
СЕТЕВОЙ УРОК КАК НОВАЯ ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА



Гелясина Елена Владимировна,
*доцент кафедры педагогики
и образовательного менеджмента
ВГУ имени П.М. Машерова,
кандидат педагогических наук,
доцент*

Сетевой урок для сетевого общества

В статье отражены результаты теоретического анализа феномена «сетевой урок». Сущностные характеристики сетевого урока выявляются с опорой на классическую теорию урока. Представлена структура сетевого урока, понимаемого как логически завершённый фрагмент процесса обучения и как специфическая форма организации обучения. Обосновано положение, согласно которому несущей конструкцией сетевого урока выступает образовательное событие. Рассмотрены модели обучения, в рамках которых видится возможной реализация сетевого урока.

Введение. На современном этапе развития педагогической теории и образовательной практики осуществляются переосмысление и модификация традиционных форм, а также поиск новых форм организации образовательного процесса. Актуальность исследований в данном направлении обусловлена, с одной стороны, необходимостью реализации компетентностного подхода и обеспечения личной включённости обучающихся в образовательный процесс, а с другой – изменившимися характеристиками образовательной среды, связанными с ее информатизацией и цифровизацией. В условиях вынужденной изоляции (вызванной пандемией COVID-19) мы столкнулись с необходимостью проведения уроков в сетевом формате. Педагоги, которые были включены в этот процесс, явственно осознали, что механический трансфер привычных «урочных практик» в сетевое пространство не даёт нужного эффекта. Потребовался оперативный пересмотр содержательного обеспечения урока, проводимого посредством сетевого взаимодействия субъектов образования, и применяемых на нем образовательных технологий.

На уровне теоретического осмысления данное обстоятельство обусловило настоятельную необходимость в проведении исследования по уточнению сущностной определенности феномена «сетевой урок».

Основная часть. Считаем целесообразным поставленную задачу решать с опорой на классическую теорию урока (М.А. Данилов, Б.П. Есипов [1], Г.Д. Кириллова [2], Ю.А. Конаржевский [3], М.Н. Скаткин [4]). В работах М.Н. Скаткина урок рассматривается в двух аспектах: как особая организационная форма и как самостоятельный логически завершённый фрагмент процесса обучения. При этом его структура представляется как последовательность шагов, ведущих от цели урока к его результату. Содержательное своеобразие этих шагов определяется используемыми в процессе их осуществления способами деятельности педагога и способами учения. Развивая идеи М.Н. Скаткина, В.А. Онищук [5] наряду с внешней структурой урока рассматривает и внутреннюю. В основе выделения компонентов урока лежит логика процесса усвоения. Этим объяс-

няется необходимость представления структуры урока как последовательности этапов: восприятия, осмысления, запоминания, обобщения, систематизации и практического применения. Следующий серьезный шаг в обосновании структуры урока был сделан М.И. Махмутовым [6]. Он исходил из необходимости реализации принципа проблемного обучения. С его точки зрения, обучение должно строиться не как усвоение обучающимися «готовых образцов», а как решение проблемных задач. В связи с этим структурными компонентами урока должны стать:

- 1) создание проблемной ситуации и формулировка проблемы;
- 2) работа по выдвижению обучающимися гипотез и их обоснование;
- 3) проверка гипотез;
- 4) формулировка выводов (субъективно нового, самостоятельно открытого знания).

Авторы многочисленных исследований, посвященных выявлению теоретических и методических основ обучения в условиях использования цифровых технологий [7–9], деликатно обходят стороной решение задачи, связанной с пересмотром и уточнением структуры сетевого урока. Предметом их рассмотрения выступают различные цифровые ресурсы, их педагогический потенциал и условия эффективного применения. В тех немногих работах, в которых делается попытка моделирования сетевого урока (О.А. Иванова, М.М. Шалашова [10]), его структура остается неизменной по сравнению со структурой традиционного урока. При этом основной акцент смещен на возможности обогащения арсенала используемых сетевых инструментов.

Вместе с тем сетевой урок является «обладателем» уникальных черт. Его сущностные характеристики детерминированы особенностями взаимодействия субъектов образования, которое осуществляется в сетевом пространстве, носит дистанционный характер и опосредовано использованием цифровых инструментов. В этих условиях деятельность педагога и обучающихся приобретает новые черты. На сетевом уроке в значительной степени усиливается самостоятельность обучающихся. Появляется реальная возможность освоения ими учебного содержания в индивидуально приемлемом режиме. Кроме того, обучающиеся могут выбрать уровень трудности изучаемого материала, самостоятельно определить последовательность обращения к отдельным единицам содержания и темп продвижения. Использование цифровых инструментов дает возможность обучающемуся занять соавторскую позицию. На сетевом уроке обучающийся выступает не только в роли «потребителя» учебного контента, но также может включиться в работу по его дополнению и обога-

щению. Все сказанное выше указывает на то, что сетевой урок обладает потенциалом формирования субъектности обучающихся.

На сетевом уроке видоизменяется деятельность не только обучающегося, но и педагога. Эти изменения происходят как в функционально-деятельностном, так и в ролевом плане. В условиях подготовки и проведения сетевого урока на авансцену выходят новые роли педагога: проектировщика и тьютора. Как указывается в работах Т.М. Ковалевой [11], выполняя роль тьютора, педагог решает задачи по созданию условий для индивидуализации процесса обучения, максимального раскрытия потенциала обучающихся, удовлетворения их потребности в самоактуализации. Тьютор осуществляет диагностику мотивационной сферы обучающегося, проводит картирование его личностного потенциала и работает с индивидуальным образовательным заказом. Немаловажное значение в работе тьютора уделяется формированию у обучающегося положительной мотивации к самоизменению и помощи ему в разработке индивидуальной образовательной программы. На этапе подготовки сетевого урока (системы уроков) педагог-тьютор создает ресурсы, делающие возможной реализацию индивидуальной образовательной программы. Непосредственно в условиях сетевого взаимодействия педагог оказывает содействие и помощь обучающимся, проводит индивидуальные консультации.

Общеизвестно, что качество урока оценивается через качество педагогических условий и его результата. Качество условий, созданных на сетевом уроке, можно оценить исходя из того, насколько эффективно педагог справился с ролью тьютора. Качество результата сетевого урока целесообразно определить, оценив становление обучающегося как субъекта учебной деятельности. В понимании субъекта мы опираемся на теоретические взгляды П.Я. Гальперина [12], утверждающего, что мерой субъектности человека является сформированность у него способности самостоятельно управлять собой (распоряжаться своими «личностными ресурсами») и осуществлять преобразование окружающей действительности, ориентируясь на образ ситуации. Субъект – это личность, способная адекватно соотносить имеющийся у нее потенциал с требованиями ситуации и тем самым выявить возможности ее изменения и установить «границы» преобразующего действия. На субъектность указывает оформленность различных аспектов «самости» ученика, что выражается в способности действовать самостоятельно, самоопределяться в ситуации выбора, осуществлять саморегуляцию, самоконтроль, самооценку. Таким образом, становление ученика как субъекта деятельности

подразумевает приобретение им способности «делать выбор» и «ответственно поступать», проявляя при этом умелость и волю.

Следует заметить, что качество результата сетевого урока оценивается не только с личностно-развивающих, но и с предметно-академических позиций. Качественный сетевой урок – это деятельностный урок. В этой связи его цели формулируются через те виды деятельности, которые будут освоены учеником на уроке и продемонстрированы по его завершению. Тогда и содержание сетевого урока должно быть представлено как система логически связанных деятельностных единиц. Процессуальный компонент урока конструируется как активное взаимодействие педагога и обучающегося, направленное на освоение последним определенной деятельности. Результат урока оценивается исходя из степени овладения обучающимся деятельностью.

Выше мы отмечали, что на этапе подготовки сетевого урока педагог выполняет роль проектировщика. Эту роль он играет и в условиях традиционного обучения, однако «природа» сетевого урока задает определенную специфику объектам проектирования. Так как на сетевом уроке следует обеспечить условия для реализации индивидуальных образовательных программ обучающихся, он по определению становится многосценарным.

В ходе подготовки сетевого урока объектами проектирования выступают:

- а) деятельность, которая должна быть освоена обучающимися на уроке;
- б) учебно-познавательная деятельность, включение в которую позволит освоить обучающимся требуемые способы;
- в) педагогические средства, при помощи которых будет осуществляться управление учебно-познавательной деятельностью;
- г) индивидуальные образовательные программы, реализуемые каждым обучающимся на сетевом уроке.

Каждый из представленных объектов проектирования характеризуется высоким уровнем сложности и динамичности. По этой причине на этапе подготовки сетевого урока целесообразно привычное планирование заменить сценарием. Значимость такого рода замены актуализируется необходимостью придать сетевому уроку деятельностный характер. Сценарирование сетевого урока предполагает реализацию ряда этапов.

На *первом этапе* создания сценария сетевого урока педагогу необходимо осуществить «деятельностное прочтение» заявленной в учебной программе темы. Это значит, что педагог должен четко охарактеризовать тот вид деятельности,

который будет освоен обучающимися на уроке. Исходя из этого, следует сформулировать учебную цель (т.е. то, что будет принято обучающимися как идеальный образ желаемого результата, достижение которого потребует специфической активности), а также учительскую цель.

Второй этап сценарирования урока связан с созданием «методологической конструкции» той деятельности, которую должны освоить обучающиеся к окончанию урока. Если выразиться иначе, то учителю предстоит разработать эталон осваиваемой деятельности и определить критерии, опираясь на которые представится возможным вынести суждение о степени соответствия полученного результата созданному эталону.

На *третьем этапе* сценарирования урока педагог формулирует учебную задачу, объектом которой является «эталонизированная» деятельность. Четкая постановка учебной задачи позволяет перейти к проектированию учебной деятельности, которая будет разворачиваться на сетевом уроке. После этого целесообразно создать методическое обеспечение, которое позволит учителю управлять деятельностью ученика.

Описанные выше этапы сценарирования сетевого урока условно могут быть названы «безмашинными». К ним ни в коем случае нельзя относиться легкомысленно, ибо в ходе их реализации создается надежная теоретико-методическая основа проектируемого сетевого урока. Без учета результатов, полученных на этих трех этапах, использование в образовательном процессе даже самых современных сетевых платформ и потенциально эффективных цифровых ресурсов будет носить декоративную функцию и превратится в «технологическую виньетку».

Четвертый этап работы по подготовке сетевого урока посвящен созданию учебного контента. При этом очень важно принимать во внимание как дидактический потенциал цифровых инструментов и их технические возможности, так и способности, интересы, опыт обучающихся. Данные, полученные в ходе проведенного «встречного» анализа, выступают своеобразным поставщиком материала для разработки разнообразных вариантов реализации образовательных событий на сетевом уроке и создания инструментов управления этим процессом. Образовательное событие мы рассматриваем как структурную единицу сетевого урока, которая задает ориентиры на этапе его подготовки, проведения и анализа. Для обеспечения смысловой определенности феномена «образовательное событие» введем рабочее определение соответствующего понятия.

Образовательное событие – это то, что происходит, проживается и переживается учеником в определенный момент времени на сетевом

уроке в специально созданной информационно-образовательной среде, и то, что детерминирует его (ребенка) образовательные приращения – позитивные изменения во внутреннем мире. Образовательное событие – многомерный феномен, имеющий специфическую структуру и обладающий собственной логикой. Образовательное событие аккумулирует образовательную цель, взаимодействие субъектов, обеспечивающее ее достижение и информационно-образовательную среду.

В современной педагогической теории существуют альтернативные точки зрения на предмет того, возможно ли проектировать образовательное событие. Так, А.М. Лобок [13] утверждает, что событие – это спонтанность, это то, что предугадать нельзя, это то, что может произойти, а может и не произойти, вероятность возникновения события 50/50, поэтому о проектировании образовательного события вести речь бессмысленно. М.С. Аверков, С.В. Ермаков и А.А. Попов [14], напротив, рассматривают событие как единицу проектирования в образовании. Не сбрасывая со счетов вероятностного характера события, все же полагаем, что при сценировании сетевого урока педагогу следует проектировать условия, выступающие как предпосылки для возникновения образовательного события.

Создание условий – «пролегоменов» образовательных событий, разворачивающихся в пространственно-временном континууме сетевого урока, – принадлежит «предметной области» педагогического дизайна. По А.Ю. Уварову [15], педагогический дизайн представляет собой область знания и практики, ориентированной на создание средствами цифровых технологий ситуаций, обеспечивающих эффективное учение. Г.Н. Лола рассматривает дизайн в более широком контексте, понимая его как деятельность по созданию новых «очертаний человеческого бытия» [16], продуктом которой являются обновленные смыслы. Исходя из такого ширококонтекстного понимания сути педагогического дизайна, его образовательный потенциал видится нам в создании человекомерной культуросообразной безопасной информационно-образовательной среды.

Формализованное представление результатов работы по сценированию образовательных событий может быть осуществлено в виде алгоритма ветвления. В этом алгоритме целесообразно предусмотреть «интерактивный блок», генерирующий условия, обеспечивающие возникновение и смену образовательных событий. Важное значение в проектировании образовательных событий имеет выбор цифровых инструментов, обеспечивающих интерактивный характер вза-

имодействия субъектов образовательного процесса. В настоящее время имеется достаточное количество обзоров, в которых в систематизированном виде приводятся технические и методические характеристики цифровых образовательных инструментов [17; 18]. В этой связи в предлагаемой работе не будем останавливаться на их рассмотрении.

Неотъемлемыми условиями эффективного проведения сетевого урока в реальной образовательной практике являются:

- а) его включенность в систему уроков;
- б) встроенность в определенную дидактическую модель.

Сетевой урок (вернее система уроков) может стать органичной частью модели дистанционного обучения или модели смешанного обучения («blended learning»). В исследованиях А.В. Хуторского [19] предложено четыре варианта реализации модели дистанционного обучения. Каждый из них обуславливает своеобразие и организационную специфику сетевого урока. Так, согласно первому варианту реализации модели дистанционного обучения, о сетевом уроке можно говорить лишь с большой долей условности. По сути, имеет место традиционный урок, на котором обучающиеся выполняют задания, требующие поиска информации в Интернете и обмена ею с помощью сетевых сервисов. В соответствии со вторым вариантом реализации модели дистанционного обучения управление деятельностью обучающихся носит «интегрированный» характер. Управленческую и консультационную функции осуществляет как традиционный учитель, так и «дистанционный» (специалист, находящийся вне стен школы, к которому учащийся имеет возможность обратиться в онлайн режиме за дополнительными разъяснениями и помощью). Третий вариант дистанционного обучения реализуется в виртуальном классе и требует использования специализированных сетевых платформ и цифровых инструментов. Четвертый вариант А.В. Хуторской обозначил как распределенное дистанционное обучение. Это обучение, по его мнению, должно носить открытый характер. Открытость подразумевает предоставление обучающемуся возможности вариативного освоения индивидуальной программы. Это означает, что обучающийся имеет право выбрать дистанционные курсы, разработанные различными педагогами.

Смешанное обучение позволяет максимально эффективно использовать педагогический потенциал традиционного и дистанционного обучения, а также возможности различных форм организации учебно-познавательной деятельности обучающихся (индивидуальной, парной, групповой, фронтальной). Смешанное обучение реализуется

в пяти основных вариантах: автономная группа, межшкольная группа, новый профиль, смена рабочих зон, перевернутый класс [20].

Вариант *«автономная группа»* позволяет реализовать принцип дифференцированного обучения через объединение обучающихся в однородные группы по значимому признаку. Например, в автономную группу могут быть включены обучающиеся на этапе подготовки к интеллектуальным конкурсам или олимпиадам. При этом каждому обучающемуся выдается индивидуальный маршрутный лист, в соответствии с которым он осваивает учебное содержание. Участники группы по мере необходимости могут включаться в совместное обсуждение отдельных вопросов. Для создания информационного обеспечения, позволяющего обучающимся осваивать индивидуальную программу, педагог использует сетевые платформы, на которых размещает соответствующие ресурсы. Чтобы обеспечить персональный доступ к ним, всем обучающимся предлагается воспользоваться своими электронными устройствами. Эта идея имеет свое название – BYOD: Bring Your Own Device (принеси с собой свое устройство).

Вариант *«межшкольная группа»* расширяет географию участников. Как следует из названия, в эту группу входят дети, обучающиеся в различных учреждениях образования, но изъявившие желание изучать определенный вопрос. Взаимодействие участников и координация их деятельности осуществляются в дистанционном режиме. Для совместной работы используются специальные онлайн инструменты, например, такие как Padlet, Jamboard, Popplet, Scrumlr, Google Classroom, VAcademia и многие другие.

Вариант *«новый профиль»* позволяет максимально удовлетворить образовательные потребности обучающихся. Он предполагает возможность выбора обучающимся «уникального набора» учебных предметов, изучаемых на повышенном уровне. Особенно востребованным вариант «новый профиль» оказывается в условиях мультипрофильного обучения.

Как указывалось выше, смешанное обучение предусматривает сочетание и чередование очного и дистанционного обучения, осуществляемого самостоятельно и под непосредственным руководством учителя, индивидуального и группового. Такая смена видов активности и содержания выполняемой работы в теории смешанного обучения называется *«смена рабочих зон»*. Зачастую описанный вариант называют «ротация станций». Работа на каждой станции предполагает решение обучающимся определенной задачи и выполнение им конкретной деятельности. Хронометраж урока рассчитывается таким образом, чтобы каждый обучающийся

успел посетить все станции. В классическом варианте определяется три станции:

1) непосредственное взаимодействие с учителем;

2) онлайн обучение;

3) работа над проектом.

Детей объединяют в три группы, каждая из которых в строго отведенное время работает на определенной станции.

Вариант *«перевернутый класс»* предполагает, что, в отличие от традиции (в соответствии с которой на первом этапе учитель объясняет материал, а на последующих организуется работа по его усвоению учениками), процесс обучения начинается с самостоятельного изучения учениками материала, подготовленного педагогом и размещенного на одной из платформ. Непосредственно на уроке организуется обсуждение материала, обеспечивается уточнение понимания отдельных позиций, выполняются задания по применению сформированных знаний на практике.

Заключение. Все изложенное выше дает возможность сделать некоторые обобщения и сформулировать краткие выводы.

1. Сетевой урок представляет собой новую форму организации образовательного процесса. Через прилагательное «сетевой» фиксируются два важных его аспекта: технический и дидактический. В техническом плане сетевой урок – это урок, который проводится в дистанционном режиме, осуществляется в пространстве сети Интернет, предполагает использование специализированных платформ, сетевых ресурсов и цифровых инструментов. В дидактическом плане сетевой урок характеризуется многосценарностью и имеет гибкую структуру, что обеспечивает условия для реализации обучающимся индивидуальной образовательной программы.

2. Структурообразующим компонентом (единицей проектирования) сетевого урока является образовательное событие.

3. Сетевой урок может быть реализован в модели дистанционного и смешанного обучения.

Литература

1. Данилов, М.А. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 518 с.
2. Кириллова, Г.Д. Теория и практика урока в условиях развивающего обучения: учеб. пособие для пед. ин-тов / Г.Д. Кириллова. – М.: Просвещение, 1980. – 159 с.
3. Конаржевский, Ю.А. Анализ урока / Ю.А. Конаржевский. – М.: Пед. поиск, 2003. – 336 с.
4. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие для слу-

шателей ФПК директоров общеобр. шк. / под ред. М.Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.

5. Онищук, В.А. Урок в современной школе: пособие для учителя / В.А. Онищук. – М.: Просвещение, 1986. – 158 с.

6. Махмутов, М.И. Современный урок / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1985. – 184 с.

7. Сетевые уроки, события и игры: как учить подростков в сети? / С.Н. Вачкова [и др.]. – М.: Авторский Клуб, 2020. – 160 с.

8. Иванова, О.А. Модели сетевых уроков естественно-научной и технологической направленности / О.А. Иванова, Д.А. Махотин // Вестн. РМАТ. – 2020. – № 3. – С. 66–70.

9. Сетевые уроки в начальной школе: метод. путеводитель / Ж.В. Афанасьева [и др.]. – М.: Авторский Клуб, 2022. – 160 с.

10. Иванова, О.А. Новые модели проектирования уроков химии с использованием Интернет-ресурсов / О.А. Иванова, М.М. Шалашова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 3. – С. 212–214.

11. Ковалева, Т.М. Основы тьюторского сопровождения в общем образовании / Т.М. Ковалева. – М.: Первое сентября, 2010. – 56 с.

12. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: МГУ, 1976. – 149 с.

13. Лобок, А.М. Вероятностный мир: опыт философско-педагогических хроник образовательного

эксперимента / А.М. Лобок. – Екатеринбург: Изд-во АМБ, 2001. – 223 с.

14. Аверков, М.С. Событие как единица образовательного проектирования [Электронный ресурс] / М.С. Аверков, С.В. Ермаков, А.А. Попов. – Режим доступа: <http://www.opencu.ru/uploads/files/eventop.pdf>. – Дата доступа: 25.10.2022.

15. Уваров, А.Ю. Педагогический дизайн / А.Ю. Уваров // Информатика. – 2003. – № 30. – С. 2–31.

16. Лола, Г.Н. Дизайн как социокультурный феномен (философский анализ): автореф. дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13; С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 1999. – 45 с.

17. Лебедева, М.Б. Применение цифровых образовательных ресурсов на современном уроке: метод. пособие / М.Б. Лебедева, М.А. Горюнова. – СПб.: ЛОИРО, 2019. – 127 с.

18. Цифровые инструменты и современные образовательные технологии как ресурс повышения качества образования: учеб.-метод. пособие / авт.-сост.: Н.Ю. Блохина [и др.]. – Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2021. – 79 с.

19. Хуторской, А.В. Типы дистанционного обучения [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/1999/1208-01.htm>. – Дата доступа: 25.01.2021.

20. Андреева, Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н.В. Андреева, Л.В. Рождественская, Б.Б. Ярмахов. – М.: Буки Веди, 2016. – 280 с.