средство формирования личности, ее потребности в саморазвитии.*

Однако, как показывает практика, даже блестяще подготовленный в предметной области специалист порой оказывается профессионально непригодным по психологическим особенностям характера.

Проблема «психологической готовности»

Существуют профессии, для которых психологическая готовность *выступает ключевым моментом как на этапе вхождения человека в деятельность, так и на этапе его «сохранения» в ней. Это профессии, предъявляющие высокие требования к психике человека: экстремальные виды деятельности (космонавтика, спорт и т.п.), или предполагающие интенсивное взаимодействие (общение) с широким кругом различных людей, например, педагогическая деятельность. Долгое время предполагалось, что психологическая готовность, во-первых, категория субъективная, во-вторых, не требующая специальной подготовки: обычного житейского опыта достаточно.*

Действительно, психологическая готовность фиксируется на субъективном уровне и определяется ощущением самого человека, который может сказать: «Все, я готов, завтра выхожу на работу…».

Однако приобрести психологическую готовность на всю жизнь никому не удается. Она зависит от колебаний многих внешних и внутренних факторов, и колеблется вместе с ними, требуя определенных энергетических затрат на свое поддержание. Более того, как и любое другое ощущение, субъективная готовность не поддается рефлексивному обоснованию (откуда она появилась, почему исчезает) и осознанному построению индивидуальной траектории своего развития.

К числу значимых факторов общения субъективного характера относят личностные качества человека, его систему ценностей и настроение, способность понимать себя и другого. Эти факторы определяются уровнем личностной и психотехнической компетентности специалиста.

Последние десять-пятнадцать лет проблема психологического соответствия (готовности, компетентности) в педагогической деятельности получила статус актуальной и практически значимой, по ней защищаются диссертации, вводятся различные учебные и коррекционные курсы как обязательные при подготовке педагогических кадров.

О тьюторе часто говорят как о преподавателе нового типа, выделяя те или иные аспекты его предметной деятельности. Между тем следует обратить внимание на то, что тьютор работает в совершенно ином психологическом пространстве, которое можно назвать скорее виртуальным, чем реальным. Как известно, межличностное общение – процесс чрезвычайно сложный, зависящий от факторов объективного и субъективного характера. К числу значимых факторов общения

объективного характера относят знание человеком учебного материала (фактов) и его личное мнение, которые задаются уровнем профессиональной (предметной) подготовки специалиста.

На первый взгляд может показаться, что поскольку основной упор в системе дистанционного образования делается на самостоятельную работу студентов, и непосредственное общение тьютора со студентами происходит редко, то личностный фактор сведен к минимуму. Однако именно это обстоятельство обуславливает необходимость высокой психологической компетентности тьютора, его умения организовывать учебный процесс и управлять им в виртуальном или сильно редуцированном психологическом пространстве. Выступая как основной элемент межличностного взаимодействия, тьютор, используя психологические знания, преобразовывает не только студента, но и себя самого, стремясь стать высококвалифицированным специалистом. Поэтому психологическая подготовка тьютора предполагает развитие его личностной, а уж затем и психотехнической компетентности.

*Поясним, что личностная компетентность относится к категории «*быть*», в частности быть способным осознанно влиять на все сферы психологического существования (мироощущение, ценности, мышление, потребности и др.), причем как своего, так и другого человека. Психотехническая компетентность относится к категории «*уметь*», в частности уметь эффективно общаться, убеждать и влиять.*

Таким образом, объективная психологическая готовность определяется уровнем сформированности основных компонентов в мотивационно-потребностной, эмоционально-волевой и когнитивной сферах, характеризуя личность в целом.

Мотивация педагогической деятельности

Мотивация «запускает» деятельность человека и поддерживает ее. Ведущим мотивом в педагогической деятельности является потребность человека в общении. Значимым доминирующим мотивом выступает система ценностей, которой человек придерживается и которая не позволяет ему потерять смысловую (ценностную) направленность этой деятельности. Для тьютора принципиально важна соотносимость и непротиворечивость собственной системы ценностей с ценностями, разделяемыми большинством студентов.

Многие психологи полагают, что высшей ступенью личностной компетентности человека является его способность работать с собственной мотивацией, находить различные способы ее повышения.

Эмоциональный фактор является решающим в установлении и сохранении межличностного общения. Способность к эмоциональной чувствительности, то есть способность распознавать эмоциональное состояние людей и управлять собственными чувствами, быть устойчивым к стрессам и способным к аккумуляции положительного эмоционального заряда, которого хватает на всех студентов на

все время проведения занятий, – все это является неотъемлемой частью психологической компетентности.

Уровень интеллектуального развития и креативный потенциал специалиста помогают ему освоить вершины предметного содержания той или иной деятельности. Интеллектуальный уровень характеризуется определенным объемом общих и специально-предметных знаний и умений. Помимо хорошо сформированного интеллекта, работа тьютора предполагает и наличие других компонентов мышления: способности к целеполаганию и предугадыванию последствий, креативности и критичности, системности и диалектичности, рефлексии предметного содержания и способов обучения, а также рефлексии индивидуальных особенностей себя и другого.

Возникает вопрос, а нельзя ли ограничиться субъективной готовностью человека?

Наблюдения показывают, пишет Н.Г.Милорадова, что субъективная готовность может совпадать с ее объективной характеристикой особенно у людей, интеллектуально – и личностно зрелых. Что страшного в том, что субъективная психологическая готовность может оказаться ниже или выше ее объективных показателей? Известно, что завышенная самооценка добавляет смелости, а заниженная заставляет больше работать. Однако психологи подчеркивают значимость именно адекватной самооценки, так как она позволяет человеку объективно оценивать свои сильные и слабые стороны, ставить высокие, но достижимые цели и находить адекватные средства их достижения. Иными словами, тьютор, опираясь на объективные показатели психологической готовности к деятельности, может осознанно выстраивать собственный путь к вершинам психологической компетентности, сохраняя и развивая свою индивидуальность. (Милорадова Н.Г. Жуковский: МИМ ЛИНК, 1998).

«Образы» обучения

Дистанционная форма обучения опирается на принципы открытого недирективного обучения. При этом подготовка тьюторов должна учитывать особенности обучения в том или ином УДО.

К примеру, Открытый университет Великобритании опирается, в частности, на следующие принципы недирективного обучения, предложенные в свое время Карлом Роджером: прежде всего ориентация на потребности самого студента, непосредственное отношение предметной области к личным целям студента, возможность обучения через действие, разделение студентом ответственности за результаты обучения совместно с тьютором, создание тьютором благоприятной обстановки, смещение акцента с оценки тьютора на самооценку и самокритику студента. Исследование «образов» обучения позволяет определить оптимальные методы и технологии работы тьютора.

Можно обозначить, по меньшей мере, четыре «образа» обучения.

Первый – *обучение как получение знаний (первичные знания). При таком обучении студент прежде всего получает*

некоторую информацию или «знает о...».

Второй образ *обучения предполагает, что студент не только знает о чем-то, но и понимает полученную информацию, т.е. в процессе обучения формируется его понимание. В этом случае можно сказать, что студент «знает, как...». Студент не просто знает о некоторых идеях, но может сопоставить различные идеи, имеет представление о тенденциях развития, взаимоотношениях идей, может соотнести эти идеи со своими собственными представлениями.*

Третий образ, *который можно условно назвать «применение» или «умею применить свое знание как...», означает, что студент вполне успешен в первых двух образах обучения и может применить изученные идеи, умеет при необходимости их модифицировать в соответствии с собственным контекстом и находить наиболее уместные решения.*

Четвертый образ – *обучение как развитие личности – наиболее софистический образ обучения, при котором обучающиеся осознают себя частью изучаемого ими мира, в котором они собираются действовать. В этом случае предполагается, что обучающийся будет меняться как личность и, более того, будет менять свой контекст, вырабатывать собственные теории и модели по мере продвижения в обучении.*

Подготовка и развитие тьюторов

Все обозначенные «образы» обучения составляют, вероятнее всего, определенную иерархию в соответствии со степенью сложности достижения поставленных целей как для самого обучающегося, так и для реализации этих целей тьютором.

Обозначенные ранее функции (роли) тьютора, а также задачи, стоящие перед ним, предъявляют к системе подбора и подготовки тьюторов особые требования, во многом отличные от требований к преподавателям в традиционной высшей школе.

Подготовку и дальнейшее развитие тьюторов можно разделить на несколько этапов, *расположенных на некоей условной «лестнице». Первые три ступени этой лестницы являются обязательными для всех тьюторов, остальные же предоставляются опытным тьюторам в качестве возможности для дальнейшего их продвижения при соответствующих потребностях и способностях.*

Очевидно, что сочетание практического опыта и опыта нетрадиционного преподавания является значительным преимуществом. С целью контроля работы тьюторов и оказания им необходимой методической помощи проводится регулярный мониторинг их навыков по проверке ТМА, а также по проведению тьюториалов в Воскресной или Дневной школе. Опытные тьюторы приглашаются для участия в конференциях (как внутренних, так и внешних). Кроме того, для опытных тьюторов регулярно проводится Воскресная школа, нацеленная на совершенствование тьюторского мастерства. Программа такой школы отличается от программы школы для новичков. Если школа для новичков нацелена главным образом на отработку навыков, соответствующих определенным стандартам, то школа для опытных тьюторов нацелена на повышение качества их работы. Следующий, очень важный этап

развития тьюторов – участие в адаптации преподаваемых курсов, что включает в себя редактирование и модификацию текстов курсовых программ.

Более сложный этап, вслед за предыдущим – это разработка тьюторами собственных курсов и тренинговых программ. И наконец, очень важный этап с точки зрения профессионализации тьютора – консультирование студентов и приобретение тьютором опыта как консультанта.

Обучение в сотрудничестве

Среди популярных сейчас педагогических технологий наибольший интерес для дистанционного обучения представляют те из них, которые ориентированы на групповую работу учащихся, «обучение в сотрудничестве», активный познавательный процесс, работу с различными источниками информации.

Можно согласиться с М.В.Моисеевой (ИОСО РАО) – Институт общего среднего образования, что именно эти технологии предусматривают широкое использование исследовательских, проблемных методов, применение полученных знаний в совместной или индивидуальной деятельности, развитие не только самостоятельного критического мышления, но и культуры общения, умения выполнять различные социальные роли в совместной деятельности. Эти технологии наиболее эффективно решают также проблемы личностно-ориентированного обучения, в результате которого студентам удается сформировать собственную аргументированную точку зрения на многие проблемы.

Обучение в сотрудничестве является современной альтернативой традиционной лекционно-семинарской (классно-урочной) системы и объединяет в единый процесс три основные идеи: обучение в коллективе, обучение в малых группах и взаимооценку.

Внедрение методики обучения в сотрудничестве принципиально меняет социальный контекст той среды, в которой происходит усвоение знаний. При обучении в сотрудничестве главной силой, влияющей на учебный процесс, становится влияние коллектива, учебной группы, что было практически невозможно при традиционном обучении.

Для того чтобы организовать обучение «дистанционных» студентов, – пишет М.В.Моисеева, – с использованием новых педагогических технологий и обучения в сотрудничестве, тьютор должен владеть методикой проведения «виртуальных» и реальных психолого-педагогических тренингов, методикой организации групповой деятельности обучающихся, проведения мониторинга групповой динамики, решения конфликтов и т.п. При этом не стоит забывать о том, что методическая и психолого-педагогическая готовность тьютора должна учитывать специфику избранной формы дистанционного обучения (например, для работы со студентами посредством Интернет или для интегрированных очно-дистанционных форм).

По заключению М.В.Моисеевой, в процессе подготовки тьюторов к решению психолого-педагогических проблем, возникающих при дистанционном обучении, оказывается очень

важным развитие рефлексивных способностей тьюторов (которые они впоследствии развивают и у своих обучающихся) – умение проанализировать себя, свои действия, умение оценить свою учебную деятельность, отношения с сокурсниками, поставить новые задачи и т.д. Рефлексия очень тесно связана с умением тьютора говорить, высказывать свою точку зрения, вести дискуссию, диалог и полилог с другими участниками процесса обучения, а также чувствовать себя достаточно уверенно как в неформальной, так и в деловой сферах общения.

Слушатели специально проведенных курсов тьюторов в Южно-Уральском государственном университете выполняли задания, позволяющие моделировать реальные учебные ситуации, с которыми они могут столкнуться в ходе работы с виртуальной группой студентов в Интернет. В ходе эксперимента и последующего анализа его результатов был сделан вывод о том, что, выстраивая ДО на основе новых педагогических технологий, групповой учебной деятельности, необходимо в самом начале обучения отводить время на краткосрочные (не более двух недель при дистанционном обучении по Интернет или одного – двух дней очных занятий) пропедевтические занятия или психолого-педагогические тренинги, нацеленные на формирование у будущих «дистанционных» студентов навыков работы в группе по методике сотрудничества, навыков участия в дискуссии, межличностной коммуникации и толерантности. Это позволяет сплотить учебную группу и повысить мотивацию, что сказывается исключительно положительно на результатах обучения. (Моисеева М.В., 2004).

«Мастерские» – закономерный этап развития тьюторов

А.Б.Песоцкий (к.т.н.) и Б.Л.Федоров (к.т.н., доцент, зав. кафедрой Санкт-Петербургской государственной академии космического приборостроения) считают, что *к настоящему времени развитие тьюторского корпуса происходит поэтапно и предусматривает стажерство, школы тьюторов и другое. Основное назначение этих форм – передача знаний и опыта, имеющихся у других, более опытных тьюторов, и развитие навыков работы начинающего тьютора.*

Специфика подачи учебного материала тьютором обусловлена необходимостью определить и установить «границы» теоретических концепций и моделей учебного курса с точки зрения его авторов. Многообразие взглядов и трактовок, имеющихся у тьюторов, необходимо преобразовать в единое целое, что требует дополнительного обсуждение и выработки «согласованной точки зрения» на трактовку моделей и концепций курса. Еще большую сложность представляет собой согласование воззрений на трактовку понятий, используемых тьюторами при работе на сопряженных курсах.

Решить данные проблемы, по их мнению, позволят «мастерские». Участие тьюторов в работе «мастерских» помогает им достичь:

- *улучшения их собственного понимания рассматриваемой тематики;*
- *понимания места той или иной темы в структуре курса;*

- *уточнения собственного видения тематики и приобретения понимания иных аспектов изучаемой темы;*
- *обмена опытом в трактовке курса;*
- *развития тьюторского мастерства в целом (путем взаимного обмена идеями, опытом);*
- *совершенствования навыков групповой работы и навыков восприятия иных мнений.*

Таким образом, «мастерская» – это исследовательская работа группы тьюторов в режиме «творческого напряжения» по заранее заявленной и согласованной тематике. «Мастерская» – процесс создания нового знания и осознания его. «Мастерские» следует рассматривать как инструмент развития тьюторского корпуса и формирования собственной школы УДО.

Выработка согласованного видения ряда «проблемных» моделей и концепций курсов происходит по определенному сценарию, который разрабатывается 3-4 месяца.

Задача «мастерской»

практическая апробация адекватности понимания и релевантности применения проблемных моделей и концепций в процессе решения конкретной задачи.

На первом этапе подготовки необходимо выбрать из всего многообразия проблемных материалов изучаемых курсов представляющие наибольший интерес для тьюторов и директоров курсов. Определить предварительный состав участников, способных проанализировать эти проблемные материалы и синтезировать недостающие знания. На этом этапе должны быть сформулированы цели мастерской, осознаны проблемы, обдуманы ожидаемые результаты. Практика показала, что необходим минимум месяц для подготовки содержательной части мастерской.

Затем необходимо разработать несколько (два-три) вариантов сценарных планов проведения мастерской, выбрать технологии выполнения заданий, подведения промежуточных итогов (включая обеспечение преемственности получаемых результатов) и проведения ретроспективного анализа работы групп.

Важным этапом подготовки является тщательное моделирование возможного развития событий во время работы мастерской с учетом индивидуальных особенностей участников и ведущих. Применительно к моделируемым вариантам очень тщательно подбираются необходимые и возможные вмешательства ведущих в индивидуальную и групповую работу участников. Особое внимание уделяется моделированию ролей всех участников, включая ведущих и специалистов, обеспечивающих административную поддержку.

На этапе подготовки полезно собрать информацию у будущих участников мастерской о том, какой материал (кейсы, задания, видеосюжеты и т.п.) они готовы привезти с собой.

Опыт работы тьюторов в мастерских выявил ряд «барьеров».

Первый*: боязнь тьюторов высказать иное суждение (совершить ошибку) при обсуждении заданной темы. Наблюдаются случаи, когда ролевой стереотип директора курса*

воспринимается не как равного участника, а как «начальника», знающего «как правильно».

Второй*: при выступлении участник основное время тратит на то, что объясняет «важность и значимость» того, что предстоит обсудить и меньше уделяет внимания собственно содержательной части. Этот стереотип поведения обусловлен, скорее всего, традиционно ошибочным отношением к роли тьютора в системе ДО.*

Третий*: особенно проявляется при требовании соблюдения регламента сценария. Возможно, что влияние на стереотип поведения обучающегося тьютора оказывает излишняя «зарегулированность» мастерской. Все это предполагает особую роль ведущих.*

Специфика роли ведущих – *создание и поддержание «творческого напряжения» у участников на всем протяжении «мастерской». Выявление и сведение в целое результатов интеллектуальных усилий участников, обеспечение синергетического эффекта от индивидуальной и совместной деятельности. Сама роль ведущих определяет требования к стилю работы в «мягких» технологиях с минимальной степенью вмешательства в творческий процесс участников. Требуется высокий уровень самодисциплины, практического опыта фасилитации и очень хорошей «сыгранности» ведущих.*

VI.3. Опыт зарубежных вузов в подготовке тьюторов и порядок подготовки кадров для системы ОДО в России

Открытый университет Великобритании (ОУВ)

Институт тьюторов зародился в стенах Британского открытого университета. В нем же впервые были выработаны требования к тьюторам, консультантам и к управляющему ими персоналу.

Функционирование БОУ строится, как известно, на структуре региональной сети учебных центров, которые руководят обучением в регионе по программам университета, а также обслуживают тех, кто интересуется обучением в этом вузе. Обеспечивается и специальное обслуживание, связанное с обучением и поддержкой студентов с физическими недостатками. Штат региональных центров ответственен за кадровое обеспечение учебного процесса, в т.ч. приглашение на условиях совместительства тьюторов и консультантов из других учреждений.

Наем персонала – одна из главных (и специфических) задач региональных центров. Поэтому в БОУ была создана рабочая группа, которая разработала Руководство по набору штата тьюторов и консультантов. (Open UnVIersity: Guide for the Appointment of Tutorail and Counselling Staff. – 1994). Цель руководства состоит в том, чтобы разъяснить задачи и обязанности тьюторов и консультантов, определить их персональные спецификации, указать нормы оценки заданий, проведения опросов и интервью, принципы поддержки студентов различных категорий и т.д.

Каждого нового тьютора и консультанта снабжают печатными материалами введения в должность,

разработанными БОУ. Кроме того, проводятся сессии брифингов – обычно «лицом к лицу» – новых тьюторов с уже опытными сотрудниками. Каждого нового тьютора информируют относительно его общих функций, а также, когда речь идет о специфическом курсе, его особенностях.

Наиболее важная часть процедуры введения в должность – обучение переписке. Комментарии, которые предстоит делать тьютору (рецензии) к письменным работам студентов – основной показатель его работы, поскольку не все студенты могут или хотят иметь дело с тьютором «лицом к лицу». Эффективная переписка – навык, который непросто дается новым тьюторам. Поэтому в обязанности координатора их курса входит обучение этому навыку на личном примере. Кроме того, в течение двухлетнего испытательного срока тьюторам предоставляется и текущая помощь (поддержка) – «лицом к лицу» или по телефону.

К каждому новому тьютору и координатору прикрепляется (специально оплачиваемый) наставник с теми же самыми обязанностями за курс. Руководящие принципы работы наставников и новых членов сформулированы так, чтобы обе стороны ясно представляли, о чем идет речь. Оценка работы этой парной схемы показала, что обе стороны относятся к ней с энтузиазмом, и обе стороны предполагают модификации руководящих принципов для повышения эффективности их работы. Кроме того, они могут посещать конференции или курсы повышения квалификации, проводимые БОУ. Вуз производит большой объем учебных и методических материалов для повышения квалификации тьюторов и координаторов, которые постоянно обновляются. Одним из руководящих принципов подготовки таких материалов является развитие у персонала рефлексивного практического подхода.

Чтобы гарантировать качество работы персонала, подготовлена серия «Комплексы инструментов» (Open UnVIersity: Open Teaching Toolkits), в которых анализируются следующие необходимые навыки обучения и поддержки студентов:

- *обучение тому, как учиться;*
- *обучение чтению и работе с комментариями и примечаниями;*
- *навыки письма;*
- *оценка заданий и экзамены;*
- *руководящие принципы работы со студентами с физическими недостатками;*
- *эффективное наставничество;*
- *поддержка «личностного развития и карьеры»;*
- *наставничество и консультирование студентов в тюрьмах;*
- *поддержка студентов с нарушениями психики.*

Цель этих публикаций состоит в том, чтобы оказать практическую помощь и дать советы тьюторам и консультантам в их работе со студентами. Публикации, имеющие дело с навыками обучения, содержат практические материалы.

Все тьюторы, как было сказано, имеют дело с перепиской,

которая подвергается постоянному контролю. Число рецензий ТМА, проверяемых тьютором, зависит от того, как долго он работает в БОУ. У новых тьюторов, естественно, контролируется большее число проверяемых рукописей. Но если соблюдение стандартов переписки опытным тьютором вызывает беспокойство, то и у него проверяется больше документов.

Предпринимается также национальный статистический анализ ТМА, результаты которого сообщаются всем тьюторам. Этот контроль над качеством переписки обучения дополняет система, которая проверяет, не нарушает ли тьютор сроки возвращения рукописей. Когда это случается, региональный центр принимает срочные меры для исправления положения.

Контроль – существенная часть процесса совершенствования деятельности тьюторов; при этом его работу не просто оценивают, а помогают, если он испытывает трудности.

Открытые университеты Индии

Интерес к опыту Индии объясняется двумя обстоятельствами. Во-первых*, на создание открытых университетов в Индии большое влияние оказал опыт БОУ.* Во-вторых*, он раскрывается там в большей степени, чем в Великобритании, в силу специфики этой страны.*

«Философия дистанционного обучения, – пишет К.П.Рамакришна, – унифоризм, отмеченный сосредоточием внимания на всех учащихся. Организационные структуры имеют единственную цель исходя из которой университет проводит кадровую политику и в этом состоит главное достоинство системы».

Осознавая необходимость подготовки и повышения квалификации кадров для УДО, Национальный открытый университет им. Индиры Ганди, как и БОУ образовал специальный Научно-исследовательский институт ДО (Staff Training Research Institute of Distance Education, или STRIDE). На уровне штата (региональный уровень) Открытый университет доктора Б.Р.Амбедкара и Открытый университет Yeswantrao Chawan Maharastra также основали подобные подразделения.

Опыт Гонконга

Интересный опыт организации работы тьюторов накоплен в Гонконге. Деятельность тьюторов в учреждениях открытого и дистанционного обучения похожа на работу оператора банка, который должен предоставлять обширный спектр каждодневных услуг. Подобно кассирам в банке, они имеют полную поддержку от их менеджеров (координаторы курса), которые несут ответственность за подготовку или контроль за подготовкой курсовых материалов, за набор квалифицированных наставников (тьюторов), за составление курсового расписания, за работу наставников, за обеспечение поддержки наставников, когда у них возникают проблемы со студентами или с материалами курса, и за многое другое, вплоть до непосредственного взаимодействия со студентами.

Наставники в ДО осуществляют прямой контакт между институтом и студентами. Чтобы гарантировать качество системы доставки материалов курса, работа наставников

должна подлежать тщательному контролю. Это обязанность координаторов курса в соответствии с уставом УДО.

Большая часть задач координаторов курсов *связана с управлением тьюторами. Поэтому координаторы играют главную роль в обеспечении качества тьюторских услуг.*

В Гонконге приблизительно за четыре месяца до начала каждого семестра координаторы курса и их старшие коллеги (декан или руководитель программы) принимают наставников на работу частичной занятости на соответствующие курсы. Предварительный опыт работы в системе ДО не обязателен, но, кроме требуемой академической квалификации, учитываются личностные качества, такие как забота об учащихся, сочувствие к трудностям взрослых студентов и зрелость в решении их проблем.

Когда корпус тьюторов оказывается укомплектованным, от всех новых тьюторов требуется пройти ряд программ обучения. Координатор курса начинает сессии брифингов со всеми наставниками, как новыми, так и работавшими ранее. Для новых или вновь назначаемых наставников обычно проводятся отдельные сессии. Цель брифинга состоит в том, чтобы представить и объяснить тьюторам характер курса, трудности, которые они могут испытать в наставничестве студентов и, что наиболее важно для координатора курса, выяснить способности тьюторов в отношении маркировки заданий, проведения тьюториалов, обеспечения контактов со студентами и т.д.

Время от времени проводятся также сессии брифингов со всеми наставниками курса в течении семестра, чтобы они познакомили друг друга со своим опытом, а координатор курса получил обратную связь от тьютора и обеспечил их инструкциями по проблемам, которые не были предусмотрены и могут быть немедленно исправлены.

Координаторы курса время от времени посещают тьюториалы, чтобы лично составить представление о поведении наставников и студентов. Однако не все считают, что посещения тьюториалов должны рассматриваться как высший приоритет в контроле работы наставников. Предпочитается использовать относительно неофициальный подход.

Большую часть работы наставника курса составляет аттестация студентов. Обычно у тьютора имеется группа в 30-35 студентов. Если в течение курса обучения предлагаются 5 заданий, то наставник должен оценить, по крайней мере, 150 работ. У тьюторов имеются схемы оценки и руководства для каждого задания, что помогает стандартизировать механизм оценки для всех тьюторов, чтобы минимизировать различия. Таким образом, обсуждение выполнения заданий необходим, но это – предмет выносится на усмотрение координатора курса.

Разработаны различные способы оценки работы наставников, кратко они сформулированы Дж.Тонгом (Tong D., 1992):

- *количество времени, требующегося тьютору на оценку*

качества и комментарии к письменным заданиям;

- *количество проведенных тьюториалов и отзыв, насколько хорошо наставники были приняты обучающимися. Координатор курса должен посещать тьюториалы на регулярной основе, чтобы иметь обратную связь от студентов к наставникам и лично оценить качество работы тьюторов;*
- *число проведенных занятий и результаты экзаменов;*
- *критерии незачета тьюторами ТМА, выполненных студентами.*

Академическое правление УДО устанавливает порядок контроля оценки заданий. Три проверенных задания должны быть представлены каждым наставником координатору курса, чтобы сравнить их и определить качество оценки. Координаторы курса могут также вмешиваться в оценку заданий благодаря мониторингу.

Контролируя задания и проверяя отчеты компьютера, координаторы курса могут гарантировать достаточную обратную связь студентов с тьюторами. Если наставники не обеспечивают эту связь, об этом их уведомляют. Другой метод – обращение к компьютерной распечатке распределения оценок для каждого наставника. Эта распечатка показывает, дает ли наставник завышенные или же заниженные оценки, или распределение оценок неравномерно.

Эффективным способом контроля работы наставников является обратная связь со студентами посредством анкетных опросов и неофициальных обсуждений. Некоторые координаторы курсов организуют собственные анкетные опросы для студентов, чтобы обеспечить обратную связь с их наставниками, а также изучить опыт работы с курсом в целом, качество доставки материалов и поддержку, которую студенты получают от УДО.

Решение кадрового вопроса УДО России

В настоящее время многие УДО в России разработали/разрабатывают свои корпоративные системы подготовки специалистов, которые в значительной мере учитывают опыт кадрового обеспечения ОДО.

Наряду с этим, различные центры ОДО предпринимают попытки организовать курсы повышения квалификации не только тьюторов, но и других специалистов ОДО из различных учебных заведений.

В результате сложилась парадоксальная ситуация. Частная инициатива вузов проявляется ими при осознании потребности в подготовке специалистов ОДО.

Однако, на государственном уровне эту потребность не ощущают.

Система высшего образования – единственная в стране для которой не ведется подготовка кадров. Тем более становление ОДО у нас в стране происходит без кадрового обеспечения, что порождает многие недоразумения, тормозящие или ведущие к его профанации.

В целях преодоления этого противоречия необходимо разработать *модель специалиста ОДО и ввести* в номенклатуру специальностей Министерства и ходатайствовать перед ВАКом специальности по ОДО *в целях широкомасштабной подготовки высококвалифицированных специалистов для системы ОДО широкого профиля и со специализацией*

по основным направлениям деятельности.

Подготовку специалистов на уровне магистратуры целесообразно поручить ряду ведущих педагогических вузов, являющихся региональными центрами высшего педагогического образования на расстоянии, а одному из них придать функции координатора.

При этом важно разработать порядок открытия магистратуры по направлению ОДО и дальнейшего повышения совершенствования качества подготовки магистров на уровне аспирантуры и докторантуры.

При решении поставленных вопросов необходимо разграничить понятия при определении предмета (содержания) изучения: ОДО или ИКТ. Недопустимо сводить подготовку специалистов ОДО, как это сейчас часто случается, к освоению учебных курсов по ИКТ т.е. информатике и вычислительной технике, как не имеющих педагогического содержания и лишь применяемых в образовании, как средств доставки и работы обучающихся с информацией, т.е. как предмета частной методики (методика применения ИКТ в образовании). Для этого необходимо разработать вариативную (многоуровневую) и модульную Образовательную программу подготовки кадров для работы в системе ОДО с применением ИКТ.

Далее предстоит оптимизировать учебные планы отказавшись от преимущественной практики краткосрочных курсов (72 часа) повышения квалификации и создав дифференцированные модульные планы подготовки высококвалифицированных специалистов широкого профиля с квалификацией по роду их деятельности (профессиональной специализации). Образовательная программа в полном объеме может быть представлена в объеме 1000 учебных часов с включением в учебные планы обязательных (базовых) и курсов по выбору (специализации) от 36-72 до 1000 учебных часов каждый. Предоставить обучающимся право осваивать учебные курсы модульно по избранной ими траектории обучения: освоившим один учебный курс, выдавать документ государственного образца в соответствии с усвоенным ими объемом часов, предусмотренных учебным планом, обучающимся, освоившим полную программу тысячи часов – присваивать новую квалификацию в соответствии с учебным планом на уровне второго высшего образования

МОДУЛЬ VII *Кадровое обеспечение системы ОДО: разработчики печатных и электронных учебных изданий (основные требования к разработке УМК)*

VII.1. Электронные средства учебного назначения

Понятие «образовательные электронные издания»

Бурное развитие компьютерных технологий привело к возможности создания *комплексных электронных средств учебного назначения* (ЭСУН), принципиально отличающихся от традиционных изданий. С появлением *мультимедиа* стала реальностью передача компьютерной программе части функций, выполняемых преподавателем в ходе учебного процесса. Создание *интерактивных* программных средств, обеспечивающих диалоговый режим взаимодействия между обучающимся и преподавателем посредством компьютера, придали ему *обучающую функцию*.

Ставя вопрос об обучающей функции компьютера, следует иметь в виду, что это понятие применяется условно и призвано подчеркнуть значительные возможности компьютерной техники. Безоговорочно признать образовательную функцию можно лишь в том случае, если компьютер станет самопрограммирующимся устройством. До тех пор все его возможности реализуются человеком-программистом, а компьютер лишь исполняет заложенные в него программы и является средством доставки информации до потребителя и не заменяет обучающей функции УДО и преподавателей. (Введение в сетевые технологии обучения, 2003).

В литературе они называются по разному: «образовательные электронные издания», «электронные учебные издания», «компьютерные обучающие программы», «компьютерный (электронный) учебник».

Информационные ресурсы

ЭСУН являются составной частью информационных ресурсов для системы образования.

По классификации Фонда свободно распространяемых программных продуктов для информатизации образования (http://www.riis.ru), *к информационным ресурсам высшей школы России относят следующие категории (Кречетников К.Г., 2001):*

- информационные системы (библиотечные, информационно-поисковые, геоинформационные и другие системы; базы данных и знаний; компьютерные справочники и энциклопедии; электронные журналы и др.);
- автоматизированные системы (автоматизированные системы управления учебной и научной деятельностью, системы автоматизированного проектирования, системы компьютерного моделирования, экспертные систем и пр.);
- обучающие средства (автоматизированные обучающие системы, автоматизированные лабораторные практикумы, автоматизированные системы контроля знаний, компьютерные задачники, справочники, тренажеры и прочие обучающие средства);
- инструментальные средства (ИС) – для разработки автоматизированных обучающих систем, автоматизированных лабораторных практикумов, компьютерных тренажеров и т.д.

Электронный учебник (ЭУ) и его структура

Электронные учебники – это не компьютерная копия печатного учебника, они являются основными образовательными электронными изданиями, и призваны обеспечивать непрерывность и полноту дидактического процесса обучения при условии осуществления интерактивной обратной связи. Одним из основных свойств ЭУ является то, что его редукция к «бумажному» варианту (распечатка содержания ЭУ) всегда приводит к потере специфических дидактических свойств, присущих ЭУ.

ЭУ предназначен для самостоятельного изучения материала и максимально ориентирован на то, чтобы сделать этот процесс более

интересным и эффективным.

Электронный учебник *интерактивен*, что достигается посредством технологий его создания. Учебный материал в нем представлен *гипертекстово*. Гипертекст позволяет разбить текст на более мелкие структурные единицы, чем параграф, сохраняя при этом его логическое единство, и предоставить обучающимся возможность прямой и обратной *навигации* между структурными единицами и главами.

Навигация – интерактивно управляемый пользователем процесс перемещения от одних информационных объектов к другим. Технически она может осуществляться путем нажатия мышью на графически выделенные на экране компьютера объекты, идентифицирующие исходные точки перехода от одних объектов гипермедиа к другим.

Маршрут перемещения – *навигация по гипермедиа* – должен быть оптимальным, чтобы обеспечить пользователю возможность достичь цели при минимальном количестве *шагов* или за минимальное время. При этом минимальное количество шагов не всегда означает скорейшее достижение цели.

Навигация в *электронном издании* (ЭИ) может осуществляется с помощью перехода по оглавлению, поиска, индексации и перемещения (броузинг). Базовыми элементами структуры гипермедиа являются: стартовый экран; основное меню, вспомогательные меню; оглавление; план; индекс; экранные кнопки и др.

Основные способы перемещения по ЭИ:

- переход в основное меню;
- переход к следующему разделу или странице (обычно изображается в виде стрелки вправо);
- переход к предыдущему разделу или странице (обычно изображается в виде стрелки влево);
- переход на произвольную страницу;
- включение/выключение звукового или видеофрагмента;
- переход на карту/план электронного издания;
- вызов помощи – разъясняющего текста (обычно кнопки с нарисованным вопросительным знаком);
- поиск по слову или сочетанию слов;
- гипертекстовый переход;
- гипермедийный переход.

Для выбора наилучшей стратегии необходимо экспериментировать с ЭИ, изучать его описание и руководство пользователя.

Традиционной стратегией является постепенный переход по вспомогательным меню вплоть до интересующего пользователя раздела.

В случае необходимости найти нужную статью лучше воспользоваться индексом.

Средства навигации

Обычно на каждом стартовом экране представлен раздел *«помощь»,* в котором можно найти правила работы с данным ЭИ, а также объяснение необходимых условий.

Важным средством навигации является поиск по слову или сочетанию слов.

Такой поиск может быстро привести к заданной цели, хотя может быть и бесполезным. Если войти в раздел *«Индекс» (или его*

модификацию) стартового экрана, то можно увидеть список ключевых слов, по которым уже несложно перейти к нужному объекту.

К графическим средствам навигации относятся различные «иконки» – пиктограммы, понятные людям, говорящим на разных языках. «Квадратик», в центре которого стоит знак вопроса означает, что это экранная кнопка, при нажатии на которую происходит переход в режим помощи. Если на экране изображен крохотный динамик, то это означает включение звука; кинопленка или видеокамера – запуск видеоролика и т.д.

Электронный учебник призван обеспечивать информационное сопровождение учебного процесса по дисциплине и включает в себя компоненты различного назначения: теоретический материал, тренажеры, справочники, контролирующие программы.

Использование технологии гипертекста делает возможным разложить учебный материал по нескольким уровням его усвоения.

Каждый из последующих уровней является поясняющим и дополняющим основную информацию предыдущего уровня. Переход на различные уровни осуществляется через активные элементы гипертекста – *гиперссылки*. Первый уровень можно определить как иллюстративно-описательный, второй уровень – репродуктивный, третий уровень – творческий.

Мультимедийный курс – так многие специалисты называют электронный учебник в сочетании с лабораторными тренажерами, тестирующими модулями, справочной системой, печатными изданиями, методическими материалами, аудио-, видео приложениями и представляющий собой комплект, предназначенный для изучения отдельной дисциплины.

Интерактивность учебника не только позволяет *ознакомить* обучающихся с теоретическим материалом, но и с дополняющими его иллюстрациями. Он также дает им возможность проверить и *оценить свои знания* с помощью различного рода заданий, тестов, позволяет выполнить тренажерные и лабораторные работы.

Интерактивная часть составляет основу мультимедийного курса: электронный справочник; тренажерный комплекс (компьютерные модели, конструкторы и тренажеры); задачник; электронный лабораторный практикум; компьютерная тестирующая система.

Кроме интерактивной части в комплект мультимедийного курса входят: описание курса, печатные текстовые учебные материалы, методические пособия и рекомендации, инструкции для пользователей, видео- и аудиокассеты.

Представленные компоненты могут использоваться, как отдельные независимые учебные издания, и быть лишь частично встроены в электронный учебник.



Рис 8. Структура электронного учебника (мультимедиа-курса)[2]

Интерактивная часть электронного учебника

Электронный справочник — предназначен для оперативного получения справочной информации, представленной в краткой форме. Эта информация может быть дублирующей, уточняющей или дополняющей материал учебника.

Электронный лабораторный практикум — позволяет углубить полученные студентами теоретические знания посредством тренажеров, приобрести определенные практические умения и навыки, знакомит с методиками экспериментов и самим экспериментальным оборудованием.

Аудео- и видеоматериалы — упрощают восприятие учебного материала, способствуют его усвоению, вызывают у студентов интерес к изучаемому ими курсу и усиливают мотивацию к его дальнейшему изучению.

Компьютерные модели и конструкторы (тренажеры) — позволяют закрепить полученные знания, получить и отработать умения, навыки их практического применения в ситуациях, моделирующих реальные.

Печатные издания — Из комплекта мультимедиа курса не исключаются, а предполагаются книги, учебники, методические рекомендации для студентов по изучению дисциплины и выполнению практических заданий, руководство для пользователей и др.

Многообразие форм представления учебной информации способствует повышению интереса к обучению, дает возможность студентам выбора любой, наиболее удобной для него формы представления материала. Комплексность оказываемых воздействий разных форм отображения учебных материалов при задействовании различных каналов восприятия информации способствует значительному повышению эффективности процесса обучения.

[2] Руденко Т.В. Научно-методическое обеспечение и методика преподавания естественнонаучных дисциплин с применением технологий дистанционного обучения. Диссертация на соискание степени канд. пед. наук. – Москва., 2003.

Для одних студентов наиболее удобными и привычными для чтения являются печатные тексты, другие, визуалы, легче усваивают видеоинформацию, для аудиалов важную роль в процессе обучения играет звук, а для кинестетиков – мышечная активность.

Необходимо подчеркнуть отличие мультимедиа курса от учебно-методического комплекса дисциплины. На первый взгляд, структура *учебно-методического комплекса* и мультимедиа курса с точки зрения содержания одинакова: электронный учебник, тестирующие модули, справочная система, печатные материалы, аудио- видеоприложения. Но учебно-методический комплекс помимо учебных включает в себя и организационно-методические документы*:* рабочую программу дисциплины, тематический учебно-производственный план, расписание консультаций и т.п.

Концептуальные основы создания образовательных электронных изданий

В настоящее время проблемами содержания и структуры мультимедийной продукции электронных изданий занимаются многие специалисты. С взглядами специалистов, получившими распространение в системе дистанционного образования, в обобщенном виде можно ознакомиться при изучении «Концепции создания образовательных электронных изданий» (http://www.eir.ru/comission.php?doc=/trudi/seminar31belaev) разработанной межвузовским творческим коллективом. Работа выполнена в рамках специального проекта ФЦП «Развитие единой образовательной информационной среды» под руководством доктора философских наук Г.А. Красновой.

*Концептуальные основы создания образовательных электронных издани*й (в дальнейшем – Концепция) представляют собой систему положений, описывающих сущность, порядок разработки и экспертизы образовательных электронных изданий (ОЭИ).

Положения и нормативы Концепции приведены ее авторами в соответствие с современными возможностями мультимедийных и телекоммуникационных технологий, а также современными психолого-педагогическими, техническими, эргономическими и эстетическими требованиям. Структура концепции представляет собой многоуровневую иерархию понятий, положений и требований, имеющих отношение к созданию и экспертизе ОЭИ.

Анализ и классификация требований к ним и ресурсам позволили сформулировать в Концепции ряд рекомендаций по разработке ОЭИ. Наряду с подобными рекомендациями на повышение качества ОЭИ нацелен и описываемый в Концепции механизм практической апробации ОЭИ.

Концепция содержит как перечень специализированных условий для организации экспертизы ОЭИ, так и технические этапы процедуры экспертизы.

Технологии проектирования ОЭИ

Систематические исследования в области электронных средств поддержки процесса обучения имеют более чем 30-летнюю историю.

Для создания первых учебных электронных программных средств использовалась технология непосредственного программирования на одном из популярных в то время языков программирования. В роли программистов зачастую выступали студенты старших курсов вузов и аспиранты. Покидая стены университета вместе с исходными текстами программ, они делали невозможным дальнейшую модернизацию и изменение программных систем, которые быстро устаревали.

Позднее пришла пора так называемых оболочек, представлявших

собой универсальные среды, дающие возможность их наполнения учебно-методическими материалами. Хотя оболочки не требовали непосредственного программирования и в принципе, каждый преподаватель мог подготовить электронное учебное программное средство, повсеместного распространения такие среды так и не получили.

Два направления в разработке ЭСУН

Разработка и использование электронных учебных средств, с самого начала развивались по двум основным направлениям.

*В рамках первого направлени*я разрабатываются и эксплуатируются *автоматизированные обучающие системы* по различным учебным дисциплинам. Такие системы во многом соответствуют только что упомянутым оболочкам: ядром автоматизированных обучающих систем являются так называемые авторские системы, позволяющие педагогам-разработчикам вводить свой учебно-методический материал в базу данных и программировать с помощью специализированных языков или других инструментальных средств алгоритмы его изучения.

Второе направление внедрения компьютерных технологий в обучение тесно связано с процессами информатизации различных отраслей человеческой деятельности. В рамках данного направления созданы отдельные *учебные компьютерные программы* – элементы автоматизированных систем, предназначенные для автоматизации трудоемких расчетов, оптимизации, исследования объектов и процессов на математических моделях и т п.

Новое направление в информатизации образования

С начала 80-х годов прошлого века интенсивно развивается, по заключению авторов концепции, новое направление в информатизации образования, связанное с созданием и применением интеллектуальных обучающих систем, основанных на разработках в области искусственного интеллекта. Существенной частью подобных систем являются модели обучающегося, процесса обучения, предметной области, на основе которых для каждого обучающегося может строиться наиболее рациональная стратегия обучения. Базы знаний интеллектуальных обучающих систем могут содержать экспертные знания как в предметных областях, так и в сфере теории и методики обучения.

Появление запоминающих устройств с большими (сотни мегабайт) объемами памяти и глобальных телекоммуникационных средств привело к созданию учебных программных средств, использующих в своей работе гипертекстовые, мульти- и гипермедиа технологии, системы «виртуальной реальности». Такие системы позволили создавать и тиражировать на лазерных компакт-дисках электронные руководства, справочники, книги, энциклопедии и пр.

Можно согласиться с авторами Концепции, что в настоящее время налицо явное отставание методических разработок в области электронных учебных средств от соответствующих технологических разработок.

Такое отставание вполне объяснимо, поскольку в методическом плане электронные средства поддержки обучения интегрируют знания таких наук, как психология и педагогика, математика и информатика, эргономика и андрагогика, и др. Именно нерешенные методические проблемы являются одной из основных причин разрыва между потенциальными и реальными возможностями применения новых информационных и коммуникационных технологий в образовании.

Другой бесспорной особенностью современного этапа

информатизации образования является *всеобщее стремление к интеграции различных электронных средств*, задействованных в учебном процессе, таких, как электронные справочники, энциклопедии, обучающие программы, средства автоматизированного контроля знаний обучаемых, компьютерные учебники и тренажеры в единые программно-методические комплексы, рассматриваемые как образовательные электронные издания и ресурсы.

Современные электронные издания и ресурсы предоставляют обучаемому возможность в удобном для него индивидуальном темпе изучать теорию, проводить экспериментальные исследования, приобретать практические навыки и умения путем тренировочных действий, осуществлять самоконтроль. Одно и то же ОЭИ может быть использовано на лекции, на лабораторно-практическом занятии, при выполнении курсового и дипломного проектирования, для организации самостоятельного обучения или при проведении текущего и итогового контроля.

Целью разработки Концепции по замыслу ее авторов является содействие созданию и внедрению в сферу образования в Российской Федерации научно-методической и нормативной базы для эффективных разработок и сертификации образовательных электронных изданий и ресурсов.

VII.2. Педагогическое проектирование электронных средств учебного назначения

Дидактический подход к применения ЭСУН педагогических целей их проектировщиков

Использование сложившегося на сегодняшний день многообразия форм, методов и средств информатизации образования целесообразно оптимизировать и нацелить на достижение максимальной педагогической эффективности процесса обучения.

Наибольший дидактический эффект может быть достигнут только при комплексном использовании отдельных средств современных информационных и телекоммуникационных технологий на различных видах занятий в информационно-поисковой, экспериментально-исследовательской и самостоятельной учебной деятельности, а также деятельности обучающихся по обработке информации, представлению и извлечению знаний.

Основными дидактическими целями использования ОЭИ в обучении являются сообщение сведений, формирование и закрепление знаний, формирование и совершенствование умений и навыков у обучающихся, контроль усвоения и обобщение.

Многофункциональные ОЭИ позволяют:

- организовать разнообразные формы деятельности обучающихся по самостоятельному извлечению и представлению знаний;
- применять весь спектр возможностей современных информационных технологий в процессе выполнения разнообразных видов учебной деятельности, таких, как регистрация, сбор, хранение, обработка информации, интерактивный диалог, моделирование объектов, явлений, процессов, функционирование лабораторий (виртуальных, с удаленным доступом к реальному оборудованию) и др.;
- использовать в учебном процессе возможности технологий мультимедиа, гипертекстовых систем и гипермедиа;
- диагностировать интеллектуальные возможности обучаемых, уровень их знаний, умений, навыков, уровень подготовки к

предстоящему занятию;

- управлять обучением, автоматизировать процессы контроля результатов учебной деятельности, тренировки, тестирования генерировать задания в зависимости от интеллектуального уровня конкретного обучающегося, уровня его знаний, умений, навыков, особенностей его мотивации;
- создавать условия для осуществления самостоятельной учебной деятельности обучающихся, для их самообучения, саморазвития, самосовершенствования, самообразования, самореализации;
- работать в современных телекоммуникационных средах и обеспечивать управление информационными потоками.

Основы проектирования образовательных электронных изданий (ОЭИ)

ОЭИ, представляя собой совокупность графической, текстовой, цифровой, речевой, музыкальной, видео-, фото- и другой информации, может содержать в себе информационные (или информационно-справочные) источники, инструменты создания и обработки информации, управляющие компоненты. Электронное издание может быть исполнено на любом электронном носителе, а также опубликовано в электронной компьютерной сети.

Психолого-педагогические основы применения ОЭИ

Авторы Концепции считают, что при проектировании ОЭИ целесообразно так структурировать учебный материал, чтобы все его элементы и их наглядные представления были разбиты иерархически и включены в таблицу учебных элементов, в которой каждый элемент будет соответствовать психолого-педагогическим и другим предъявляемым требованиям его представления и способствовать его усвоению.

На последующих этапах проектирования ОЭИ определяется дидактически обоснованная последовательность изложения учебного материала, варианты траекторий его освоения, логические связи при построении гипертекстов. Данная работа должна строиться с учетом современных психологических теорий.

При проектировании глобального сценария ОЭИ рекомендуется планировать на начальный этап учебной работы формирование у обучающихся мотивации к обучению, знакомство с общей структурой учебного материала ОЭИ (*теория алгоритмизации или поэтапного осуществления умственных действий*), обучающимся предстоит также вспомнить ранее изученный материал (*ассоциативно-рефлекторная теория*).

Благодаря специфике своего определения ОЭИ существенно повышают качество *визуальной и аудиоинформации*, она становится динамичнее, ярче, красочнее. Огромными возможностями обладают в этом плане современные технологии мультимедиа в отличие от традиционных ТСО. Кроме того, при использовании ОЭИ в обучении коренным образом изменяются способы формирования визуальной и аудиоинформации. Если традиционная наглядность обучения подразумевала *конкретность изучаемого объекта*, то при использовании компьютерных технологий становится возможной *динамическая интерпретация* существенных свойств не только тех или иных реальных объектов, но и научных закономерностей, теорий, понятий.

Реализация принципа наглядности в ОЭИ

При разработке сценариев создания ОЭИ рекомендуется первоначально планировать выполнение заданий со схемами, чертежами и другими графическими иллюстрациями (материализованная форма деятельности), а затем более абстрактных упражнений. Учитывая дробный, порционный характер процедуры

обучения, необходимо также предусматривать в сценарии ОЭИ промежуточные и обобщающий этапы.

Первое, на что предстоит обратить внимание разработчиков ОЭИ, это на разработку *формата кадра на экране.* При его построении рекомендуется учитывать, что существует определенный порядок построения зрительного поля, который организуют весь материал *в целостные образы.*

Цветовые характеристики зрительной информации

В создании ОЭИ существенную роль играет формирование цветовых характеристик зрительной информации визуализируемой на экране монитора.

Визуальная среда на экране монитора является искусственной, по многим параметрам отличающейся от естественной. Естественным для человека является восприятие зрительного ряда в *отраженном свете*, в то время как на мониторе информация передается с помощью *излучающего света*.

Поэтому цветовые характеристики зрительной информации наряду с характеристиками яркости и контраста изображения оказывают существенное влияние на восприятие визуальной среды экрана монитора.

Объекты, изображенные *разными цветами и на разном фоне*, также по-разному воспринимаются человеком. Если яркость цвета объектов и яркость фона значительно отличаются от привычного глазу человека сочетания, может возникнуть эффект *«психологического пятна»*, когда некоторые объекты как бы выпадают из поля зрения. Более внимательное рассмотрение изображения этих объектов потребует дополнительных зрительных усилий, что быстрее вызывает у обучающегося утомляемость.

Поэтому важную роль в организации зрительной информации играет контраст предметов по отношению к фону.

«Логические ударения»

Для оптимизации восприятия информации на экране компьютера используются логические ударения.

Логическими ударениями принято называть психолого-аппаратные приемы, направленные на привлечение внимания пользователя к определенному объекту экрана. Психологическое действие логических ударений связано с уменьшением времени зрительного поиска главного объекта.

Наиболее часто используемыми приемами для создания логических ударений являются: изображение главного объекта более ярким цветом, изменение размера, яркости, расположения или выделения проблесковым свечением. Количественной оценкой логического ударения является его интенсивность. Интенсивность зависит от соотношения цвета и яркости объекта относительно фона, от изменения размеров главного объекта по отношению к размерам предметов фона изображения. Наилучшим является выделение его либо более ярким, либо более контрастным цветом, хуже – проблесковым свечением, изменением размера или яркости.

Соотношение главного и второстепенных объектов

На комфортность восприятия зрительной информации существенное влияние оказывает степень «засоренности» поля главного объекта. Рекомендуется размещать в поле главного объекта не более 4-6 второстепенных объектов. Увеличение числа второстепенных объектов может привести к рассеиванию внимания и, как следствие, к выпадению главного объекта из сферы внимания либо к слиянию второстепенных

объектов с фоном.

Формы объектов и элементов фона изображения должны соответствовать устойчивым зрительным ассоциациям, быть похожими на реальные предметы объекты. Несоблюдение этого требования может вызвать отвлекающие ассоциации и вопросы, как следствие, к потере учебного времени.

Место иллюстративного материала

Особое внимание разработчиков ОЭИ должно быть уделено обоснованности и систематизации использования иллюстраций. Использование того или иного вида иллюстраций рекомендуется в случаях, трудных для понимания учебного материала, требующего дополнительного наглядного разъяснения его обобщений и систематизации; а также для общего оживления всего учебного материала и рассредоточения текста по всему полю как печатного, так и электронного (гипертекста).

Конкретное количество иллюстраций для отдельной экранной страницы или для всего ОЭИ специально не устанавливается. Этот параметр ОЭИ рекомендуется определять в каждом конкретном случае и в зависимости от характера (особенностей) учебного материала.

Использование таблиц и схем

Для повышения наглядности учебного материала ОЭИ рекомендуется использование таблиц и схем.

Таблицы по их функциональной роли разделяют на разъяснительные, сравнительные и обобщающие.

Разъяснительные таблицы в сжатом виде облегчают понимание изучаемого теоретического материала, способствуют сознательному его усвоению и запоминанию.

В сравнительных таблицах сопоставляются и противопоставляются материалы, они являются одним из видов его группировки. Сравниваться могут любые элементы: существенные сопоставимые признаки исторических, социальных, экономических и политических объектов, типы хозяйств, типы темперамента человека (документы, тексты, фотографии) и т.п.

Обобщающие (тематические) таблицы способствуют подведению итогов изучения теоретического материала, формированию понятий; помогают построить логическую последовательность и вычленить основные черты изучаемых явлений, событий и процессов.

Использование графиков и диаграмм и т.п.

Табличное представление информации является эффективным средством формализации знаний в учебных целях, однако они отражают один спектр формализации. В ОЭИ широко применяются графики, диаграмма, аппликации, схематические рисунки. Такие средства используются как для выявления существенных признаков, связей и отношений изучаемых явлений, событий, процессов и т.п., так и для формирования локального образного представления фрагмента текста.

При помощи схематического изображения автор ОЭИ раскрывает явления в их логической последовательности, обеспечивает наглядное сравнение двух или более объектов, а также обобщает и систематизирует знания.

С целью формирования у обучающихся реалистического образа в ряде случаев создания ОЭИ целесообразно сопоставление схематического изображения с другими видами иллюстраций. Схема может сопровождаться живой речью (звуковым рядом), но объем его желательно максимально ограничить, так как существует опасность информационной перегрузки, что затруднит зрительное восприятие

материала в целом и, снизит ценность схемы. Компактное размещение материала, лаконичные условные обозначения позволяют разгрузить схему или блок-схему.

Классификация ОЭИ

Одной из актуальных задач информатизации образования является проблема классификации образовательных электронных изданий.

Авторы концепции предлагают классифицировать ОЭИ на основе нескольких критериев:

- по выполняемым функциям ОЭИ можно отнести к традиционным учебным изданиям и соответственно, использовать принципы классификации, используемые для учебной книги;
- по принадлежности к электронным средствам учебного назначения к ним могут быть применены принципы классификации электронных изданий;
- по технологии создания они являются программным продуктом, и к ним может быть применен «Общероссийский классификатор продукции ОК 005-93».
- по методическому назначению ОЭИ так же делятся на виды.

Концепция учитывает, что можно использовать иные подходы к классификации ОЭИ. В качестве критерия для классификации может выступать стратегия обучения, реализуемого с помощью ОЭИ. *Под стратегией обучения понимается* композиция действий, основанных на выводах, вычислениях, модификации представлений и знаний, экспериментировании, извлечении информации и т.п. Стратегии обучения различаются по достигаемым целям, по воздействию на базу знаний, по способу комбинации таких воздействий.

Различные виды ОЭИ и материалы, необходимые для их разработки, в Концепции объединены в четыре основные группы исходя из уровня их дидактического потенциала.

Первая группа включает *издания декларативного вида* – печатные материалы и их электронные копии, аудио- и видеокассеты. Печатные издания обычно содержат теоретические материалы по теме в виде учебного текста и графических иллюстраций к нему, рекомендации для преподавателей и учащихся, сборники задач. На аудио- и видеокассетах размещают записи лекций. Дидактическое предназначение этих изданий – первоначальное знакомство с учебными материалом и его восприятие. Как правило, издания этого вида носят характер исходного материала, являются основой, на который впоследствии разрабатываются полноценные ОЭИ.

Вторая группа ОЭИ также относится к средствам декларативного вида: электронные учебники, виртуальные учебные кабинеты и тестовые компьютерные системы, основные дидактические функции которых – осмысление, закрепление и контроль знаний.

В третью группу ОЭИ могут входить виртуальные тренажеры виртуальные учебные лаборатории, лаборатории удаленного доступа и другие подобные им компьютерные системы. Отличительными особенностями таких систем является использование в их работе математических моделей изучаемых объектов или процессов и специализированный интерфейс, поддерживающий обучающихся при решении учебных задач в режиме управляемого исследования. Основное дидактическое предназначение ОЭИ третьей группы заключается в формировании и развитии не артикулируемой части «ЗУН», исследовании свойств изучаемых объектов или процессов.

Четвертую группу ОЭИ составляют компьютерные системы автоматизации профессиональной деятельности или их учебные аналоги в виде пакетов прикладных программ. Они могут использоваться обучающимися для решения различных задач по изучаемой теме в ходе курсового или дипломного проектирования. При использовании ОЭИ данной группы процесс учебной работы проходит в режиме свободного исследования и близок по своему характеру к профессиональной деятельности специалиста. В таком же режиме производятся эксперименты на удаленных уникальных стендах при исследовательской работе обучающихся.

Анимации и звуковое сопровождение

Красочно оформленное ОЭИ, в котором наличие иллюстраций, таблиц и схем сопровождается элементами анимации и звуковым сопровождением, облегчает восприятие изучаемого материала, способствует его пониманию и запоминанию, дает более яркое и емкое представление о предметах, явлениях, ситуациях, стимулируя (мотивируя) познавательную активность обучаемых.

Концепция содержит ряд приемов реализации эффекта анимации «наложение», «кэширование», «движение в пространстве и анимации». При этом важно иметь в виду, что звуковое сопровождение (живая речь) не должна повторять содержание наглядности. Допустимы краткие комментарии, которые помогают восприятию зрительных форм, выделению их главных элементов, обобщают их содержание, содержат рекомендации по их использованию.

Комплекс требований к ОЭИ

Создание различных видов ОЭИ, регламентируемое рассматриваемой Концепцией, должно отвечать системе психолого-педагогических, технико-технологических, эстетических и эргономических требований.

Психолого-педагогические требования к ОЭИ тесно связаны с методическими требованиями. Методические требования к ОЭИ предполагают учет своеобразия и особенности конкретного изучаемого предмета, на который они рассчитаны, специфику соответствующей науки, ее понятийного аппарата, особенностей методов исследования ее закономерностей, возможностей реализации современных методов обработки информации.

На принципиально новом, более высоком уровне должны быть реализованы эстетические требования, которые тесно связаны с эргономическими требованиями и устанавливают соответствие эстетического оформления функциональному назначению ОЭИ, упорядоченность и выразительность графических и изобразительных элементов учебной среды, соответствие цветового колорита назначению ОЭИ.

Принцип научности и доступности учебного материала и его визуализация

Применение средств формализации учебного материала подчинено не только принципу наглядности, но научности и доступности.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что часто схемы, таблицы, графики и т.п. не упрощают восприятие материала, а, наоборот, усложняют. Будучи понятными их автору – специалисту в изучаемой области знаний, они требуют подробнейших комментариев и пояснений для понимания их обучающимися. Такое положение дел не допустимо, т.к. смысл наглядности превращается в противоположность самого себя. Схемы, таблицы и т.п. должны легко прочитываться при первом взгляде на них, иначе теряется весь смысл в их использовании и визуализации в целом.

Дидактические

Наряду с рекомендациями психологического характера для

аспекты проектирования ОЭИ

разработчиков ОЭИ авторы Концепции сформулировали дидактические рекомендации, которые способствуют восприятию и усвоению изучаемого материала.

По их мнению важно четко изучить и дать описание целевой группе обучающихся, для которых предназначено ОЭИ.

В описание целевой группы должны входить обобщенные сведения о потенциальных пользователях ОЭИ: особенности восприятия и усвоения каждым обучающимся учебного материала, познавательные потребности, формирующие мотивацию; возраст; общественный статус; общекультурный и профессиональный уровень; желательный стиль обучения; уровень предварительной подготовки обучающихся и т п. Очевидно, что учебные группы желательно формировать по сходству классификационных показателей их участников.

В аннотациях или методических рекомендациях каждого модуля учебного материала ОЭИ целесообразно указать, в чем важность *изучения их материалов для каждой целевой группы* Это позволит обучающимся более обоснованно выбирать собственную траекторию изучения учебного материала. Содержание учебного материала может включать как обязательные для изучения разделы, так и дополнительные.

При создании ОЭИ значительная часть работы приходится на подготовку тестов.

Они используются в тренирующих и контрольных упражнениях. *Тренирующее упражнение* представляет собой тест, обязательно сопровождаемый внутренней обратной связью.

Контрольное упражнение также является тестом, но уже не сопровождаемым внутренней обратной связью.

Построение ОЭИ рекомендуется производить с учетом *замкнутой системы управления,* основанной на наличии внутренних и внешних обратных связей.

Внутренняя обратная связь ОЭИ исключает заранее подготовленные подсказки и разъяснения, а содержит такую информацию об изучаемых объектах или процессах (преимущественно в наглядной графической форме), которая вела бы к усилению эффекта визуализации и побуждала бы обучающегося к *метапознанию и рефлексии*. Эта возможность появляется за счет математического моделирования, обеспечивающего высокую степень полноты и достоверности получаемых данных об изучаемых объектах или процессах.

Внешняя обратная связь ОЭИ дает преподавателю возможность получать объективную *количественную* оценку учебной деятельности каждого обучаемого и *статистику* по учебной работе всей группы. Информация внешней обратной связи ОЭИ необходима преподавателю для анализа самостоятельной работы учащихся и коррекции всего процесса обучения. Не обязательно, чтобы она была оперативной. Анализ информации внешней обратной связи может быть отсроченным, а коррекция по его результатам может проводиться в ходе групповых и индивидуальных консультаций, в процессе формирования банка учебных задач, последовательности их предъявления учащимся, при совершенствовании ОЭИ.

Преподаватель должен иметь возможность не только дать итоговую оценку, но и путь, по которому продвигался обучаемый в ходе

решения учебной задачи. Такой анализ позволит оказывать более дифференцированную помощь при проведении индивидуальных консультаций.

Разработчикам следует помнить, что применение ОЭИ позволяет автоматизировать трудоемкие рутинные вычисления, характерные для профессионального образования, и оставить за обучающимся только те функции, которые требуют интеллекта: функции осмысления изучаемого материала и принятия решений.

VII.3. Апробация, экспертиза, оценка качества и технология совершенствования ОЭИ

Основные этапы апробации ОЭИ

Апробация ОЭИ начинается на предприятии, создавшем его и проходит тестирование, организованное разработчиками (автором и программистом) с несколькими «конечными пользователями» с целью выявления ошибок в разработке программы или в системе навигации. Автор ОЭИ особое внимание обращает *на реализацию педагогического сценария в программном коде*. В процессе тестирования автор ставит перед собой задачу моделирования различных образовательных траекторий обучающихся и их опытной реализации.

Затем ОЭИ подлежит апробации, посредством их опытного практического использования группой «конечных пользователей» *в учебном процессе*, демонстрации и обсуждения основных качественных характеристик на конференциях, семинарах, выставках, презентациях и других общественных мероприятиях.

Процесс апробации и последующего совершенствования ОЭИ носит итеративный циклический характер и продолжается до полного достижения ОЭИ требуемых показателей уровня качества. По результатам комплексной апробации ОЭИ *формируется система корректив*, подлежащих учету в ходе совершенствования ОЭИ.

Второй этап: тестирование ОЭИ осуществляется группой *«конечных пользователей»*, результатом которого должно стать детальное описание аппаратной и программной конфигурации, при которой произошел сбой основных проявлений, ошибки, а также даны общие замечания и рекомендации. Тестирование позволяет устранить ошибки до того, как ОЭИ попало к массовому пользователю

Третий этап: апробация ОЭИ в учебном процессе. Для этого формируют экспериментальную группу обучающихся. Группа должна состоять из обучающихся с разной успеваемостью обучающиеся на «хорошо» и «отлично»; на «хорошо» и «удовлетворительно»). Это условие может быть нарушено в случае, когда апробацию проходит ОЭИ, предназначенное для обучения людей с ограниченными возможностями. В зависимости от специфики ОЭИ для более точной оценки в апробации может принимать участие несколько экспериментальных групп.

В процессе работы с ОЭИ отслеживается эффективность восприятия и усвоения учебного материала обучающимися, фиксируются их вопросы, регистрируются сбои в работе ОЭИ. После окончания занятий в ходе коллективного обсуждения уточняются положительные и отрицательные характеристики ОЭИ.

Как правило, апробационные занятия проходят в присутствии педагогов, специалистов-разработчиков, экспертов. На завершающем этапе апробации эксперты должны проанализировать все вопросы и жалобы обучающихся, которые возникали в процессе их работы с ОЭИ.

Комплексная экспертиза ОЭИ

Основой аналитической системы оценки качества ОЭИ является технология экспертизы.

Рациональная технология экспертизы ОЭИ, регламентируемая Концепцией, базируется на основе системы требований к качеству ОЭИ и организации экспертизы. Кроме экспертизы ОЭИ соответствующую квалификационную аттестацию должен пройти персонал, занимающийся разработкой и внедрением данного вида ОЭИ.

Экспертиза является частью технологического этапа тестирования законченной версии ОЭИ, прошедшей предварительное тестирование специалистами предприятия-разработчика и апробацию в учебном процессе. По результатам независимой экспертизы, внешней по отношению к предприятию-разработчику, ОЭИ дорабатывается и готовое к массовому использованию распространяется среди конечных пользователей.

Детальная проверка на соответствие характеристик ОЭИ целесообразна на специальных экспериментальных площадках. К такой проверке необходимо привлекать ведущих специалистов по профилю исследуемого ОЭИ, опытных методистов и педагогов. Экспертиза предусматривает педагогический эксперимент.

По мнению авторов Концепции рационально проводить экспертизу ОЭИ в несколько этапов. Это позволит на каждом этапе задействовать специалистов, необходимых лишь для осуществления программы (целей) проведения данного этапа. На определенном этапе экспертизы необходимо задействовать параллельно несколько экспериментальных площадок.

Группам тестирования поручается проведение проверок, которые выносятся на экспериментальные площадки. Экспериментальные площадки работают независимо друг от друга. Во время проведения экспертизы общение между специалистами разных экспериментальных площадок нежелательно. Центральная роль в процедуре экспертизы ОЭИ отводится экспертному совету.

В состав специалистов, исследующих ОЭИ на экспериментальных площадках, входят группы испытаний психолого-педагогических характеристик и группы испытаний эргономических характеристик. Специальная группа планирования и организационного обеспечения занимается такими вопросами, как: работа с клиентами; подготовка и техническая поддержка работы экспертного совета; координация работы испытательной лаборатории.

VII.4. Особенности учебной литературы для дистанционного образования

МЕСТО И РОЛЬ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ СРС

Использование учебной литературы в ДО является традиционным и наиболее распространенным средством доставки учебного материала в образовании на расстоянии. К настоящему времени ее особенности дидактически достаточно хорошо отработаны и признаны основой в организации самостоятельной работы обучающихся.

В обстоятельном обследовании ряда университетов лорд *В.Перри* – первый вице-канцлер Открытого университета Великобритании, заключил, что печатные тексты используются 94% учреждениями ДО, которые он рассмотрел.

У.Перри засвидетельствовал, что одно из главных препятствий, которое предстоит преодолеть на первых этапах создания

инфраструктуры дистанционного образования – это убедить коллег традиционных университетов, что Открытые университеты не собираются основывать свою деятельность исключительно на возможностях телевидения (статья написана в 1976 г.): «Большинство академиков все еще думало о новом учреждении как об обучающем прежде всего по телевидению. Весьма оправданно они отказывались полагать, что любой мог получить степень только наблюдая соответствующие телепрограммы. Следовательно, люди были очень удивлены, когда я сказал им, что телевидение составит 5% программы обучения». (Perry W., 1976).

Выбор печатных средств как основы для организации самостоятельной работы студентов в учреждениях ДО не был случаен. Большинство специалистов учреждений ДО (УДО) и теоретиков образования (Рамбл, Херри и др.) в период становления ДО понимали необходимость печатных средств, поскольку, считали они, иные (технические) средства доставки информации не будут приняты всерьез академическим сообществом, которое не могло ни фактически, ни педагогически положиться на теле- и радиовещание, как главные или исключительные средства обучения на университетском уровне.

Попутно заметим, что сегодня в США, где по общему признанию господствуют нетрадиционные технологии, они занимают до 15% учебного времени.

Относительно печатных материалов того же мнения придерживался и *О.Петерс* («отец-основатель» одной из мировых концепций ДО – концепции «индустриализации») – профессор заочного университета в Хагене. «Главные средства связи для преподающего профессора – напечатанный материал курса, – писал он, – к счастью, напечатанная книга была хорошо принята в наших университетах в течение столетий. Кроме того, Вы можете также доказать, что письменный язык более понятен для образовательных целей при изучении абстрактных явлений, чем, например, изображение на экране TV, который представляет лишь конкретные сведения и живые ситуации. Чем большее количество Ваших комментариев и резюме, тем более адекватней становится напечатанное слово» (Peters, 1988, 85).

Д.Киган (1982) – крупнейший специалист в области ДО, указал, что тиражирование курсов на основе печатных средств в Заочном университете в Хагене было избрано под влиянием длительных дебатов, которые имели место в Германии в течение 1960-х и 1970-х гг. Дебаты закончились признанием «превосходства материалов на основе печати относительно аудиовизуальных средств информации». Сегодня по некоторым подсчетам ИКТ занимают примерно 5 % учебного времени в Германии.

Таким образом, в высоко продвинутом и ориентированном на компьютерные технологии обществе было общепризнано базировать образование на расстоянии главным образом на печатных средствах. Целесообразность такого подхода сегодня признана большинством УДО мира.

УДО в 1970-е гг. оказались в своеобразной ситуации. *С одной стороны,* чтобы достигнуть новационных успехов, они объявляли о своем стремлении использовать современные информационные технологии. *С другой стороны,* чтобы сохранить свою академическую репутацию и доверие, они не отказались от использования учебников в организации учебного процесса в соответствии с корреспондентной моделью.

При этом имелось в виду постоянное совершенствование качества печатных материалов перед каждым новым семестром. В результате методические и дидактические качества учебников были значительно повышены, расширен круг различных типов пособий. Они стали распространятся не только по почте или частным образом, но и через электронные средства связи

ДОСТОИНСТВА И НЕДОСТАТКИ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Достоинства учебной литературы: по мнению большинства специалистов в области ДО, это – относительно недорогая технология создания и распространения, надежность учебной литературы, способность компактно вмещать в себя большие объемы информации, возможность студентов неоднократно читать материал и так часто как, они этого хотят. Иными словами, печатный учебник имеет большие возможности в организации самостоятельной работы студентов.

Однако их недостаток в относительно низком уровне интерактивности, который они позволяют между студентом и преподавателем.

Дидактически управляемая беседа, по мнению *Б.Холмберга***,** к которой стремятся многие из текстов учебников, имеет ограниченные уровни диалога. В преодолении этого недостатка и должны проявить себя ИКТ как *дополнительные* к учебнику средства.

VII.5. ПРОЕКТИРОВАНИЕ УЧЕБНОГО КУРСА, ЕГО ЦЕЛЕЙ И СОДЕРЖАНИЯ ОТДЕЛЬНЫХ МОДУЛЕЙ

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ДИСТАНЦИОННОГО УЧЕБНОГО КУРСА

При дистанционном обучении форма представления учебных материалов приобретает особое значение. В учебных материалах заранее должны быть заложены ответы на все вопросы, которые могут возникнуть у студента по изучению учебного курса.

Почему *выбран термин учебный курс*. По сути, никаких особенных аргументов в пользу именно такого выбора нет, кроме одного – этот термин звучит наиболее интернационально и интерпретируется (в педагогических контекстах) однозначно.

Дистанционный курс

– это аналог комплексного учебного пособия для студентов, обучающихся по традиционной заочной и экстернатной формам. В то же время, используя другую аналогию, дистанционный курс можно назвать путеводителем по учебной дисциплине со всеми присущими ему атрибутами учебно-методического комплекса (УМК).

Проектирование курса и уровней усвоения отдельных его составляющих

Формулировки целей изучения курса (целеполагание) должны соответствовать, прежде всего, требованиям диагностичности и инструментальности, т.е. быть легко проверяемы с помощью относительно простых контрольных инструментов, в идеале – любым человеком, даже не имеющим отношения к курсу. Иными словами, цели должны быть сформулированы в виде ожидаемых результатов от освоения учебного курса и его модулей (Калмыков А.А., Либин В.А, Овсянников В.И., Орчаков О.А., 2003).

Недопустимо ограничивать цели изучения курса следующим образом: «Цель курса состоит в изучении такого-то материала…» или «Цель курса – освоить учебный материал…», тем более нельзя формулировать цели через действия преподавателя: «Цель курса – в изложении … материала…; … показать студентам, что…, осветить основные положения…».

В целях курса важно отразить познавательную направленность изучаемого материала.

Прежде чем формулировать цели, следует определиться, на каком *уровне знания* должен быть усвоен материал. В теории обучения принято различать 5 уровней усвоения учебного материала, которые учитываются при проектировании курсов:

I. Репродуктивный или ознакомительный.

- Основные показатели – способность студента повторить материал, узнать объект, назвать без объяснений какие-то признаки, имена и т.д.

II. Понимание.

- Основные показатели – способность объяснить, преобразовать информацию, описать причинно-следственные связи и т.д.

III. Применение.

- Показатели – использование знаний в новых ситуациях, способность действовать по алгоритму и адаптировать ситуацию.

IV. Аналитический.

- Показатели – способность анализировать новые ситуации, классифицировать объекты, определять функциональные зависимости и т.д.

V. Творческий и оценочный.

- Показатели – способность к обобщению, выработка критериев и оценка фактов и явлений, формулирование выводов и т.д.

В системе высшего профессионального образования для курсов социально-гуманитарного цикла и естественнонаучного, как правило, требуются I или II уровни усвоения (кроме иностранного языка и информатики); для курсов общепрофессионального цикла – III или IV; для специальных курсов – IV или V.

Кроме того, в каждом курсе есть модули и темы, требующие разного уровня усвоения. Так, материал справочного, фактологического, иллюстративного характера не требует усвоения на высших уровнях – достаточно простого ознакомления с ним.

Ориентиром для определения уровня может служить госстандарт и примерные типовые программы курсов, а также рекомендации вузовских научных отделов или дистанционного обучения.

Таким образом, в целеполагании изучения курса должен быть отражен требуемый уровень восприятия и освоения материала.

Проектирование содержания

– это особым образом сконструированная, адаптированная и логически выстроенная информационная модель необходимого объема, структуры и последовательности изучения учебного материала, а также оптимальной формы его представления.

Объем учебного материала дистанционного курса задан, с одной стороны, госстандартом – через описание системы осваиваемых дидактических единиц и общую трудоемкость курса, с другой – учебной программой ДО, регламентирующей количество тем. Наряду с этим требуется учет реального времени студентов на их самостоятельную работу. Иначе учебные модули со всеми входящими в них письменными, контрольными и другими компонентами окажутся настолько перегруженными, что студенты физически не смогут усвоить учебный материал, с учетом, что в течение семестра они изучают не одну, а несколько дисциплин.

Среднестатистические данные обследования студентов-заочников МГОПУ им. М.А. Шолохова свидетельствуют, что:

- большинство студентов могут прочитать в час не более 10 страниц

учебника по специальности и еще меньше – по предметам гуманитарного профиля;

- студенты имеют до 2 ч. в день на СР, что составляет в неделю, за исключением выходного дня, примерно 10 ч. (по подсчетам Открытого университета Израиля, если студент имеет менее 6 ч. в неделю, то у него в учебе вероятнее всего возникнут проблемы);
- на подготовку одного практического задания им требуется от 1,5 до 3 ч, т.е. в среднем 2 ч.;
- на выполнение одной письменной контрольной работы – 10 и более часов;
- на выполнение одной курсовой работы – 25 и более часов;
- на подготовку к зачету большинство студентов младших курсов (I – III курсы) тратит 15 ч, старших (IV – V курсы) – 5-6 ч.;
- на подготовку к экзамену – 25 и более часов;

Так хватает ли студентам времени на выполнение всех видов учебных поручений? По нашим данным, в среднем по МГОПУ:

- хватает времени на СР – 11,3% опрошенных;
- не хватает времени – около 30 %;
- часто не хватает – 43,4 %;
- чаще всего не хватает – 16,2 %.

Иными словами, *абсолютному большинству студентов требуется дополнительное время на СР*, что ведет к необходимости уменьшения объемов СР или увеличения сроков обучения.

Учебно-методический комплекс (УМК)

– многофункциональный комплект учебных материалов («кейс»), включающий Госстандарт, учебные программы и пособия, хрестоматии, рабочие тетради, буклеты, сборники заданий, методические материалы, пособия по СРС, аудио- и видеоматериалы, CD, мультимедиа.

УМК выдается в личное пользование каждому студенту и обеспечивает их самостоятельную работу. Понятие «*кейс-технология*» пришло из традиции Британского открытого университета, дистанционная технология которого основана на комплектовании наборов («кейсов») учебно-методических материалов и рассылке их обучающимся для изучения в соответствии с учебной программой.

Дистанционный курс – это разработанная с определенной степенью подробности и интерактивности пошаговая инструкция по освоению учебного материала, т.е. достижению целей, сформулированных в его описании.

Курс состоит из ряда модулей.

Модуль

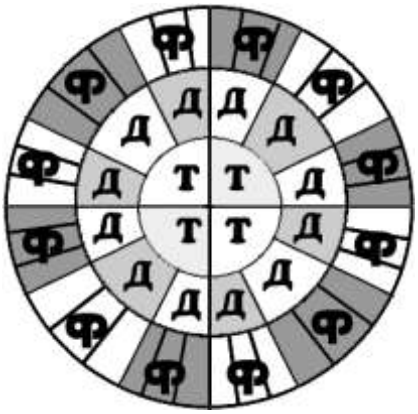
– логически целостный раздел курса, имеющий свое название, структуру и содержание. Модуль обеспечивает интенсивную и регулярную *комбинированную* работу над предлагаемыми текстами, решением задач, выполнением письменных работ, участием в дискуссиях, а также прохождением серии контрольных мероприятий. Модули, в свою очередь включают несколько тем, раскрывающих их содержание и, в своей совокупности, придающих им законченный, самостоятельный вид в содержательном плане.

Дидактическая единица, фреймы

– логически самостоятельная часть учебного модуля (учебная тема), по своему объему и структуре соответствующая отдельным компонентам содержания: понятиям, теориям, законам, явлениям, фактам, объектам и т.п., состоящая из одного или нескольких (5-9) неделимых по смыслу частей – *фреймов*, которые минимально

описывают названные компоненты содержания. При удалении (изъятии) из фрейма какой-либо составной части описываемое явление, факт и т.п. не опознаются (Калмыков А.А., Либин В.А, Овсянников В.И., Орчаков О.А., 2003).

Концепцию фреймов разработал один из основателей теории искусственного интеллекта Марвин Мински. Он считал, что мыслительные процессы основываются на хранящихся в памяти людей разнообразных структурных данных – фреймах. Благодаря им человек осознает зрительные образы (визуальные фреймы), понимает слова (семантические фреймы), рассуждения и действия (фреймы-сценарии или поведенческие модели). Если говорить о тексте дистанционного курса, то он как раз и представляет собой совокупность фреймоподобных дидактических единиц.



Обозначения:

Т – тема

Д – дидактическая единица

Ф – фреймы

Рис. 9. Схема учебного модуля

Приведенная схема наглядно свидетельствует, что, в отличие от очного обучения при использовании дистанционных технологий необходимо более формализовано подходить к построению изучаемых курсов и организации самостоятельной работы студентов в целом. Это связано и с более строгими требованиями к системе оценки усвоения знаний, организации учебного процесса и особенностями взаимодействия преподавателя и студентов.

Анализ зарубежных курсов с точки зрения требований к количеству осваиваемых дидактических единиц в сопоставлении с плановой трудоемкостью и с учетом опыта планирования систем дистанционного обучения показал, что оптимальное соотношение количества тем и общего объема курса (трудоемкости в часах) – в среднем 1 к 10.

Если курс имеет общее количество *150 часов,* то его объем составит *15 тем*. Этот коэффициент – усредненный, применительно к конкретному курсу могут быть вариации, обусловленные спецификой содержания (гуманитарный или естественный), местом в системе подготовки (общеобразовательный или специальный), уровнем абстракции содержания (феноменологический или аксиоматический). Кроме того, играет свою роль требование стандартизации – проще говоря, для удобства самих студентов и преподавателей количество тем в курсах часто «подгоняется» под условленную величину.

Поскольку каждый курс соответствует тому или иному предмету, то введение к нему должно включать государственный образовательный стандарт и основанную на нем программу.

В дистанционном обучении, в силу специфики мотивации обучающихся к обучению, главным критерием оценки усвоения знаний является не столько способность студента воспроизвести учебный текст, сколько показать, *как полученные знания могут быть реализованы на практике*. Поэтому курсы разрабатываются таким образом, чтобы студент не столько запомнил и воспроизвел полученную информацию, сколько связал ее с *реальными жизненными и/или профессиональными ситуациями.*

МЕТОДИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН КУРСА

Процесс разработки курса четко делится на две части: его *содержательное наполнение* и *методический дизайн* текста. Причем термин «дизайн» здесь понимается в двух смыслах.

С одной стороны, дизайн – это «наведение красоты» – подбор иллюстраций, разработка специфичных способов визуализации, разработка и реализация цветового решения и т.д.

С *другой стороны*, методический дизайн – это структурирование и методическая отработка текстов, написанных преподавателями, логическое выстраивание их составных частей, проектирование структуры понятийно-категориального аппарата и инструментальной части – контроля, обсуждений, оценочных критериев и т.д. Очень важная часть методического дизайна – формирование *гипертекстовой структуры курса, т.е. системы отсылок и «переходов» между понятиями, содержательными и практическими блоками.*

Полезной составляющей методического дизайна является использование *колонтитулов*, которые помогают быстро найти в учебнике нужные модули и темы. Мы относим это к методическому дизайну, т.к. такое оформление рукописи не только «наводит красоту», но и способствует восприятию учебного материала.

Учебная литература за рубежом, как правило, издается *в формате А4,* основной текст печатается строчными буквами обычным *шрифтом 12 пт*. Это позволяет печатать текст с *увеличенным интервалом между абзацами*, что делает текст более «прозрачным» и легче читаемым; а также – с *увеличенными полями слева* до 16 знаков. Широкие поля позволяют читателю оставлять свои пометки и комментарии прочитанного текста.

Представляется важной *унификация шрифтовых решений в рубриках и выделений в тексте*. Однако не следует увлекаться применением большого разнообразия шрифтов, что усложнит восприятие текста. Необходимо четко определить, что будет выделено и в какой форме (полужирно, курсив, разрядка). К примеру, если выделяется какое-либо понятие полужирно, то и другие понятия должны выделяться тоже полужирно, но не курсивом. В случае, если все определения и выводы выделяются отдельными абзацами и полужирным курсивом, то не следует делать исключений (корректор должен внимательно просматривать текст с этой тоски зрения).

Названия модулей печатаются 12 шрифтом, полужирно или полужирным курсивом, забираются в рамку, которая затеняется светло-серым фоном или так, как они оформлены в нашей книге. Хотя традиционное исполнение не требует рамки, но часто выделяет название декоративным отчеркиванием или оставить без декор-дополнений.

К примеру: Образец возможного оформления текста (Рис.10).

В ТЕКСТЕ ЧАСТО ВСТРЕЧАЮТСЯ ПЕРЕЧИСЛЕНИЯ *РАЗЛИЧНЫХ КАТЕГОРИЙ, ПРИЗНАКОВ, ЭТАПОВ И Т.П. НЕКОТОРЫЕ АВТОРЫ УВЛЕКАЮТСЯ ТАКОГО РОДА СТИЛЕМ ИЗЛОЖЕНИЯ И СТРОЯТ ВЕСЬ ТЕКСТ НА ТАКИХ ТЕЗИСНЫХ ПЕРЕЧИСЛЕНИЯХ*. НА НАШ ВЗГЛЯД, ТАКАЯ МЕТОДИКА НЕПРИЕМЛЕМА ДЛЯ УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ, Т.К. ОНИ ПРЕДНАЗНАЧЕНЫ НЕ ПРОСТО НА ИЗЛОЖЕНИЕ, В ФОРМЕ ПОНЯТНОЙ СПЕЦИАЛИСТАМ, А В ФОРМЕ ДОСТУПНОЙ И ПОНЯТНОЙ ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ*, ДЛЯ КОТОРЫХ ВАЖНО НЕ ПРОСТО НАЗВАТЬ ИЗУЧАЕМУЮ ПОЗИЦИЮ, НО ДАТЬ ЕЙ СООТВЕТСТВУЮЩЕЕ ОБЪЯСНЕНИЕ, КОММЕНТАРИЙ. ЭТО ОБЩЕЕ ТРЕБОВАНИЕ К УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.*

ПЕРЕЧИСЛЕНИЯ *(В СЛУЧАЕ ИХ НЕОБХОДИМОСТИ) ДАЮТСЯ С КРАСНОЙ СТРОКИ И НАЧАЛЬНУЮ (ВВОДНУЮ) ФРАЗУ К НИМ – КУРСИВОМ, А ПОСЛЕДУЮЩИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ОТДЕЛЯЮТСЯ ПОЛУЖИРНЫМИ (НЕ ОЧЕНЬ КРУПНЫМИ) ТОЧКАМИ (·). К ПРИМЕРУ:*

ПЕРЕЧИСЛЕНИЯ, КОТОРЫЕ ДЕЛАЮТСЯ АВТОРАМИ:

- *КАТЕГОРИЙ;*
- *ПРИЗНАКОВ;*
- *ЭТАПОВ;*
- *ОСНОВНЫХ ЯВЛЕНИЙ;*
- *И Т.Д.*

Интервал между абзацами желательно *увеличивать*, тогда отдельные составляющие текста лучше воспринимаются.

В тексте допустимы и иные выделения, активизирующими внимание читателя (☺; !; ▼), но заметим еще раз: они должны быть *унифицированы* и *не перегружать* зрительное восприятие текста. Тоже относится и к цветным указателям.

Для полного зрительного восприятия предлагаемого дизайна посмотрите, как оформлен наш «Начальный курс...».

МОДУЛЬ I ***Дистанционное образование: от простого понимания к научному определению***

I.1. Название темы (дидактической единицы)

– СТРОЧНЫМИ БУКВАМИ, 12 ШРИФТОМ, ПОЛУЖИРНЫМ КУРСИВОМ И ПЕЧАТАЮТСЯ ПО ЦЕНТРУ. ПРИ ЭТОМ ТЕМА ИНДЕКСИРУЕТСЯ УКАЗАНИЕМ НОМЕРА МОДУЛЯ И ЕЕ ПОРЯДКОВЫМ НОМЕРОМ В МОДУЛЕ.

НАЗВАНИЕ ФРЕЙМА

ВЫНОСИТСЯ НА ЛЕВЫЕ ПОЛЯ ПОЛУЖИРНЫМ ШРИФТОМ.

ЕЩЕ РАЗ О ПОНЯТИЙНОМ АППАРАТЕ

ИНОГДА ВОЗНИКАЕТ НЕОБХОДИМОСТЬ ВНУТРИ ФРЕЙМА ВЫДЕЛИТЬ ОТДЕЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ СОДЕРЖАНИЯ, О КОТОРЫХ ГОВОРИЛОСЬ В НАЧАЛЕ И КОТОРЫЕ ЯВЛЯЮТСЯ СОСТАВНЫМИ ЧАСТЯМИ ХАРАКТЕРИЗУЮЩИМИ ЭТОТ ФРЕЙМ. В ЭТИХ СЛУЧАЯХ ИХ НАЗВАНИЯ ТАКЖЕ ВЫНОСЯТСЯ НА ЛЕВЫЕ ПОЛЯ ПРОСТЫМ КУРСИВОМ, КАК ЭТО СДЕЛАНО У НАС.

В ИЗЛАГАЕМОМ ТЕКСТЕ ОСНОВНЫЕ (ОПОРНЫЕ) ПОНЯТИЯ, ФРАЗЫ (1) И ОПРЕДЕЛЕНИЯ (2) МОЖНО ВЫДЕЛИТЬ ПРОСТЫМ КУРСИВОМ. ВАЖНЕЙШИЕ ВЫВОДЫ, ОБОБЩЕНИЯ И ЗАКЛЮЧЕНИЯ – ВЫДЕЛЯТЬ В ОТДЕЛЬНЫЙ АБЗАЦ КУРСИВОМ (3).

К ПРИМЕРУ:

(1) ВОПРОС О ПОНЯТИЙНОМ АППАРАТЕ ДО ПРОДОЛЖАЕТ ОСТАВАТЬСЯ В ЦЕНТРЕ ВНИМАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ. ДО СИХ ПОР ДО ПОНИМАЕТСЯ ОДНИМИ, КАК ОБРАЗОВАНИЕ/ОБУЧЕНИЕ*, ДРУГИМИ –* ТЕХНОЛОГИЯ*. НЕ ПРИДЯ К ЕДИНСТВУ, СПЕЦИАЛИСТЫ ПОСЛЕДНЕЕ ВРЕМЯ ЧАСТО ПРИМЕНЯЮТ ПОНЯТИЕ* ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.

(2) ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ.

[ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ] – ПОД ДИСТАНЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ ПОНИМАЮТСЯ... *ДАЛЕЕ СЛЕДУЕТ ОПРЕДЕЛЕНИЕ. ВЫДЕЛЕНИЮ ПОДЛЕЖАТ ВСЕ НОВЫЕ ПОНЯТИЯ.*

(3) САМО ИЗЛОЖЕНИЕ ФРЕЙМА ДОЛЖНО БЫТЬ ЗАКОНЧЕННЫМ И ПОНЯТНЫМ. НЕ ДОПУСКАЕТСЯ «ПЕРЕПРЫГИВАНИЕ» С ОДНОЙ МЫСЛИ К ДРУГОЙ, А ПОТОМ ВОЗВРАТ К ПРЕЖНЕЙ: «ИЗЛОЖИТЕ ОДИН ФРЕЙМ И ПОСРЕДСТВОМ ЛОГИЧЕСКОГО «МОСТИКА» ПЕРЕХОДИТЕ К ДРУГОМУ».

Рис. 10. Образец возможного оформления текста

Метод логического структурирования учебного курса

Особенностью курса (учебника) для системы ДО является то, что в его структуре соединяются как содержательная, так и методическая часть изучаемого материала, теоретическая и практическая части.

Специальный учебник для обучающихся дистанционно – это *не просто* аналог лекции, содержащей текст, подлежащий усвоению, но и своеобразное руководство, показывающее обучающимся структуру и последовательность осваиваемого содержания, иерархию категорий и понятий, проблемные (узловые) места темы и объясняющий, на что следует обратить особое внимание, каким образом лучше усвоить материал и т.д. Каждый модуль, тема и фрейм должны быть логически завершены, обоснованы и иметь свой заголовок. При этом каждая тема должна содержать примерно равное количество новых фреймов, чем обеспечивается равномерность загрузки обучающихся в течение учебного периода.

Широко известны и используются в педагогической практике *методы логического структурирования учебного материала*, позволяющие наглядно представить себе как всю совокупность дидактических единиц, так и их взаимосвязь и иерархию.

Метод графов – выстраивание иерархических связей дидактических единиц и фреймов. Он хорошо (наглядно) представляется посредством другого метода – *метода опорно-логических схем, который* структурирует материал в образном символическом виде, хороший инструмент проектирования содержания и эффективное средство визуализации материала.

При проектировании содержания дистанционного курса не обойтись без применения двух сравнительно новых понятий, которые мы начали применять выше и которые коренным образом изменили представления о возможностях получения информации, освоения содержания и их структурировании. Это понятия – «*фрейм*» и «*гипертекст*».

Гипертекст позволяет сделать учебник компактным, чтобы он сохранял оптимальный объем и в то же время предоставлял студенту возможность получать различную информацию наиболее полно и доступно. Гипертекстовый учебный материал построен таким образом, что с помощью гиперссылок он превращается в иерархическую систему различного рода материалов, используемых в процессе обучения.

Гиперссылка (гиперсвязь, гиперлинк или просто линк) – это специальным образом оформленное указание как перейти с одного места в учебном тексте в другое (в банк информации) в целях поиска, углубления и расширения спектра информации или перехода из основного текста (гипертекста) к иному материалу или источнику в тех же целях.

Понятие гипертекст пришло от компьютерных технологий, но его применение возможно и к обычной печатной литературе. (Пожалуй, основной причиной «взрывного» развития Интернета и связанных с ним образовательных технологий является обращение к новому инструментарию представления материалов в сети, обеспечивающему возможность переходить от одного ресурса в сети к другому вне зависимости от места их размещения) и последовательности освоения основного материала, а так же вернуться из информационного поиска к продолжению чтения основного текста.

Наиболее распространенные смысловые гиперссылки:

- *Терминологические* – отсылки к словарям, содержащим более детальное описание термина (в том числе на разных языках), его этимологию и/или различные трактовки термина.
- *Биографические* – отсылки к биографиям людей, упомянутых в текстах, их заслугах.
- *Иллюстративные* – отсылки к дополнительным примерам, наглядности, мультимедийным приложениям и иллюстрациям.
- *Отсылки* к дополнительным источникам, литературе, документам.
- *Ссылки-комментарии* – отсылки к иным мнениям, аргументам, комментариям (хрестоматиям и специальным сборникам) по изучаемому вопросу.

Характерной особенностью гипертекста является то, что внутри его дается минимальное описание изучаемого объекта, явления или факта, «очищенное» от пояснений, комментариев, примеров и т.д. Все это побуждает обучающегося к поиску более полного, всестороннего и глубокого дополнительного материала.

Сказанное отвечает требованиям дистанционного обучения, которое строится таким образом, чтобы обучающийся стремился к самостоятельному, наиболее активному поиску и усвоению необходимой информации.

Таким образом, текст темы дистанционного курса в целом представляет собой сеть логически связанных между собой фреймов. Связи – это их взаимоотношения, взаимодействие, иерархия, характеристики и т.д.

VII.6. СТАНДАРТИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ОТКРЫТОГО УНИВЕРСИТЕТА ИЗРАИЛЯ)

В.Либин считает, что *основная отличительная характеристика открытых университетов, которая рознит их с традиционными вузами – систематическое издание печатных учебных курсов, выдержанных в стандартизированной дидактической форме* (Калмыков А.А., Либин В.А, Овсянников В.И., Орчаков О.А,2003).

Качество учебников, создаваемых в УДО таково, что ими часто пользуются и студенты очных отделений других вузов. Дело в том, что издание учебников для подавляющего большинства традиционных университетов нерентабельно. Это приводит к тому, что их студенты усердно посещая лекции, стараются записать каждое слово профессора, что и становится главным источником знаний в процессе подготовки к экзамену.

Подготовка печатных курсов является основным занятием профессорско-преподавательского состава в УДО, а связанные с этим расходы являются основной расходной статьей университетского бюджета.

Порядок создания курсов в различных университетах принципиально схож. Основная составляющая учебного курса – это книга или несколько книг, разработанных и изданных специально для студентов, обучающихся по дистанционной форме, т.е. для студентов, не слушающих лекций преподавателей. Эти книги являются плодом научной и академической работы профессоров и преподавателей университетов и состоят из модульных комплексов различных учебных материалов. Учебный модуль – основной элемент курса, состоит из 70-100 страниц учебного текста и охватывает материал, эквивалентный семестровому курсу в объеме 1 аудиторного часа в неделю в обычном университете. К примеру, обычный курс ОУИ насчитывает от 6 до 12

модулей.

При их разработке предполагается сделать процесс самостоятельного обучения студентов как можно более творческим, активным и «живым», не сводя его к простому чтению завершенных материалов.

Процедура принятия решений и создание новых учебных курсов

Обычно создание курса занимает *от полутора до четырех лет*. Большая часть этого времени уходит на его написание, всестороннюю экспертизу и доработку текста.

Деятельность УДО по созданию учебных курсов привела к пониманию необходимости формирования внутри них специальных подразделений, занимающихся академическими, организационными, финансовыми и юридическими аспектами создания этой продукции (Рис.7.3).

Наличие различных специальных подразделений в УДО, участвующих в процедуре прохождения курса на разных стадиях его подготовки, обеспечивает их высокий уровень стандартизации содержания и дидактической проработки.

Курсы пишутся по специальной дидактической системе и позволяют студенту усвоить академический материал любой степени сложности самостоятельно, в своего рода «домашнем» университете, основная часть учебного времени в котором проходит за письменным столом студента.

За разработку курсов отвечают учебные отделения (аналоги российских факультетов); управление координации подготовки учебных курсов; профессиональная академическая подкомиссия, академический совет и Президент университета.

Учебные отделения инициируют создание новых курсов, руководят подготовкой пробных демонстрационных текстов, собирают на них отзывы, курируют подбор группы авторов, осуществляют подготовку макетов и т.д.

Управление координации подготовки учебных курсов подчинено вице-президенту по академическим вопросам и состоит из 4 подразделений:

- подразделение создания новых курсов, курирующее все процедурные и финансовые вопросы;
- подразделение, курирующее написание и редактирование текстов в соответствии с утвержденным календарным планом;
- подразделение авторских прав, отвечающее за получение лицензий на использование внешних материалов и обеспечение авторских прав на созданные курсы;
- издательско-редакционное подразделение, координирующее все стадии подготовки учебных курсов к печати, их издание и распространение.



Рис. 11. Графическое изображение процедуры принятия решения о разработке учебного курса

Профессиональная академическая подкомиссия отклоняет или приниает предварительное решение о создании новых курсов, выверяет качество представленных проектов и содержание новых курсов, адекватность отзывов.

Академический совет возглавляемый Президентом утверждает или отклоняет решения профессиональной подкомиссии о создании нового курса.

Президент ОУИ принимает решение о начале разработки нового курса и связанных с этим вопросах финансирования и расстановки академического персонала.

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ГРУППЫ РАЗРАБОТЧИКОВ КУРСОВ

Написание текстов для дистанционного обучения зачастую требует умений, весьма отличных от чтения лекций в традиционных университетах.

Кроме того, у части преподавателей отсутствует мотивация к созданию таких курсов (консервативная инерция). Поэтому противоречия профессиональных приверженностей могут привести к созданию материала, несоответствующего потребностям студентов и требованиям ДО.

С самого начала ОУИ планировал строить академическую работу с привлечением к ней небольшого коллектива собственного академического персонала и внештатных специалистов из других вузов.

Однако на сегодняшний день в этой работе принимают участие профессорско-преподавательский состав ОУИ и *привлекаются сотни специалистов из других университетов* на основе краткосрочных контрактов как для консультирования, так и для написания, (обновления) различных частей учебных курсов.

Наличие такого большого числа внештатных сотрудников, не всегда и ни во всем владеющих технологиями ДО, привело к необходимости создания системы, гарантирующей высокое качество производимых учебных материалов и позволяющей делать их технологичными.

ПРИНЯТИЕ И УТВЕРЖДЕНИЕ ЗАЯВКИ НА СОЗДАНИЕ НОВОГО КУРСА

Создание учебного курса не является личным стремлением его автора/ов. Это общеуниверситетское мероприятие и организуется не инициативно группой энтузиастов, а проходит сложные процедуры, гарантирующие качество и целесообразность получаемой продукции.

Прежде всего, предстоит утвердить заявку на создание курса. В заявке на разработку курса его авторы должны указать: тему курса; обоснование его места в учебной программе изучения соответствующей дисциплины; определение уровня курса (вводный, обычный или специальный); предварительные требования к обучающимся; общие цели, конкретные учебные цели, структуру курса и распределение учебного материала по учебным модулям; перечень желаемых средств аудио-визуального обеспечения, перечень желаемых радио-телевизионных и компьютерных программ, поддерживающих изучение курса; список академического персонала, обеспечивающего его написание; список академических консультантов и рецензентов, которым будут отправляться написанные материалы; примерный расчет времени, необходимого для изучения курса.

Заявка на создание нового курса направляется, как правило, 3–4 рецензентам – ведущим специалистам по соответствующей дисциплине, работающим в других университетах или за границей. Одним из рецензентов может быть также профессор данного УДО. Заявка на написание нового курса подробно и широко обсуждается соответствующим отделением Открытого университета.

Рецензенты должны высказать свое мнение о следующих аспектах предлагаемого проекта: объем и содержание курса, исходя из поставленных целей; структура курса; соответствие его содержания предполагаемому образовательному уровню. Мнения внешних экспертов учитываются при рассмотрении проекта с различных сторон и точек зрения, что позволяет профессиональным академическим комиссиям сделать заключение по проекту более конструктивным. Оценка представленных образцов модулей курса штатными сотрудниками касается прежде всего доходчивости представленных текстов и их дидактических качеств.

После этого профессиональные академические подкомиссии проводят обсуждение с участием авторов проекта. На этих обсуждениях может быть принято одно из следующих решений: утвердить решение о подготовке курса, при условии внесения необходимых исправлений; отказаться от разработки предложенного проекта курса. К примеру, ежегодно различные профессиональные академические подкомиссии открытого университета Израиля рассматривают около 50 различных предложений. Около 20% из них не принимаются из-за несоответствия требованиям, около 20% предложенных проектов принимается с условием внесения в них существенных изменений.

В академический совет входят члены академического персонала университета, а также профессора других израильских университетов. Случаи, когда академический совет не принимает рекомендации профессиональных академических подкомиссий, чрезвычайно редки. Тем не менее довольно часто члены академического совета требуют внесения изменений, разъяснений или даже пересмотра некоторых аспектов представляемого курса. Тот факт, что академический совет состоит из лиц, представляющих широкий спектр академических дисциплин и академических учреждений, позволяет рассмотреть проект предлагаемого курса в широком контексте развития дистанционного образования. Это особенно благотворно сказывается на междисциплинарных курсах.

Если академический совет утверждает решение о создании нового курса, то проект переходит *на рассмотрение Президента университета, принимающего окончательное решение* о практическом начале работы по созданию курса и выделению необходимых средств из бюджета университета.

Экспертная оценка курса

Первая версия каждого учебного модуля представляется руководителю группы и координатору.

На этом этапе задача состоит в тщательном и критическом анализе содержания и дидактического качества предлагаемого материала, соответствие его утвержденной заявки. Если требуется пересмотреть текст, руководитель группы и координатор встречаются с авторами и обсуждают с ними поставленные вопросы. Некоторые авторы переписывают или дополняют текст сами, другие отказываются сделать это, тогда задача ложится на плечи членов группы по разработке курса и прежде всего на координатора, который вносит в текст соответствующие коррективы, исправления и дополнения. Иногда материал учебного модуля пишется заново другими авторами.

Во всех случаях руководитель группы и координатор ответственны за осуществление дидактического замысла каждого учебного модуля курса.

Возможности применения зарубежного опыта создания учебных курсов в отечественной практике

Опыт, представленный В.Либин и Р.Арав, интересен тем, что он дает довольно полное представление об организации разработки учебных курсов по схеме, в целом получившей распространение в мире дистанционного образования.

Изложенный ими порядок в том или ином виде существует и в других УДО и показывает достаточно строгое отношение к этой работе. В любом случае очевидно, что *создание учебного курса не является делом только авторского коллектива, это большая напряженная работа коллектива и соответствующих подразделений УДО.*

В деятельности УДО содержится серьезное обстоятельство: *разделение функций преподавателя-автора курса и преподавателя-тьютора.* В отечественной высшей школе такая практика разделения отсутствует, в зарубежных УДО оно является общепризнанным. В советские времена все преподаватели должны были заниматься учебно-методической и научно-методической работой. Такая практика имела два следствия.

Первое: все преподаватели через учебно- и научно-методическую работу фактически повышали свою квалификацию, совершенствовали формы и методы организации учебного процесса. Эта работа являлась предметом пристального анализа кафедр, Советов факультетов и Ученого совета вузов.

Второе: часть преподавателей стремилась уклониться от этой работы и ограничиться непосредственно учебной деятельностью, поэтому их методическая работа в значительной мере формализовывалась и не давала положительного эффекта. В настоящее время учебно- и научно-методическая работа преподавателей не рассматривается вузами как обязательная для всех. К тому же она не оплачивается, хотя, как показано В.Либин и Р.Арав, написание учебника занимает несколько лет.

Опыт зарубежных УДО свидетельствует о том, что каждое из них опирается на собственную литературу, подготовленную в своем вузе, что повышает эффективность учебного процесса. В этом смысле тяжелой процедуры принятия решений и создания курсов. Выступающих гарантом их качества.

Данная проблема требует решения в деятельности наших УДО в связи с тем, что система ДО не сможет развиваться без оснащения ее комплектами качественных и технологичных, поддерживающих требуемый уровень интерактивности учебных материалов.

Применение тезаурусного подхода при создании учебной литературы

Предпосылкой адаптации зарубежного опыта на почве отечественного образования является создание комплектов специальной учебной литературы заочными вузами на протяжении нескольких предыдущих десятилетий.

Данный опыт свидетельствует, что наша система заочного образования была первопроходцем в создании специальной учебной литературы для лиц, обучающихся на расстоянии без отрыва от основной деятельности.

Ныне успешная работа по созданию учебной литературы ведется МИМ ЛИНК, МЭСИ, СГУ, МГОПУ другими вузами. Каждый из них привносит что-то свое в структуру и содержание учебников. Можно согласиться с ректором МИМ ЛИНК С.А.Щенниковым, считающим, что главное в этой работе – *углубление интерактивных качеств учебников для системы ДО.*

Как один из приемов совершенствования литературы в изложении учебного материала широко применяется специалистами МЦДО МГОПУ и других российских вузов *тезаурусный метод*. Многоэтапная работа по совершенствованию тезаурусного метода проводится в СГА (М.П.Карпенко – ректор СГА; П.Е.Дедик, Л.И.Денисович, О.М.Карпенко, А.Н.Чмыхов). Специалисты СГА стремятся конкретизировать содержание учебных материалов составлением толкового тематического словаря, охватывающего лексику изучаемых предметных областей. При этом тезаурус не только несет нагрузку материала, уточняющего цель и содержание дисциплины, но и играет роль инструмента, призванного сформировать у студентов систематическое представление о понятийном аппарате предметной области, научить их системно мыслить научными категориями.

Важнейшей чертой процесса изначального формирования понятий является понимание не только их признаков, но и связей с другими понятиями.

Учебники СГА опираются на структуру знаний по предметной области из понятий (терминов) и связей (линков) между ними. При этом существуют связи вхождения в определение, которые составляют иерархическую структуру «старых» и «новых» включающих в себя понятия одного уровня, не формируя новых. Число входящих линков определяет сложность понятия. Их важность для данной дисциплины

может быть выражена числом выходящих из него линков.

Сравнительно-тезаурусный метод предназначен для отбора понятийного аппарата изучаемой дисциплины. Его суть заключается в анализе наиболее авторитетных учебников, изданных в России и за рубежом для определения используемого понятийного аппарата.

Сравнение тезаурусов проводится в табличной форме с учетом весового коэффициента (количества входящих линков). Критерием эффективности анализируемых источников (учебников) признана величина 3-5% впервые встречаемых понятий от их общего числа в проанализированном учебнике.

Построенные по результатам анализа кривые весовых коэффициентов позволяют отбирать необходимое для избранного курса число наиболее значимых понятий. Их необходимое число определяется отведенным для изучения дисциплины временем и темпом усвоения знаний.

VII.7. Базовая модель учебно-методического комплекса для системы ДО

Структура УМК

Многое в содержании и структуре учебника зависит от творческой инициативы вуза, профессионализма его преподавателей и особенностей изучаемого предмета.

Однако определенно можно назвать ряд черт, которые являются для него обязательными. В рамках проекта Ученого Совета МГОПУ им. М.А.Шолохова «учебно-методическое обеспечение дистанционного образования» МЦДО разработал в 1998 г. Базовую модель такого учебника, который фактически является УМК. Модель называется «базовой», т.к. на ее основе авторские коллективы с учетом опыта их работы и специфики предмета могут дополнять и изменять эту модель в соответствии с дидактическими требованиями, предъявляемыми к организации учебного процесса в системе ДО.

Изучение теоретической и выполнение практической частей СРС в предлагаемой структуре гипертекстово сходятся на уровне отдельных модулей учебника, что позволяет студентам фактически одновременно (параллельно) усваивать теоретический (фактический) материал, расширять и углублять получаемые знания, выполняя специальные задания по вопросам изучаемого модуля. Иными словами, в данной методике органично соединяются два вида деятельности, что исключает формальное изучение материала и начетничество, преобразуют учебное пособие в учебно-методический комплекс.

Репродуктивный метод обучения здесь уступает место самостоятельному творческому поиску студентами знаний посредством выполнения комплекса заданий.

Таблица № 14. Базовая модель учебника (УМК) для системы ДО

Учебно-методический комплекс (УМК)
каждый модуль УМК состоит из четырех взаимосвязанных частей

I часть	II часть	III часть	IV часть
гипертекст – краткое изложение теоретического (фактического) материала; понятий, ссылки на рекомендованные дополнительные материалы.	**список дополнительной литературы –** внутри гипертекста обязательно содержатся отсылки на конкретные страницы материала. Углубляющие и расширяющие информацию учебника	**план – задания для СРС –** комплекс типовых заданий к каждому модулю, специфических для изучаемого предмета и направленных на выработку профессиональных ЗУН у обучающихся. Вопросы и тесты для самоконтроля.	**Хрестоматия, CD-ROM или ВБ, Интернет-ресурсы:** подборка дополнительных текстов источников (документов и материалов), задач или упражнений, обеспечивающих выполнение заданий; лабораторные работы с комплектами оборудования и расходных материалов и др.

I ЧАСТЬ – ***ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЧАСТЬ УЧЕБНИКА***

Каждый модуль учебника пишется в соответствии с учебной программой и общепринятыми в системе ДО принципами изложения материала. Его основу составляет изложение теоретического и фактического материала с учетом ряда простых методических требований, но обязательных для дистанционного обучения.

Каждый модуль имеет свою структуру, которая ранее нами уже была рассмотрена. В соответствии с этой структурой необходимо выработать общий порядок изложения материала для всех модулей данного курса.

По ходу изложения материала важно четко сформулировать и логично раскрыть проблематику (содержание) отдельных фрагментов (дидактических единиц и фреймов) модуля в последовательности их причинно-следственных связей, применяя при этом тезаурусную методику; дать краткую историографию темы и указать на дискуссионные вопросы, сформулировать цели и задачи изучения данной темы, показать ее место в изучаемом курсе. Полезно также снабдить текст иллюстративным материалом, характерным для предмета.

Следует избегать категорических заявлений и навязывания суждений авторов курса, оставляя место для самостоятельных размышлений студентов; изложение полезно приблизить к форме рассказа, применяя личностное обращение к студентам. Аналогичных рекомендаций часто придерживаются зарубежные авторы.

Так Б.Холмберг считает, что учебный материал, подготовленный

для ДО, должен отличаться следующими характеристиками:

- быть легко доступным для восприятия (текст должен быть легко читаем, умеренно насыщенным информацией);
- содержать четкие советы и рекомендации относительно того, что нужно делать и чего избегать, на что следует обратить особое внимание и почему;
- мотивировать интерес студента к предмету и его проблемам;
- советы и рекомендации студенту должны излагаться в форме личного обращения.

В конце каждой темы или параграфа полезно поставить перед студентами *вопросы для самоконтроля*, которые полезно сформулировать как рефлексирующие. Ответ на каждый вопрос в той или иной форме следует зафиксировать обучающимися в «Рабочей тетради» (портфолио), т.е. *обязательно предполагается какое-то действие со стороны студента, фиксирующее проделанную им мыслительную работу.*

Поскольку жанр учебника предполагает краткое гипертекстовое изложение материала, то при освещении узловых или дискуссионных вопросов студентов необходимо *отсылать к чтению рекомендованной дополнительной литературы и источникам,* по которым они могут более глубоко осмыслить содержание курса и сформировать свое понимание изучаемых вопросов (первый тип отсылок).

При этом следует соблюдать единообразие таких отсылок, унифицировать их: в круглых скобках указывается номер соответствующей книги по списку дополнительной литературы, страницы или главы, например, (4, с. 150-155) или (5, гл. II). Очевидно, что большую помощь в этом оказал бы CD-ROM библиотеки (хрестоматии) по изучаемому курсу.

Не следует перегружать студентов лишними отсылками, важно строго продумать, по каким вопросам и в каком объеме рекомендуется использование дополнительной литературы. Необходимо избегать формальных отсылок в тексте, это может дезориентировать студентов и усложнит усвоение ими материала. Вместе с этим нужно стремиться максимально сориентировать студентов и научить их самостоятельно изучать дополнительную литературу посредством упомянутых отсылок. Это является элементом самостоятельного поиска знаний в противовес репродуктивному методу их формального получения.

Должно стать правилом, если та или иная публикация включена в «список литературы», то нужно всячески вовлечь студентов в ее чтение посредством отсылок, в противном случае такая публикация представляется ненужной и в «список» не включается.

Второй тип отсылок. Четвертая часть каждого модуля представлена в зависимости от особенностей предмета подборкой текстов источников и материалов, задач или упражнений, лабораторными практикумами, Интернет-ресурсами. В соответствующих местах текста (I части учебника) по мере его изложения необходимо давать отсылки к тем или иным материалам, помещенным в IV части (по IV части учебника, как и в случае со II-й частью, важно иметь CD-ROM; он может быть единым к обеим частям, комплексным). Смысл таких отсылок – предложить студентам углубить изучение вопроса посредством предварительного, до выполнения заданий, ознакомления с соответствующим источником, материалом, методикой и т.п.; дальнейшая работа с практическим материалом

состоится, когда они будут выполнять задания.

Унифицированная форма отсылок к источникам и материалам, в отличие от отсылок к литературе (в круглых скобках), выглядит следующим образом: [док. № 5]; [мат. № 4], т.е. дается в квадратных скобках. Фактическая разница с отсылками в литературе заключается в конфигурации скобок, она позволяет сразу, только взглянув на текст, увидеть ее.

Предварительное ознакомление с дополнительной литературой, источниками и материалами, представленными во второй и четвертой частях, позволит студентам осознанно относиться к содержанию темы, а не смотреть на нее только глазами авторов учебника.

Теоретическую часть учебника полезно завершить или предварить *словарем понятий и терминов*, *хронологической таблицей*, *списками формул, сводами правил* и т.п. в зависимости от специфики предмета, т.е. инструментарием темы.

II часть *– список дополнительной литературы*

Первым правилом составления списка дополнительной литературы является ее доступность для студентов в объеме, достаточном и необходимом для изучения темы.

Практика показывает, что оптимально такой список может включать до десяти наименований. Вполне понятно, что доступность литературы и дополнительных источников для студентов легко достигается CD-ROM виртуальных библиотек по предмету, легко составляемых любым вузом.

Основные требования к списку литературы:

- в начале списка литературы приводятся дополнительные хрестоматии, сборники задач, упражнений и методик, которые включаются в список в случае необходимости, которую нужно обосновать;
- собственно литература дается в алфавитном порядке; ее выходные данные приводятся в соответствии с общими требованиями;
- полезно выделить основные монографии или статьи по теме;
- целесообразно рекомендовать 1–2 общепризнанные монографии известных ученых, которые студенты будут последовательно по главам изучать из темы в тему;
- важно рекомендовать студентам современные статьи из научной периодики по актуальным и дискуссионным проблемам темы, привносящим нечто новое в дополнение к ранее изданным монографиям.

Помните: во-первых, рекомендуемая литература должна быть доступна студенту, во-вторых, не нужно перегружать студентов дополнительной литературой, в-третьих, следует избегать включения в список:

- устаревшей литературы;
- недоступной литературы периферийных издательств (если нет CD-ROM);
- дополнительных учебников;
- литературы с явно сомнительным содержанием.

III часть *– план задания для СРС*

Третья часть изучения является важнейшим инструментом, связывающим теоретическую и практическую части СРС.

От того, как составлены задания, зависит эффективность самостоятельной работы студентов, а, в конечном итоге, – качество их знаний. Необходимо, чтобы задания *в корне отличались* от

традиционных планов изучения и повторения темы, которыми пестрят современные учебники. *Они должны быть четко сориентированы на практическое действие, а не декларативное формирование профессиональных навыков и умений студентов в зависимости от их специальности.* Таким образом, необходимо продумать, какие навыки и умения необходимо сформировать у них. Общие цели сформулированы в государственных образовательных стандартах, но их важно конкретизировать «микроцелями» данного курса.

Возьмем для примера студента общественных специальностей. *Он должен уметь:*

- аннотировать и конспектировать литературу;
- работать с политическими, экономическими и другими картами;
- осуществлять детализированный анализ источников и литературы;
- проводить сравнительный анализ источников;
- составлять сравнительные таблицы, владеть статистикой;
- готовить и выступать с докладами, выступать оппонентом по докладу, развивать свою память;
- письменно выражать свои мысли, т.е. готовить рефераты;
- выступать в дискуссиях.

О других способностях студентов можно еще раз подумать с авторским коллективом перед написанием учебника. Равным образом авторские коллективы по другим предметам должны определиться, какие типы заданий могут присутствовать во всех (во многих) модулях, какие задания свойственны отдельным темам. При этом важно, чтобы рекомендованные задания соответствовали данному возрасту обучающихся и усложнялись от курса к курсу.

В каждом задании необходимо указать, на основе каких материалов, приведенных в учебнике (IV раздел), какой из рекомендованной литературы (II раздел) его предстоит выполнять. Все необходимое обеспечение для СРС должно быть «*под рукой*» студентов и не заставлять их тратить время на поиски материалов и литературы в библиотеках (в которых их, к тому же может и не оказаться).

Задание (а также вопросы и тесты для самоконтроля, поставленные в конце каждой темы) формулируется таким образом, чтобы студенты, как уже отмечалось, *письменно фиксировали результаты своей деятельности*. Поэтому *исключаются* такие формулировки, как «подумайте», «оцените», «покажите» и т.п., если после них не требуется *практического (фиксирующего) действия – важнейшего элемента СРС*, результаты которого заносятся в портфолио.

Действительно, если студент просто «подумает» где-то в октябре, к примеру, о характере крестьянской войны тайпинов в Китае, то ко времени, когда ему предстоят практические занятия (тьюториал), он просто забудет, о чем думал в октябре. А если он не только «подумает», но и выполнит задание, к примеру, по детализированному анализу манифестов Хун Сюцюаня и других материалов войны, составит сравнительную таблицу, отражающую характерные черты этих документов (воззваний, манифестов тайпинов и т.д.), то на практических занятиях (тьюториале), открыв свою Рабочую тетрадь (портфолио), он быстро вспомнит, что изучал ранее.

После каждого задания должно идти указание: «*форма работы на практическом занятии (тьюториале)*». *Во-первых*, выработка такой формы позволяет автору более строго сформулировать само задание, *во-вторых*, она ориентирует студентов на фактически ожидаемую ими деятельность на занятии и позволяет более целенаправленно готовиться

к нему.

В основу работы на занятии предстоит положить те навыки и умения, о которых говорилось выше. Поэтому важно добиваться соответствия характера задания и формы работы на занятии. Следует исключить ее произвольный (формальный) выбор, не выражающий специфики задания.

Не нужно требовать от всех студентов выполнения всех заданий. Бюджет их времени делает такую постановку вопроса нереальной. Все задания нужно распределить между студентами, чтобы они имели возможность выступить в течение семестра на разных занятиях по различным типам заданий. Тогда в целом за семестр (и весь период обучения) каждый студент освоит весь комплекс заданий (умений). Хотя есть задания, подлежащие выполнению всеми студентами, по ним проводится фронтальный опрос.

Главное добиваться, чтобы все обучающиеся присутствовали на всех занятиях, активно в них участвовали, слушали выступления своих товарищей и фиксировали в своих Рабочих тетрадях узловые вопросы, затрагиваемые выступающими. Поэтому присутствие на занятиях можно рассматривать как своеобразную форму работы по рассматриваемым на них вопросам.

IV часть – *практическая*

Эта часть учебника, как уже отмечалось, представляет собой *тематическую подборку материалов для практического использования при выполнении заданий* (в зависимости от предмета – источники, сборники задач, упражнений, методик, лабораторные работы и т.д.).

При подготовке этой части учебника от авторов требуется *строгий и вдумчивый отбор* материалов, глубоко профессиональное знание предмета. Подборки осуществляются не произвольно по желанию автора (что было «под рукой», то и включил), а *в достаточном и необходимом количестве*, раскрывающем тему и позволяющем студентам полновесно выполнять задания.

Целесообразно определиться, какого рода материалы в большей мере соответствуют характеру изучаемых вопросов и *выработать их типологию*, материалы должны быть разнообразными и вызывать интерес у студентов, внутреннее стремление к работе с ними. Оформление отобранных материалов осуществляется в установленном порядке – необходимо указать номер материала по порядку, его название, дать сноску, откуда они взяты, и т.п.

Предлагаемая базовая структура учебника (курса) позволяет обеспечить достаточный минимум теоретического и практического материала для его использования в СРС. На ее основе и в дополнение к ней могут применяться современные информационные и коммуникационные технологии (Интернет-ресурсы и т.п.).

Участие в этой работе случайных людей недопустимо. Все создатели курсов, независимо от их функций должны иметь серьезную специальную подготовку по выполнению данного вида работ.

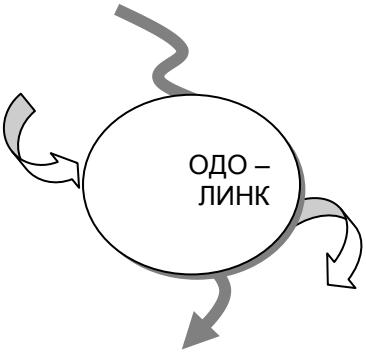
МОДУЛЬ VIII *Дидактическая модель открытого дистанционного образования «ОДО-ЛИНК»*

Раздел VIII.I. Основы организации образовательного процесса в ОДО МИМ ЛИНК

VIII.I.1. Принципы организации образовательного процесса

Цели изучения модуля

Данный модуль познакомит Вас с моделью открытого дистанционного образования (ОДО), успешно применяемой в Международном институте менеджмента ЛИНК (МИМ ЛИНК). Эта модель ОДО, назовем ее ОДО-ЛИНК, сегодня находит все большее распространение в учебных заведениях России и других стран. И хотя мы предполагаем, что у Вас уже существует общее понимание того, что подразумевается под ОДО, тем не менее, лишь общего понимания Вам явно недостаточно, чтобы составить собственное конкретизированное представление об особенностях этой модели. Для этого полезно ознакомиться с конкретной практической деятельностью хотя бы нескольких УДО. Тогда Вы увидите, что ОДО как целостность, а также определяющие это понятие термины «открытое», «дистанционное», «образование» наполнятся разнообразными и порой противоречащими друг другу смыслами.



Под термином «дистанционное» в обычном смысле понимается обучение на расстоянии. Но по мере изучения этого модуля Вы сможете убедиться и в обратном – обучение, образование приходят к студенту в дом, на рабочее место, в среду общения и жизнедеятельности. Похожую картину можно наблюдать и в отношении термина «открытое». Чаще всего «открытое» обучение и образование связывают с возможностью обучения с любого уровня, т. е. с доступностью обучения. Но может быть, за этим термином скрывается иная, более сложная реальность? Не так же обстоит дело и с терминами «обучение», «образование», «научение»: сколько авторов, столько и точек зрения.

Нам кажется разумным изложить в этом модуле главные особенности нашего понимания системы ОДО-ЛИНК и ее отличия от других моделей дистанционного образования, а также от других форм образования взрослых, например, очной или заочной.

Изучив этот модуль, Вы сможете:

- **понять сущность модели ОДО-ЛИНК как соединение преимуществ многих моделей;**
- **определить место модели ОДО-ЛИНК в образовательном, профессиональном и социальном пространствах;**
- **вместе с нами обосновать требования к деятельности в системе ОДО-ЛИНК, которые обусловлены ее назначением;**
- **понять действительные возможности модели ОДО-ЛИНК, а затем – принять (или не принять) для себя эту систему.**

Начнем наш разговор с утверждения о том, что в модели образовательного процесса ОДО–ЛИНК аккумулировано множество эффективных образовательных идей, содержащихся в различных образовательных моделях. Но эта синтетическая модель имеет

отличительные черты, которых нет ни в одной из моделей и образовательных систем.

Модуль состоит из двух разделов. В данном разделе мы рассмотрим сначала основные идеи системы обучения и образования, свойственные для модели ОДО-ЛИНК, затем педагогические принципы и, наконец, дидактические принципы организации образовательного процесса, в этой системе.

Основные идеи

Идею синтеза подходов к образованию можно считать одной из основных идей. *В системе образования соединяются следующие подходы:*

- *Андрагогический* – подход к образованию, построенный на учете особенностей обучающихся как взрослых и занятых профессиональной деятельностью людей.
- *Развивающий* (личностно ориентированный) – подход к образованию, построенный на учете закономерностей развития обучающихся как личностей.
- *Контекстный* – подход к образованию, построенный на использовании контекста образовательного процесса как условия превращения учебных знаний в профессиональные.

.

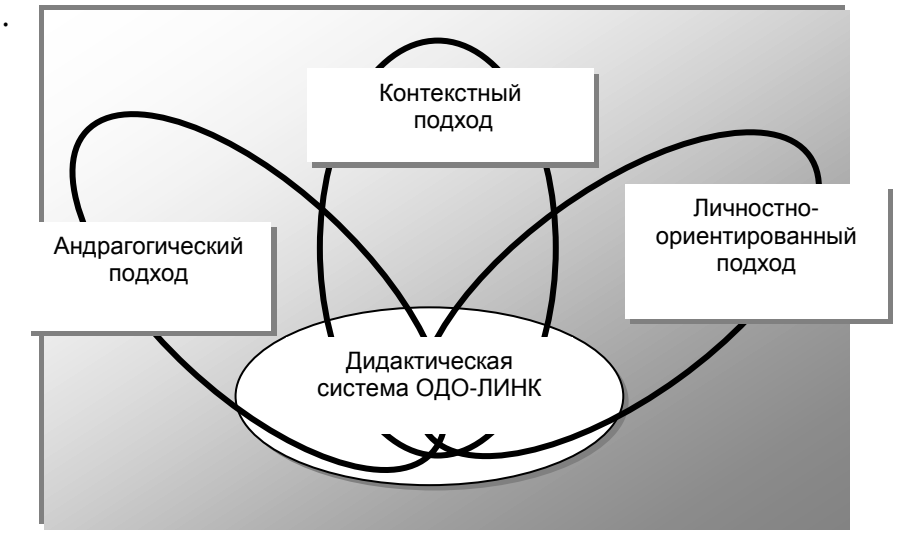


Рис. 12. Основания модели ОДО-ЛИНК

Идея компетентностного подхода к образованию

Идея компетентностного подхода к образованию

Интегративной основой образовательной модели, позволяющей объединить идеи основных моделей обучения и обеспечить высокое качество профессиональной подготовки специалиста, является ориентация при построении образовательного процесса на компетентностный подход.

Этот подход к образованию предполагает следующее:

- **Выбор в качестве «единицы» измерения результатов образовательного процесса такой показательной характеристики профессионализма, как «компетентность».**
- **Тщательное обоснование компонентов компетентности.**

Существуют разные взгляды на состав компонентов компетентности. В ряде концепций в качестве таких компонентов рассматривают знания, умения, способности и установки личности. В других подходах и условиях принимают такие свойства компетентности: знания, умения действовать, способности к пониманию, владение всем этим комплексом. Существуют и другие взгляды на составляющие компетентности. Все они конструктивны с точки зрения обоснования обобщенной характеристики профессионализма и уместны для различных условий деятельности.

- **Наполнение компонентов компетентности конкретными характеристиками, которые свидетельствуют о том или ином уровне профессионализма. Речь идет о том, что устанавливаются те объемы знаний, совокупности навыков и прочее, чем должен обладать специалист – профессионал в той или иной области.**
- **Выстраивание некоторых обоснованных уровней компетентности из всех характеристик ее компонентов. Это позволяет создать некоторую «лестницу» профессионального роста для обучающихся и выстраивать образовательные программы в соответствии с уровнями компетентности.**

Когда говорят о профессионализме, то, в первую очередь, подразумевается владение тем или иным человеком технологиями – будь то технология обработки материалов, бухгалтерского учета, конструирования машин, выращивания урожая или строительных работ.

Компетентность же подразумевает помимо технологической подготовки целый ряд других компонентов, имеющих, в основном, внепрофессиональный или надпрофессиональный характер, но в то же время необходимых сегодня в той или иной мере каждому специалисту. Это, в первую очередь, такие качества личности, как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение доводить его до конца, умение постоянно учиться. Это гибкость мышления, наличие абстрактного, системного и экспериментального мышления. Это – умение вести диалог и коммуникабельность, сотрудничество и т.д. Над собственно профессиональной – технологической подготовкой – вырастает огромная внепрофессиональная надстройка требований к специалисту». Идея опоры на компетентностный подход к образованию придает ОДО особенное качество. Это проявляется в конструктивном характере целеполагания при разработке учебного материала для студентов, в практичности образовательных технологий и других компонентах образовательной деятельности. Главной целью в целеполагании становятся уже не знания, умения или навыки студента, а уровни компетентности специалиста. Тем самым образовательный процесс начинается и завершается в профессиональной деятельности (Рис. 13). Именно поэтому система ОДО взрослых имеет возможность влиять на реальные изменения не только на уровне личности, но и на уровне организации и общества в целом.

Идея интеграции трех сред

Реальным воплощением компетентностного подхода и следующей особенностью ОДО является. система, объединяющая в образовательное пространство трех разнородных сред жизнедеятельности обучающихся взрослых, в которых осуществляется образование (Рис. 14): учебной, профессиональной, социальной.



Рис. 13. Схема воплощения компетентностного подхода в ОДО



Рис. 14. Идея интеграции сред в ОДО

Учебная среда **образуется в ходе занятий со студентами по изучению материалов учебных дисциплин. Эта среда образуется из различных видов и форм учебных занятий.**

Профессиональная среда **образуется из тех задач, дискуссий, проблем, которые существуют в профессии студентов и поддерживаются в ходе образовательного процесса.**

Социальная среда **образуется из совокупности встреч, деловых и неделовых бесед студентов и тьюторов, в которых происходит социализация деятельности студентов и образовательных программ. Эта среда проявляется в активном общении студентов и тьюторов, в ходе которого происходит обмен знаниями, опытом, проблемами, переживаниями. Это часть образовательного процесса, которая по своей значимости равна занятиям в аудитории.**

Создание трех разнородных сред в системе ОДО уподобляет образовательный процесс своего рода клубной работе. Вот некоторые мнения студентов по этому поводу:

«Это не столько учеба, сколько общение, в котором ты вырастаешь».

«Этот вуз похож на клуб, где каждый находит для себя партнеров и друзей».

«Все это больше похоже на разбирательство в твоих или чужих проблемах».

«Здесь можно найти таких же, как ты: у них такие же проблемы в бизнесе, они говорят на том же языке, что и ты».

«Самое замечательное во всей этой системе – общение. Нигде я не находил столько близких по духу людей».

«Здесь я не столько изучаю теории, сколько решаю собственные проблемы».

Следующая особенность ОДО состоит в *комплексном использовании современных достижений в области ключевых для образования в ОДО технологий:*

- **образовательных,**
- **управленческих,**
- **коммуникативных,**
- **информационных.**

С технологической точки зрения ОДО является результатом *идеи оптимального сочетания* названных *технологий*. Здесь *под технологиями понимается упорядоченные совокупности методов осуществления деятельностей. С этой точки зрения:*

- ***информационные технологии*** **– упорядоченные совокупности методов сбора, хранения и преобразования разнородной (учебной, системной, производственной, маркетинговой и др.) информации;**
- ***педагогические технологии*** **– упорядоченные совокупности методов взаимодействия с обучаемыми ради освоения содержания образования;**
- ***организационные технологии*** **– упорядоченные совокупности методов организации и управления всеми видами деятельности в системе ОДО. Имеется в виду деятельность в ходе образовательного процесса и его обеспечения;**
- ***коммуникативные технологии*** **– упорядоченные совокупности методов взаимодействия всех субъектов и подсистем ОДО.**

Эти технологии только в совокупности создают то качество образовательного процесса, которое ожидают наши студенты. При слабости какой-либо технологии образовательный процесс лишается той силы, которая нужна нам для удовлетворения непростых образовательных потребностей студентов.

Одной из центральных идей ОДО является *идея об «открытом» образовании.* Что это такое?

Идея об «открытом» образовании

Термин «открытое» в нашем случае восходит к понятию открытых систем, теоретические положения которых получили становление и развитие благодаря исследованиям в области синергетики. *(Кухтенко А.И., 1987, Саридис Дж., 1980, Хакен Г.И., 1980 и др.).* Это обстоятельство имеет принципиальное значение в трактовке понятия «открытое образование» в связи с распространенным искажением этого термина и приданием ему смысла «образование без вступительного экзамена». В нашем случае речь идет об особом типе целостностей,

которые оказываются зависящими, по многим основаниям, от внешней среды (Рис. 15).

Понятие «открытой» организации, «открытого» образования имеет несколько граней. В таблице 15 дается характеристика этих граней.

Такого рода представление об «открытом образовании» порождает много следствий для организации системы ОДО. Одно из них состоит в необходимости воплощения в ОДО сетевого принципа. Сеть образовательных центров, относящихся к одному образовательному учреждению, является обязательным условием осуществления образовательной деятельности в широком географическом пространстве.

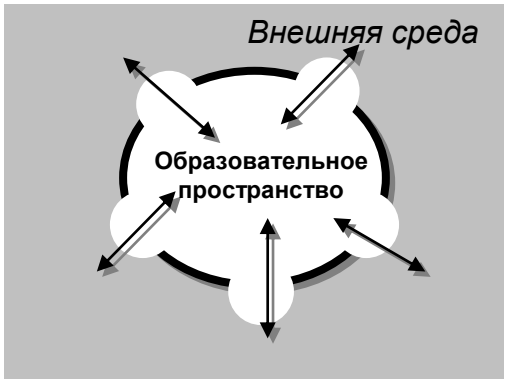


Рис. 15. Схема образовательного пространства как открытой системы

Таблица 15. Интерпретация смыслов термина «открытое образование»

Смыслы термина «открытое» образование	Комментарий
Открытое в смысле доступности	Обучение с любого уровня, на расстоянии, без отрыва от деятельности
Открытое в смысле свободное для выбора условий обучения	Образование вплетено в профессиональную или другую деятельность
Открытое в территориальном смысле	Построено на широкомасштабных в географическом отношении образовательных сетях
Открытое в смысле саморазвития	Ориентировано на изменение вслед за изменением образовательных потребностей
Открытое в личностном смысле	Учитывает индивидуальные возможности студентов
Открытое в коммуникативном смысле	Построено на основе коммуникаций между всеми субъектами образовательной системы
Открытое в смысле разнообразия форм взаимодействия	Допускает и развивает разнообразные формы общения
Открытое в смысле выбора образовательного	Создает условия для самоактуализации за счет

пути	выбора «траектории» обучения

Принцип сетевой организации ОДО-ЛИНК характеризуется следующими признаками:

- **сеть учреждений дистанционного профиля по масштабу сопоставляется с сетью студенческой аудитории;**
- **в условиях открытого разнообразия средств и форм дистанционного обучения контроль за образовательным процессом осуществляется и возможен только в плане качества деятельности тьюторов, качества учебных материалов, качества средств обучения.**

Условия открытого пространства, в которое превращается образовательная среда при запуске дистанционных технологий образования, побуждают к построению административных отношений между образовательными центрами, близких к партнерским, нежели к отношениям типа «подчинение». С учетом этих особенностей образовательное учреждение ОДО представляет собой следующую структуру (Рис. 16.):

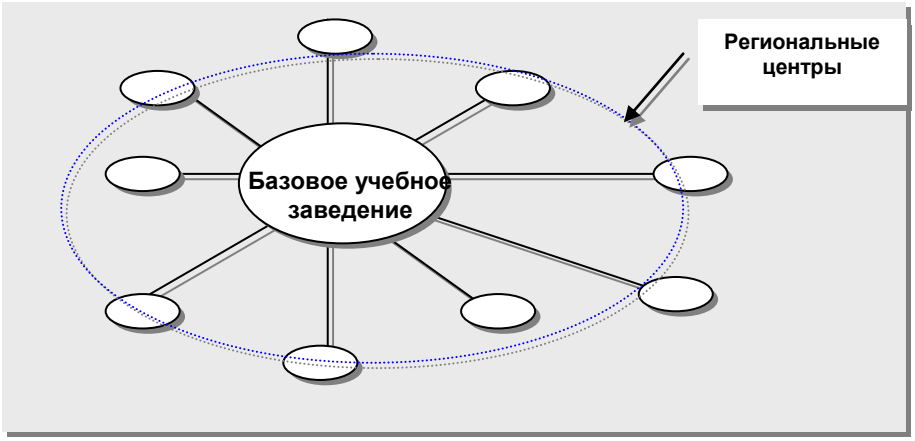


Рис. 16. Схема образовательного учреждения в ОДО-ЛИНК

Идея «непрерывной поддержки»

Обучение в системе ОДО не ограничивается процедурами взаимодействия студентов с учебными материалами в ходе некоторого базового процесса обучения. В представление о системе ОДО как о системе постоянной образовательной поддержки обучаемых вносится понятие «непрерывности» обучения, которое можно выразить как *идею «непрерывной поддержки» в ОДО.*

Образовательная поддержка студентов происходит на нескольких этапах (Рис. 17):

- **этап начала обучения (Этап 1);**
- **этап собственно обучения (Этап 2);**
- **этап после освоения учебного материала (Этап 3).**

Как следствие этого обучение организуется во всех средах, образующих открытое дистанционное образовательное пространство.

При этом формы поддержки могут быть различными, например консультирование, информирование, обновление учебных материалов и другое. Важно создать среду, в которой не разрушаются отношения

между образовательным учреждением и студентами. Ключевую роль в этой работе выполняет тьютор.

Такая структура создает основания для появления организационно мобильных и контролируемых в отношении качества образования образовательных центров.

Для деятельности тьютора этот принцип проявляется в том, что:

- **география его поездок к студентам расширяется;**
- **состав студенческих групп меняется не только по возрасту, но и национальности, культурным чертам;**
- **ему открываются картины жизни, быта, интеллекта, деятельности, отношений разных регионов.**

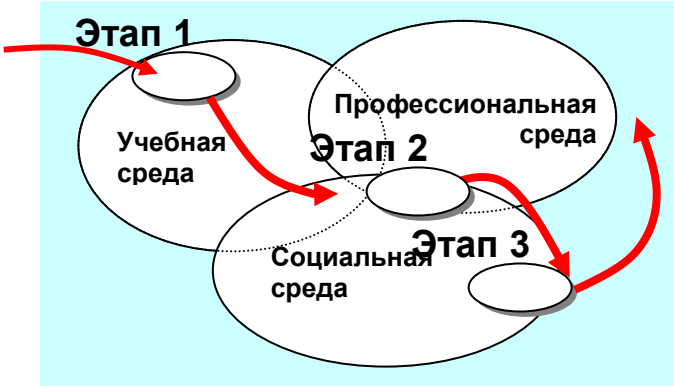


Рис. 17. Схема этапов образования в ОДО

Идея «профессиональной мотивации»

В систему ОДО приходит, как правило, мотивированный студент. В хорошей организации ОДО эту мотивацию поддерживают и развивают. В этом состоит *идея «профессиональной мотивации»*

Система профессиональной мотивации студентов выстраивается в ОДО на основе заинтересованности потенциальных и настоящих студентов ОДО в непрерывном участии в образовательных средах ее пространства, создаваемых *такими привлекательными для них факторами, как, например:*

- **получение возможности непрерывного консультирования по проблемам их профессиональной деятельности;**
- **получение возможности в обновлении информационно-справочного обеспечения деятельности;**
- получение возможности карьерного роста посредством участия в среде образования и др.

Педагогические принципы

ОДО-ЛИНК как педагогическая система раскрывается и реализуется прежде всего через *принципы обучения, которые в процессе формирования этой системы выдвинулись на первое место:*

- принципе деятельности;
- принципе формирования поддерживающей дружественной среды;
- принципе сочетания «мягких» и «жестких» педагогических методов;
- принципе личностно-опосредованного взаимодействия;
- принципе открытости коммуникативного пространства;
- принципе многоуровневости образовательных программ.

Принцип деятельности или деятельностный характер обучения должен проявляться в том, что деятельностная сторона в обучении преобладает над информационной. *Это означает, что:*

- **содержание учебных материалов должно выстраиваться вокруг основных видов деятельности обучающихся;**
- **организация учебного процесса должна строиться на базе отражения реальных операций в деятельности обучающегося;**
- **организация процессов обучения должна быть построена на рефлексии обучающимися собственного опыта и результатов их учебной деятельности и ориентирована на рост и развитие профессиональной компетентности специалистов.**

Принцип формирования поддерживающей дружественной среды **или образование через дружественную среду имеет не только конструктивное, с образовательной точки зрения, но и психологическое основание.**

Дружественный характер образования, партнерские отношения между тьюторами и обучающимися должны снимать психологические барьеры к обучению и образованию. При этом возможность осуществления определенных коммуникаций в Интернете также должна позволять снимать психологические барьеры (страх перед взятой на себя ответственностью и боязнью неудачи) и в итоге способствовать раскрепощению обучающихся.

Образование через *сочетание «мягких» и «жестких» педагогических методов* или форм управления познавательной деятельностью обучающихся должна проявляться в следующем: управление познавательной деятельностью принимает «мягкие» формы (ситуационное управление) там, где информационные технологии могут использоваться ограниченно, во вспомогательной функции. В то же время там, где предполагается усвоение материала на уровнях «знать», «уметь», «владеть», используется более «жесткое» управление познавательной деятельностью, в качестве ведущих применяются информационные технологии.

Образование через взаимодействие личностей (или *принцип личностно-опосредованного взаимодействия*) состоит в том, что обязательным элементом является непосредственное общение обучающегося и тьютора, так как *только в «живом» общении возможно*:

- **отслеживать динамику изменения потребностей обучающихся и траекторию их развития;**
- **проводить экспертизу творческих результатов деятельности, решения нестандартных ситуаций;**
- **способствовать развитию креативных, коммуникативных и рефлексивных способностей.**

В более широком значении это должно проявляться как образование, основанное на взаимодействии личностей.

Образование в открытой коммуникативной среде *(принцип открытости коммуникативного пространства)* должно проявляться многогранно. Организация образовательного процесса посредством интерактивных и оперативных занятий, путем использования компьютерных телекоммуникаций, конференций, электронных обменов и др. способствует открытости коммуникаций с точки зрения доступности создаваемого обучающимися образовательного продукта. Это дает

дополнительные возможности для обсуждения результатов деятельности обучающихся и предоставления обратной связи в виде рекомендаций по развитию созданного образовательного продукта. Должно поддерживаться свободное общение между всеми участниками образовательного процесса.

Образование в пространстве многоуровневых программ (или *принцип многоуровневости образовательных программ)* является особенным принципом, так как за счет реализации этого принципа создается возможность для непрерывного образования, длительного участия обучающегося в образовательной среде, выбора подходящего уровня образования, видения перспективы собственного образования и др.

Особенности содержания образования

Можно выделить несколько особенностей отбора содержания образования, определяющих облик образовательного процесса:

- соответствие содержания образования во всех элементах и на всех уровнях потребностям как личности, организации, так и общества;
- ориентация при отборе и построении содержания образования на требования, предъявляемые к компетентности специалистов;
- единство содержательной и процессуальной сторон деятельности, адекватность знаний усваиваемой деятельности;
- многообразие компонентов содержания образования, где наряду с научными знаниями активно привлекается практический опыт, а также квазинаучные и обыденные знания всех участников образовательного процесса; в ходе обучения происходит трансформация знаний из одной формы в другую;
- представленность в содержании образования трех сфер деятельности специалиста: учебной, социальной, профессиональной;
- целостность и системность содержания образования относительно социально-профессиональной деятельности обучающегося: в основе содержания образования лежат профессиональные проблемы и задачи обучающихся взрослых, траектория их личностного развития и рост компетентности.

Выделенные особенности отбора содержания образования приводят к выводу, что этим особенностям в наибольшей степени соответствует *модульный принцип* построения содержания образования.

Следование этому принципу предполагает:

- построение программ обучения из образовательных модулей;
- установление в соответствии с каждым модулем определенных образовательных кредитов, из которых складывается образовательный стандарт на освоение программы подготовки и переподготовки обучающихся;
- создание возможности для определения обучающимися индивидуальной образовательной «траектории» в открытом образовательном пространстве.

В качестве модуля могут выступать как учебный курс в целом, так и его отдельные разделы, если они отвечают следующим *требованиям*:

- завершенность (целостность) – модуль должен содержать не только законченный отрезок учебного материала, но и полный цикл деятельности обучающегося по освоению этого материала. В каждый модуль должны быть включены содержание и виды деятельности обучаемого, обеспечивающие освоение этого содержания на четырех уровнях – «знать», «уметь», «владеть», «быть». При этом целостность модуля обеспечивается полнотой представленности трех видов деятельности обучающегося: учебной,

квазипрофессиональной, учебно-профессиональной;
- от модуля к модулю обеспечивается повторяемость циклов деятельности обучающегося, закрепленных в формах организации образовательного процесса.

Дидактические принципы

Организация совместной деятельности тьютора и обучающихся опирается на следующие *дидактические принципы:*

- **практическую ориентацию содержания образования и способов совместной деятельности обучающихся и тьюторов;**
- **системность и целостность содержания образования и видов деятельности;**
- **активность и самостоятельность обучающихся как основных субъектов образования;**
- **проблемность и диалогичность содержания и характера взаимодействия в учебном процессе;**
- **рефлексивность как специально организованную деятельность по осознанию обучающимся содержания, способов деятельности и, главное, собственных изменений;**
- **вариативность (разнообразие) содержания образования посредством демонстрации множества точек зрения на предметы образования и множества граней решения практических и теоретических проблем;**
- **поддерживающую мотивацию обучения;**
- **коллективность – преимущественную роль групповых форм обучения как в реальной, так и в виртуальной среде;**
- модульность организации содержания образования и деятельности обучающихся.

Практикум

Задание VIII.I.1.1

Придумайте не менее пяти способов поддержки мотивации студентов, которые мог бы осуществлять тьютор.

Одним из наиболее заметных изменений в организации ОДО является распространение новых технологий в образовательном процессе. Современные модели ОДО можно охарактеризовать с точки зрения тех технологий, которые лежат в основе осуществления образовательного процесса в них. Так, основными образовательными технологиями являются следующие:

***Педагогические технологии* – признак образовательных технологий, основанных на использовании интенсивных методов обучения с преобладанием очных встреч преподавателей (тьюторов) и обучаемых.**

***Компьютерные технологии* – признак образовательных технологий, основанных на широком использовании возможностей компьютерных средств обучения: компьютеров, компьютерных сетей, сети Интернета, мультимедиа и др.**

***Телекоммуникационные (интегративные) технологии* – признак образовательных технологий, основанных на широком использовании телевидения, телевизионных сетей и систем.**

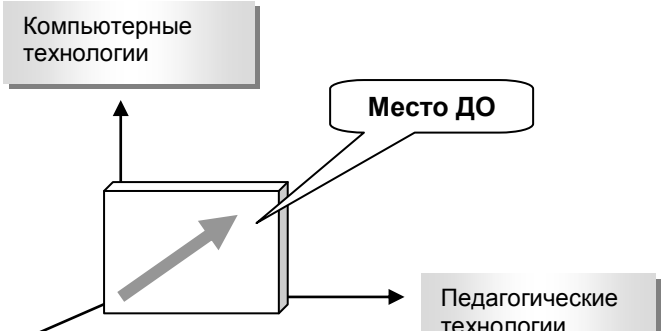


Рис. 18. Схема позиционирования современной системы ОДО

Задание VIII.I.1.2

Попытайтесь найти и оценить несколько внешних признаков системы ОДО, позиционирующей себя в пространстве технологий так, как это показано на Рис. 18.

Какие преимущества имеет эта система в современных социально-экономических условиях?

Такой облик ОДО свидетельствует о том, что современная и адекватная условиям деятельности образовательная система строится в основном на *сочетании технологий, в которых используются методы, основанные:*

- **на разработке особенных способов управления образовательной деятельностью студентов;**
- **на очных встречах тьюторов со студентами;**
- **на развитых педагогических и андрогогических подходах к построению образовательного процесса;**
- **на разнообразии форм взаимодействия со студентами;**
- на возможностях компьютерных информационных средств обучения.

Эти идеи образуют концептуальное ядро модели ОДО-ЛИНК как дидактической системы.

Задание VIII.I.1.3

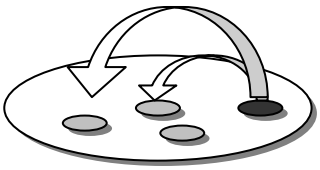
Сформулируйте не менее пяти возможностей для взрослых студентов, которые создаются этими принципами ОДО. Постарайтесь выделить те возможности, которые отличают студента ОДО от студента обычного вуза.

На наш взгляд, это, по крайней мере, *следующие возможности для студентов ОДО:*

- **развитие собственной деятельности;**
- **развитие той грани своей профессиональной компетентности, в которой он нуждается в большей степени;**
- **получение образования без негативных психологических эффектов;**
- **ощущение себя как значительного субъекта в новой среде;**
- **возможность найти партнеров по совместной производственной деятельности в среде единомышленников;**
- **получение широкого и конкретного представления о возможных проблемах в профессиональной среде через погружение в разнообразный опыт коллег – студентов;**
- **получение сугубо индивидуальных консультаций по проблемам освоения содержания учебных курсов;**
- **развитие как личности и др.**

Вы можете предположить, что существуют другие возможности для студентов, или не согласиться с нашим списком. Заметим в связи лишь то, что такое «разночтение», в котором нет ошибки, а есть соединение различного опыта и видения ситуации – преимущество и особенная возможность обсуждаемой формы образования, при которой оно происходит за счет осознанного порождения разнообразных и порой противоречащих друг другу представлений. Ведь именно так, противоречиво, диалектично и устроена реальность, в которой мы живем.

Вторая группа возможностей такой организации ОДО состоит в том, что оно способствует развитию организаций, в которых работают ее студенты. Это развивающее влияние, на наш взгляд, проявляется в следующем:



- **Студент, обучающийся в системе ОДО, оказывает влияние на своих коллег. Тем самым происходит вовлечение в образовательную среду и других сотрудников организации. Это обстоятельство хорошо заметно на примерах существующих образовательных учреждений ОДО и связано с тем, что студент как работник благодаря технологиям ОДО ведет себя активно, говорит на особенном языке освоенных концепций и т.п. Кроме того, он нуждается в единомышленниках в своей организации. Лучший способ найти их – вовлечь коллег в обучение.**
- **Студент, обучающийся в системе ОДО, инициативен, поскольку образовательный подход побуждает его к развитию собственной деятельности. На это ориентированы контрольные задания, внутренние задания и сам деятельностный подход к обучению. Инициатива работающего студента побуждает организации к изменениям.**
- **У студента, обучающегося в системе ОДО, появляется разрыв между действительностью и идеями, которые он освоил. Это создает у него так называемое «творческое напряжение», которое инициирует и намагничивает окружение.**
- **Студент, обучающийся в системе ОДО, вносит в организацию инноваторский дух, поскольку к этому его побуждают специально продуманные задания и материалы учебных курсов.**
- **Студент, обучающийся в системе ОДО, вносит в организацию позитивную конфликтность в связи со своей объективной инаковостью как обучающегося и развивающегося субъекта в организации. Позитивный характер деловой конфликтности подталкивает организацию к творческому состоянию, к изобретательству через разрешение противоречий. Это конфликтность развивающего характера.**
- **Если студент, обучающийся в системе ОДО, является при этом руководителем, то, в зависимости от его должностного уровня, изменения могут охватывать широкие структурные сферы в организациях.**

При увеличении в организации количества обучающихся студентов в ней происходит так называемый эффект наращивания «человеческого капитала» предприятия. Это обстоятельство подобно синергетическому эффекту, возникающему от одновременного соединения многих факторов развития.

В организациях известен эффект снижения затрат на производство

продукции в связи с обучением персонала. Происходит это в результате убыстрения операций, которые персонал научается выполнять безошибочно и эффективно. На кривую «обучаемости», как зависимость уменьшения затрат от времени, существенно влияют сотрудники, находящиеся в развивающем обучении.

Благодаря работающим студентам системы ОДО происходит понятное развитие их компетентности, которое отражается на эффективности решения ими актуальных производственных задач предприятий. Это тоже влияет на развитие организаций.

Эти и другие факторы становятся понятными, если учесть конструктивный характер воплощения принципов «деятельности», «синтеза сред» и других, связывающих обучение с профессиональной деятельностью обучающихся.

Задание VIII.I.1.4

Попытайтесь обобщить Ваши представления о возможностях модели ОДО-ЛИНК как прогрессивной формы обучения взрослых. Сделайте эту работу в виде обоснованного заполнения пустых ячеек таблицы 16. В ней мы попытались отразить еще некоторые особенности образовательной системы, построенной на принципах ОДО. При работе над таблицей предлагаем Вам подумать о том, как эти особенности влияют на работающих студентов и на организации, в которых они заняты профессиональной деятельностью.

Таблица 16. Факторы, влияющие на развитие студентов ОДО и на организации, в которых они работают

Свойства ОДО	Влияние на личность студентов	Влияние на организацию
Отношение к студенту как к личности		
Ориентация на потребности, личный опыт и уровень актуального развития студента в зоне его ближайшего развития		
Знания играют второстепенную роль, выполняя функцию средств в развитии личности		
В качестве результата выступает развитие универсальных культурно-исторических способностей личности, прежде всего мыслительных, коммуникативных, творческих, рефлексивных		
Поддерживается и культивируется вариативность результата образования в зависимости от уровня индивидуального развития каждого		
Основой для контроля и диагностики становятся не знания, а освоение различных видов деятельности		
Здесь, как в развивающем образовании, знание всегда личностно окрашено и обретает личностный смысл		

Свойства ОДО	Влияние на личность студентов	Влияние на организацию
Субъективно осваиваемое знание – целостно и системно, проблемно и открыто, что предполагает возможность его развития, трансформации в ходе решения продуктивных задач		
Результатом обучения в ОДО выступает развитие у студента абстрактного, теоретического, проблемного типов мышления		
Студент ОДО, опираясь на универсальные, надпредметные умения, способен к самостоятельной реализации деятельности за счет опоры на его индивидуальный опыт		
Студент активен, инициативен и открыт к взаимодействию с тьютором, со своей студенческой группой и другими		
Ведущей становится деятельность, имеющая своей целью и результатом не решенную задачу, а овладение студентом всеобщим способом решения задач данного класса		
Один из главных результатов обучения в ОДО – овладение обучающимся универсальными способами добывания знания для его самостоятельного построения		
Здесь происходят качественные, необратимые изменения в структуре личности студента, проявление у него способностей к различным, в том числе и новым, видам деятельности		
Студент овладевает продуктивной, творческой деятельностью, а не репродуктивной, направленной на отработку отдельных умений и навыков		

Ваши размышления по поводу упомянутых в Табл. 16 свойств ОДО в дальнейшем станут предметом публичной дискуссии на очных занятиях.

Мы постарались показать действительные возможности модели ОДО-ЛИНК и представили наиболее полную и развитую модель ОДО. Подобная модель реализуется в практике западноевропейских бизнес-школ, в том числе в школе бизнеса Открытого университета Великобритании. На территории России и СНГ эта модель лежит в основе учебного процесса Международного института менеджмента ЛИНК (МИМ ЛИНК).

Возможно, Вы работаете или учитесь несколько в другой системе и модели ОДО. Может быть, в Вашем образовательном учреждении основное внимание уделяется информационным технологиям или телекоммуникациям, при этом традиционно сложившийся учебный процесс остается неизменным. Или наоборот, главное для Вас и Ваших

сотрудников – внедрение новых образовательных технологий. Мы ожидаем, что теперь, изучив особенности модели ОДО – ЛИНК, Вы сможете легко определить отличие Вашей модели ОДО от представленной здесь. Сделайте это сейчас.

Попытайтесь добавить какие-то принципы или как-то изменить совокупность основных принципов построения ОДО-ЛИНК, представленных в Табл. 17 и обоснуйте свои решения.

Если Вам не показалось нужным что-то изменить или добавить, значит, мы с Вами представляем себе один и тот же вариант ОДО.

Возможно, в ходе изучения других тем этого модуля Вам захочется что-то добавить в таблицу. Сделайте это непременно, придерживаясь идеи развивающего образования.

На наш взгляд, в представленной модели ОДО оптимально сочетаются достоинства различных моделей ОДО. Мы считаем, что она, соединив в себе преимущества многих образовательных моделей и создав возможности для нового уровня качества образования, способна в наибольшей степени удовлетворить требования ее клиентов – взрослых занятых студентов и их организаций.

Таблица 17. Основные принципы организации ОДО-ЛИНК

Принципы представленной модели ОДО-ЛИНК	**Принципы модели ОДО, в которой Вы работаете или учитесь**
Принцип синтеза подходов к образованию	
Принцип компетентностного подхода к образованию	
Принцип интеграции сред	
Принцип «сочетания технологий»	
Принцип «открытого» образования	
Сетевой принцип	
Принцип «непрерывной поддержки»	
Принцип «профессиональной мотивации»	
Принцип рационального позиционирования в пространстве образовательных технологий	

VIII.I.2. Дидактические особенности образовательного процесса

Особенности взрослых обучающихся

В этой теме мы обсудим дидактические особенности образовательного процесса в ОДО-ЛИНК, последовательно рассмотрев такие аспекты, как особенности взрослых обучающихся, специфику организации образовательного процесса, особенности учебной деятельности взрослых, а также особенности преподавательской деятельности в системе ОДО.

Облик студента, входящего в среду ОДО-ЛИНК, можно

охарактеризовать в общем виде так:

- **это человек взрослый, имеющий опыт профессиональной деятельности;**
- **это человек, имеющий потребность в профессиональном росте и развитии собственной компетентности, то есть мотивированный на обучение и образование;**
- **это человек, как правило, знакомый с другим подходом к образованию и не всегда готовый к роли субъекта учебной деятельности.**

Лучше всего особенности студентов как взрослых людей понимаются тогда, когда Вы находите их в себе. Ведь Вы и есть тот самый взрослый, который стоит у порога новой образовательной среды.

Практикум

Задание VIII.I.2.1

Найдите не менее 10 особенностей, представляя себя как взрослого человека, стремящегося получить в образование. Поступите так: определите свои предпочтения в образовании, подумайте о том, как, по сути, происходит Ваше обучение, что Вас устраивает или не устраивает в традиционном подходе к образованию, опишите Ваш взгляд на то, как следовало бы организовать Ваше обучение.

Составьте из всего этого список особенностей образования взрослых. Давайте начнем вместе:

- Взрослый студент не любит, когда его поучают;
- У взрослого студента есть свой взгляд на многие «вещи»
- …… ?
- …….. ?

Приведем несколько различных взглядов на особенности образования взрослых, чтобы получить об этом более объективное представление.

Взгляд 1

Согласно *андрагогике*, взрослый человек – это лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения (Змеев С.И., 1999). Следует добавить, что основной характеристикой, определяющей все остальные, является свойственное взрослому человеку сочетание учебы с работой; от характера последней зависит степень выраженности всех остальных характеристик.

Взгляд 2

В основу другой идеи об особенностях взрослых студентов положен общецивилизационный контекст (Лесохина Л.Н., 1996). Согласно этой идее, «взрослый» определяется не по возрасту и не по уровню образования (общее, профессиональное, последипломное, дополнительное, второе и т. п.). «Взрослость» определяется у человека с момента осознания им для себя смысла жизни, своего места в социуме, своего человеческого и гражданского долга. Это момент «самоидентификации личности». *При таком подходе*

устанавливается, что:

- **образование взрослых ориентировано на самоидентификацию личности;**
- образование взрослых не должно идти вперед за уже развитыми потребностями. Оно должно формировать новые потребности.

Взгляд 3

Согласно представлениям западных образовательных школ, *общие отличия в практике обучения взрослых состоят в следующем (Ширс А.М., 1997):*

- **взрослым навязать обучение невозможно: взрослые люди должны захотеть учиться;**
- **взрослые будут изучать только то, что им необходимо;**
- **взрослые люди учатся в процессе работы;**
- **учеба взрослых людей концентрируется на проблемах;**
- **проблемы для взрослых реальны сегодня или в близком будущем;**
- **на учебу взрослых оказывает влияние предшествующий опыт;**
- **взрослые лучше обучаются в неформальной обстановке; взрослые похожи на детей: они любят разнообразие, и в обучении тоже; (Змеев С.И., 1999)**
- **конкуренция негативно влияет на обучение взрослых;**
- взрослых людей не нужно оценивать; зачеты, экзамены – это для взрослых людей, по меньшей мере, неприемлемо.

Взгляд 4

Взрослым безумно хочется знать, как у них идут дела, каковы их успехи. Вопрос, который задает взрослый, чаще всего звучит так: чем Ваша учеба поможет мне прямо сейчас? Менеджер на самом деле ищет ответ на вопросы: что мне сегодня делать? Зачем мне это делать? Как мне это делать?

По данным А.Ширс, через год взрослый забудет 50% того, что он изучал «пассивно» (например, читал книгу или слушал лекции). Через два года он забудет 80%. По нашим исследованиям, взрослые забывают то, что им рассказывалось, через 2 дня – 50%, через неделю – 80%, через месяц – 90%. И на Западе, и в России стоит проблема удерживания информации в памяти взрослого человека. Но это еще не самая главная проблема.

Взрослый человек – это странный человек. На первый взгляд, ему кажется, что он все знает, все умеет. У него большой жизненный опыт. Но этот опыт часто играет со взрослым злую шутку. Наработанные схемы и приемы деятельности взрослый применяет на практике, полагая, что ничего в окружающей его жизни не изменилось.

Взгляд 5

Базовыми характеристиками взрослого обучающегося являются следующие:

- **потребности, мотивы и профессиональные проблемы взрослого играют ведущую роль в процессе обучения;**
- **взрослый человек стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению во всех сферах жизни, в том числе и в учебной деятельности;**
- **взрослый обладает опытом, который может быть использован как при его обучении, так и при обучении коллег;**

- **взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретных целей;**
- **взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения;**
- **у взрослого обучающегося много ограничений в учебе (социальные, временные, финансовые, профессиональные и др.);**
- **процесс обучения взрослого человека организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего и носит характер партнерства;**
- взрослый имеет ряд психологических барьеров, препятствующих эффективному обучению: стереотипы, установки, опасения.

Взгляд 6

Независимо от разнообразия идей и альтернатив, вытекающих из различных теорий обучения, по мнению А.Роджерса, *существуют общие характеристики обучающихся взрослых (Роджерс А., 1996, Управление развитием и изменение, 1998):*

- **взрослый это тот, кто находится в процессе взросления, самовыражения и самоопределения; все вовлеченные в процесс обучения проявляют взрослость во взаимоотношениях;**
- **они вовлечены в непрерывный процесс развития, в динамичный процесс изменений;**
- **взрослые вносят в процесс обучения свои ценности; негативная оценка или игнорирование вносимых ими в обучение своего опыта и ценностей разрушает в целом их индивидуальность; чтобы быть эффективным, обучение должно быть построено именно на тех ценностях, которые вносят взрослые в свое обучение;**
- **они обычно приходят обучаться с определенными намерениями; смысл и значение их обучения обусловливаются этими намерениями;**
- **они вносят определенные надежды и ожидания, касающиеся самого процесса обучения; базируясь на прошлом опыте, взрослые вносят в свое обучение определенные ожидания относительно способов обучения и собственных способностей к обучению;**
- **у них имеются конкурирующие интересы; они предъявляют к обучению требования, которые обусловлены целым рядом взаимоотношений – с родными, друзьями, соседями и т.д., а также коллегами по работе;**
- они обладают определенными собственными моделями обучения; эффективный процесс обучения должен строиться с учетом предпочитаемого стиля обучения.

Взгляд 7

На этой основе *А.Роджерс выделяет четыре общие особенности обучения взрослых:*

- **обучение обычно эпизодично, а не непрерывно; оно проходит в виде коротких интенсивных вспышек, поглощающих все внимание и заканчивающихся как только цель достигнута;**
- **намеченная цель обычно связана с какой-либо конкретной**

задачей, проблемой, которая представляется в данный момент очень важной;

- **взрослые стремятся использовать определенный ряд стилей и стратегий обучения;**
- в эпизодах проявляется лишь незначительный интерес к общим принципам и теориям. Усилия сконцентрированы на немедленном достижении конкретного, а не на долговременном достижении общего.

Задание VIII.I.2.2

Попытайтесь обобщить и вывести для себя следствия из этой мозаики взглядов, значимые для организации процесса образования взрослых. Хорошо бы это сделать, например, в виде некоторых требований к образованию взрослых, которые надо учитывать в ОДО.

Предлагаем Вам заполнить таблицу такого вида:

Особенность обучения взрослых	Требования к организации образования взрослых

Теперь давайте вместе попробуем сделать то же самое для ряда основных особенностей обучения взрослых.

Особенность обучения взрослых	Требования к организация образования взрослых
Стремление к самостоятельности в ходе обучения и самореализации	**Предоставлять возможность занять ведущую роль в обучении.** **Создать возможность личностного включения в обучение.** **Учитывать изначальные ожидания взрослых от обучения, их возможности и ограничения.**
Эпизодичность, дискретность обучения	**Ориентироваться на короткие вспышки учебной активности.** **Разбивать материал на выполнимые разделы; не нанизывать один раздел на другой.**
Концентрация на собственных целях обучения, текущих проблемах, задачах	**Учитывать потребности и мотивацию студента.** **Знать намерения студента.** **Прояснять цели студента.** **Приступать к обучению с интересующей студента проблемы, темы – не обязательно с начала курса.** **Выполнять конкретные задания сразу же, а не откладывать.**
Предпочтение определенных стилей и стратегий обучения	**Знать различные стили обучения; развивать навыки обучения.** **Связывать новый материал с имеющимися знаниями и опытом.** **Чаще обращаться к опыту студента.** **Исследовательское обучение; обучающийся**

Особенность обучения взрослых	Требования к организация образования взрослых
	должен быть активным, а не пассивным. **Подкрепление и поощрение, основанное на обратной связи.** **Необходимость практики: взрослый рассчитывает на немедленное применение результатов обучения.** **Идти от упрощенных к более сложным моделям и образам.** **Строить целое из частей; отделять значимые части от незначимых.** **Для закрепления материала полагаться на понимание, а не на память.** **Использовать демонстрационные приемы.**
Отсутствие интереса к общим принципам и общим теориям	**Идти от конкретного к общему, а не от общего к конкретному; поощрять вопросы об общих принципах; устанавливать общее в конкретных положениях.** **Создавать мотивацию для дальнейшего обучения.**
Наличие конкурирующих интересов в обучении	**Помнить, что у взрослого много ограничений в учебе (социальных, временных, финансовых, психологических и др.)** **Создавать компактные и эффективные циклы обучения взрослых.**

Проблема мотивации

Обучение руководителей имеет еще и ряд дополнительных особенностей (Милорадова Н.Г., 2001).

Обучение руководителей имеет направленность в первую очередь на формирование ценностей и целей, жизненных ориентиров, которые позволили бы руководителю и его команде найти свое место в различных системах взаимодействия конкурирующего окружения. Усвоение новых знаний выступает в качестве средства (инструментария) для решения этих задач.

Психологические требования к управленческой деятельности имеют принципиальные различия в условиях конкуренции и приспособления к изменяющейся конъюнктуре рынка, с одной стороны, и с другой стороны – в стабильных условиях хорошо отлаженного производства.

Психологические установки, такие, как готовность понимать и трактовать события на основе прошлого опыта, порождают ряд психологических барьеров, которые препятствуют эффективному обучению руководителей.

Процесс целеполагания в обучении руководителей (принятие внешних целей и генерирование внутренних) – многомерный,

осуществляемый одновременно в нескольких плоскостях.

Адекватные способы обучения руководителей: рефлексия и групповое взаимодействие, идентичны способам осуществления управленческой деятельности.

Итак, мы обсудили первую особенность студента на «входе» в систему ОДО-ЛИНК, рассмотрев студента через призму понятия «взрослый» и выделив некоторый ряд особенностей обучения взрослых. Рассмотрим вторую особенность студента на «входе» в систему ОДО.

Проблема мотивации

Студент как мотивированный к обучению человек – как это понимать?

Студент, который знает, зачем он пришел в образовательное учреждение и что он хочет получить на «выходе» образовательного процесса, – это желанный подарок для тьютора. На занятиях такой студент внимателен, активен, доброжелателен, его не надо удивлять и «разогревать» его интерес.

Но так ли это? Действительно ли взрослый мотивированный студент – это благо для тьютора?

Задание VIII.I.2.3

Постарайтесь определить как можно больше «за» и «против» мотивации студентов на «входе» в образовательный процесс. Для конструктивности этой мысленной работы заполните таблицу такого вида:

Благоприятные следствия для тьютора от начальной мотивации студентов на обучение	Трудности для тьютора от начальной мотивации студентов на обучение

Это небольшое задание, скорее всего, приводит к мысли о том, что начальная мотивация студентов на обучение – это важный, но сложный ресурс образовательной системы и тьютора. С этим ресурсом нужно обращаться бережно и осторожно, поскольку высокая мотивация подобна сильной человеческой привязанности – доведенная до крайности она оборачивается своей противоположностью.

Студент, не готовый к роли субъекта в образовании, – как это понимать?

«Субъект» и «объект»* – центральная оппозиция не только в философии. В образовании она выражает два противоположных взгляда на роль студентов, два противоположных подхода к организации их обучения. Определимся с терминами: «объект» – пассивный элемент в любой ситуации, над которым совершаются некоторые действия; «субъект» – активный элемент, совершающий действия над объектами. *С этой точки зрения:

- **Студент как объект (*объект образовательной системы*) – пассивный участник образовательного процесса, по**

отношению к которому осуществляются действия, исходящие от образовательной системы и преподавателя, без учета его воли.

- **Студент как субъект (*субъект собственной учебной деятельности*) – это участник образовательного процесса, активный в творческом, конструктивном, деятельностном и других планах, то есть способный влиять на ход собственного образовательного процесса и знающий, зачем, что и как делать.**

Исходя из особенностей взрослого студента, которые мы обсудили, студенту в ОДО отводится роль субъекта. *Студент как субъект в ОДО-ЛИНК означает, по крайней мере, следующее:*

- **Он имеет не только мотив, но и цель учебной деятельности и владеет способами ее осуществления. Иначе говоря, он является обучающимся.**
- **Он влияет на структуру программы своего обучения.**
- **Он влияет на содержание учебного материала.**
- **В ходе занятий с ним выстраиваются партнерские отношения (типа «взрослый» – «взрослый»).**
- **Он влияет на развитие тьютора и образовательного учреждения явным образом.**
- **Его потребности являются центральным элементом образовательной целостности и определяют облик подхода к обучению.**

Главной задачей образовательного учреждения является удовлетворение и развитие разнообразных образовательных потребностей студентов.

Вооружившись понятием «субъекта учебной деятельности» как инструментом различения, Вы можете сами продолжить этот список. Важно при этом идти «до конца», быть свободным в порождении признаков, не опираясь на известные Вам образовательные системы.

Парадоксальность и сложность начального этапа вхождения студентов в систему ОДО-ЛИНК заключается в том, что они, как правило, не готовы к роли субъекта. Здесь срабатывают определенные стереотипы, сложившиеся в результате прошлого опыта обучения. *Это проявляется в следующем:*

- **студенты ожидают, что им будут начитываться лекции, которые они должны выучить и потом «сдать»;**
- **они встречают тьютора как носителя знания, которое он якобы должен им передать;**
- **к самостоятельной работе над учебниками они относятся как к подготовке к обучению, а не как к процессу самообучения;**
- **себя они невольно ставят в позицию мало знающих и потому более воспринимающих, чем порождающих знание;**
- **в студентах – коллегах они не видят партнеров, способных на совместную деятельность по порождению и освоению**

знания.

Все это становится заметным на первых встречах со студентами. Поэтому перед тьютором встает довольно трудная задача – создать условия для адекватного самоопределения студента в совместной деятельности, т.е. перевести такого студента в позицию «субъекта образовательной системы». Иначе говоря, надо сразу начать договариваться: согласовать позиции, роли и взаимные ожидания.

Задание VIII.I.2.4

Мысленно представьте себя в аудитории, в которой еще не знакомые Вам студенты (взрослые люди) расселись по-школьному – по два человека за каждый стол как за парты, вооружились ручками и тетрадками и приготовились слушать Вас. Это очень типичная картинка ситуации, в которой студенты проявляют себя как объекты образовательной системы.

Придумайте не менее трех способов изменения этой ситуации, чтобы студенты почувствовали, что им приготовлена совсем иная роль – роль субъектов. *Для изменения ситуации в новой аудитории можно, например, применить хотя бы следующее:*

- Попросите студентов переставить столы так, чтобы нарушить оппозицию «учитель и ученики». Расставьте их беспорядочно, или кругом, или вообще уберите… Размещение – довольно-таки значимый фактор в психическом настрое и формировании отношения к происходящему.
- После первых коротких слов приветствия и настроя пригласите студентов к разговору. Пусть каждый из них расскажет что-то о себе или о чем-то другом.
- Признайтесь в своих опасениях и трудностях в преподавании курса. Если Вы будете говорить искренне, то все испытают чувство сближения с Вами.

Завершая обсуждение особенностей студентов на «входе» в образовательный процесс, сделаем обобщение. Если преподаватель в системе ОДО-ЛИНК готовится к встрече со взрослыми студентами, то стоит начать с того, чтобы определить особенности студентов. Это поможет выбрать правильный стиль поведения и найти уместные формы деятельности.

Как организован сам образовательный процесс и какова в нем траектория развития и последовательность действий студента? Иначе говоря, как устроена учебная деятельность в ОДО?

Специфика построения образовательного процесса

Рассмотрим структуру целостного образовательного процесса в системе ОДО-ЛИНК.

Руководствуясь ключевой концептуальной идеей ОДО – интеграцией в образовательном процессе трех сред (учебной, социальной, профессиональной), – можно сделать вывод, что образовательный процесс в ОДО-ЛИНК не ограничивается рамками узко организованного пространства, а включает в себя несколько этапов, или пространств деятельности: вводный, основной, поддерживающий, развивающий (Табл. 18.).

Таблица 18. Характеристика этапов образования в ОДО-ЛИНК

Название этапа	Назначение этапа
Вводный	**Знакомство с подходом к обучению в ОДО** **Ознакомление с основными положениями выбранных курсов** **Самооценка собственных способностей** **Приобретение практических навыков по самостоятельному обучению и работе с учебными материалами** **Коррекция состава образовательной программы в соответствии с потребностями и проблемами студента**
Основной	**Освоение знаний и приобретение умений в области основных предметов и курсов** **Приобретение основных знаний и умений, необходимых для полноценного управления людьми и деятельности** **Формирование умений использования концепций в качестве средства для решения собственных профессиональных проблем** **Развитие мыслительных, креативных, коммуникативных способностей** **Развитие способностей к самоопределению и самообразованию (рост субъективности)** **Мотивация студентов на продолжение обучения**
Поддерживающий	**Продолжение обучения для тех студентов, которые оказались вовлеченными в непрерывное образование** **Интеллектуальная поддержка студентов на начальных этапах становления и в ходе учебной деятельности** **Содействие в продвижении студенческих проектов** **Вовлечение в обучение**
Развивающий	**Продолжение обучения на более высоких уровнях образования** **Развитие профессиональной деятельности** **Поддержка развивающих процессов в организациях** **Удовлетворение особенных образовательных потребностей**

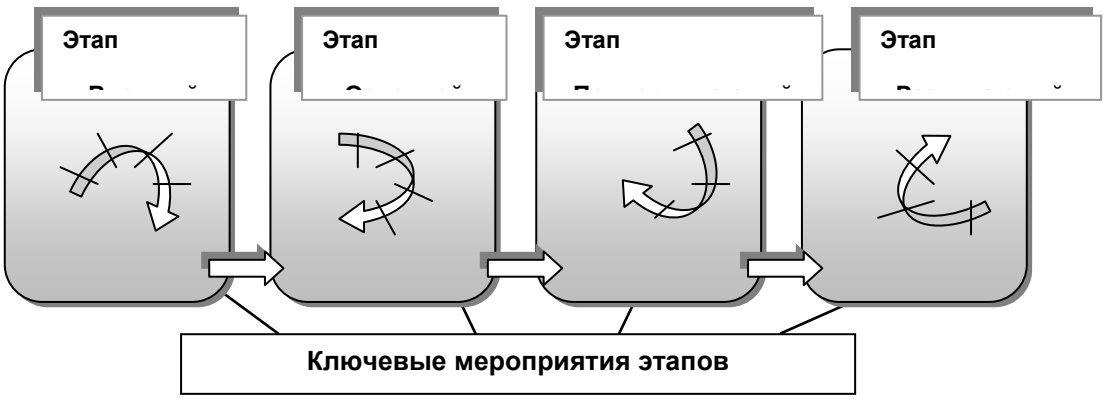


Рис. 19. Обобщенный облик организации образовательного процесса в ОДО

На каждом этапе образовательного процесса в ОДО организуются особенные подпроцессы. В разных образовательных учреждениях они могут быть организованы по-разному, но значение этапов, скорее всего, сохраняется.

Наибольший интерес для понимания идеи о воплощении ОДО в образовании представляет основной этап, где осуществляется полный цикл обучения: набор, собственно обучение и сертификация студентов (Рис. 20).

На рисунке 20 обозначены следующие ключевые процессы основного этапа:

1. **привлечение специалистов к обучению и анализ заявлений об обучении;**
2. **регистрация студентов;**
3. **оплата образовательных услуг;**
4. **объединение студентов в учебные группы;**
5. **выдача учебных материалов;**
6. **обучение работе с учебными материалами;**
7. **самостоятельное изучение учебных материалов;**
8. **выполнение контрольных заданий и упражнений;**
9. **участие в телеконференциях и тьюториалах;**
10. **участие в выездной школе;**
11. **сдача экзаменов;**
12. **оформление документов об окончании цикла обучения;**
13. **вовлечение студентов в продолжение обучения.**

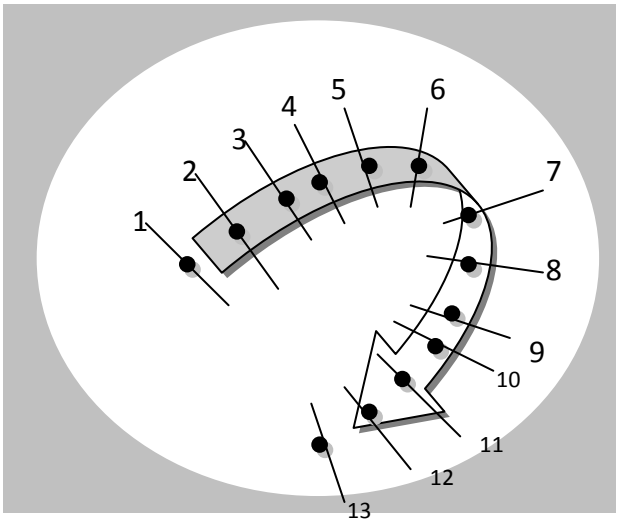


Рис. 20. Структура основного этапа образовательного процесса

Некоторые процессы могут быть изменены в зависимости от специфики организации обучения в том или ином образовательном учреждении. Например, выездная школа может быть и в начале обучения, а может быть заменена на несколько дневных школ или дополнительных тьюториалов. Тьютор может участвовать во всех процессах, но *обязательными для него являются следующие:*

- **обучение студентов работе с учебными материалами;**
- **консультирование студентов в процессе самостоятельного изучения учебных материалов;**
- **консультирование в процессе выполнения контрольных заданий и упражнений;**
- **участие в телеконференциях и тьюториалах;**
- **участие в выездной школе;**
- **сдача экзаменов;**
- **вовлечение студентов в продолжение обучения.**

Процессный взгляд на деятельность студентов в ОДО помогает понять основные компоненты системы образования в целом.

Особенности учебной деятельности взрослых

Мы представили общий взгляд на организацию системы образования в ОДО-ЛИНК, выделив основные этапы и присущие каждому из них процессы. Сменив ракурс рассмотрения, мы увидели деятельность студентов на основном этапе через призму оргформ. Сейчас мы предпримем еще несколько попыток глубже понять сущность образовательного процесса и непосредственное участие в нем студента, представив несколько концепций и идей. Это создаст Вам дополнительные возможности для понимания модели ОДО-ЛИНК.

Представим следующие идеи, отражающие *особенный подход к обучению студентов в ОДО-ЛИНК:*

- **о цикличности деятельности студентов;**
- **об интеграции трех сфер деятельности студента;**
- **о динамике деятельности студентов;**
- **о способе работы развивающем деятельность студента;**
- **о рациональном соотношении возможностей;**
- **о партнерстве.**

О цикличности деятельности студентов

Согласно одной из базовых концепций андрагогики, обучение в системе ОДО происходит в виде некоторого цикла (Рис. 21). (Управление развитием и изменением. Жуковский: МИМ ЛИНК.,1998).

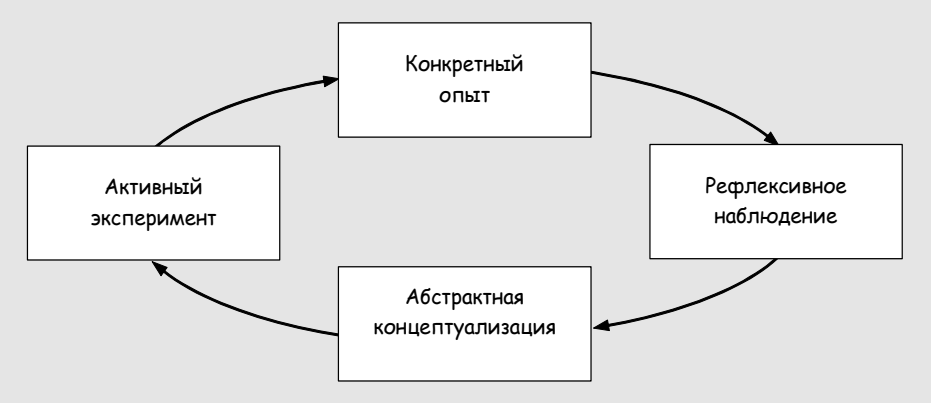


Рис. 21. Схема цикла обучения в ОДО

Приведенная выше схема показывает, что обучение и

развитие осуществляются в ходе циклического процесса, который *основан на эксперименте и состоит из следующих этапов:*

- **конкретный опыт начинается со сбора данных, полученных из наблюдений и личного опыта;**
- **рефлексивное наблюдение ведет к анализу смысла и значения этих данных, т.е. к наблюдению, анализу и размышлению о них;**
- **абстрактная концептуализация рождает абстрактные концепции модели и конструирует образы;**
- **активное экспериментирование состоит в действиях, направленных на испытание созданных концепций в новых ситуациях («рискнем, попробуем»).**

Эта модель имеет ряд ключевых особенностей:

- **Обучение организуется как циклический процесс с последовательно взаимосвязанными этапами, причем каждый пройденный цикл является началом следующего. Процесс никогда не прерывается .**
- **Циклы не только сменяют друг друга в известной последовательности, но и попарно противостоят друг другу, когда конкретному опыту противостоит абстрактная концептуализация, а активному эксперименту – рефлексивное наблюдение.**
- **Обучение помещено в контекст повседневной жизни и опыта и не рассматривается как нечто происходящее только в рамках формальных «учебных» занятий.**

Предполагается, что различные люди отдают предпочтения тем или иным этапам цикла обучения. Их предпочтения довольно постоянны и прочны, хотя и могут быть модифицированы со временем и при приложении больших усилий. Колб и Фрай (1975) называют эти предпочтения «стилями обучения» (подробнее см. Управление развитием и изменением. Жуковский: МИМ ЛИНК,1998).

Об интеграции в образовательном процессе трех сред деятельности студента

Центральной идеей, определяющей цели, содержание, методы, формы и средства обучения в ОДО-ЛИНК, является идея создания интеллектуально-профессиональной среды – сообщества профессионалов, объединенных общими ценностями развития себя и своей деятельности. ОДО создается как система, объединяющая в образовательное пространство несколько *разнородных сред существования слушателей, в которых осуществляется образование* (Рис. 22):

- ***учебная среда* – среда, в которой осуществляется непосредственное обучение в виде работы над учебными материалами учебных курсов под руководством тьютора;**
- ***профессиональная среда* – среда, в которой обучение соединено с профессиональной деятельностью и осуществляется в специфических формах, связанных с ее анализом и развитием посредством учебных материалов и образовательных техник;**

- ***социальная среда*** **– среда, в которой обучение влияет на формирование новых ценностей организации жизни и деятельности посредством участия студентов в организованных особым образом процессах социальной, педагогической, андрагогической коммуникаций.**

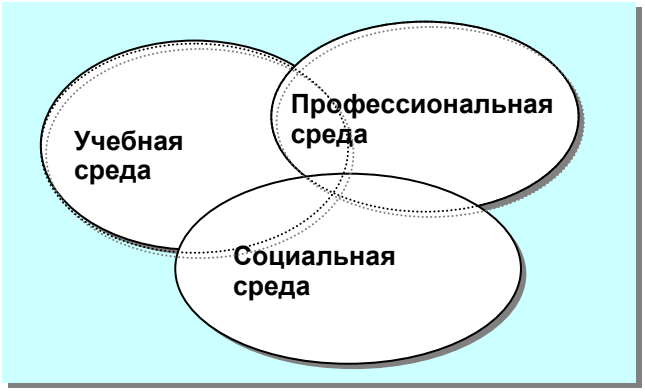


Рис. 22. Схема образовательного пространства ОДО

Обучение в каждой из сред должно быть организовано по специальным формам и методам, с использованием специальных образовательных и других средств и технологий.

О динамике деятельности студентов в ОДО-ЛИНК

Способ деятельности студента, который воссоздается в ОДО, может быть уподоблен маятнику: он отталкивается от прошлого – «что было» (опыт профессиональной деятельности, имеющиеся знания, проблемы, осознанные потребности в развитии компетентности), выполняет учебную деятельность в настоящем – «что есть» и моделирует, а затем и реализует на новом уровне компетентности ситуации профессиональной деятельности – «что будет». Тем самым студент как бы разворачивается из прошлого через настоящее в будущее, действуя в целостном пространстве учебной, профессиональной и социальной сред (Рис. 23).

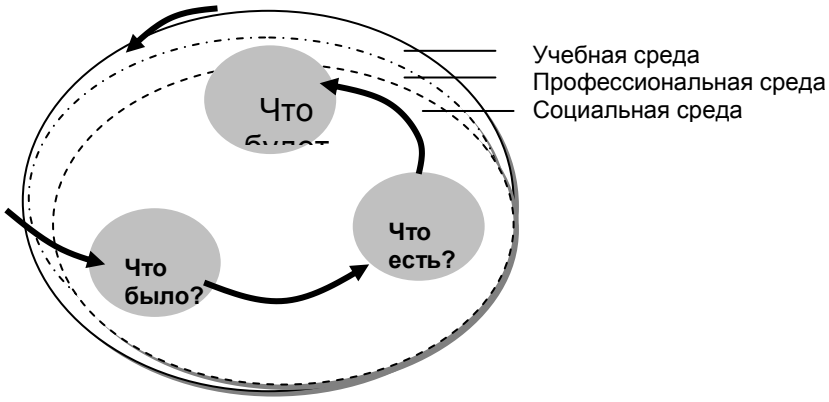


Рис. 23. Схема динамики деятельности студентов в ОДО

Компетентность студента формируется при следующей динамике его деятельности: «здесь и теперь» в моделируемых ситуациях, в моделируемом поведении (Вербицкий А.А., 2000).

При этом можно выделить *три особенных (базовых) типа деятельности студентов* (Рис. 24):

- ***Учебная деятельность академического типа*, классическим примером которой является традиционная лекция. В учебной деятельности академического типа осуществляется главным образом процедура передачи и усвоения теоретических концепций курса. Однако уже здесь разными способами тьютор пытается создать некоторый предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности. Для этого привлекается опыт студентов и моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические, противоречивые по своей сути вопросы и проблемы профессиональной деятельности.**
- ***Квазипрофессиональная (как бы профессиональная) деятельность*, наиболее яркий ее пример представляет собой деловая игра. Сущностью квазипрофессиональной деятельности является воссоздание в студенческой аудитории и на специальном (научном) языке содержания профессиональной деятельности, отношений занятых в ней людей. Это делается, например, с помощью имитационной или игровой моделей профессиональных ситуаций студента. При этом задается целостный контекст его профессиональной деятельности.**
- ***Учебно-профессиональная деятельность*, где студент выполняет реальные исследовательские или практические функции, решая актуальные для него проблемы. В формах учебно-профессиональной деятельности студенты, принимая участие в исследованиях, готовя контрольные работы и проекты по профессиональной тематике, по целям, содержанию, формам, процессу и требованиям к получаемым результатам приближаются к позиции специалистов. Студенты выполняют уже не академические процедуры усвоения знаний или овладения навыками «наблюдаемого поведения», а фактически осуществляют реальную профессиональную деятельность, в которой ранее полученные знания выступают ориентировочной основой. На этой стадии завершается процесс трансформации учебной деятельности в профессиональную.**

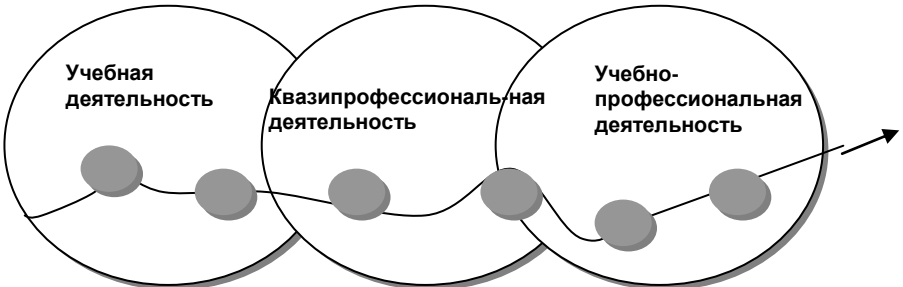




Рис. 24. Схема типов деятельности студентов, воссоздаваемых в ОДО

Воссоздание этих типов деятельности посредством движения студентов в учебной, социальной и профессиональной средах является заботой и авторов курсов, и администрации образовательного учреждения ОДО, и тьюторов.

О развивающем деятельность способе работы студента в ОДО-ЛИНК

В ОДО студенты не просто получают новую информацию или отрабатывают конкретные навыки. В процессе образования происходит смена ментальных моделей – меняются картины профессиональной деятельности, развиваются способности, меняются смысловые установки и ценности. Можно сказать, что студент здесь – субъект не только обучающийся, но и развивающийся как личность и профессионал.

Это обусловливается в некотором смысле универсальным способом работы студентов в системе ОДО-ЛИНК.

Данный способ может быть представлен в виде схемы (Рис. 25.), где нашли отображение три пространства, в которых осуществляется *развивающаяся деятельность студента:*

- **собственно деятельность;**
- **рефлексия деятельности и встречающихся затруднений;**
- **культура как совокупность ценностей, идей, концепций, методов разрешения затруднений.**

Процессуально схема может быть прочитана следующим образом: студент, выполняющий некоторую сложную деятельность, сталкивается с затруднением, что побуждает его заняться рефлексией ситуации, где он *последовательно осуществляет три шага:*

- **(А) анализ – исследование прошлого – реконструкция действий и поиск момента затруднения, ответ на вопрос «Что произошло?»**
- **(Кр) критика – обнаружение причины затруднения; для этого необходимо сравнить свои действия (сущее) с нормой (должное: основания, критерии), лежащей в культурном слое; найти точки несовпадения, зафиксировать противоречие и поставить проблему, ответ на вопрос «Почему?»**
- **(Н) нормирование – взгляд в будущее: выдвижение идей, гипотез, построение новой нормы, ответ на вопрос «Как?».**

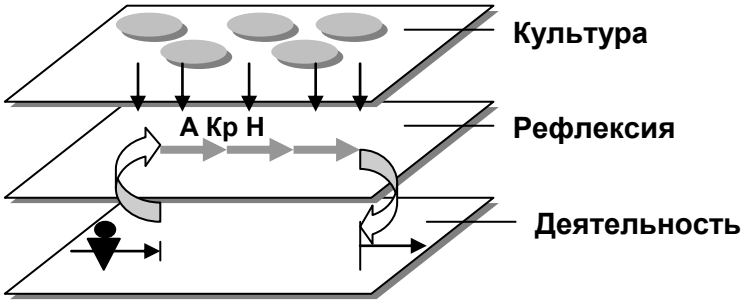


Рис. 25. Схема развития деятельности

При этом из культурного «слоя» студент черпает ресурс для рефлексии в виде понятий, концепций, методов, ценностей, установок, предельных способностей и другое.

Эта идея раскрывает структуру компонентов механизма развития деятельности студента посредством затруднений. В этом механизме ключевое значение приобретают возможности студента и образовательного процесса. Данная идея также позволяет глубже понять, как именно осуществляются этапы рефлексии и абстрактной концептуализации в базовой модели цикла обучения Колба, Фрая.

О рациональном соотношении возможностей

Следствием применения предыдущей идеи к построению облика ОДО-ЛИНК является идея поиска и использования в образовательном процессе *оптимального соотношения трех типов возможностей* (Рис. 26):

- **возможностей тьютора;**
- **возможностей обучающегося;**
- **возможностей средств обучения.**

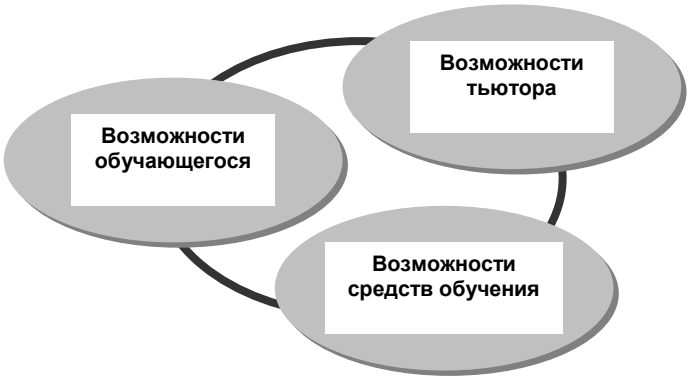


Рис. 26. Схема синтеза основных возможностей ОДО

Эта идея при воплощении в образовательном процессе побуждает тьюторов искать индивидуальные подходы к работе с различными студентами.

О партнерстве в ОДО-ЛИНК.

Взаимоотношения со студентами в ОДО построены на основе сотрудничества и партнерства. Эта особенность отношений обусловлена, с одной стороны, психологическими

особенностями обучения взрослых, а с другой стороны, тем, что каждый из участников образовательного процесса привносит в него свой ресурс. Созданный здесь широкий взгляд на модель ОДО-ЛИНК и смена ракурсов рассмотрения полезны для понимания специфики деятельности студента, а вслед за этим и роли тьютора в этой системе.

Практикум

Попробуйте явным образом сформулировать требования к деятельности тьютора, исходящие от понимания особенностей подхода к обучению студентов в ОДО-ЛИНК. Дополните эти требования материалом из других модулей данного пособия. Выполните следующее задание.

Задание VIII.I.2.5

Составьте перечень требований к деятельности тьюторов, которые возникают от понимания особенностей студентов и рассмотренного подхода к их обучению.

Постройте обобщенную систему требований к организации образовательного процесса в системе ОДО-ЛИНК и деятельности тьютора.

Этот перечень будет изменяться по мере открытия новых граней модели ОДО-ЛИНК и деятельности тьютора.

После обсуждения организации образовательного процесса в ОДО-ЛИНК, выстроенного «под» необычного студента с особенными образовательными потребностями, возникла некоторая целостность, в которой *объединены взаимным влиянием три компонента* (Рис. 27):

- **взрослый и занятый студент со своими особенностями и образовательными потребностями;**
- **среда ОДО и образовательный процесс в ней ориентированы именно на такого студента;**
- **тьютор как один из основных проводников между первыми двумя.**

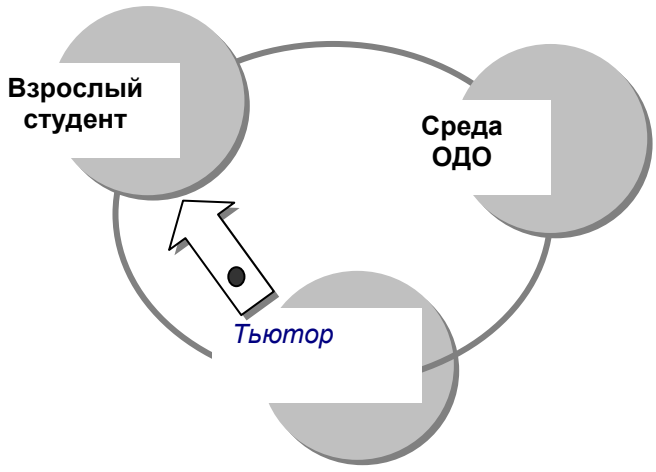


Рис. 27. Конструктивная схема рассмотрения деятельности тьютора

Конечно же, тьютор – часть среды ОДО. Но для осмысления его особенной роли нам удобно выделить его место в этой целостности.

Здесь мы рассмотрели в основном связь между студентом и средой ОДО и в этом контексте – лишь обозначили место тьютора. Теперь полезно подробнее обсудить деятельность тьютора в ОДО.

Для этого рассмотрим его деятельность в отношении к студенту, «помещенному» в среду ОДО-ЛИНК.

Особенности преподавательской деятельности

Настало время попытаться полнее ответить на вопрос, зачем студенту нужен тьютор? Иначе говоря, нам предстоит определить место тьютора в решении проблем студента.

Для начала попробуйте занять позицию студентов, входящих в среду ОДО, организованную специально для них с целью удовлетворения их образовательных потребностей. Мысленно взгляните на тьютора глазами таких студентов.

Практикум

Задание VIII.I.2.6

Составьте перечень возможных ожиданий, которые может связывать с тьютором студент, только что пришедший на обучение в ОДО-ЛИНК и не знающий еще особенностей организации процесса образования.

«Я ожидаю, что тьютор ……

_____

_____

_____

Пусть эти приблизительные ожидания послужат отправной точкой Вашего исследования действительных задач тьютора по отношению к студентам ОДО-ЛИНК. После обсуждения этих отношений Вы сможете сравнить степень расширения Ваших собственных представлений о тьюторской деятельности. Для этого, прежде всего, предстоит рассмотреть подробнее деятельность тьютора с точки зрения его роли по отношению к студентам в среде ОДО-ЛИНК.

Из предыдущих рассуждений Вам должно быть понятно, что ключевые особенности среды ОДО образуются под влиянием одной цели – лучшим образом способствовать удовлетворению и развитию образовательных потребностей ее непростых студентов. Этому и служат заботливые «руки» тьюторов.

Как мы выяснили, тьютор возникает рядом со студентом практически с первого (вводного) этапа движения студента в среде ОДО. Но главной его задачей является все же сопровождение студента на основном этапе –

в ходе собственно образовательного процесса (Рис. 28). Здесь тьютор и студенты совершают совместный путь по лестнице роста компетентности обоих. И все же главным в связке восхождения является студент.

«Лестница», по которой восходят студенты и тьютор, состоит из нескольких «ступеней»:

- обучение работе с учебными материалами;
- самостоятельное изучение учебных материалов;
- выполнение контрольных заданий и упражнений;
- участие в конференциях и тьюториалах;
- участие в выездной школе;
- сдача экзаменов;
- вовлечение в продолжение обучения.

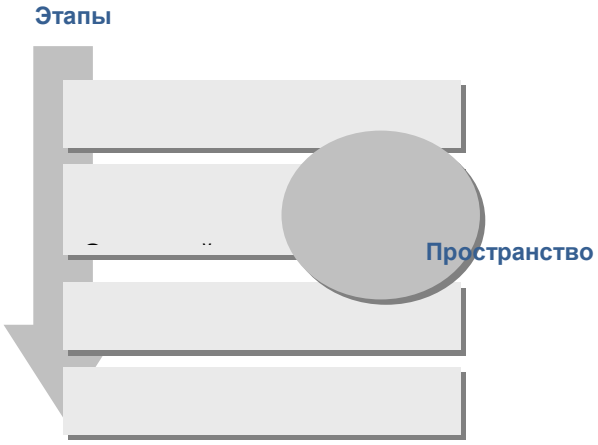


Рис. 28. Пространство деятельности тьютора в образовательном процессе

На каждой ступени студент испытывает некоторые трудности. Ранее мы уже обсуждали трудности, связанные со становлением взрослого как субъекта собственной учебной деятельности: студент стремится к партнерским взаимоотношениям, но пока не знает «как учиться?» – не знает требований курса, особенностей учебных материалов и заданий и т.д. Здесь-то ему и нужен помощник. Этот помощник – тьютор.

Продолжим наши рассуждения об объективных трудностях студентов в образовательном процессе в ОДО-ЛИНК, чтобы точнее определить задачи тьютора.

Работа с учебными материалами

Учебные материалы для студентов ОДО имеют существенные особенности, поскольку «несут» основной заряд той силы, которая совершает развивающую работу в сознании студентов.

В соответствии с основными идеями и принципами построения ОДО учебные материалы являются не столько носителями определенной учебной информации, сколько организаторами мыслительной работы (мыследеятельности) студентов. *В лучших вариантах воплощения принципов ОДО учебные материалы имеют особенные свойства:*

- они задействуют различные каналы восприятия студентов;
- обеспечивают управление познавательной деятельностью студентов;
- вносят в образование необходимую информацию;
- создают условия для включения студентов в деятельность;
- побуждают студентов не к запоминанию, а к мышлению, рассуждению, анализу, применению знаний в профессиональной деятельности;
- инициируют студентов к взаимодействию с другими студентами и с тьюторами;
- побуждают студентов к созданию собственных образовательных продуктов;
- обеспечивают рефлексию профессиональной и учебной деятельности студентов;
- предоставляют обратную связь.

Все это достигается, *во-первых,* разнообразием средств обучения, в которых представлен учебный материал, *во-вторых,* особенными приемами использования средств обучения, *в-третьих*, рациональным сочетанием различных учебных материалов в курсах. Вы как обучающийся по нашему курсу, уже, наверное, заметили некоторые особенности построения данного модуля и его отличие от привычных учебников.

Примечание: если у Вас есть возможность ознакомиться с другими учебными материалами МИМ ЛИНК, то сделайте это и используйте их в работе. Ознакомьтесь с нашим сайтом http://www.ou-link.ru.

Попробуйте выделить особенности учебных материалов МИМ ЛИНК, отметив, например, отличия:

в структуре

стиле изложения

практической направленности

и другие

Детальное рассмотрение различных средств, используемых в ОДО, поможет Вам более ясно увидеть эти особенности.

В Табл. 19 приводится краткая характеристика основных средств обучения, применяемых в ОДО.

Таблица 19. Характеристика основных средств обучения, применяемых в ОДО

№	Типы и виды основных средств обучения, используемых в ОДО
1	**Учебники и учебные пособия на бумажных носителях – традиционное представление учебных материалов.**
2	**Учебники и учебные пособия на видеокассетах для воспроизведения на видеомагнитофоне.**
3	**Учебники и учебные пособия на аудиокассетах для воспроизведения на магнитофоне.**
4	**Средства компьютерного обучения:** • **на CD-ROM;** • **в виде файлов, пересылаемых посредством компьютерных телекоммуникаций;** • **новейшие мультимедийные средства;** • **обучающие программы;** • **E-mail – электронная почта;** • **электронные библиотеки;** • **электронные энциклопедии, справочники, словари и т.п.;** • **базы данных, доступные в том числе и в оперативном режиме;** • **электронные доски объявлений;** • **чертежные доски или средство получения экрана одного пользователя на мониторе другого.**
5	**Средства телекоммуникативного обучения:** • **Internet–конференции как средство организации дискуссий и семинаров в оперативном режиме;** • **Internet–конференции как дискуссии и семинары, разнесенные по времени (обсуждение происходит между группой участников этих конференций и вся информация доступна всей группе; материалы могут храниться достаточное количество времени);** • **консультации посредством электронной почты;** • **аудиоконференции и видеоконференции по видеоканалам и компьютерным сетям;** • **Internet-телефон – использование сети Internet для голосовой двусторонней связи;** • **телефонные консультации.**
6	**Средства очного обучения: очные встречи студентов и тьюторов на тьюториалах и воскресных школах.**

Очевидно, что не все средства одинаково знакомы студентам. Поэтому одна из трудностей студентов на начальном этапе – трудность освоения работы с различными средствами обучения. Но есть еще и другая трудность.

Дело в том, что практически все средства обучения являются интерактивными, то есть между студентом и средствами обучения возникает взаимное действие. В Табл. 20 дана краткая характеристика некоторым средствам обучения в ОДО с точки зрения интерактивности.

Таблица 20. Краткая характеристика интерактивности средств обучения в ОДО

Учебник на бумажном носителе	**Интерактивность создается специально организованным диалогом авторов концепций и курсов со студентом, встроенными заданиями к читателю, связками между различными разделами учебника, побуждением к анализу, интригами и другим. Работа с таким учебником – особенный труд.**
Электронная почта	**Экономически и технически является наиболее эффективной технологией обеспечения обратной связи обучающегося с преподавателем. Это возможность оперативной передачи информации на большие расстояния, возможность интерактивности и оперативной обратной связи.**
Видеоконференции с использованием компьютерных сетей	**Предоставляют возможность организации самой дешевой видеосвязи при среднем уровне качества. Данный тип видеоконференций целесообразно использовать для проведения семинаров в небольших (5-10 человек) группах, индивидуальных консультаций, обсуждения отдельных сложных вопросов изучаемого курса. Помимо передачи звука и видеоизображения есть возможность совместного управления экраном компьютера: создание рисунков и схем на расстоянии, передача фотографического и рукописного материала.**
Видеоконференции по цифровому спутниковому каналу с использованием видеокомпрессии	**Совмещают высокое качество видеоизображения и низкую стоимость проведения видеоконференции. Эта технология может оказаться эффективной при относительно небольшом объеме занятий (100-300 часов в год) и большом числе обучаемых (1000-5000 студентов), для проведения обзорных лекций, коллективных обсуждений итогов курса и образовательных программ.**
CD (компакт-диски)	**Возможность доступа к объемным источникам информации. На CD-ROM могут быть размещены основные содержательные блоки конкретного курса, необходимые программы для сопровождения образовательного процесса. Интерактивность здесь создается организацией гиперссылок, тестами с паролями и другими программными приемами.**
Internet	**Internet создает необыкновенно широкое пространство для интерактивности. Это возможность организации совместных**

	проектов; возможность доступа к различным источникам информации; возможность организации полноценного общения Преподаватель – Студент и Студент – Группа студентов, а также проведения компьютерных конференций по отдельным содержательным аспектам курсов.
Интерактивные базы данных (БД)	**В интерактивных БД систематизируются массивы данных, которые могут быть доступны посредством сетевых и телекоммуникаций. Пользуясь таким ресурсом, разработчики курсов, например, могут поддерживать локальные БД как для студентов, так и для преподавателей. Другим вариантом является предоставление доступа к внешним БД. Число БД, доступных через компьютерные сети, быстро растет.**
Электронные журналы	**Периодические издания, которые распространяются среди подписчиков через компьютерные сети. За рубежом они становятся все более важным источником получения информации и обучения. Студенты подписываются на такие журналы с целью использования их как неотъемлемой части курса или как дополнения к работе.**
Компьютерные обучающие программы	**Представляют собой программное обеспечение, которое может использоваться на удаленном компьютере через компьютерные сети – посредством модемной связи или Telnet услуг в Internet.**

Самостоятельное изучение учебных материалов

Самостоятельная работа с учебными материалами обычно вызывает у студентов наибольшие трудности. Вот подборка некоторых отзывов студентов ОДО-ЛИНК относительно такой работы:

Читаю тексты и кажется, что все понятно, но применить на практике ничего не могу.

Я не понимаю, зачем в текстах так много отсылок к каким-то другим материалам. Не чтение, а клоунада какая-то.

Все очень интересно, но из всего этого очень трудно выделить главное.

Мне не нравится голос, записанный на видео- и на аудиокассетах. Не могли найти поприятнее?

Замечательный текст. Только после заданий я пытаюсь сверить свое решение с тем, которое предложено в учебнике. Очень часто мои рассуждения не совпадают с тем, что я нахожу в учебнике. Или я не прав, или что-то напутано в учебнике.

Я не понимаю многих картинок, которые Вы тут нарисовали. Нельзя ли рисовать попроще?

Материал очень хорошо структурирован. Но ведь в жизни все по-другому.

Не знаю, когда лучше все это читать: вечером, или утром, или в метро?

Многие из этих трудностей исчезают по мере приобретения студентами опыта работы с учебными материалами. Но на начальном этапе помощь

нужна практически всем.

Выполнение контрольных заданий (тестов) и упражнений

Поскольку в основе модели ОДО-ЛИНК лежит деятельностный подход к обучению и образованию, то в учебных материалах курсов всегда много заданий к студентам, побуждающих их к различным видам деятельности. ***Например:***

- **задания – тесты в виде ключей к последующему самостоятельному изучению материала;**
- **тесты в виде контроля успеваемости студентов;**
- **тесты в виде поводов к углублению изучения;**
- **тесты как мотивирующие и / или интригующие элементы курса;**
- **задания, изменяющиеся в ходе развития курса;**
- **ключевые задания, без которых курс не осваивается;**
- **задания, выполнение которых может свидетельствовать об успешности освоения курса и позволять дальнейшее изучение материала;**
- **задания, которые тьютору желательно проверять и комментировать в интерактивном режиме;**
- **задания, результаты выполнения которых полезны для групп студентов или для других студентов.**

По причине различных начальных уровней образования студентов, особенностей их психики, реального опыта преодоления трудностей студенты часто испытывают затруднения в выполнении заданий. Тьютор должен быть готов прийти на помощь.

Участие в конференциях и тьюториалах

Тьюториал или конференции могут иметь различные цели и формы проведения. Но во всех случаях главное – это коллективная деятельность студентов и тьютора, а может быть и нескольких тьюторов, направленная на приобретение опыта применения концепций и развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей студентов. Всегда это некоторое коллективное действо, некоторое социальное и психологическое событие, к которому не все готовы. ***Основные трудности, которые студенты чаще всего испытывают на тьюториалах, следующие:***

- **трудность начального шага к выполнению некоторой деятельности;**
- **трудность публичного выступления студента;**
- **трудность выбора поведения в группе;**
- **трудность коллективного принятия решения по поводу предложенных заданий;**
- **трудность общения с незнакомыми людьми и другие.**

Участие в выездной школе

Выездная школа **– это тоже коллективная деятельность тьюторов и студентов, но с глубоким погружением в учебный материал. Погружение в любую среду всегда сопряжено с некоторым риском встречи с инородной средой. На выездных школах этот риск усиливается, поскольку** ***речь идет о погружении в несколько сред:***

- **в интеллектуальную среду – перед студентами ставятся не простые интеллектуальные задачи;**

- **в социальную среду – в группах собираются студенты из разных социальных и профессиональных групп;**
- **в коммуникативную среду – многие задания выполняются в динамичных групповых процессах;**
- **в пространственную среду – чаще всего, причем не случайно, выездные школы происходят за городом, в местах, которые сильно отличаются от привычных мест деятельности студентов;**
- **в особенную временную среду – на выездных школах создается особенный временной режим деятельности и жизни, поддерживающий повышенный тонус деятельности студентов;**
- **в эмоциональную среду – тип заданий, поведение людей, необычность обстановки и многое другое создают повышенный эмоциональный фон на школах.**

Студенты, не подготовленные к такому событию, нуждаются в поддержке и заботе со стороны внимательного тьютора.

Сдача экзаменов **Известно, что «от сессии до сессии живут студенты весело». Итоговый экзамен по курсу – особенное событие в студенческой жизни. В ОДО экзамен, как правило, отличается от традиционного экзамена, когда студенты «тянут» билеты и отвечают по заученным текстам. Деятельностный подход к обучению и развитие профессиональных навыков побуждают строить экзамены в системе ОДО так, чтобы существовала возможность проверить не столько знания, сколько умения и способности студентов. Поэтому экзамен становится для студентов небольшим экспериментом воплощения эффективных идей курсов и демонстрации своего уровня компетентности. Особенный характер экзамена побуждает студентов по-особенному готовиться к нему. Тьютор здесь просто необходим, чтобы придать экзамену роль не только контрольную, но и развивающую.**

Вовлечение в продолжение обучения **Поскольку система ОДО-ЛИНК предполагает непрерывное обучение специалистов, то после окончания курса ожидается продолжение их учебы. Решение о продолжении обучения по новым курсам делается специалистами самостоятельно, но оно принимается, как правило, по согласованию с тьютором. На этом этапе часто бывает нужным помочь студенту определить индивидуальную «траекторию» обучения, рассчитать силы для дальнейшей учебы, мотивировать стремление к освоению новых предметов. Тьютор здесь выступает в качестве консультанта по развитию, в качестве доброго наставника и доброжелательного проблематизатора.**

Практикум

Задание VIII.I.2.7

Попробуйте составить приблизительный перечень задач, которые предстоит решить хорошему тьютору, чтобы помочь студентам адаптироваться в среде ОДО. При составлении этого перечня достаточно пока ориентироваться на трудности студентов, которые мы

только что обсудили.

Задачи, которые Вы сформулировали, скорее всего, яснее очерчивают место тьютора в решении проблем студентов. Вероятнее всего, в Ваших списках речь идет о таких задачах, как:

- **побуждение студентов занять отведенное им в образовательной программе место, т.е. ввести студентов в позицию субъекта учебной деятельности, в позицию самообучающегося;**
- **раскрытие студентам замысла образовательной программы (осветить путь);**
- **понимание ожиданий, потребностей, исходного уровня развития студентов и помощь им в прокладывании собственной траектории движения в программе (для чего учиться?);**
- **обучение студентов способам эффективной учебной деятельности (как учиться?);**
- **создание условий для интеграции в образовательном процессе трех сред: учебной, социальной, профессиональной;**
- **создание условий для «встречи» двух субъектов – студента и тьютора, за счет согласования позиций (места в образовательном процессе), зон свободы и ответственности, ожиданий, ограничений, целей и способов работы.**

Функции тьютора по отношению к студентам ОДО

У правильно ориентированного тьютора возникают вполне определенные задачи перед студентами, которые можно представить в виде некоторой естественной последовательности (Рис. 29).

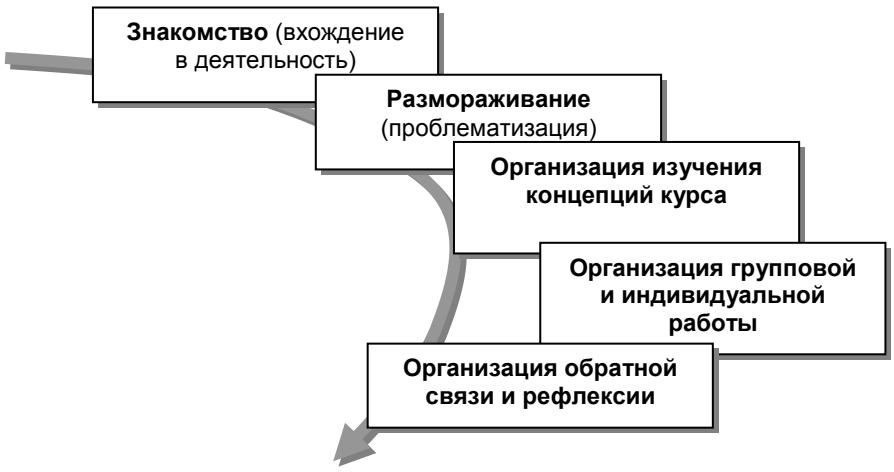


Рис. 29. Последовательность выполнения основных типов задач тьютора перед студентами

Рассмотрим действия тьютора в ходе решения этих типовых (стандартных) задач по отношению к студентам ОДО.

Таблица 21. Характеристика типовых задач тьютора по отношению к студентам ОДО

Типовые задачи	Действия тьютора
Знакомство (вхождение в деятельность)	**определение целей и задач совместной деятельности;** **оказание психологической поддержки, снятие барьеров;** **диагностика начального и текущего состояния студентов;** **разработка стратегии работы группы на презентацию;** **построение обобщенного «портрета» группы, сильных и слабых сторон;** **определение собственной роли и позиции в группе;** **обеспечение принятия студентами учебных задач, проблем;** **вовлечение студентов в процесс совместного целеполагания на обучение;** **определение учебного потенциала группы;** **установление контакта со студентами и контакта студентов друг с другом;** **создание комфортной и безопасной атмосферы в группе.**
Размораживание (проблематизация)	**постановка перед студентами творческих задач, проблем;** **определение сильных и слабых сторон в деятельности студентов;** **включение студентов в активную работу;** **создание мотивации;** **выделение индивидуальных проблем студента;** **поддержка мотивации;** **отбор тем и проблем для обсуждения со студентами;** **определение успехов и слабых сторон каждого студента;** **определение трудностей студентов, возникающих в ходе работы;** **вовлечение всех студентов в работу группы;** **формулирование проблемных вопросов, заданий, позволяющих активизировать студентов;** **работа с проблемами, предложенными группой.**
Организация изучения концепций курса	**объяснение сложных вопросов, концепций;** **системное предоставление концепций курса;** **выделение главных идей в теме, курсе;** **организация работы студентов с кейс-стади;** **объяснение концепций курса;** **демонстрация связи курса с реальной практикой студентов;** **обучение студентов умениям работать с ситуацией, видеть и формулировать проблему;** **предоставление более полного и более широкого, чем в материалах курса, взгляда на изучаемую область;** **подготовка и чтение мини-лекций;** **формулирование проблемных вопросов, заданий, позволяющих активизировать студентов;** **работа с проблемами, предложенными группой;**

Типовые задачи	Действия тьютора
	оформление опыта студентов; **обзор материалов всего курса;** **выделение в текстах (письменных и устных) студентов идей, адекватных изучаемым материалам;** **оценка адекватности применения концепций.**
Организация групповой и индивидуальной работы	**организация групповой работы;** **обучение студентов навыкам рефлексии;** **обучение студентов практическому применению концепций;** **организация межгруппового взаимодействия;** **выбор адекватных методов обучения;** **организация дискуссии;** **обучение студентов навыкам самостоятельной работы;** **вовлечение всех студентов в работу группы;** **обучение студентов навыкам эффективного общения;** **выбор и использование разнообразных групповых упражнений;** **обобщение идей, предложенных группами и отдельными студентами;** **формулирование проблемных вопросов, заданий, позволяющих активизировать студентов;** **обучение студентов способам рационального мышления.**
Организация обратной связи и рефлексии	**определение сильных и слабых сторон в деятельности студентов;** **выделение индивидуальных проблем студента;** **диагностика начального и текущего состояния студентов;** **определение успехов и слабых сторон каждого студента;** **организация обратной связи;** **определение трудностей студентов, возникающих в ходе работы;** **отслеживание динамики изменения студентов от занятия к занятию;** **проведение рефлексии собственной деятельности;** **оказание помощи студенту при построении индивидуальной программы развития;** **формулирование комментариев, проясняющих ошибки студентов, трудные моменты в материалах;** **предоставление студентам советов по организации личной работы;** **выбор собственной линии поведения в ответ на негативные проявления студентов;** **организация анализа студентами собственной деятельности, своих сильных и слабых сторон;** **обучение студентов анализу своих успехов и ошибок.**

Глядя на перечень действий тьютора, можно удивиться их разнообразию. Более внимательный взгляд на эти действия может выделить среди них похожее. Это «похожее» назовем функциями тьютора по отношению к студентам. Получается,

что функции тьютора по отношению к студентам – это общая и необходимая часть всех возможных способов процессов удовлетворения потребностей студентов в ходе обучения в системе ОДО-ЛИНК.

Интересно, с методической точки зрения, то, что при решении каждой типовой задачи тьютор реализует определенный набор инвариантных функций. То есть, стоит тьютору научиться этим инвариантным функциям, как он приобретает способность выполнять сразу многие действия. ***Например*****:**

- **определение успехов и слабых сторон каждого студента;**
- **выделение в письменных текстах и устных сообщениях студентов идей, адекватных изучаемым материалам;**
- **диагностика начального и текущего состояния студентов и др.**

Все эти действия можно назвать одним словом диагностика.

Основными функциями тьютора по отношению к студентам ОДО можно считать следующие:

- **проведение диагностики состояния и хода обучения студентов;**
- **осуществление целеполагания;**
- **мотивация и вовлечение студентов;**
- **управление деятельностью и мыследеятельностью студентов;**
- **коррекция деятельности студентов;**
- **контроль за выполнением заданий;**
- **рефлексия деятельности (своей и студентов).**

Если попытаться сопоставить эти функции с типовыми задачами тьютора по отношению к студентам, то получится следующее:

Таблица 22. Соответствие типовых задач и функций тьютора по отношению к студентам ОДО

Типовые задачи	Функции
Знакомство	**Диагностика; Целеполагание**
Размораживание	**Мотивация**
Организация изучения концепций курса	**Организация деятельности**
Организация групповой и индивидуальной работы	**Коррекция**
Организация обратной связи	**Контроль**

Практикум

Задание VIII.I.2.8 **Сравните типовые задачи, стоящие перед тьютором**

относительно студентов, который получился в ходе осмысления объективных трудностей студентов в ОДО, со списком ожиданий студентов от тьютора, который получился у Вас в начальном задании раздела.

Попытайтесь объяснить несовпадение ожиданий студентов от тьютора (на начальном этапе) и требований системы ОДО к действиям тьютора.

Теперь исследуем деятельность тьютора сквозь призму его отношений с компонентами среды ОДО (Рис. 30 по стрелке).

Согласитесь, что среда ОДО в виде образовательного учреждения влияет на тьютора не только через студентов, но и непосредственным образом. И часто довольно ощутимо.

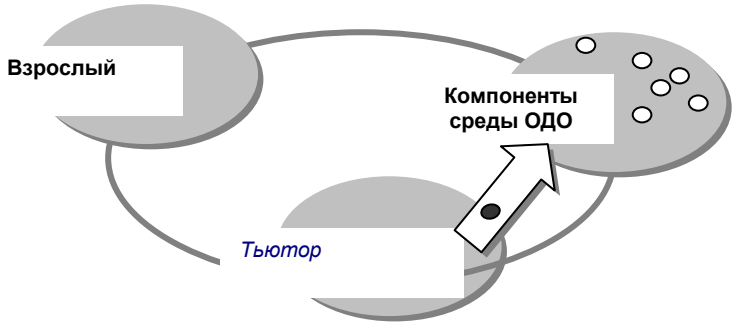


Рис. 30. Новый ракурс рассмотрения деятельности тьютора

Место тьютора в системе ОДО

До сих пор мы рассматривали тьютора в виде своего рода Дон-Кихота, который в одиночку проводит идеи ОДО в сознание и жизнь студентов. В действительности тьютор в этой деятельности не одинок. Он окружен сложной цепью взаимоотношений с образовательным учреждением и другими компонентами среды ОДО, каждое из звеньев которой оказывает влияние на качество его работы. Ясное осознание этих взаимоотношений позволит Вам выявить основные направления приложения своих усилий и целенаправленно заниматься их совершенствованием. Этот вопрос рассмотрим с трех точек зрения.

***Прежде всего, рассмотрим ОДО как структуру, состоящую из разных сфер деятельности: трехслойная сфера* (Рис. 31):**

- **основная сфера деятельности в ОДО – это деятельность собственно образовательного процесса;**
- **сфера управления – деятельность по организации и управлению ходом образовательного процесса;**
- **сфера обеспечения – деятельность, поддерживающая образовательный процесс и механизм организационного управления.**

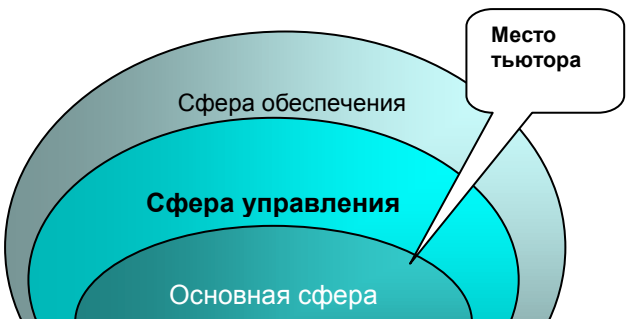




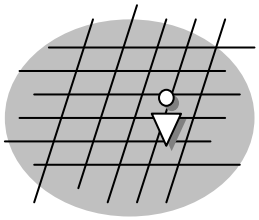
Рис. 31. Сферы деятельности системе ОДО

Каждая из этих сфер наполнена специфической деятельностью, которую выполняют люди с различными обязанностями и полномочиями. Здесь уже можно указать место тьютора. Очевидно, что оно в центральной сфере – в образовательном процессе. Но такой взгляд еще мало что раскрывает в отношениях тьютора со всеми компонентами системы ОДО.

Второй взгляд **направлен на подсистемы деятельности в этих сферах. Выделим в этих трех сферах ключевые подсистемы деятельностей. Ключевыми будем считать те, без которых невозможно поддерживать то качество образования, которое может быть создано воплощением всех принципов ОДО.**

Такими подсистемами являются следующие:

- **образовательная – деятельность по непосредственному осуществлению образовательного процесса и управлению качеством образования;**
- **научно-методическая – деятельность по научному и методическому обоснованию и сопровождению образовательного процесса;**
- **производственная – деятельность по изготовлению учебных материалов и средств обучения;**
- **административная – деятельность по осуществлению и управлению документооборотом, связанным с регистрацией, оформлением и непрерывным сопровождением обучаемых на всем цикле образования;**
- **маркетинговая – деятельность в отношении клиентов – потребителей услуг системы ОДО-ЛИНК;**
- **информационная – по созданию, поддержке и развитию информационных технологий для ОДО;**
- **развивающая – деятельность по развитию всех подсистем ОДО-ЛИНК.**



В такой «сетке» различных видов деятельности уже сложнее определить место тьютора, однако попробуйте.

Определите те подсистемы деятельности, с которыми, на Ваш взгляд, должна быть связана деятельность тьютора для полноценного хода образовательного процесса в ОДО. При этом

придерживайтесь самого высокого уровня требований к ОДО. По самым высоким требованиям, тьютор должен находиться под влиянием и сам влиять на такие подсистемы деятельности, как:

Подсистема	Опишите кратко, каким образом деятельность тьютора связана с подсистемой?
Образовательная	
Научно-методическая	
Производственная	
Административная	
Маркетинговая	
Информационная	
Развивающая	

Третий взгляд выделяет в системе ОДО-ЛИНК образовательное учреждение с конкретными подразделениями. При этом за прототип возьмем в некотором смысле хороший вариант организации ОДО. Рассматривая систему ОДО с точки зрения функциональных подразделений (подсистем), в которых осуществляются перечисленные виды деятельности, *можно выделить ее следующую структуру* (Рис. 32):

- **подсистема осуществления образовательного процесса (академический отдел);**
- **подсистема научно-методического сопровождения образовательного процесса (научно-методический отдел);**
- **подсистема производства учебных материалов (производственный отдел);**
- **подсистема административного сопровождения образовательного процесса (административный отдел);**
- **подсистема управления отношениями с клиентами (маркетинговый отдел);**
- **подсистема поддержки информационных технологий (информационный отдел);**
- **подсистема развития организации (отдел развития).**

Все эти подразделения в хорошей организации должны быть связаны друг с другом. При нарушениях в одной из подсистем сразу же происходят изменения в других. Поэтому рассматривать работу одной из подсистем целесообразно в ее взаимодействии с другими. Очевидно, что у тьютора возникают свои взаимоотношения с их специалистами.





Рис. 32. Структура подразделений системы ОДО как подсистем деятельности

При дистанционной системе обучения тьютор большую часть своих функций выполняет дома, лишь изредка непосредственно контактируя со штатными сотрудниками. Основные контакты осуществляются при помощи телефона, обычной или электронной почты, компьютерных конференций и т.д. Поэтому тьютор должен уметь строить и поддерживать профессиональные взаимоотношения на высоком уровне со всеми специалистами УДО. Рассмотрим только основные отношения тьютора. На Рис. 32 отмечены яркими точками те подразделения, которые попадут в поле нашего обсуждения.

Чаще всего в процессе работы тьютору приходится общаться со следующими *должностными лицами этих подразделений организации:*

- **менеджер курса;**
- **команда курса;**
- **администратор центра.**

Тьюторы, с которыми конкретный тьютор связан формальными отношениями: тьютор-наставник; тьютор-стажер; тьютор-монитор (рецензент комментариев к письменным заданиям другого тьютора; тьюторы-коллеги).

Задание VIII.I.2.9

Расставьте ранги основным субъектам взаимоотношений тьютора по степени их значимости в его деятельности. Для этого наиболее значимым, с Вашей точки зрения, взаимоотношениям присвойте ранг 1, следующим по значимости – ранг 2 и т.д.

Попытайтесь расставить ранги этим же субъектам по степени затрат временных ресурсов. Для этого взаимоотношениям, требующим наибольших временных затрат, присвойте ранг 1,

следующим – ранг 2 и т.д. Выполните задание в виде таблицы.

Субъекты взаимоотношений тьютора	Степень значимости, с Вашей точки зрения, этих взаимоотношений в деятельности тьютора	Ранги важности в соответствии с затратами времени на эти взаимоотношения
Менеджер курса		
Команда курса		
Администратор центра		
Тьютор-наставник		
Тьютор-стажер		
Тьютор-монитор		
Тьюторы-коллеги		

Отобразите все это на графике. На графике «Проблемный профиль основных взаимоотношений тьютора» разными цветами постройте две кривые:

Кривую значимости каждого из основных субъектов взаимоотношений в тьюторской деятельности.

Кривую затрат временных ресурсов на каждое из этих взаимоотношений.

Подумайте и запишите, какие рекомендации Вы могли бы дать тьютору, у которого аналогичный профиль основных взаимоотношений.



Раздел VIII.II. Технологии и формы образовательного процесса в ОДО-ЛИНК

VIII.II.1. Технологии образовательного процесса

Основания для спецификации образовательных технологий

Выбор концептуальных оснований построения технологий образовательного процесса в системе ОДО-ЛИНК *зависит от ряда обстоятельств:*

- от особенностей контингента обучающихся;
- от особенностей дидактической модели (цели, содержание образования, формы, методы, средства, психолого-педагогические условия);
- от особенностей организации учебной деятельности при реализации дидактических принципов;
- от индивидуальных предпочтений тьютора (преподавателя) и обучаемых;
- от возможностей ключевых компонентов образовательного процесса.

Такой взгляд на использование основных возможностей образовательной системы требует специального рассмотрения всех организационных форм с точки зрения их наиболее рационального соотношения и не позволяет использовать одни возможности в ущерб другим.

Рассмотрим педагогические технологии, информационные и технологии организации коммуникаций, технологии использования средств обучения как технологии, определяющие специфику организации образовательного процесса в системе ОДО-ЛИНК.

Педагогические технологии

Педагогические технологии построены на основании следующих систем обучения/образования взрослых:

- традиционной;
- проблемно-поисковой;
- коммуникативной;
- имитационно-ролевой.

Основанием для такого выделения служит специфика деятельности обучающихся, ее предмет и результат.

В традиционном обучении обучаемый воспринимает, осмысливает и воспроизводит передаваемую информацию; в качестве результата выступает некоторое представление об объекте или явлении, а также типовые умения и навыки.

Проблемно-поисковая система построена на самостоятельной деятельности обучающихся по осознанию проблемы и поиску способов ее решения. *Здесь возможны два варианта организации деятельности обучающихся:*

- методом проб и ошибок, т.е. «стихийное» творчество,
- путем культурной организации мыслительных процессов, когда обучающийся, встретившись с затруднениями в деятельности, проводит ее анализ, выявляет противоречия и определяет причину

трудностей, ставит проблемы и находит пути их решения.

Коммуникативная система обучения отличается тем, что коллективная деятельность обучающихся принимает характер мыследеятельности по типу диалога, дискуссии или полемики.

Имитационно-ролевой подход предполагает моделирование в деятельности обучающихся тех или иных личностно или профессионально значимых ситуаций и их решение через занимание различных позиций и ролей («проживание»).

Ведущими в системе ОДО-ЛИНК являются проблемно-поисковая, коммуникативная и имитационно-ролевая системы обучения, сопровождаемые специально организованной рефлексией деятельности обучающихся.

Комплексное использование развивающих педагогических технологий способствует содержательному наполнению пространства коллективной мыследеятельности и служит условием реализации дидактической модели, обеспечения качества образования.

Технология организации коммуникаций

По способам коммуникации преподавателей (тьюторов) с обучающимися и обучающихся между собой методы обучения можно классифицировать следующим образом.

1. Методы обучения посредством взаимодействия обучающегося с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателей и других обучающихся (самообучение). Эти методы могут быть осуществлены на базе мультимедийного подхода, когда при помощи разнообразных средств создаются образовательные ресурсы: печатные, аудио-, видеоматериалы, учебные материалы, доставляемые по компьютерным сетям. *Это прежде всего:*

- интерактивные базы данных (БД);
- электронные журналы;
- компьютерные обучающие программы (электронные учебники).

2. Методы индивидуализированного преподавания и обучения, для которых характерны взаимодействия одного студента с одним преподавателем или одного студента с другим студентом (обучение «один – одному»).

Эти методы реализуются в образовательном процессе посредством телефона и электронной почты. В настоящее время консультации и теленаставничество (система «тьюторов»), опосредованные компьютерными сетями, интенсивно развиваются как важный компонент учебного процесса в электронных университетах.

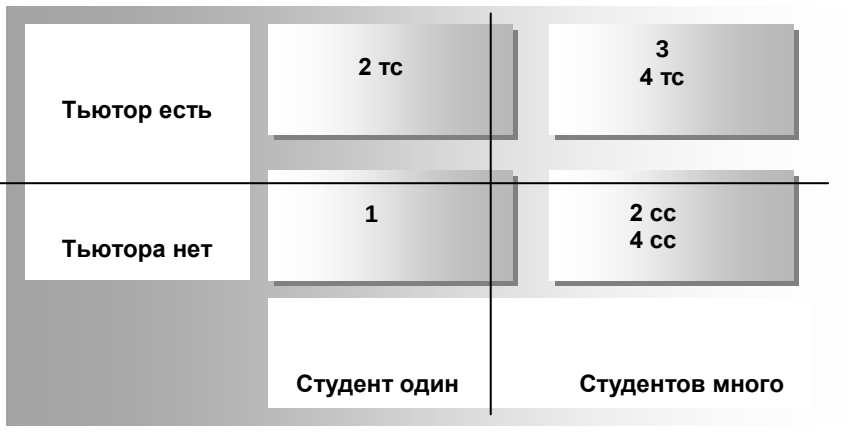


Рис. 33. Методы организации коммуникативного пространства в системе ОДО-ЛИНК

1 – самообучение;
2тс – взаимодействие одного студента с одним тьютором;
2сс – взаимодействие одного студента с другим;
3 – «лекция» одного тьютора для многих обчающихся ;
4тс – активное взаимодействие тьюторов со студентами;
4сс – активное взаимодействие между студентами (например, в группах взаимопомощи).

3. Методы, в основе которых лежит представление обучающимся учебного материала преподавателем, тьютором или экспертом, причем обучающиеся не играют активную роль в коммуникации (обучение «один – многим»).

Эти методы, свойственные традиционной очной образовательной системе, получают новое развитие на базе современных информационных технологий (ИТ). В частности, лекции, записанные на аудио- или видеокассеты, читаемые по радио или телевидению, должны дополняться электронными лекциями, распространяемыми по компьютерным сетям. Удобным средством при этом оказывается система досок объявлений (BBS). Электронная лекция может представлять собой подборку статей, выдержек из них, а также учебных материалов, которые готовят обучающихся к будущим дискуссиям. На базе технологии электронной доски объявлений развивается также метод проведения учебных электронных симпозиумов, представляющих собой серию выступлений нескольких авторитетов («первых спикеров»).

4. Методы, для которых характерно активное взаимодействие между всеми участниками учебного процесса (обучение «многие – многим»). Значение этих методов и интенсивность их использования существенно возрастает с развитием обучающих телекоммуникационных технологий. Взаимодействия между самими обучающимися, а не только между ними и преподавателем, становятся важным источником понимания и получения знаний. Развитие этих методов связано с проведением учебных коллективных дискуссий и конференций. Компьютерные конференции в учебном процессе играют особую роль, позволяя всем участникам обмениваться письменными сообщениями как в синхронном, так и в асинхронном режиме, что имеет большую дидактическую ценность.

Указанные методы наглядно представлены в виде двумерной схемы на Рис. 33.

Главным критерием развития студента и показателем умения учиться является степень его самостоятельности в обучении. По степени самостоятельности, обусловленной указанными методами, их можно ранжировать таким образом: 3 – 1 – 2 – 4.

В соответствии с основными идеями и принципами построения системы ОДО-ЛИНК используются комплексы различных учебных средств. Каждый компонент этого комплекса можно рассматривать как

определенный носитель учебной информации, обладающий особенными свойствами по удовлетворению образовательных целей и задач. Входящие в состав комплекса элементы должны обеспечивать включение обучающихся в деятельность, побуждать их не к механическому запоминанию, а к мышлению, рассуждению, анализу.

В комплексе учебных средств должно быть:

- представлено содержание, включающее в себя различные элементы управления,
- учтено воздействие на различные каналы восприятия,
- обеспечена интерактивность работы учащегося с комплексом учебных средств,
- **использованы современные технические возможности.**

Информационные технологии обучения

Под информационными технологиями здесь понимаются упорядоченные совокупности методов обучения, основанных на использовании информационных средств. Особенности информационных технологий в системе ОДО-ЛИНК раскрываются через особенности использования тех или иных средств обучения.

Особенности применения средств обучения на CD-ROM

В связи с недостаточной пропускной способностью и надежностью каналов связи полномасштабные учебные пособия пока не могут использоваться при обучении в режиме удаленного доступа, поэтому имеет смысл устанавливать их на отдельных PC или в локальных сетях или передавать их обучающимся на CD-ROM. Именно на этом носителе можно представить достаточно большое количество информации с высоким качеством. Именно CD-ROM является ключевым и перспективным носителем информации, необходимой для образовательного процесса.

Предназначение (основная цель) использования CD:

- предоставление обучающимся новых возможностей для глубокого понимания концепций курсов и их взаимосвязей, тренинга навыков и умений, актуальных для менеджеров, запоминания и самоконтроля знаний;
- работа с CD должна компенсировать недостаточность времени, уделяемого тьютором индивидуальной работе со студентом, а в некоторых случаях и недостаточный профессионализм тьютора;
- CD потенциально являются единственным средством, позволяющим осуществлять комплексное мультимедийное воздействие с обратной связью. CD обладают уникальной возможностью обеспечить самоконтроль в режиме ограниченного времени, не реализуемой ни одним из ныне используемых средств.

Особенности организации материалов на CD представлены в Табл. 22.

Таблица 22. Задачи и способы представления учебной информации на CD

Учебные задачи	**Способы организации информации и использования возможностей CD**
Предоставление дополнительной информации	Глоссарий, дополнительная библиография, цитаты, старые версии курсов, авторы концепций, работа с хрестоматиями
Работа с большими	Гипертекстовые переходы, вложенные меню, списки ключевых слов,

объемами информации	выделение опорных точек
Многоканальность поступления информации	Текст, цвет, композиция, видео/аудио, тактильность, анимация, доступ с разных позиций (оглавление, ключевые слова, другие концепции, авторы и т. д.), сочетание с Интернет-телеконференциями и возможностью доступа к специальной странице на сервере ЛИНК, ассоциации образов концепций и связей
Осмысление концепций с анализом ошибок	Квазидискуссия, графическое изображение связей, технология рисования собственных схем, много уровней рассмотрения (от простого до элитарного), ситуация – тест – отсылка к блоку концепций
Проблематизация методов	Прокладывание пути с помощью вопросов
Повышение мотивации к пониманию	Игровые элементы, эмоциональная окраска, инструменты для практической работы
Приобретение навыков действий	Case study, построение шаблонов действий, инструментарий личной работы, генератор задач, игры типа «стратегия»
Достижение целостности восприятия	Гипертекстовые переходы, построение своих карт памяти с их анализом, тесты на связи, выход из каждой концепции на области применения, связи и т. д.
Регулярный самоконтроль	Тесты с обратной связью, схемы с пустыми блоками, игры «ходилки», викторины, квазидискуссии

Особенности обучения по каналам Интернет

Наиболее доступными инструментами для открытого использования в Интернет в настоящее время представляются Nice Net, Yahoo Club. В плане технологии на первом этапе реально использовать: документы, подготовленные в среде Microsoft Word+Excell+Power Point, передаваемые по Интернету и копируемые в свой файл для дальнейшей работы с ними, компьютерные конференции в специальном Интернет-классе.

Интернет-класс образует тьютор и сообщает каждому обучающемуся его персональный входной пароль. Обучающиеся должны по почте обеспечиваться полным комплектом стандартных материалов курса (книги, хрестоматии, руководства, пособия, аудио- и видеокассеты), а по электронной почте – специальными электронными материалами для обучения через Интернет.

Особое внимание уделяется системе самопроверки (тесты, вопросы и ответы, вопросы и подсказки и т. д.). Именно на стадии тестирования происходит установление связей между изучаемыми объектами (явлениями, процессами), выяснения их строения, состава, причинно-следственных зависимостей, т. е. осуществляется процесс осмысления и запоминания. *Эта система может включать в себя несколько элементов:*

- *Тесты для самопроверки (ответы предоставляются):* ранжирование, соответствие, выбор правильного ответа (ответов). РС предоставляет или не предоставляет правильные ответы и автоматически генерирует оценку (процент правильных ответов). В зависимости от ответов можно предоставлять возможность дальнейшего изучения материалов курса.
- *Тесты для проверки тьютором.* Результаты тестов посылаются для

оценки тьютором.

- *Задания для проверки тьютором.* Тьютор проверяет письменные задания обучаемых. Формулировка заданий в учебном пособии делается в общем виде и учитывает практическую деятельность студента либо разбирается учебная ситуация.

Создание интерактивной среды заключается в использовании *следующих возможностей информационных средств обучения и Интернета:*

- оперативное редактирование материалов курса авторами, составление студентами собственных конспектов курса, к которым можно вернуться и дополнить;
- участие в конференциях;
- выбор последовательности прохождения материалов курса и времени занятий;
- проверка знаний с помощью встроенных средств самопроверки;
- различные встроенные программные средства, позволяющие автоматически реагировать на действия пользователя (перетаскивание элементов, отслеживание движения мыши и т.п.).
- допуск к следующему разделу курса, только при наличии определенного количества набранных баллов при ответе на вопросы и тесты;
- использование гиперссылок на специализированные Интернет-ресурсы;
- широкий спектр статистических инструментов как для студента, так и для администратора и тьютора.

Облик образовательной системы ОДО-ЛИНК, ориентированной на использование информационных технологий осуществления образовательного процесса, выстраивается в соответствии с современными требованиями к технической оснащенности учреждений дистанционного профиля.

Итак, мы рассмотрели несколько основных технологий, используемых в ходе организации образовательного процесса в системе ОДО-ЛИНК. Чтобы облик системы ОДО-ЛИНК предстал для Вас еще более ясно, обсудим более детально содержательное наполнение оргформ системы ОДО-ЛИНК.

VIII.II.2. Формы организации образовательного процесса

Общая характеристика организационных форм

Глубже и полнее систему ОДО-ЛИНК можно понять при рассмотрении таких целостностей образовательного процесса, как организационные формы. Под организационными формами (оргформами) в ОДО понимают варианты совместной деятельности студентов и тьюторов, направленные на достижение специфических образовательных целей. Оргформы в обычных вузах представлены лекциями, семинарскими занятиями, практическими и другими видами занятий. Рассмотрим основные оргформы, применяемые в ОДО-ЛИНК (Табл. 23).

Таблица 23. Организационные формы образовательного процесса в ОДО-ЛИНК

Виды оргформ	Характеристика оргформ

Виды оргформ	Характеристика оргформ
Презентация	**Коллективное занятие тьютора со студентами, предназначенное для введения в учебную деятельность, формирования общего представления о курсе, самоопределения и создания необходимого настроя на изучение курса**
Конференция	**Коллективное занятие тьюторов и студентов в виде открытого обсуждения материала для понимания взаимосвязей и границ применения концепций курса**
Самостоятельная работа над проектом	**Индивидуальная или коллективная деятельность студентов для приобретения опыта применения концепций в решении профессиональных проблем**
Контрольные процедуры в виде экзаменов, тестов и пр.	**Индивидуальная и контролируемая тьютором деятельность студента, направленная на испытание знаний и навыков и обучение через ошибки, затруднения и решение проблем**
Клуб	**Коллективная деятельность студентов и тьюторов, направленная на формирование общих профессиональных интересов и ослабление коммуникативных барьеров в обучении**
Исследовательские проекты	**Коллективная или индивидуальная деятельность студентов под руководством тьюторов, направленная на глубокое освоение учебного материала и открытие новых граней материала**
Самостоятельная работа с учебным материалом	**Индивидуальная и поддерживаемая тьютором деятельность студентов с учебными материалами, направленная на их освоение**
Тьюториал	**Коллективная деятельность тьюторов и студентов в виде открытого занятия с применением методов интенсивного обучения, направленная на приобретение опыта использования концепций в модельных, стандартных, нестандартных ситуациях; развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей студентов**
Воскресная школа	**Коллективная деятельность тьюторов и студентов с глубоким погружением в учебный материал, направленная на систематизацию знаний, приобретение опыта работы над решением целостной профессиональной проблемы, развитие способностей к различным видам деятельности (мышление, творчество, коммуникация, рефлексия)**
Группа самоподдержки	**Коллективная деятельность студентов в виде группового обсуждения проблем освоения материала, направленная на углубление представлений о концепциях и задачах курса**
Группы по интересам	
Ассоциация	

Если сравнить представленные в таблице оргформы с применяемыми в традиционном обучении (лекции, семинары и пр.), то можно обнаружить существенную разницу между ними. И это действительно так, поскольку они отражают разные цели и содержание деятельности обучающегося и преподавателя (тьютора). Традиционные оргформы могут применяться в ОДО-ЛИНК только как вспомогательные, поскольку они не охватывают активную деятельность студентов во всем разнообразии и полноте.

Не все организационные формы, перечисленные в таблице, могут быть воплощены в деятельности образовательного учреждения. Но среди них существуют некоторые базовые оргформы ОДО-ЛИНК, то есть те, которые можно рассматривать как обязательные для поддержания качества образовательной деятельности.

К базовым оргформам относятся:

- **презентация;**
- **самостоятельная работа студентов над учебными материалами;**
- **выполнение контрольных заданий;**
- **конференция;**
- **тьюториал;**
- **воскресная школа;**
- **экзамен.**

Задание VIII.II.2.1

Одной из ключевых идей организации ОДО-ЛИНК является идея о построении ее как целостности, объединяющей три различных среды, в которых происходит образование студентов: собственно образовательной среды; коммуникативной или социальной среды; профессиональной среды.

Значение единства этих сред будет обсуждаться позже. Здесь же попытайтесь определить, какие оргформы создают и поддерживают эти среды. Словом, постройте классификацию оргформ с точки зрения ключевых сред ОДО.

Вы можете построить разные классификации, поскольку оргформы как целостные совокупности деятельностей способны создавать и поддерживать различные среды. Одна из таких классификаций выглядит следующим образом:

Оргформы, создающие и поддерживающие образовательную среду ОДО:

- **презентация, или установочный семинар: введение в учебную деятельность;**
- **самостоятельная работа студентов с учебным материалом;**
- **конференции;**
- **тьюториалы или семинары;**
- **самостоятельная работа над проектом;**
- **воскресные школы;**
- **контрольные процедуры в виде экзаменов, тестов и пр.**

Оргформы, создающие и поддерживающие коммуникативную среду ОДО:

- **группы самоподдержки;**
- **клубы;**
- **группы по интересам.**

Оргформы, создающие и поддерживающие профессиональную среду ОДО:

- **исследовательские проекты;**
- **ассоциации;**
- **клубы.**

Теперь, когда организационные формы образовательного процесса в ОДО нами рассмотрены хотя бы в общих чертах, попробуйте выделить для себя их значение в образовании взрослых. Выполните следующее задание.

Задание VIII.II.2.2

Сопоставив организационные формы в ОДО и те, которые используются для обучения студентов в обычных вузах найдите не менее пяти отличий между ними.

Отличия можно искать в различных отношениях. *На наш взгляд, существенное состоит, например, в следующем:*

- **оргформы объединяют различные варианты (композиции) совместной деятельности студентов и тьютора, которые в сочетании позволяют представить образовательный процесс целостно (как систему);**
- **в том и другом случае (ОДО или традиционное обучение) эти целостности подчинены общей образовательной цели, но эти цели различны;**
- **в традиционном обучении главная цель – передача предметных знаний, умений, навыков вне контекста актуальных проблем и профессиональной деятельности. Поэтому здесь вполне уместны такие оргформы, как лекции, семинарские и практические занятия и пр.;**
- **в ОДО усвоенные знания, умения и навыки являются лишь первой ступенькой в обучении и выступают как средство для достижения более высоких целей – развитие компетентности специалиста (блок личностных и профессиональных способностей) посредством решения актуальных профессиональных проблем. Соответственно этим целям существенно возрастает доля активного участия студента в обучении и диапазон вариантов оргформ совместной деятельности.**

Этот список можно продолжить после изучения особенностей деятельности тьютора в различных оргформах. Оргформы открывают широкое пространство для применения педагогических технологий.

Презентация

это оргформа, в которой формируется общее представление об учебном курсе, организуется самоопределение обучающихся в отношении учебной деятельности, создается необходимый настрой на изучение курса.

Цели презентации:

- **установить контакт с обучающимися и контакт обучающихся друг с другом;**
- **вселить в обучающихся уверенность;**
- **поощрить взаимодействие обучающихся друг с другом и создание групп взаимопомощи;**
- **установить основные правила последующего взаимодействия;**
- **повысить мотивацию обучающихся к обучению;**
- **объяснить саму систему обучения;**
- **сделать обзор курса;**
- **предоставить дополнительную практическую информацию по усмотрению тьютора;**
- **выявить потребности обучающихся и обозначить, каким образом они могут быть удовлетворены в ходе дальнейшего обучения.**

Исходя из выше указанных целей возможен следующий *вариант программы презентации:*

- **знакомство обучающихся друг с другом и с тьютором;**
- **введение в систему обучения;**
- **групповое упражнение/задание;**
- **обзор курса и материалов курса с ответами на вопросы студентов;**
- **обсуждение контрольной работы (ТМА);**
- **обзор программы следующего тьюториала и ответы на общие вопросы студентов.**

Конференция

– это оргформа, в которой осуществляется коллективное занятие тьюторов и обучающихся в виде открытого обсуждения материала для понимания взаимосвязей и границ применения концепций курса.

Конференции могут проходить как в режиме очного общения, так и в режиме виртуального общения. *Во втором случае они могут проходить:*

- **В асинхронном варианте (вариант виртуальной конференции) высказывания участников конференции разнесены во времени; асинхронные виртуальные конференции могут длиться от нескольких дней, до нескольких недель.**
- **В синхронном варианте – высказывания участников конференции следуют друг за другом в реальном режиме времени. Синхронные виртуальные конференции могут длиться несколько часов.**

Конференции должны быть организованы тьюторами и представлять собой управляемые дискуссии. В ходе конференций могут обсуждаться проблемные вопросы учебного материала.

Самостоятельная работа над контрольными

Одной из основных оргформ в дистанционном образовании является самостоятельное выполнение обучающимися контрольных работ (ТМА). Посредством ТМА тьютор взаимодействует со студентами,

работами

осуществляя контроль и коррекцию их деятельности. Качественное обучение в системе ОДО-ЛИНК можно обеспечить только в том случае, если система ценностей и принципов выполнения ТМА будет доведена до каждого студента, а правила их проверки – до каждого тьютора и принята ими. При организации самостоятельной работы обучающихся по написанию ТМА, перед тьютором стоят две основные задачи, включающей комментирование и оценку письменных заданий. *При этом тьютор обеспечивает:*

- предоставление обучающимся обратной связи относительно их понимания материалов курса и прогрессу в его изучении;
- поощрение обучающихся на дальнейшее обучение посредством соответствующего баланса между похвалой, критическими замечаниями и советами.

В связи с этими задачами тьютор должен предоставить к каждому ТМА конструктивные комментарии, которые будут не только мотивировать обучающихся на дальнейшее обучение, но и обеспечивать им ясное представление о слабых и сильных сторонах выполненной контрольной работы.

Существуют два подхода к комментированию ТМА:

1. Комментарии на полях: преимущество такого подхода к комментированию ТМА заключается в первую очередь в том, что обучающиеся имеют возможность непосредственно соотнести замечания тьютора с теми фрагментами своей работы, к которым они обращены.
2. Комментарии на отдельных листах: тьюторы, чей почерк не так легко разобрать, часто находят для себя более эффективным делать на полях лишь краткие комментарии, а напротив тех фрагментов работы, которые требуют более подробных комментариев, ставить порядковые номера, а затем на отдельных листах бумаги печатать пронумерованные развернутые комментарии, прилагая их к работе вместе с обобщенным комментарием.

Кроме этого тьюторам предстоит сделать *обобщающие комментарии* (ОК) к работам обучающихся. Форма ОК фактически является обоснованием выставленной итоговой оценки, в ней даются: общая характеристика работы студента, т. е. ее основные сильные и слабые стороны с точки зрения как содержания, так и формы представления информации и рекомендации, как по улучшению этой работы, так и более общие, связанные в целом с подходом к написанию ТМА.

Многие тьюторы при заполнении формы ОК предпочитают так называемый «принцип сэндвича»: вначале они дают позитивные комментарии, где отмечают сильные стороны работы студента; и только потом высказывается конструктивная критика с иллюстрацией примеров тех частей задания, которые нуждаются в улучшении с и объяснением того, как это следует сделать. Завершается комментарий общими поддерживающими и ободряющими фразами.

Экзамен

Как и в традиционном обучении, экзамен является одной из наиболее значимых форм обучения. Экзамен рассматривается как индивидуальная и контролируемая тьютором деятельность обучающихся, направленная на испытание знаний и навыков, а также на обучение через ошибки, затруднения и решение проблем.

Экзамен может проводиться как в письменной, так и в устной форме.

Письменная форма является наиболее предпочтительной. Экзаменационные задания в системе ОДО-ЛИНК должны формулироваться так, чтобы была возможность проверить не только теоретические знания, но и умения применять их на практике, а также обосновывать свои решения.

Для подготовки обучающихся к экзаменам тьютору целесообразно провести ряд упражнений. Эти упражнения придают подготовке к экзамену значение организационной формы.

Тьюториалы

являются специфической формой обучения в системе ОДО-ЛИНК. На них происходит непосредственное (в случае «живых» встреч) или опосредованное (в случае виртуальных тьюториалов) взаимодействие тьютора с группой студентов. Количество тьюториалов и их продолжительность задается общей концепций обучения, но как правило оно весьма ограничено.

Назначение и цели тьюториала

Под *назначением* тьюториала здесь понимается общее представление о том, чего бы тьютор хотел достичь в ходе его. *Цели* – это более конкретные пожелания, выраженные в терминах того, что обучающиеся должны будут уметь делать или делать лучше в результате работы на тьюториале. Например, цели могут включать в себя:

- **изменение определенных установок,**
- **понимание концепций,**
- **изучение процедур,**
- **отработку навыков и техник .**

В ходе тьюториалов тьюторы должны:

- **давать обучающимся возможность высказывать их собственные цели/проблемы, связанные с тьюториалом;**
- **рассматривать темы курса, вызывающие у обучающихся затруднения;**
- **связывать цели и программу тьюториала с практическим опытом и реальными проблемами студентов;**
- **активно вовлекать всех обучающихся в работу группы;**
- **использовать разнообразные групповые упражнения, задания и формы представления материала;**
- **отводить время на предоставление студентами обратной связи по различным элементам тьюториалов;**
- **отводить время на обратную связь по итогам тьюториала;**
- **предоставлять обратную связь по результатам ТМА;**
- **рассматривать любые проблемы/опасения обучающихся, связанные с написанием следующего ТМА;**
- **рассматривать как можно больше практических примеров, иллюстрирующих материалы курса (приводимых как тьютором, так и студентами);**
- **использовать соответствующие визуальные средства представления информации;**
- **опираться на опыт группы;**
- **делать обзор программы следующего тьюториала;**

- давать обучающимся возможность вносить свои предложения по поводу программы следующего тьюториала.

Планирование тьюториалов

Планировать структуру тьюториалов необходимо так, чтобы обучающиеся:

- знали назначение и цели конкретного тьюториала;
- знали заранее, чего они собираются достичь, выполняя то или иное задание/упражнение;
- могли связать материалы тьюториала с тем, что они уже знают;
- имели мотивацию прилагать необходимые усилия для работы с темами тьюториала;
- знали, как им работать с материалами курса после тьюториала, например, подойти к написанию задания;
- активно участвовали в обсуждении материалов курса, а не просто читали, смотрели или слушали;
- получали конструктивную обратную связь по своей работе на тьюториалах и по своим TMA;
- получали помощь в осмыслении и пересмотре своего подхода к обучению.

Тьюториалы должны быть живыми и интересными для обучающихся, а потому следует:

- избегать собственных продолжительных монологов (средний взрослый человек может внимательно слушать примерно 20 минут подряд);
- использовать соответствующие вспомогательные визуальные средства для освещения основных моментов;
- использовать примеры из собственного опыта тьютра и опыта обучающихся;
- поощрять комментарии студентов, вопросы и групповое взаимодействие;
- использовать аналогии и объяснения чего-либо несколькими способами;
- представлять факты/статистику в интересной для обучающихся манере;
- использовать задания и упражнения, дающие обучающимся возможность получить обратную связь;
- подводить итоги и кратко повторять основные моменты при завершении какого-либо блока тьюториала, выделяя таким образом окончание определенной части тьюториала и давая студентам возможность настроиться на следующую часть;
- использовать вопросы для вовлечения обучающихся в работу и для проверки понимания ими обсуждаемых тем;
- соотносить рассматриваемые темы с опытом группы;
- подводить итоги в конце тьюториала, для того, чтобы помочь группе лучше запомнить ключевые моменты.

При планировании тьюториалов, тьютору следует осознавать те ограничения, в рамках которых ему предстоит работать. *К примеру:*

- ***Время*. Какое время отводится на всю программу тьюториала? Каким временем тьютор располагает для проведения того или иного упражнения/задания?**
- ***Предыдущие знания.* Что группа уже знает?**
- ***Учебный потенциал группы.* Как быстро тьютор может продвигаться?**

К обсуждению каких тем готова группа? Насколько тьютор может продвинуться в обсуждении тех или иных тем?

- ***Размер группы.*** **Какие методы работы наиболее приемлемы? К какой степени вовлечения участников тьютор может стремиться?**
- ***Предыдущий опыт тьюториалов.*** **Был ли этот опыт негативным**
  или позитивным? В какой степени предыдущий опыт обучающихся оказывает влияние на их реакцию на преподавателя?
- ***Место проведения и учебные ресурсы.*** **Насколько комфортно для обучающихся место проведения тьюториала? Имеются ли необходимые для обучения ресурсы (например, бумага, фломастеры и т.д.)?**

Предварительная подготовка обучающихся к тьюториалам может принимать различные формы, и, чтобы быть эффективной, в каждом конкретном случае она должна полностью соответствовать программе тьюториала и *быть ее составной частью, в том числе:*

- **заранее, до тьюториала, следует дать обучающимся прочесть какую-либо статью, учебную ситуацию или поставить перед ними определенную проблему; попросить их подготовить свои ответы и идеи, которые в ходе тьюториала могут использоваться в качестве отправной точки для группового обсуждения;**
- **попросить обучающихся при чтении материалов курса сформулировать свои рабочие проблемы, связанные с определенными темами, которые затем будут обсуждаться на тьюториале;**
- **попросить студентов подготовить собственные небольшие учебные ситуации для обсуждения их на тьюториале;**
- **попросить их подыскать и принести на тьюториал интересные вырезки из газет/журналов, имеющие отношение к темам тьюториала.**

Естественно, что при этом преподаватель должен исходить из реальной ситуации его студентов: насколько они занятые люди и насколько способны к подготовительной работе перед тьюториалами.

Воскресные школы

это оргформа в виде коллективной деятельности тьюторов и обучающихся с глубоким погружением в учебный материал, направленная на систематизацию знаний, приобретение опыта работы над решением целостной профессиональной проблемы, развитие способностей к различным видам деятельности (мышление, творчество, коммуникация, рефлексия).

Основные цели Воскресной школы:

- систематизация знаний по концепциям учебного курса;
- практическая отработка концепций курса;
- формирование и развитие навыков групповой работы и техник командного принятия управленческих решений.

Воскресные школы организуются в виде серии групповых занятий, подобных тьюториалам, и могут длиться от одного до нескольких дней. *Обязательными условиями учебного эффекта Воскресных школ являются следующие:*

- Изоляция обучающихся от оперативных служебных и личных проблем. Лучше всего это достигается проведением Воскресных школ за городом, где студенты проживают рядом с учебными аудиториями.
- Формирование программы Воскресных школ с нарастанием целостного восприятия учебных материалов и вовлечение в практическое освоение все более широких областей теории и практики.
- Организация глубокой рефлексии промежуточных и итоговых результатов групповой работы обучающихся. Это достигается специальными видами занятий в виде управляемого обсуждения содержания, процесса и итогов работы групп обучаемых.
- *Чередование видов мыследеятельности обучающихся посредством логической цепочки учебных заданий.*
- Интегральным характером заданий для обучающихся, требующих вовлечения многих знаний и навыков.
- Сосредоточением мыследеятельности студентов над решением профессиональных проблем, а не учебных задач.

Все эти организационные формы образовательного процесса должны поддерживаться специальными образовательными методами и техниками. (Щенников С.А., 2002).

Список литературы

1. Андреев А.А. Введение в дидактику сетевого обучения. М., 2002.
2. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация. Минобразования РФ, МЭСИ. М., 1999.
3. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Прикладная философия открытого образования: педагогический аспект / Монография. – М., 2002.
4. Андресен Б., Бринк К. Мультимедиа в образовании: специализированный учебный курс / Авторизованный пер. с англ. – М.: «Обучение–Сервис», 2005.
5. Анисимов С.А., Деркач А.А., Конюхов Н.И., Манушин Э.А. Психология восприятия учебного материала и использование психологических характеристик пользователей в системе дистанционного образования в высшей школе / Методические рекомендации. – М., 2001.
6. Беляев М.И., Вымятин В.М., Григорьев С.Г., Гриншкун В.В., Демкин В.П., Зимин А.М., Краснова Г.А., Коршунов С.В., Макаров С.И., Можаева Г.В., Нежурина М.И., Норенков И.П., Плосковитов А.Б., Позднеев Б.М., Роберт И.В., Сафронов В.Е., Соловов А.В., Теслинов А.Г., Щенников С.А. Основы концепции создания образовательных электронных изданий (ОЭИ) // Материалы научно-практической конференции «Основные направления развития электронных образовательных изданий и ресурсов». М., 2002
7. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М., 1989.
8. Большая советская энциклопедия. М., 2001. – http://encycl.yandex.ru
9. Большой энциклопедический словарь (БЭС). М., 1980.
10. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Малый энциклопедический словарь. С.-Пб., 1899-1902.
11. Введение в сетевые технологии обучения / Под ред. Л.Г.Титарева. – М., 2003.
12. Вербицкий А.А. Становление новой образовательной парадигмы и контекстное обучение. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2000.
13. Гершунский Б.С. Философия образования для 21 века – М., 1998.
14. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М., 1995
15. Глоссарий по информационному обществу. http://www.iis.ru/glossary
16. Гури-Розенблит С.
17. Густырь А.В. Концептуально-методические основания развития дистанционного образования в системе среднего профессионального образования. М., 2001.
18. Демкин В.П., Можаева Г.В. Технологии дистанционного обучения. Томск, 2003.
19. Дистанционное образование / Профессиональное образование. Словарь. Издательство «Новь». М. 1999.
20. Дистанционное образование в России и за рубежом: информационно-аналитический аспект / Справочное издание. – М. 2001.
21. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации / Сост. В.И.Овсянников. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2001.
22. Дистанционное образование: открытые и виртуальные среды // Материалы Седьмой международной конференции по дистанционному образованию / Под редакцией В.П. Тихомирова, В.И. Солдаткина, Д.Э. Колосова. М.: МЭСИ, 1999.
23. Долгоруков А.М. Рабочая тетрадь 1 «Эффективное самообразование или как правильно учиться». М.: ЦИТО, 1999.

24. Долгоруков А.М. Практическое руководство для тьюторов системы открытого образования. М.: Центр интенсивных технологий образования, 2002.

25. Дюшек Б.В., Заровиядный Н.А. Справочник по самообразованию и заочному обучению. М.-Л., 1929.

26. Зайцева Ж.Н. Квинтэссенция открытого образования, Рукопись, 2001. http://www.fcde.ru/de

27. Змеев С.И. Андрагогика. Теоретические основы обучения взрослых. – М., 1999.

28. Иванников А.Д. Технологии дистанционного обучения в России // Высшее образование, 1994, № 4.

29. Моисеева М.В., Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Нежурина М.И. Интернет обучение: технологии педагогического дизайна / Под ред. М.В.Моисеевой. – М.: Камерон, 2004.

30. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций: Учебник для высших и средних учебных заведений. – Спб.: Изд–во «Союз», 2000.

31. Калмыков А.А., Либин В.А, Овсянников В.И., Орчаков О.А. Учебно-методический комплекс для системы дистанционного образования. Методические рекомендации преподавателям / Отв. ред. Ю.Г.Круглов. М. РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2003.

32. Концепция Российского портала открытого образования (РПОО) – www.openet.ru

33. Краевский В.В. Статья «Обучение» // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1999.

34. Кревский И.Г. Информационно-образовательная среда открытого образования и развитие дистанционного обучения в вузах. Материалы выступления на Интернет-конференции «Новые информационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании» – (http://www.auditorium.ru/aud/v/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&id_thesis=193.)

35. Кречетников К.Г. Методология проектирования, оценки качества и применения средств информационных технологий обучения. – М., 2001.

36. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. О.В.Долженко. М., 1986.

37. Кухтенко А.И. Кибернетика и фундаментальные науки. – Киев, 1987.

38. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981.

39. Лесохина Л.Н. Образование взрослых: теория и практика. С.-Пб., Институт образования взрослых, 1996.

40. Либин-Левав В.А. Теория и практика дистанционного образования. Дисс. Канд.пед.н. М. 1998.

41. Лордкипанидзе Д.О. Ян Амос Коменский. М., «Педагогика», 1970.

42. Машбиц Е.И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. – М.: Педагогика, 1988.

43. Международная стандартная классификация образования (ЮНЕСКО) / Пер. И.Е.Волковой. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

44. Милорадова Н.Г. Психологические барьеры в обучении взрослых. – В сб.: Система обеспечения качества в ОДО. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 2001, вып.3.

45. Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации, Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М. 1999.

46. Монахов В.М. и др. Новая дидактика: технология проектирования современной модели дистанционного образования / Под ред. В.И.Овсянникова. – Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. М., 2002.

47. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии // Под общ. ред. В.Г.Кинелева. М.: Наука. 1999.

48. Образовательные технологии и общество. Журнал – http://ifets.ieee.org/russian/depository/dictionary/openedu.html#a1

49. Овсянников В.И. Образование без отрыва от работы: опыт организации // Педагогика. 1995, № 2.

50. Овсянников В.И., Гури-Розенблит С. Технологизация дистанционного образования (Общая постановка проблемы). Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2002.

51. Овсянников В.И., Густырь А.В. Введение в дистанционное образование / Учебное пособие для системы повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов. – М. 2001.

52. Овсянников В.И., Кашицин В.П. Дистанционное образование в России: постановка проблемы и опыт организации. – М.: 2001.

53. Ожегов С.И. Словарь русского языка, М.1972.

54. Основы открытого образования / Андреев А.А., Каплан С.Л., Краснова Г.А. и др.; Отв. ред. В.И.Солдаткин. – М.: НИИЦ РАО, 2002.

55. Открытое образование: стандартизация описания информационных ресурсов /Е.И.Горбунова, С.Л.Лобачев, А.А.Малых, А.В.Манцивода, А.А.Поляков, В.И.Солдаткин; Отв. ред. С.Л.Лобачев и А.В.Манцивода. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М.А.Шолохова, 2003.

56. Педагогический энциклопедический словарь. / Под ред. Б.М. Бим-Бада. – М., 2002. http://dictionary.fio.ru/

57. Перспективы: Вопросы образования. Париж, 1992. № 3. С. 76

58. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебн. пособие. М., 1998.

59. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М., 1994.

60. Розина И.Н. Дистанционные и открытые формы обучения: организационные и методологические вопросы. / Educational Technology & Society, 5(1) 2002. – pp.244-263 ISSN 1436-4522 http://ifets.ieee.org/russian/depository/v5_i1/html/3.html

61. Российская педагогическая энциклопедия (РПЭ). М., 1993.

62. Российский портал открытого образования: обучение, опыт, организация / Отв. ред. В.И.Солдаткин. – М.:МГИУ, 2003.

63. Руденко Т.В. Научно-методическое обеспечение и методика преподавания естественнонаучных дисциплин с применением технологий дистанционного обучения. Диссертация на соискание степени канд. пед. наук. – Москва., 2003.

64. Саридис Дж. Самоорганизующиеся стохастические системы управления. – М.: Наука, 1980.

65. Семенова А.С. Образовательный франчайзинг: сущность, принципы построения и функционирования сети. М. 2002.

66. Стрюков М.Б., Григорьева Ю.Ю. Дистанционное обучение, как неотъемлемый фактор развития системы СПО /Новые информационно-коммуникационные в социально-гуманитарных науках и образовании. М., 2003.

67. Субетто А.И. Системологические основы образовательных систем. В 2-х кн. - М.: Исследоват. центр, 1994.

68. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / Е.С.Полат, М.Юбухаркина, М.В.Моисеева; под ред Е.С.Полат. М. Издательский центр «Академия», 2004.

69. Тихонов А.Н., Иванников А.Д. Технологии дистанционного обучения в России // Высшее образование, 1994, № 4.

70. Троян Г.М. Универсальные информационные и телекоммуникационные технологии в дистанционном образовании. М., 2002.

71. Умение учиться. Справочная книга. Жуковский, МЦДО ЛИНК, 1994.

72. Управление развитием и изменением / Под ред. З.Ш.Атаян. – Жуковский: МИМ ЛИНК, 1998, кн.3.

73. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы: психолого-дидактические основы преподавания. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2000.

74. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980.

75. Ширс А.М. Подготовка преподавателей курса менеджмента. - М., 1997.

76. Щенников С.А. Открытое дистанционное образование – М.: Наука, 2002

77. Analytical survey Distance Education for the Information Society: Policies, Pedagogy and Professional Development (Co-ordinating Editor Prof. Nicolas Farnes) Moscow 2000, 86 pp., UNESCO Institute for Information Technologies in Education, pp. 30-39.

78. Baats J. Correspondence education in the light of a number of contemporary teaching models, Malmo, Liber-Hermods., 1979.

79. Bates T. The Impact Of Technological Change On Open And Distance Learning.4 – 6.12, 1996.

80. Bonk C.J. and Cunningham D.J. Seaching for Learner-Centered, Constructivist and Sociocultural Components Of Collaborative Educational Learning Tools in Bonk C/J/ and King K.S. Electronic Collaborators: Learner-Centered Technologies for Leteracy, Apprenticeship and Discourse, Manwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. 1998

81. College of Engineering University of Idaho, Distance Education at a Glance, 1995 www.uidaho.edu/evo/newhtml/eomain.htm

82. Farnes N.C. Modes of Production: Fordism and Distance Education. Open Learning, vol. 8, no. 1, February, pp. 10-20. 1993.

83. Gell M., Cohrane P. Future Shoks. // Training Tomorrow. 1994/95. P. 27-29.

84. Holmberg B. Theory and Practice of Distance Education/ London, Routeledge, 1995.

85. Implications of new technologies for the International Baccalaureate. Technology is the answer: what was the question? (An address to the Council of Foundation on the implications of new technologies for the International Baccalaureate, given by the Vice Chancellor of the Open University), 1998.

86. Instructional Telecommunications Council (ITC) www.itcnetwork.org; www.sinclair.edu/community/itc

87. Interactive Distance Learning: Perspective and Thoughts. // Business Communication Quarterly. 1996. Dec. P. 88.

88. Kearsley, G. and Moore, M. Distance education: a systems view. Washington: Wadsworth Publishing Company, 1996.

89. Keegan D. The Foundations of Distance Education. London: Croom Helm, 1986

90. Keegan D. The fountain of Distance Education. L.: Croom Helm, 1986.

91. Keegan D.J. On defininig Distance Education. DE, 1(1), 13-26., 1980.

92. Lewis R. Open Learning In Higher Education, Open Learning. 1997.

93. Moore M.G. Is Teaching Like Flying? A Total Systems View of Distance Education // The American Journal of Distance Education. Volume 7. Number 1 (1993), Editorial

94. Moore M.G. On a theory of independent study in Seward D., Keegan D., and Holmberg B. Distance Education: international perspectives, London, 1988.

95. Ostar A. Partnership Between the Interactive University and Its Constituencies. // Economic Development Review. 1991. № 9(1). P. 56-57

96. Passage of P.L. 105-244, Amendments to the Higher Education Act of 1965. New legislative definition of distance education (Title IV, Part G, Section 488)

97. Perraton H. A theory for distance education in Sewart D., Keeegan D. and Holmberg B. Distance Education: International Perspetcives, London and New York, Routelerge pp.34-45., 1984.

98. Perry W. Open University: a personal account by the fiest Vice-Chancellor, Milton Keynes, The Open University., 1976.

99. Peters O. Founding The Open Universities. New Delhi, Sterling Publishers Private, Ltd., 1997.

100. Ramakrishna C.P. Management of Distance Teaching Institutions The Staff Development Perspective//Indira Gandhi National Open University, Structure and Management of Open Learning Systems Proceedings of the Eighth Annual Conference of the Asian Association of Open Universities, New Delhi, February 20–22,1995.New Delhi, 1995. Vol 1. P 247

101. Reddy G.R. Andhra Pradesh OU [now Dr B.R.Ambedkar OU] //Founding the Open Universities Essays in Memory of G.Ram Reddy/ed Mugridge lan – New Delhi, 1997. P. 109-120.

102. Rumble G. Labour market theories and distance education: Industrialisation and distance education, Open Learning, vol. 10, no. 1, February, 1995.

103. Sherow S., and Wedemeyer C.A. Origins of distance education in the United States in Garrison D.R and Shale D., 1990.

104. Specialized Training Course «ICTs in Distance Education», Moscow, IITE UNESCO, 2002.

105. The Chronicle of Higher Education (April 9, 1999, A27).

106. The Commonwealth of Learning. – http://www.cito.ru/gdenet/glossary/open

107. Tong D. Managing tutort in distance education/TBackground papers for the ICDE Pre-conference workshop on "Personal interaction in distance education", held in Hong Kong on 3-5 November, 1992. – Hong Kong, 1992

108. Tong D. Managing tutort in distance education/TBackground papers for the ICDE Pre-conference workshop on "Personal interaction in distance education", held in Hong Kong on 3-5 November, 1992. – Hong Kong, 1992

109. UNESCO Doc. CII-96/WS/4 UNESCO on Information Society for All, Paris, UNESCO. 1996

110. Virginia Steiner, Distance Learning Resource Network (www.wested.org/tie/dlrn/)

111. Web-сайт МИМ ЛИНК – www.link.msk.ru

112. Wedemeyer C. Characteristics of open learning systems / in Open Learning Systems, Washington, National Association of Educational Broadcasters. 1974.

113. Wedemeyer C. Learning at the back door: reflections on non-traditional learning in the lifespan / University of Wisconsin Press, Madison/ 260p. 1981.

114. Wellington J. Education For Employment. The Place if Information Technology/ – London, 1989. – P.19.

115. What is new and what is important in distance education? Holmberg B. Institute for Research on Distance Education, FernUniversität, Germany. Journal article, general comment in Open praxis, vol.1, 1998, pp.32-33. 1998.