

Раздел 1. ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Научная статья

УДК 371.321

DOI: 10.17853/2686-8970-2022-3-11-20

СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ

Юлия Борисовна Дроботенко

*доктор педагогических наук, доцент,
заведующая кафедрой педагогики*

*Омский государственный
педагогический университет,
Омск, Россия*

*drobotenko@omgpu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5973-3335>*



Аннотация. Рассмотрены вопросы организации и реализации гибридного обучения в современном образовании. Дано обоснование задач педагога в гибридном обучении и описание их отличий от задач педагога в традиционном обучении. Определены трудности, которые испытывает педагог при реализации гибридного обучения, и обозначены роли, способствующие организации успешной гибридной практики. Определено, что значимым условием развития гибридных форматов обучения является профессиональная компетентность педагога. Предложены такие стратегии развития профессиональной компетентности педагога для реализации гибридного обучения, как исследовательская стратегия, стратегия включения педагогов в дизайн гибридных образовательных сред, стратегия сотрудничества при реализации гибридного обучения и стратегия самообучения.

Ключевые слова: гибридное обучение, компетентность педагога, стратегии повышения квалификации, профессиональные задачи, роли педагога в гибридном обучении

Благодарности: статья выполнена в рамках государственного задания на выполнение прикладной научно-исследовательской работы по теме «Профессиональная компетентность педагога для реализации гибридного обучения» (Дополнительное соглашение Минпросвещения России и ФГБОУ ВО «ОмГПУ» № 073-03-2022-035/3 от 08.06.2022).

Для цитирования: Дроботенко Ю. Б. Стратегии развития профессиональной компетентности педагога для реализации гибридного обучения // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2022. № 3 (11). С. 11–20. <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-11-20>.

© Дроботенко Ю. Б., 2022

INSIGHT. 2022. № 3 (11)

11

Section 1. PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION: METHODOLOGY AND DEVELOPMENT TRENDS

Original article

STRATEGIES OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT FOR IMPLEMENTATION OF HYBRID LEARNING

Yulia B. Drobotenko

*Holder of an Advanced Doctorate (Doctor of Science)
in Pedagogic Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Pedagogy*

*Omsk State Pedagogical University,
Omsk, Russia*

*drobotenko@omgpu.ru,
<https://orcid.org/0000-0002-5973-3335>*

Abstract. The article deals with hybrid learning organization and realization in modern education. The article substantiates teacher's tasks in hybrid learning and explains how they differ from the teacher's tasks in traditional learning. The article describes challenges faced by a teacher in the process of hybrid learning implementation and identifies roles for successful "hybrid" practice. The article states that teacher's professional competence is a significant condition for the development of hybrid learning formats. The article suggests the following strategies for teacher's professional competence development to implement hybrid learning: research strategy, strategy involving teachers in designing hybrid educational environments, cooperative strategy in hybrid learning realization and self-directed learning strategy.

Keywords: Hybrid learning, teacher competence, professional development strategies, professional tasks, teacher's roles in hybrid education

Acknowledgments: The article was prepared within the bounds of the state assignment for the performance of applied research on the subject "Professional competence of a teacher for implementation of hybrid learning" (Supplementary Agreement of the Ministry of Education of Russia and the Federal State Educational Institution of Higher Education "OSPU" № 073-03-2022-035/3 от 08.06.2022).

For citation: Drobotenko Yu. B. Strategies of teacher's professional competence development for implementation of hybrid learning // INSIGHT. 2022. № 3 (11). P. 11–20. (In Russ.). <https://doi.org/10.17853/2686-8970-2022-3-11-20>.

Технологическое развитие общества изменило характер процессов коммуникации, средств хранения и обработки информации, что позволило обучаться и работать без привязки к конкретному месту при помощи разнообразных технологий. Совмещение традиционных

форматов работы, обучения, общения с возможностями новых технологий привело к появлению гибридных пространств, гибридной идентичности, гибриднему взаимодействию, что в терминологии Б. Латура обозначается как «социотехническое сплетение» вещей [1].

Гибридный дискурс сегодня активно развивается в философии, социологии, политологии, лингвистике и других науках для описания и объяснения сложных быстропротекающих социокультурных и социально-экономических процессов. Заговорили о гибридной педагогике и в сфере образования [2, 3, 4, 5].

Отечественные и зарубежные исследователи обосновывают принципы интеграции традиционного и дистанционного обучения (Y. Zhao) [6], определяют средства управления учебным процессом в гибридном обучении (D. Hedihsah, H. D. Surjono) [7], описывают практику использования разного рода цифровых образовательных платформ при построении гибридных курсов (L. Qi, A. Tian) [8], обсуждают средства оценки цифрового следа обучающихся (О. В. Чернышенко, Е. А. Носачева) [9].

А. А. Марголис обращает внимание на распространение методов цифровой педагогики в системе общего и высшего образования, отмечает их «вхождение» в такие секторы образования, как инклюзивное, дополнительное и корпоративное обучение [10].

М. Е. Вайндорф-Сысоева, И. П. Тихоновецкая, Н. Д. Вьюн особый акцент делают на том факте, что цифровая образовательная среда – это специальным образом организованный ресурс для достижения целей образования и повышения качества учебного процесса [11].

В 2011 г. Д. Стоммел и П. Рорабо создали сайт «Гибридная педагогика» (Hybrid Pedagogy), который является одновременно местом обмена опытом, сотрудничества и новой практикой подготовки научных публикаций в одноименном журнале [12].

Также отечественные и зарубежные исследователи уделяют достаточное внимание содержанию и соотношению понятий смешанного и гибридного обучения, обосновывают подходы и модели к организации гибридного образовательного процесса, определяют дидактические принципы и условия его реализации. При этом ими остро ставятся вопросы о характере взаимодействий «обучающийся – среда», «обу-

чающийся – обучающийся», «педагог – обучающийся» в гибридной среде; о качестве получаемых образовательных результатов; роли и задачах педагога; роли обучающегося; средствах оценки и учета оффлайн и онлайн образовательных достижений.

Целью данной статьи является обоснование задач педагога в гибридном обучении и определение стратегий развития его профессиональной компетентности.

Анализ публикаций по вопросам гибридного обучения показал, что центром исследовательского интереса в настоящее время становится подготовка педагога к реализации гибридного обучения [13]. Нестандартность, многоконтекстность и проблемность педагогических ситуаций, возникающих при реализации гибридных форматов обучения, требует переосмыслить устоявшиеся представления о роли педагога и задачах, которые он решает в новых условиях.

Т. Б. Павлова выделяет три категории задач, которые решает преподаватель вуза в цифровой образовательной среде [14]:

- задачи, направленные на системное преобразование педагогической деятельности;
- задачи, обеспечивающие практическую реализацию учебного процесса;
- задачи, связанные с развитием профессиональной компетентности и самообразованием в открытой информационной среде.

Следует отметить, что данные категории задач являются универсальными для педагогов образовательных учреждений разного уровня, а также учреждений дополнительного и корпоративного обучения.

Закономерен вопрос: «Чем принципиально отличаются задачи педагога в традиционном и гибридном обучении?»

На наш взгляд, основным отличием педагогических задач при традиционном и гибридном обучении становятся *ролевые позиции*, которые занимает педагог в ходе того и другого вида обучения. В гибридном обучении эти роли больше связаны с фасилитацией, направлением и сопровождением обучающихся, организацией качественной обратной связи, формирующим оцениванием (оцениваются все действия обучающихся).

Преподавателю требуется определить преимущества очных и онлайн-форматов для конкретных видов деятельности и понимать, что

гибридное обучение – это не механическое добавление онлайн-занятий к преподаваемому курсу.

Традиционные (оффлайн-) формы больше подходят для занятий, когда нужно установить контакт с обучающимися, увидеть их реакции, узнать интересы и ожидания, обсудить обязанности, решить возникшие проблемы, провести мозговой штурм или продемонстрировать определенные навыки.

Онлайн-занятия будут успешны в случае, когда нужна включенность большой аудитории в обсуждение какого-либо вопроса, критическая оценка представленного материала, анализ проделанной работы, выполнение самостоятельной работы (в том числе выполнение тестов, контрольных, самооценка), организация групповой работы (например, концептуального обсуждения проекта).

Компетентность преподавателя выражается в способности варьировать обозначенные форматы занятий для достижения целей обучения. «Состыковка» онлайн- и оффлайн-занятий обеспечивается «бесшовным» содержанием дисциплины (продуманным его проектированием с учетом возможностей, используемых технологий, опыта преподавателя и обучающихся).

Трудность поддержания требуемого уровня компетентности при реализации гибридного обучения связана с интенсивным развитием современных технологий и их постоянным обновлением. Педагоги нуждаются в совершенствовании имеющихся компетенций и развитии дополнительных, связанных с использованием облачных ресурсов, управлением учебным процессом (система LMS), организацией обратной связи, применением в обучении приемов нейронаук (контроль и фильтрация «лишней» информации, нейровизуализация, эмоциональное обучение, смысловое обучение). Гибридное обучение обозначает запрос на мягкие навыки педагогов в области геймификации учебного процесса, создания интерактивной среды обучения, интеграции оффлайн- и онлайн-социализации.

Основные проблемы реализации гибридного обучения связывают со следующими аспектами:

- техническая и организационная стороны, отражающие недостаточную разработанность информационно-образовательной инфра-

структуры образовательного учреждения; отсутствие необходимых для проведения занятий технических средств и соответствующего программного обеспечения; не в полной мере разработанный контент гибридных курсов; не всегда устойчивое интернет-соединение;

- информационно-методическое сопровождение со стороны специалистов ресурсно-информационного отдела школы или вуза, в том числе оперативное обучение педагогов в новых образовательных условиях;

- психолого-педагогическая и методическая неготовность педагогов к гибридным форматам обучения – к использованию определенных информационных ресурсов, новых форматов взаимодействия, развитию навыков онлайн-коммуникаций, разработке методик проведения занятий в электронно-информационной среде;

- нормативно-регламентирующие аспекты, проявляющиеся в соответствующей дисциплине проведения занятий.

Что касается характерных ролей педагога в гибридном обучении, то Е. В. Борисова их описывает следующим образом: генератор и отправитель информационного контента, когда педагог предлагает разные источники для получения необходимой информации; коррективный и цензор текстов и сообщений студентов; инициатор диалогов (в форумах, чатах, сообщениях); верификатор образовательных траекторий в персонифицированном обучении (тьюторское сопровождение процесса обучения) [15].

В связи с этим можно выделить следующие стратегии развития профессиональной компетентности педагога, реализующего гибридное обучение:

1. Исследовательская стратегия развития профессиональной компетентности предполагает включение педагогов в проектно-исследовательские команды, занимающиеся изучением образовательной среды школы или вуза, ресурсов, опыта студентов, возможностей преподавателей для организации гибридного обучения. В рамках реализации данной стратегии возможна организация семинаров и вебинаров, посвященных знакомству с гибридным дискурсом и гибридной методологией; подготовка аналитических отчетов о готовности образовательного учреждения к гибридным форматам обучения; представление лучших практик реализации гибридного обучения.

2. Стратегия включения педагогов в дизайн (разработку) гибридных программ, курсов, учебных материалов и учебных занятий. Повышение квалификации в контексте данной стратегии может быть организовано в условиях уже существующих гибридных практик (т. е. разного рода стажировок), когда есть возможность «изнутри» изучить структуру и содержание гибридных курсов, поучаствовать в их экспертизе, совершенствовании и корректировке.

3. Стратегия сотрудничества при реализации гибридного обучения используется для создания профессионально-методических сообществ (в том числе и междисциплинарных, и межшкольных или межвузовских), внутри которых активно обсуждаются пути и средства реализации гибридного обучения, проблемы и трудности обучающихся и учителей. Здесь уместна будет разного рода совместная активность педагогов по планированию и проведению гибридных занятий.

4. Стратегия самообучения более всего подходит для случаев, когда идентифицирована трудность или проблема в реализации гибридного обучения и педагог обращается к открытым источникам, коллегам или записывается на курсы повышения квалификации для решения возникших проблем.

Описание стратегий развития профессиональной компетентности педагога, реализующего гибридное обучение, наглядно представлено на рисунке.

Необходимо подчеркнуть, что применение всех четырех стратегий развития профессиональной компетентности педагога, реализующего гибридное обучение, требует организации повышения квалификации в режиме практикумов, тренингов или коучингов, поскольку в каждом случае происходит освоение конкретного действия, навыка.

Отметим, что педагоги сегодня ориентированы на профессиональное обучение, которое помогает им освоить практические приемы работы в гибридном классе или группе, исходя из конкретных потребностей этих классов или групп. Важным моментом в настоящее время становится пролонгированное сопровождение педагогов после обучающего этапа повышения квалификации, т. е. помощь, предоставляемая им в реализации освоенных приемов гибридного обучения на занятиях посредством консультаций, обратной связи

по поводу успешности применения приемов гибридного обучения, рефлексивных сессий.



Описание стратегий развития профессиональной компетентности педагога, реализующего гибридное обучение

В заключение хочется отметить, что гибридные формы выводят обучение на новый качественный уровень и обеспечивают сопряженность очного и онлайн-форматов обучения. Однако такой подход требует изменения убеждений по поводу преподавания и роли педагога («переосмысления себя»), а также формирования позиции, что «хороший учитель в очной образовательной среде автоматически не становится таким же в онлайн-среде» [16].

Список источников

1. Латур Б. Нового Времени не было: эссе по симметричной антропологии / пер. с фр. Д. Я. Калугина. СПб.: Изд-во Европ. ун-та, 2006. 240 с.
2. Белова А. Университеты и школы тестируют смешанные форматы обучения. URL: <https://rg.ru/articles/microsoft/?ysclid=184an21maw861902740>.
3. Хорн М., Стейкер Х. Смешанное обучение. Использование прорывных инноваций для улучшения школьного образования. Сан-Франциско: Jossey-Bass, 2015. 343 с. URL: http://imc-ya172.ru/images/1_4.pdf.
4. Чуркина Н. И. Условия реализации гибридного обучения: первые практики российского образования // Письма в Эмиссия.Оффлайн = TheEmissia. OfflineLetters. 2022. № 8. С. 3098. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3098.htm>.
5. An Introduction to Hybrid Teaching. Learning Technologies. URL: <https://www.codlearningtech.org/PDF/hybridteachingworkbook.pdf>.
6. Zhao Y. Social Studies Teachers' perspective of Technology Integration // Journal of Technology and Teacher Education. 2007. Vol. 15, № 3. P. 311–333.
7. Hediandah D., Surjono H. D. Hybrid Learning Development to Improve Teacher Learning Management // Jurnal Kajian Teknologi Pendidikan. 2020. Vol. 3, № 1. P. 1–9. <https://doi.org/10.17977/um038v3i12019p001>.
8. Qi L., Tian A. Design and Application of Hybrid Learning Platform Based on Joomla // Advances in Computer Science and Education Applications. 2011. Communications in Computer and Information Science. Vol. 202. P. 549–556. https://doi.org/10.1007/978-3-642-22456-0_79.
9. Чернышенко О. В., Носачева Е. А. Цифровой след как средство повышения качества образовательного процесса // Мир университетской науки: культура, образование. 2022. № 2. С. 15–18. <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2022-2-15-18>.
10. Марголис А. А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 3. С. 5–19. <https://doi.org/10.17759/pse.2018230301>.
11. Вайндорф-Сысоева М. Е., Тихоновецкая И. П., Вьюн Н. Д. «Цифровой форсайт» – образовательная практика с конструктором коллек-

тивной работы в условиях гибридного обучения // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 2. С. 1. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2-1>.

12. Hybrid Pedagogy. URL: <https://hybridpedagogy.org/>.

13. Макарова М. В. Перспективы онлайн-образования в России // Современное образование. 2020. № 2. С. 59–70. <https://doi.org/10.25136/2409-8736.2020.2.29088>.

14. Павлова Т. Б. Изменения в решении профессиональных задач преподавателя вуза в цифровой образовательной среде // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 3 (166). С. 59–65. URL: <https://readera.org/izmeneniya-v-reshenii-professionalnyh-zadach-prepodavatelja-vuza-v-cifrovoj-148324077?ysclid=l84d1q5g1u174428242>.

15. Борисова Е. В. Роль преподавателя в цифровой системе образования // Человеческий капитал. 2020. № 3 (135). С. 104–110. URL: <https://humancapital.su/publikacii/vypusk-3-135-2020/>.

16. Improving teacher professional development for online and blended Learning: A Systematic Meta-Aggregative Review / B. Philipsen [et al.] // Educational Technology Research and Development. 2019. Vol. 67. P. 1145–1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>.

Статья поступила в редакцию 11.09.2022; одобрена после рецензирования 29.09.2022; принята к публикации 30.09.2022.

The article was submitted 11.09.2022; approved after reviewing 29.09.2022; accepted for publication 30.09.2022.