

КОММУНИКАЦИЯ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И МОТИВАЦИЯ: ОБЗОР ТЕОРЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Арас Бозкурт (Aras Bozkurt)

Анатолийский университет (Турция), факультет открытого образования
arasbozkurt@gmail.com

В данной работе мы вновь обращаемся к теоретическим и концептуальным аспектам дистанционного образования, чтобы определить сегодняшний уровень передового опыта в области организации эффективного обучения и обозначить имеющиеся возможности и потребности. В статье приводятся аргументы в пользу того, что знаний и опыта, приобретенных в сфере дистанционного обучения, достаточно для проработки рабочих решений и четких руководств, позволяющих создать такую учебную среду, в которой учащиеся могут объединяться в сообщество, приступать к обучению с высокой степенью мотивированности и взаимодействовать, общаться и развиваться интеллектуально.

ВВЕДЕНИЕ

Дистанционное обучение характеризуется тем, что учащиеся удалены друг от друга во времени и в пространстве. С другой стороны, расширение технологических возможностей снимает большую часть ограничений, обусловленных такой удаленностью. Поэтому важным элементом концепции преподавания при дистанционном обучении стала стратегия непрерывной поддержки взаимодействия и коммуникации. Тем не менее, транзакционное расстояние между участниками процесса все еще представляет собой существенную трудность, потому что решения, на которых строится дистанционное обучение, зависят не от технологической оснащенности, а от концепции учебного курса, взаимодействия, коммуникации и способов мотивации, включенных в дистанционный учебный процесс.

КОММУНИКАЦИЯ, ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И МОТИВАЦИЯ

В публикации ЮНЕСКО 2002 г. дистанционное обучение определялось как «любой учебный процесс, при котором преподаватель всегда или большую часть времени отдален от учащегося в пространстве и (или) по времени, вследствие чего коммуникация между преподавателями и учащимися производится посредством искусственных сред, будь то электронные средства обмена информацией или печатные материалы» (с. 22). Аналогичным образом, Мур и Кирсли (2011) определяют дистанционное обучение как «способ преподавания и спланированного обучения, при котором препода-

вание обычно ведется из места, отдаленного от местонахождения учащегося, что требует применения технических средств коммуникации и особой организации учебного заведения» (с. 2). Эти определения особо выделяют временную и географическую разобщенность учащихся и указывают на такие важнейшие составляющие дистанционного обучения, как коммуникация и взаимодействие. И дистанционная, и очная формы преподавания и обучения представляют собой социальные процессы, и составители учебных курсов должны включать в них эти важнейшие составляющие. Бейтс (2005) и Бозкурт (2019) выступают в поддержку вышеприведенных аргументов, утверждая, что, в противовес более ранним предположениям, с точки зрения парадигмы 21 века, транзакционное расстояние между участниками процесса имеет большее значение, нежели разделяющие их время и пространство.

Мур (1983) утверждает, что для эффективного обучения требуется взаимодействие, и выделяет (1989) три типа взаимодействия, необходимых при дистанционном обучении. Это взаимодействие между учащимися, между учащимся и преподавателем и между учащимся и учебным материалом. При более детальном анализе можно заметить, что взаимодействие между учащимися и взаимодействие между преподавателем и учащимся — это социальные и эмоциональные области, тогда как взаимодействие учащегося с учебным материалом относится к области познания.

Содержательное и систематическое взаимодействие между преподавателем и учащимся имеет важнейшее значение с точки зрения мотивации при любых формах обучения. Здесь любое взаимодействие важно для мотивации во всех учебных средах. Поскольку мотивация не поддается непосредственному наблюдению или влиянию, преподавателям следует контролировать учащихся и учебный процесс и обеспечивать результативность обучения посредством интерактивных мотивационных стратегий (Келлер, 2010; Укар и Кумтепе, 2020). В этом контексте необходимо анализировать успехи учащихся и, в соответствии с этой оценкой, подбирать эффективные и последовательные стратегии мотивации. Это трудозатратный процесс, но в случае успеха результат того стоит. Следует также отметить, что именно за счет внутренней мотивации учащиеся демонстрируют навыки

самоорганизации и самонаправленного обучения и стремятся к получению знаний в рамках непрерывного обучения.

СОКРАЩЕНИЕ ТРАНЗАКЦИОННОГО РАССТОЯНИЯ МЕЖДУ УЧАСТНИКАМИ ПРОЦЕССА И РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ОБЩНОСТИ

Мур (1993) утверждает, что дистанционное обучение — это педагогическая модель, и критикует то чрезмерное значение, которое придают разделению по времени и в пространстве. Соответственно, главную трудность представляет собой транзакционное расстояние между участниками процесса, под которой понимается психологическая дистанция между учащимися, преподавателями и источниками знаний. Мур (1993) также отмечает, что транзакционное расстояние — это скорее непрерывная, нежели дискретная переменная, и скорее относительное, чем абсолютное понятие» (с. 20). Такая точка зрения предполагает, что степень обучения определяется учебным опытом учащихся и, следовательно, субъективным восприятием учебных аспектов при дистанционном обучении.

При дистанционном обучении расширяется роль и возрастает значение коммуникации и взаимодействия, и очевидно, что без этих элементов не начать педагогического диалога. Подобный диалог может быть как внешним, проявляющимся в форме взаимодействия учащегося с источниками знаний из окружающего мира (например, с преподавателями, другими учащимися или с учебным материалом), так и внутренним, который учащийся ведет с самим собой. Независимо от того, где и как ведется педагогический диалог, существует потребность в социальной структуре, что объясняется необходимостью ощущать принадлежность к сообществу (Роваи, 2002), чувствовать себя членом «сообщества практикующих» (Лейв и Венгер, 1991) и «сообщества исследующих» (Гаррисон, Андерсон и Арчер, 2000). Соответственно, учащимся нужна возможность объединиться в сообщество, т. е. физическая среда при очном обучении или виртуальная среда при дистанционном обучении. С другой стороны, недостаточно только предоставить такую среду: эта среда должна еще обладать некоторыми критически важными качествами. Например, Роваи (2002) говорит о том, что для создания чувства принадлежности к сообществу необходимы воодушевление, доверие, взаимодействие и общие ожидания и цели обучения. Лейв и Венгер (1991) подчеркивают, как важно создать платформу для учащихся, побуждающую их искать новые знания, и это общая ответственность всех членов сообщества. Гаррисон, Андерсон и Арчер (2000) обосновывают значимость преподавания, когнитивного и социального пребывания в «сообществе исследующих». Итак, универсальной формулы организации эффективного обучения не существует, а дистанционное обучение — это процесс, формирующийся под взаимным влиянием различных концепций.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ: СУЩЕСТВУЮЩИЕ ВОЗМОЖНОСТИ И ПОТРЕБНОСТИ

Если говорить кратко, теории и концепции дистанционного обучения демонстрируют, что его цель состоит в создании взаимосвязанной учебной среды, в которой учащиеся могут стать частью учебного сообщества и получить новые знания посредством коммуникации, взаимодействия и мотивации. Доводы, приведенные в данной работе, являются уже известными и проверенными фактами. Но если это так, то почему мы делаем одни и те же ошибки и находим оправдания для устоявшегося порядка вместо того, чтобы принять ответственность? Причиной может быть обильность и даже избыточность возможностей, доступных нам в 21 веке. Однако, потенциал дистанционного обучения в полной мере раскрывается только тогда, когда учащиеся обмениваются информацией, взаимодействуют и достаточно мотивированы. Учитывая это, можно утверждать, что нам нужно не просто свести учащихся и источники знаний в рамках одной среды, а предоставить учащимся возможность общаться и взаимодействовать. Для этого необходимо выработать понимание процесса дистанционного обучения, используя багаж накопленных теоретических знаний о практическом процессе, составлять учебные курсы на основании этих исходных данных, чтобы помочь учащимся включиться в учебный процесс, и, конечно, обеспечить возможности для коммуникации и взаимодействия. Важнее всего понимать, что сокращать нужно не дистанцию во времени и пространстве, а транзакционное расстояние между участниками. Неважно, насколько тщательно мы спланируем курс дистанционного обучения и насколько хорошо представим основные компоненты, мы все равно потерпим неудачу, если не сократим это расстояние, так как под ним понимается психологическая, социальная и эмоциональная отдаленность.

ЛИТЕРАТУРА

- Bates, T. (2005). *Technology, e-learning and distance education*. New York: Routledge. (Бейтс Т. Технологии, электронное и дистанционное обучение. — Нью-Йорк: Роутледж, 2005.) URL: <https://doi.org/10.4324/9780203463772>
- Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. In S. Sisman-Ugur, & G. Kurubacak (Eds.), *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). Hershey, PA: IGI Global. (Бозкурт А. От дистанционного обучения к открытому и дистанционному обучению: комплексная оценка истории, терминов и теорий. / Руководство по исследованиям в области образования в эру трансгуманизма. Под ред. Сисман-Угур С. и Курубакак Г. — Херши, Пенсильвания: АйДжиАй Глобал, 2019. — С. 252-273.) URL: <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8431-5.ch016>
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*. The

- Internet and Higher Education, 2, 87–105. (Гаррисон Д.Р., Андерсон Т., Арчер У. Критическая оценка в мире текстовой информации: дистанционные конференции в высшем образовании. // Интернет и высшее образование. — 2000. — №2. — С. 87-105.) URL: <https://doi.org/10.1016/S1096-7516>
- Keller, J. M. (2010). Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach (1st ed.). New York, NY: Springer. (Келлер Дж.М. Схема мотивации для обучения и обеспечения успеваемости. Модель ARCS. —1-е изд. — Нью-Йорк: Спрингер, 2010.)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation. New York, NY: Cambridge University Press. (Лейв Дж., Венгер Э. Ситуативное обучение: оправданное периферийное участие. — Нью-Йорк: Издательство Кембриджского университета, 1991.)
- Moore, M. G. (1983). The individual adult learner. In M. Tight (Ed.), *Adult learning and education* (pp. 153-168). London: Croom Helm. (Мур М.Г. Индивидуальное обучение взрослых. / Дополнительное обучение и образование. Под ред. Тайт, М. — Лондон: Крум Хелм, 1983. — С. 153-168)
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6. (Мур М.Г. Три типа взаимодействия. // Американский журнал дистанционного обучения. — 1989. — №3(2). — С. 1-6.) URL: <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan, (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge. (Мур М.Г. Теория транзакционного расстояния. / Теоретические принципы дистанционного обучения. Под ред. Кигана Д. — Нью-Йорк: Роутледж, 1993.)
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A Systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning. (Мур М.Г., Кирсли Г. Дистанционное обучение: системный подход к онлайн-обучению. 3-е издание. — Белмонт, Калифорния: Уодсворт, «Сингейдж Лернинг», 2011.)
- Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1). (Роваи А.П. Формирование чувства принадлежности к сообществу на расстоянии. // Международный обзор исследований в области открытого и распределенного обучения. — 2002. — №3(1.) URL: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>
- Ucar, H., & Kumtepe, A. T. (2020). Effects of the ARCS-V-based motivational strategies on online learners' academic performance, motivation, volition, and course interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 335-349. (Укар Х., Кумтепе А.Т. Влияние мотивационных стратегий ARCS-V на успеваемость, мотивацию, волю и заинтересованность учащихся. // Журнал компьютеризированного обучения. — 2020. — № 36(3). — С. 335-349.) URL:<https://doi.org/10.1111/jcal.12404>
- UNESCO. (2002). *Open and Distance Learning: trends, policy and strategy consideration*. Paris: UNESCO. (Публикация ЮНЕСКО. Открытое и дистанционное обучение: анализ тенденций, политики и стратегии. — Париж: ЮНЕСКО.)
6. Moore, M. G. (1983). The individual adult learner. In M. Tight (Ed.), *Adult learning and education* (pp. 153-168). London: Croom Helm.
7. Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>.
8. Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan, (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. New York: Routledge.
9. Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A Systems view of online learning* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
10. Rovai, A. P. (2002). Building sense of community at a distance. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i1.79>
11. Ucar, H., & Kumtepe, A. T. (2020). Effects of the ARCS-V-based motivational strategies on online learners' academic performance, motivation, volition, and course interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 335-349. <https://doi.org/10.1111/jcal.12404>
12. UNESCO. (2002). *Open and Distance Learning: trends, policy and strategy consideration*. Paris: UNESCO.