

УДК 37.015.31

DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-8

Будникова С.П. 

Особенности сетевой формы обучения в контексте становления профессиональной субъектности будущих педагогов

Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого,
пр. Ленина, 125, Тула, 300026, Россия
svpbu@yandex.ru

*Статья поступила 22 марта 2021; принята 10 июня 2021;
опубликована 30 июня 2021*

Аннотация. Сетевой, дистанционный формат в процессе профессиональной подготовки будущих учителей, реализованный как вынужденная мера в 2020 году, обнаружил особые аспекты в процессе формирования учебно-профессиональной деятельности и субъектности будущих педагогов. *Целью* являлось изучение того, как особая дистанционная форма построения учебного процесса воспринималась студентами и как она повлияла на структурные компоненты профессиональной субъектности. Участниками исследования стали 115 студентов всех курсов, обучающиеся в ТГПУ им. Л.Н. Толстого. Из них 23 студента, проходивших профессионально-педагогическую практику в младших классах, были отнесены в отдельную группу, как получившие опыт реализации сетевого формата в профессиональной педагогической деятельности в качестве педагогов. Основным *методом* выступил количественный и качественный контент-анализ текста эссе студентов на тему «Мой опыт обучения через сетевые технологии», который позволил, используя рефлексивные механизмы, выявить субъективные переживания, особенности и динамику эмоционального состояния, характер мотивации и отношение к учебно-профессиональной деятельности и ее субъектам, тенденции в учебно-профессиональном общении. В *результате* исследования обнаружено, что сетевой формат обучения, как особая реальность 2020 года, значительно повлиял на характер и восприятие студентами результатов профессионального обучения. Были выявлены 6 наиболее интенсивно переживаемых студентами субъективно ощущаемых особенностей дистанционного, сетевого формата обучения. Качественное профессиональное образование требует в значительной степени непосредственного личного контакта и проживания в со-бытийной учебно-профессиональной общности, как пространстве «субъектной встречи». Учебно-профессиональная общность, учебно-практическая деятельность, непосредственное учебно-профессиональное общение в значительной степени детерминируют становление профессиональной субъектности у будущих педагогов.

Ключевые слова: сетевое обучение; дистанционное обучение; удаленное обучение; субъектность; педагогическая субъектность; профессиональное обучение; мотивация; педагогическая деятельность; общность; педагогическая практика.

Информация для цитирования: Будникова С.П. Особенности сетевой формы обучения в контексте становления профессиональной субъектности будущих педагогов // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7. №2. С. 102-114. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-8.

S.P. Budnikova 

E-Learning features in the context of future teachers' formation of professional subjectivity

Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University
125 Lenin Ave., Tula, 300026, Russia
svpbu@yandex.ru

*Received on March 22, 2021; accepted on June 10, 2021;
published on June 30, 2021*

Abstract. The network remote format in the process of professional training of future teachers, implemented as a forced measure in 2020, revealed special aspects in the process of forming educational and professional activities and subjectivity of future teachers. The purpose of this study was to find out how a special form of building the educational process was perceived by students and how it affected the structural components of professional subjectivity. The participants of the study were 115 students of all pedagogical courses studying at Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University. Among these, 23 students who completed professional teaching practice in the lower grades were assigned to a separate group, as they received experience in implementing the network format in professional teaching activities as teachers. The main method was a quantitative and qualitative content analysis of the text of the students' essay on the topic "My experience of learning through network technologies", which allowed, using reflexive mechanisms, to identify subjective experiences, features and dynamics of the emotional state, the nature of motivation and attitude to educational and professional activities and its subjects, trends in educational and professional communication. As a result of the study, it was found that the network format of training, as a special reality in 2020, has significantly affected the nature and perception of students' professional learning outcomes. The 6 most intensely experienced by students subjectively perceived features of the distance, network learning format were identified. High-quality professional education requires, to a large extent, direct personal contact and living in a co-existing educational and professional community, as a space of "subject meeting". Educational and professional community, educational and practical activities, direct educational and professional communication largely determine the formation of professional subjectivity in future teachers.
Keywords: e-learning; distance learning; remote learning; subjectivity; pedagogical subjectivity; professional training; motivation; teaching; community; teaching practice.

Information for citation: S.P. Budnikova (2021), "E-Learning features in the context of future teachers' formation of professional subjectivity", Research Result. Pedagogy and Psychology of Education, 7 (2), 102-114, DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-8.

Введение (Introduction). В настоящий момент система образования повсеместно переживает процесс вынужденного молниеносного погружения всех своих уровней в дистанционный формат и сетевой, виртуальный мир. Тотальность, с которой она изменяется, в условиях уже длительно переживаемой пандемии COVID-19, показывает, что образовательное пространство уже не будет прежним. Дистанционная форма широко известна педагогам. Она активно использовалась, особенно в части образования взрослых людей, для повышения квалификации или фрагментами в общем и высшем образовании, поэтому уже не является новацией. В то же время следует понимать содержательные различия, стоящие за терминами «дистанционное обучение», «удаленное обучение» или «обучение посредством интернет-сетей». Например, «дистанционное обучение», «удаленное обучение» – это достаточно давнее изобретение, оно может быть реализовано даже через традиционную почту, когда задания пересылаются обучающемуся. В то время как «обучение посредством интернет-сетей» является одним из новых видов дистанционного обучения, обладающего известными преимуществами, для которого характерно погружение в квазиреальность, ограничивающее естественный физический контакт, создающее условия для исключительной скорости получения информации и иллюзию присутствия, дающее ощущение значительной свободы, публичности или приватности и в то же время контроля.

Скорость получения и обмена информацией – едва ли не главное из основных достоинств виртуального пространства. С одной стороны, – быстро; с другой – зачастую поверхностно и ложно. Не редко в учебной практике преподаватели сталкиваются с проблемой, когда обучающиеся не понимают критериев и алгоритмов поиска достоверной, проверенной информации. Цифровое пространство перенасыщено случайными образами и подчас фейками. Это не может не приводить к искажению реальной картины мира у пользователя, пред-

ставлений человека о себе, что особенно патологично для ребенка, юноши, девушки.

Интересная особенность работы с информационным сетевым контентом состоит в том, что отсутствует необходимость хранить его в своей памяти. В любой момент нужные сведения можно вновь запросить через поисковые системы. Соответственно, нет логического основания формировать дублирующий объем личных знаний. Ценность знания как такового нивелируется, оно уже не отличается от информации, к его поиску не надо прилагать больших усилий, а порой и малых тоже. Это обстоятельство осложняет формирование учебной мотивации и процесс обучения, в целом.

Так как в сетевом мире скорость удовлетворения потребностей, прежде всего, информационных, становится определяющей ценностью, то именно это обстоятельство препятствует адекватному анализу целей и последствий их достижения. Нарастающий «информационный шум», сенсорная перегрузка рассеивает внимание, «не остается времени подумать». Отсутствие осознания смыслов приводит к невозможности отдавать полноценный отчет и о своих действиях и, соответственно, нести за них ответственность. В таких условиях создаются предпосылки для формирования «шаблонного мышления», а также формального безынициативного отношения к деятельности.

При этом совершенно очевидно, что в настоящее время и в будущем виртуальные, дистанционные, сетевые технологии в силу своих возможностей будут играть в образовании серьезную роль.

В течение нескольких лет достаточно активно входит в научный оборот термин «сетевая личность». Приходится переосмысливать не только постоянно трансформирующие реальность технологические процессы, но и то влияние, которое они оказывают на человека и те изменения в деятельности и коммуникационной активности, которые они вызывают (Ахаян, 2017; Орлов, Орлова, 2018). На наш взгляд, это не может не воздействовать на характер процесса

профессиональной подготовки и становление профессиональной субъектности у будущих педагогов. Находясь внутри этих изменений, сложно представить весь масштаб последствий, однако понимание неотвратимости последующей перестройки образовательной системы определяет необходимость осмыслить получаемый опыт.

Исследуемые нами пути становления профессиональной субъектности педагогов в настоящих условиях, где почти отсутствует непосредственный, живой контакт участников образовательного процесса и ограничены традиционные образовательные формы, дают уникальную возможность лучше понять природу ее становления, которая определяется деятельностью личности и социально-профессиональной общностью. Однако деятельность и общение в виртуальном и реальном пространстве значительно отличаются. Правила и формы, по которым они организуются в сетях, иные, что оказывает влияние на личность и на ее субъектные характеристики. Деятельность в сети не требует почти никакой физической активности, так как нет условий для ее реализации. Общение становится опосредованным и ограниченным, наблюдается иное отношение к организации публичности и приватности. Отличаются и этические нормы, которыми регулируется сетевое общение. Многие традиционные ограничения и правила там не работают (Зубофф, 2020). К тому же, социальные сети не только позволяют проектировать виртуальное пространство, но и само отображение, в широком смысле слова, погружающей в виртуальный мир личности.

В начале эпохи сетевой реальности люди, соприкасающиеся с ней, практически калькировали свою личность и привычные, усвоенные ими, социальные нормы и в виртуальной реальности. Постепенно стала наблюдаться тенденция, когда у одного человека мы можем обнаружить несколько сетевых образов, «аватаров», обладающих очевидной автономией относительно друг друга. Переход человека, его личности в виртуальный мир требует «оцифровки» его

сущностных и мировоззренческих характеристик. Человек в сети «жонглирует» своими основными социальными ролями, свойствами, обладая, например, возможностью не идентифицировать или частично идентифицировать их со своими реальными. Это предоставляет огромную свободу и в тоже время позволяет игнорировать ответственность, присущую действиям в объективной реальности. Следовательно, возникает вопрос о степени и характере субъектности в сети и влиянии деятельности в виртуальном пространстве на ее развитие.

Так, в начале организации сетевой дистанционной формы (в марте 2020 г.) преподаватели ТГПУ им. Л.Н. Толстого, да и других образовательных организаций, столкнулись с тем, что студенты входили на сетевые занятия под весьма экзотичными «никами» и «аватарами», которые никак не соотносились с истинными данными; а нежелание сопровождать свое присутствие реальным видео, вызывало серьезные проблемы идентификации посетителей.

В этой связи актуальным является рассмотрение понятий свободы и ответственности, которые являются неотъемлемыми характеристиками субъекта деятельности. Ответственность определяется как отношение зависимости от чего-либо и воспринимаемого как определяющее основание при принятии решений или совершении действий, как способность отвечать за свои поступки и их последствия. Традиционно ответственность помимо деятельности в психологии сопряжена с категориями: «чувство», «отношение», «поступок», «поведение», а также «черта личности», то есть понятиями, характеризующими личностную активность и зрелость. Она может быть масштабирована в диапазоне от поведенческой, личностной, экзистенциальной, ситуативной до социальной и исторической и соотносится с волей, дисциплиной, а ее движущей силой становится мотивация (Бутаева, 2019). Ответственность регулирует деятельность человека в соответствии с требованиями общественной морали и нравственности и плохо сочетается с анонимно-

стью. Свобода же без ответственности становится антиморальной и антиобщественной. В сети, безусловно, человек может сам регулировать и, иногда довольно жестко, меру своей ответственности, налагая на себя нравственные ограничения, но для этого он должен понимать и принимать меру общественного блага, смыслы своей деятельности, быть достаточно зрелой личностью, обладающей развитой неситуативной ответственностью, характеризующейся значительным уровнем самопознания и самореализации, а также прогностическими свойствами. Особая уязвимость виртуальных сетей обнаруживается, когда молодой человек, и особенно школьник, несмотря на виртуальное присутствие многих других, не в полной мере ощущает и, соответственно, понимает свою публичность, меру социальной и личной ответственности.

Помимо этого, в процессе реализации сетевого обучения педагога, в том числе и ТГПУ им. Л.Н. Толстого, столкнулись с проблемой дисциплины, посещаемости, реальной включенности в процесс обучения. Повсеместно распространенной практикой оказалось формальное подключение студентами техники при их фактическом отсутствии на занятии, когда обучающийся, например, продолжает спать или занимается иными делами. Были зафиксированы попытки некоторых студентов сорвать занятия, подключив другой информационный или развлекательный контент, эпизоды весьма циничного поведения, позже они объясняли это попыткой пошутить, явно не отдавая в полной мере отчет о последствиях своего поведения и не понимая степени ответственности.

Сетевое обучение, как особый формат, серьезно ограничивающий традиционные формы контроля деятельности студентов, предоставил широкие возможности для манипуляций и учебной недобросовестности (Лиги, Трасберг, 2014; Яковлев 2016). Специфические характеристики сетевого обучения неожиданно ярко выявили у некоторых обучающихся недостаточную личност-

ную, социальную зрелость и проблемы с общей субъектностью.

Можно сравнить положение человека в сети с одиночеством в толпе, и здесь могут быть обнаружены те закономерные аспекты поведения людей, о которых более ста лет назад писал Г. Лебон в «Психологии толп». Сетевой мир трансформирует объективную социальную реальность, уже можно говорить и о смене парадигмы социального функционирования, спровоцированного виртуальным пространством. Обозначенные особенности сетевого пространства серьезно влияют на деятельность погруженного в них человека, процесс его обучения. При этом сформированность и жесткость субъектной позиции находятся в прямой зависимости от зрелости и автономности самой личности, которая, по-видимому, теперь наступает позднее (ElMaarouf, Belghazi, Maarouf, 2020; Mohr, Mohr, 2017). Все эти обстоятельства не могут не сказываться на структурных компонентах и результатах деятельности. В силу обозначенных факторов для нас значимым является вопрос: как удаленное онлайн обучение влияет на формирование профессиональной субъектности у будущих педагогов и каковы риски или возможные преимущества?

Целью данного исследования являлось изучение того, как особая форма дистанционного построения учебного процесса воспринималась студентами и как она повлияла на структурные компоненты профессиональной субъектности.

При исследовании процесса становления профессиональной субъектности в условиях адаптации студентов к новой форме обучения, был определен ряд значимых для изучения факторов: отношение студентов к организации учебно-профессиональной деятельности и ее рефлексия, характер мотивации, ответственности, вопросы реализации учебно-профессионального общения и взаимодействия, понимание рисков и потенциальных возможностей новых форм.

Материал и методы (Methodology and methods). В исследовании принимали

участие 92 студента ТГПУ им. Л.Н. Толстого всех курсов, обучающихся по УГСН 44.00.00 и 23 студента 4 курса, с которыми была организована особая работа по изуче-

нию профессиональной субъектности на протяжении 4 лет. В табл. 1 указаны количественные характеристики выборки.

Таблица 1

Количественные характеристики выборки

Table 1

Qualitative characteristics of the sample

№ п/п	Основные характеристики	%	Чел.
1.	Пол:		
	Женский	83,5	96
	Мужской	16,5	19
2.	Курс		
	1	13	15
	2	20	23
	3	15,6	18
	4	36,6	42
	5	14,8	17

Будущим педагогам было предложено в эссе по теме «Мой опыт обучения через сетевые технологии» изложить свой опыт образования в дистанционном, сетевом формате, который был у них реализован, определив его сильные и слабые стороны, риски и возможности. Посредством количественного и качественного контент-анализа текста выявлялись внутренние переживания, оценивалось эмоциональное состояние обучающихся. Были определены единицы содержания текста, позволяющие распределить полученную информацию на отдельные группы по заранее заданным критериям, в качестве которых выступали «рефлексия учебной и профессиональной деятельности в новых условиях», «оценка ее особенностей, в сравнении с традиционным обучением», «динамика мотивации», «изменения характера учебно-профессионального общения», «предложения по оптимизации процесса обучения».

Эссе – выражение очень личного и субъективного мнения. В этом есть известные сложности для исследователя, но и явный потенциал, особенно если мы хотим понять, как проживали и переживали сетевое обучение участники исследования. То, как они рассуждали и аргументировали,

подбирая факты, выгодно подтверждающие их тезисы и нивелирующие контраргументы, очень показательно иллюстрировало подлинное отношение к предложенной проблематике и личные особенности. Рефлексия выступила не только инструментом диагностики, но и фактором осознания и развития для студентов. Исследование вызвало у них активный отклик. Они рефлексировали собственную образовательную деятельность, поднимали проблемы мотивации, делились своими наблюдениями о возможности формирования в таких условиях практических умений и навыков, и даже рассуждали об экономической и противоэпидемиологической эффективности. Те, кто оказался на педагогической практике, анализировали не только свою деятельность, но работу, организуемую ими в условиях дистанта со школьниками, задавались неожиданно серьезными, «стратегическими» вопросами смыслов и целей образования.

Результаты и их обсуждение (Research Results and Discussion). Проведенные исследования показали, что, несмотря на достаточно хорошее владение техническими аспектами организации дистанционного обучения, значительная часть – 64,8% студентов будущих педагогов,

участвовавших в опросе, испытывали существенный стресс. Все они сошлись во мнении, что сетевой формат, особенно, если он длительный, изменяет характер обучения и влияет на его результаты.

62% (57 чел.) предположили неблагоприятное влияние, 23% (21 чел.) не смогли высказать однозначного мнения, а 15% (14 чел.) обнаружили большой потенциал и много позитивного. Был даже поднят вопрос 11% (10 чел.) респондентов о смысле наличия учителя, где студенты предположили возможность замены в будущем реального педагога универсальной обучающей программой или программами. Однако, только 2 человека посчитали эту идею позитивной.

Большинство студентов обнаружили, что сетевая форма обучения максимально комфортна, но старшекурсники указали на её уязвимость, пояснив, что «зона комфорта» «расслабляет» и «уже нет желания что-то делать», «хочется минимизировать» учебные усилия.

Многие студенты испытывали мотивационную дезориентацию, особенно те из них, которые полагали, что сетевая форма обучения будет недолгой – «пару недель», однако, когда они осознали, что это не так, то испытывали фрустрацию, нежелание учиться, переживая ощущение «фальшивости» и «неполноценности» сетевого обучения. Часть из них – 37% (34 чел.) постепенно постарались свыкнуться с мыслью о долгосрочной перспективе такого образования и настроиться на учебу, остальные 22% (20 чел.) переживали отчуждение, апатию, лень и не видели смысла в образовании. При этом указывали на ослаблении учебной мотивации, равно как и волевой активности, чему способствовали максимальный физический комфорт и почти полное отсутствие трудностей в реализации процесса учения. Студенты отмечали, что «управление временем и самодисциплина также были серьезно затруднены, но при этом было много соблазнов отвлечься и отключиться от сети под вполне благовидным предлогом», что «становится гораздо приятнее и интереснее

тратить время на сетевые развлечения, нет привычного внешнего контроля».

Большинство опрошенных утверждало, что «отсутствие традиционных контактов негативно сказывается на общении и характере взаимоотношений в студенческой группе и с преподавателями». Некоторые, рефлексируя свой опыт, замечали: «Мы как будто находимся в прозрачных коконах. С одной стороны, все всех видят, а с другой стороны мы не вместе». Примечательно, что студенты 1 и 2 курсов по-другому оценили эту ситуацию, многие из них не видят существенных проблем в отсутствии офлайн общения. Значительный опыт сетевого проживания у многих из них приводит к тому, что при прочих равных условиях для общения и деятельности в реальном пространстве и виртуальном, они склоняются ко второму и видят больше положительных для себя моментов. Первый из которых – физический комфорт. Две трети студентов отметили неудовлетворенную потребность в практической деятельности. В силу особенностей формата и предоставленного времени было проблематично на семинарских и практических занятиях высказаться, не было возможности провести «нормальные» дискуссии, отработать навык публичного выступления и установления контакта с аудиторией. Почти половина обучающихся отметили ухудшения в качестве формируемых профессиональных знаний и умений, но при этом отметили возросшую нагрузку. Часть студентов считают, что после окончания дистанционного и сетевого формата обучения, в котором они, на их взгляд, пребывали достаточно долго, некоторое время испытывали скованность при возвращении к традиционной форме взаимодействия.

Студенты 4 курс ТГПУ им. Л.Н. Толстого (23 человека), определенные нами в качестве экспериментальной группы, с которыми организована работа по исследованию процессов формирования профессиональной субъектности педагога, также были привлечены к исследованию характера адаптации к новому формату обучения.

Таблица 2

Проблемы, отмеченные студентами при дистанционном, сетевом обучении

Table 2

Problems noted by students in remote, online learning

№ п/п	Основные проблемы и последствия сетевого обучения	%	Чел.
1.	Негативные последствия для общения и характера взаимоотношений в студенческой группе и с преподавателями	82	75
2.	Неудовлетворенная потребность в практической деятельности	72	66
3.	Увеличение учебной нагрузки	63	58
4.	Мотивационная дезориентация	59	54
5.	Ухудшение качества формируемых профессиональных знаний и умений	45	44
6.	Трудности реадaptации к традиционному обучению после окончания дистанционного, сетевого	12	11

В 7 семестре у них состоялась профессионально-педагогическая практика в школах, где обучение шло частично в сетевой форме. Почти все студенты этой группы отметили – комфорт, эпидемиологическую безопасность, указывая на оправданность этой чрезвычайной меры. В качестве положительных моментов большинство студентов – 87% (20 чел.) – указали на физический комфорт и, как следствие, снижение стресса; 74% (17 чел.) – на доступность, которую они объясняли возможностью выходить на занятия из любой географической точки, где есть интернет. Все студенты обозначили и положительные и отрицательные стороны, но большинство 82% (19 чел.) выразили мнение, что проблемные моменты, проявившиеся в ходе такого обучения, все же преобладают над достоинствами. Было указано на сложности с самомотивацией и самоорганизацией – 70% (16 чел.). Отсутствие возможности полноценного участия в практических, семинарских занятиях для 82% (19 чел.) оказалось серьезным ограничением в процессе формирования умений и навыков. Более половины (52% (12 чел.)) считают, что они получили меньше знаний и хуже, чем могли бы, сформировали практические умения в период дистанта. Большую нагрузку и, как следствие, усталость от од-

нотипной активности отметили 65% (15 чел.). Студентам не хватало общения и традиционного взаимодействия 78% (18 чел.), они указали, что периодически переживали одиночество и грусть 40% (9 чел.). Многим не хватало эмоциональной окраски получаемых знаний. Удивительно, но экспрессивная часть, которая обычно рассматривается как побочная, незначительная составляющая в процессе получения занятий, оказалась очень важна для студентов (Стейн, Бук, 2007). Они утверждали, что эмоции, передаваемые в процессе непосредственного взаимодействия в образовании, позволяли настроиться и лучше запомнить учебный материал.

Особому анализу студенты подвергли свой опыт педагогической деятельности на практике в школах. Для большинства – 78% (18 чел.) – это была первая проба себя в профессии в качестве учителя, да и проходила она в особых условиях, и, хотя большинство школ и младших классов в этот период в Тульском регионе работали очно, однако периодически некоторые классы или отдельные ученики, педагоги уходили на карантин, и тогда традиционную форму приходилось заменять или совмещать с дистанционной, сетевой. Для 48% (11 чел.) студентов практика переросла в постоянную

занятость, их попросили остаться в школе в качестве учителей, так как на фоне пандемии возникли кадровые сложности в образовательных организациях.

Анализируя свой опыт, для многих первой педагогической деятельностью в период пандемии, большинство студентов 91% (21 чел.) оказались вполне удовлетворены и, не смотря на стресс, не разочарованы в профессии. Практика показалась необыкновенно интересной, позволила проявить себя, предоставив определенную творческую свободу, несмотря на то, что была достаточно сложной и необычной – 44% (10 чел.). Однако вместе с тем студенты отмечали и возникавшие у детей сложности, которые во многом перекликались с их собственными при обучении в дистанционном формате. Наиболее проблемным для большей части практикантов была работа с учениками по формированию учебной мотивации (табл. 2). При том отмечалось, что чем младше класс, в котором учатся школьники, тем сложнее было решать эту задачу. Важности для формирования внешней позитивной мотивации и необходимые для ее развития, социальный контекст, публичность и классное детское сообщество, безусловно, важные факторы, определённые студентами, как недостаточно возможные к реализации в дистанционном, сетевом формате. Хорошо известно, что внешняя и внутренняя позитивная мотивация в своем единстве составляют исключительно важный компонент становящейся в младшем школьном возрасте, учебной деятельности детей, и упустить его из внимания – значит осложнить в последующем весь процесс учения.

Еще одной сложностью для большинства практикантов стала необходимость адаптации методики обучения. Они столкнулись с проблемой невозможности эффективного переноса традиционных способов преподавания в сетевой формат. Необходимо было достаточно быстро адаптировать их для цифровой среды, при этом максимально стараться сохранить содержательный потенциал, изучаемого с ребятами материала.

Стоит отметить, что многие студенты оказались вполне удовлетворены тем, что смогли через разработку инновационных занятий творчески проявить себя (Rotova, 2018). Но все же достигать поставленных целей и высокой успеваемости в измененных образовательных условиях оказалось нелегко. Серьезной проблемой для почти половины практикантов стало снижение общей успеваемости и заинтересованности школьников в обучении (табл. 2).

Особая категория трудностей была связана с поддержанием учебной дисциплины. Большинству практикантов оказалось сложно удерживать внимание детей на экранах с учебной информацией. Ученики шалили, пользуясь подчас возможностями анонимности, а порою и вовсе отключали компьютер. Часто требовалось участие родителей, которые не всегда грамотно могли организовать взаимодействие своего ребенка с «обучающей машиной». Значительной части учеников требовалась помощь подготовленного взрослого, и не всегда даже родители могли успешно справиться с техникой. Это обстоятельство становилось дополнительным источником стресса практически для всей семьи.

Особым аспектом, требующим пристального внимания, практиканты посчитали отсутствие живого ежедневного взаимодействия между учениками класса. Они отметили, что для детей начальной школы очень важен личный контакт с учителем и другими детьми, в пространстве которого они социализируются: «В условиях дистанционной формы все это превращается в бутафорию, подделку», «Физический контакт важен для человека, тем более для ребенка – взять за руку, обнять, утешить, ободрительно хлопнуть по плечу, – все это невозможно сделать через экран», «Сетевая реальность эффективно создает иллюзию объединённости людей, но фактически их разъединяет». По их мнению, отсутствие физического взаимодействия нарушает и процесс формирования классного коллектива (табл. 3).

Таблица 3

**Оценка студентами-практикантами основных рисков при работе
 в дистанционной и сетевой форме с младшими школьниками**

Table 3

**Assessment of the main risks by students-interns when working remotely
 and online with primary school students**

№ п/п	Основные сложности	%	Чел.
1.	Сложности при работе над формированием учебной мотивации младших школьников	87	20
2.	Необходимость адаптировать методики обучения для сетевого формата	87	20
3.	Нарушение процесса формирования классного коллектива	65	15
4.	Снижение общей успеваемости школьников	44	10

Отмечалось, что «в условиях дистанта свои потребности в обучении ребенок может вполне эффективно удовлетворять и без одноклассников, и постепенно коллектив класса становится ему вовсе не нужен». При этом «дети, у которых и до этого были сложности в организации социального взаимодействия, всё больше закрываются от мира и выходят из «зоны комфорта», чтобы налаживать контакт, возможно, идти на компромиссы, уступать или доказывать правоту, не намерены». Сетевая форма обучения, по мнению практикантов, плохо влияет на психическое и физическое здоровье детей. При этом вполне справедливо указывали, что «ранее время, проведенное ребенком у экранов компьютеров и гаджетов, четко регламентировалось минутами, теперь же все или почти все запреты сняты, и дети перегружают свои зрительные органы, длительно работая с мониторами костно-мышечный аппарат пребывает долго в статичных, не физиологичных позах». К тому же не у всех семей оказались комфортные условия для обеспечения учебными местами и удобными компьютерами порой сразу нескольких детей.

«Сетевой, дистанционный формат – это хороший выход для болеющих и детей с ОВЗ, а также в условиях отсутствия нужного преподавателя, например, в недоукомплектованной педагогами сельской школе», что отметили 78% (18 чел.). По мнению

студентов, «массовое школьное обучение тяжело полноценно реализовать сетевым образом», «крайне проблематично качественно организовать учебную работу всех учеников класса». Однако такой способ вполне эффективен как индивидуальный, когда необходимые условия организации взаимодействия находятся под постоянным контролем педагога.

Можно утверждать, что студенты-практиканты экспериментальной группы ответственно подошли к анализу ситуации сетевого образования, постарались адаптироваться сами и впоследствии на практике помогали привыкнуть к новой форме обучения своим ученикам, при этом достаточно профессионально рассуждая о проблемах и возможностях. Свидетельством высокой степени личностной и профессиональной мотивации, педагогической субъектности стало то, что почти половина из них осталась после профессиональной практики работать в школе.

Заключение (Conclusions). Виртуальный, искусственный мир уже серьезно определяет нашу жизнь и в дальнейшем, влияние его будет только нарастать. Человек, погруженный в него, судит о своей жизни, сквозь призму окружающих его в сетевом мире довольно специфических, подчас специально сгенерированных третьим лицом, стимулов, в силу этого свобода принятия им решений, а, следовательно, и

ответственность, как и полноценная субъектность, ставятся под вопрос.

Резюмируя опыт погружения студентов в дистанционный формат и сетевое пространство обучения и его влияние на процессы изучения становления педагогической субъектности, полагаем, что он расширяет наши представления о природе деятельности и субъектности. Изменившиеся условия деятельности серьезно повлияли на нее, а также на характер мотивации, формы взаимодействия и стратегии общения между всеми участниками образовательного процесса (Будникова, 2020). Можно констатировать, что часть обучающихся была дезориентирована, некоторые демонстрировали проявление защитных механизмов, явно переживая значительный стресс, но были и те, кто достаточно эффективно адаптировался. Наряду с бесспорными достоинствами дистанционной сетевой формы, такими как: эпидемиологическая безопасность, доступность, скорость получения информации, комфорт, экономичность, обнаружились и серьезные ограничения. Нами были зафиксированы вполне ожидаемые трудности, связанные с сохранением учебной мотивации, сложности в качественной организации практических занятий. Помимо этого, студентам не хватало полноценного общения, контакта с преподавателями и однокурсниками. «Мы стали молчаливыми» – обозначила итог дистанционного периода одна из опрошенных студенток.

Студенты старших курсов, имеющие опыт педагогической деятельности, а также участники экспериментальной группы, оказались менее дезориентированными и старались эффективно адаптироваться к новым условиям, демонстрировали большую личностную и деятельностную субъектную зрелость, что было хорошо заметно по особенностям анализа характера своей учебы и педагогической практики в нестандартных условиях.

На примере дистанционного, сетевого формата обучения стало очевидно, насколько необходима организация качественного взаимодействия, проживание совместного

опыта, полноценного общения и проживания в со-бытийной учебно-профессиональной общности и пространства «субъектной встречи», где происходит мировоззренческое обогащение и обмен практиками, где реализуется возможность проявить себя и идет живой обмен знаниями и практиками.

Качественное профессиональное педагогическое образование требует и непосредственного личностного контакта, и учебно-практической деятельности, для сохранения преемственности поколений, педагогических традиций. Необходимо избежать утраты гуманистического основания педагогической деятельности и расчеловечивания, поэтому важен настоящий человеческий контакт, событийная общность и совместная деятельность. И если мы ставим целью формирование полноценной профессиональной субъектности у педагога, то полученный опыт вынуждает искать универсальные, приемлемые и в сетевой и стандартной реальности, технологии развития субъектности.

Список литературы

Ахаян А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // The Emissia. Offline Letters. Электронное научное издание (педагогические и психологические науки) Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. Санкт-Петербург, 2017. С. 8.

Белинская Е.П. Интернет и идентификационные структуры личности // Социальные и психологические последствия применения информационных технологий. URL: <http://banderus2.narod.ru/70244.html> (дата обращения: 17.12.2020).

Будникова С.П. Учебно-профессиональная общность как пространство развития профессиональной субъектности // Педагогика и психология образования. 2020. № 4. С. 137-152. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-4-137-152.

Бутаева У.А. Неситуативная ответственность как важный критерий зрелости // Проблемы современного образования. 2019. № 1. С. 35-40.

Зубофф Ш. Эпоха надзирающего капитализма. Борьба за будущее человечества на грани

реальности (С. Катукоев пер. с англ.) // Семь искусств, 2020. URL: <http://7i.7iskusstv.com/y2020/nomer7/zuboff/> (дата обращения: 20.10.2020).

Лиги М., Трасберг К. Причины недобросовестности в учебе и представления студентов о правилах поведения // Вопросы образования. 2014. № 4. С. 184-208. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-184-208.

Орлов А.А., Орлова Л.А. Характеристика «сетевой» личности как инновация в структуре содержания педагогического образования // Педагогика. 2018. № 7. С. 12-23.

Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: Монография / под ред. А.В. Мудрик. М.: МПГУ, 2011. 400 с.

Стейн С.Дж., Бук Г.И. Преимущества EQ. Эмоциональный интеллект и ваши успехи. М.: Баланс Бизнес Букс, 2007. 384 с.

Яковлев В.Ф. Противодействие академической нечестности студентов при дистанционном обучении // Открытое и дистанционное образование. 2016. № 61(1). С. 14-19. doi: 10.17223/1609544/61/2.

El Maarouf M.D., Belghazi T. El Maarouf F. COVID-19: A Critical Ontology of the present, Educational Philosophy and Theory. 2020. DOI: 10.1080/00131857.2020.1757426.

Loes C.N., Salisbury M.H., Pascarella E.T. Student perceptions of effective instruction and the development of critical thinking: A replication and extension. Higher Education. 2015. №5. 823-838. DOI: 10.1080/0022 1546.2017.1291257.

Mohr K.A.J., Mohr E.S. Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment, Journal on Empowering Teaching Excellence. 2017. №1. 9-28. DOI: 10.15142/T3M05T.

Rotova N.A. Development of independence among future primary school teachers by applying interactive learning methods, Journal of Education and e-Learning Research. 2018. 5(2), 118-121. DOI: 10.20448/journal.509.2018.52.118.121.

Suler J. «The Online Disinhibition Effect». Cyber Psychology & Behavior. 2004. 7 (3). 321-326 available at: https://www.researchgate.net/publication/8451443_The_Online_Disinhibition_Effect. DOI: 10.1089/1094931041291295 (дата обращения: 01.12.2020).

Verpoorten D., Parlascino E., André M., Schillings P., Devyver J., Borsu O., Van de Poël J.F., Jerome F. Blended learning-Pedagogical success factors and development methodology. University of Liège, 2017Belgium: IFRES, available at: <http://hdl.handle.net/2268/209645> (дата обращения: 15.11.2020).

University of Liège, 2017Belgium: IFRES, available at: <http://hdl.handle.net/2268/209645> (дата обращения: 15.11.2020).

References

Akhayan, A.A. (2017), "Network personality as a pedagogical concept: an invitation to reflection", *The Emissia. Offline Letters*, Sankt-Peterburg, 8. (In Russian).

Belinskaja, E.P. "The Internet and identity structures of the individual", *Sotsial'nye i psikhologicheskie posledstvija primenenija informatsionnyh tekhnologij*. <http://banderus2.narod.ru/70244.html> (Accessed 17 December 2020).

Budnikova, S.P. (2020), "Educational and professional community as a space for the development of professional subjectivity", *Pedagogika i psikhologija obrazovanja*. 4, 137-152. DOI: 10.31862/2500-297X-2020-4-137-152. (In Russian).

Butaeva, U.A. (2019), "Non-situational responsibility as an important criterion of maturity", *Problemy sovremennogo obrazovanja*. 1, 35-40. (In Russian).

Zuboff, Sh. (2020), *Epokha nadzirajushhego kapitalizma. Bor'ba za budushhee chelovechestva na grani real'nosti* [The era of supervising capitalism. The struggle for the future of humanity on the verge of reality], Transl. by Katukov S. Sem' iskusstv. <http://7i.7iskusstv.com/y2020/nomer7/zuboff/> (Accessed 20 October 2020).

Ligi, M., Trasberg, K. (2014), "The reasons for bad faith in studies and students' ideas about the rules of behavior", *Voprosy obrazovanja*. 4, 184-208. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-4-184-208. (In Russian).

Orlov, A.A. and Orlova, L.A. (2018), "Characteristics of the "network" personality as an innovation in the structure of the content of pedagogical education", *Pedagogika*, 7, 12-23. (In Russian).

Pleshakov, V.A. (2011), *Teorija kibersotsializatsii cheloveka* [Theory of human cybersocialization], in A.V. Mudrik (ed.), MPGU, Moscow, Russia.

Stein, S. Dzh. and Buk, G.I. (2007), *Preimushhestva EQ. emotsional'nyj intellekt i vashi uspekhi*, [EQ benefits. Emotional intelligence and your success], Balans Biznes Buks. (In Russian).

Yakovlev, V.F. (2016), "Countering academic dishonesty of students in distance learning", *Otkrytoe i distancionnoe obrazovanie*. 61(1), 14-19. DOI: 10.17223/1609544/61/2. (In Russian).

El Maarouf, M. D., Belghazi, T., and El Maarouf, F. (2020), COVID – 19: A Critical Ontology of the present. *Educational Philosophy and Theory*. DOI: 10.1080/00131857.2020.1757426.

Loes, C.N., Salisbury, M.H., and Pascarella, E.T. (2015), *Student perceptions of effective instruction and the development of critical thinking: A replication and extension*. *Higher Education*, 5, 823-838. DOI: 10.1080/0022 1546.2017.1291257.

Mohr, K.A.J. and Mohr, E.S. (2017), Understanding Generation Z students to promote a contemporary learning environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 1, 9-28. DOI: 10.15142/T3M05T.

Rotova, N.A. (2018), Development of independence among future primary school teachers by applying interactive learning methods. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 118-121. DOI: 10.20448/journal.509.2018.52.118.121.

Suler, J. (2004), «The Online Disinhibition Effect». *Cyber Psychology & Behavior*. 7(3), 321-326. available at: <https://www.researchgate.net/publication/8451443> (Accessed 1 December 2020). DOI: 10.1089/1094931041291295.

Verpoorten, D., Parlascino, E., André, M., Schillings, P., Devyver, J., Borsu, O., Van de Poël and J.F., Jerome, F. (2017), *Blended learning -*

Pedagogical success factors and development methodology. University of Liège, Belgium: IFRES, available at: <http://hdl.handle.net/2268/209645> (Accessed 15 November 2020).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author have no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Будникова Светлана Петровна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики факультета психологии, директор Департамента профессиональной ориентации и содействия трудоустройству выпускников, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.

About the author:

Svetlana P. Budnikova, PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogics, Faculty of Psychology, Head of the Department of Professional Orientation and Employment Assistance for Students, Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University.