

УДК 37.018.43

DOI 10.23951/2307-6127-2021-4-188-198

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ И ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: ОПЫТ ТОМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Н. И. Сазонова, П. Л. Нестеренко, О. А. Райкова

Томский государственный педагогический университет, Томск

Актуализация рефлексии опыта применения дистанционных технологий в подготовке педагога связана как с общим интересом к таким технологиям в педагогической науке последних лет, так и с необходимостью осмысления методических наработок, появившихся в условиях пандемии и временного перехода на полностью дистанционное обучение. Объектом анализа, проводимого на основе опыта Томского государственного педагогического университета, являются варианты применения различных форм и способов дистанционной работы с будущими педагогами. Материалом для анализа является опыт работы преподавателей и студентов в системах BigBlueButton и Moodle, полученный в течение 2020 г. Выявлены положительные результаты применения дистанционных образовательных технологий: повышение уровня подготовки будущего учителя в области информационных технологий; интенсификация работы обучающихся в связи с изменением форм контроля; освоение студентами новых форм и способов работы с историческими источниками и литературой. Показано, что дистанционное обучение может проводиться без снижения качества предметной подготовки. Вместе с тем дистанционные образовательные технологии имеют существенные недостатки, которые касаются проблем коммуникации педагога и аудитории. На данном этапе они не позволяют в полной мере развить у будущего педагога навыки публичного выступления, работы с большой аудиторией. Решение данной проблемы может являться предметом дальнейших дискуссий. Материалы статьи могут быть использованы в учебном процессе высших учебных заведений.

Ключевые слова: *дистанционные образовательные технологии, информационные технологии, лекция, семинар, преподаватель, обучающийся, текущий контроль, зачет, экзамен.*

Образовательные технологии, связанные с дистанционным обучением, достаточно давно являются предметом внимания исследователей. Опыт применения подобных технологий в высшем образовании анализируется в работах К. А. Баранникова [1], Ю. В. Шабалина [2], Е. О. Моисеева [3]. Авторы рассматривают существующие модели построения дистанционного обучения и применяемые технические средства, а также роль такого рода обучения в подготовке специалиста. Так, по мнению Е. О. Моисеева, «в современных условиях, когда меняется парадигма образования, инфокоммуникационные технологии становятся одним из самых действенных способов избежать обезлички, стандартизации подходов, они ориентируют на создание активной позиции обучающегося» [3, с. 61].

Актуализация рефлексии проблем дистанционных технологий в образовании в течение последнего года связана с резким возрастанием их роли в связи с пандемией коронавируса, вызвавшей переход на дистанционную форму обучения как ведущую либо даже единственно возможную. Так, В. Ф. Габдулхаков и А. Ф. Зиннурова выделяют ряд педагогических детерминант, обеспечивающих эффективность дистанционной технологии в случае применения ее как ведущей. Среди них как необходимость разъяснительной работы, психологической помощи студентам и преподавателям, так и отработка технологий межличностного

взаимодействия в условиях отсутствия непосредственного контакта в аудитории, изменение критериев оценивания знаний [4].

Стоит отметить, что широкое применение дистанционных технологий обучения в последние десятилетия дало возможность современным авторам не только обобщать накопленный опыт, но и поставить вопрос о природе дистанционного образования в целом, как это сделано в статье Е. В. Грязновой, Ю. В. Брызгаловой, Н. В. Измestьевой, Л. Ю. Николаевой, которые обращают внимание на то, что природа дистанционного образования коренится в особенностях самой человеческой культуры, ориентированной на передачу знаний не только в рамках непосредственного, живого общения, но также путем различных информационных технологий, к числу которых авторы справедливо относят «предметы природы, на которых человек мог фиксировать информацию: береста, камни, дерево и т. д.», а также собственно письменность как технологию передачи информации [5, с. 170]. Таким образом, современная распространенность дистанционных технологий, под которыми обычно понимаются технологии преподавания дисциплин с применением «обучения на расстоянии», без непосредственного контакта с преподавателем, предстает как закономерный этап исторического развития.

Вместе с тем стоит сказать, что дистанционная технология обучения имеет также некоторые черты, часто критически снижающие ее эффективность в качестве технологии передачи знаний и умений. Это известная отчужденность информации, передаваемой через носитель (будь то печатный текст книги или электронный текст). Этот феномен со всей очевидностью показан М. Маклюэном, который (на примере письменного текста) отмечает, что слова в нем «почти полностью утрачивают элемент личной обращенности, так как слышимое слово обычно направлено на тебя, в то время как видимое слово этого лишено и может быть прочитано так или иначе, по желанию. Они теряют... эмоциональные обертоны... Таким образом, слова, становясь видимыми, присоединяются к миру индифферентному по отношению к зрителю, миру, из которого магическая сила слова была исключена» [6, с. 29–30].

Именно в отчужденности информации от ее носителя кроется причина достаточно ограниченных возможностей применения дистанционных технологий в образовании, в частности будущего педагога. К. Д. Ушинский писал о высокой роли личности учителя, а не только транслируемой им собственно суммы знаний: «В деле воспитания одного знания еще крайне недостаточно, а необходимо и умение. Природные воспитательные таланты, сами себе прокладывающие дорогу в деле воспитания, встречаются реже, чем какие-либо другие таланты; а потому и нельзя рассчитывать на них там, где требуются многие тысячи учителей». Кроме того, важна личность учителя, влияющая на нравственность и характер детей [7, с. 513–514]. Но это значит, что подобным же образом должна строиться и подготовка учителя: живое слово, разъяснение, полемика, диалог «глаза в глаза», личный пример – оптимальные варианты освоения профессии школьного учителя, в том числе истории и обществознания. В. Ф. Габдулхаков и А. Ф. Зиннурова также отмечают проблему «технологизации» межличностного общения при дистанционном обучении, когда обычные приемы живого общения не могут работать [4]. Между тем ситуация, сложившаяся с началом пандемии, заставила преподавателей педагогических вузов искать варианты подобной «технологизации» методом проб и ошибок в условиях массового перехода на полностью дистанционное обучение. Второй проблемой оказалась необходимость сохранения качества предметной подготовки будущего учителя, которую пришлось решать в тесной «связке» с проблемой коммуникации. Некоторые результаты в области как формирования коммуникативных компетенций будущего педагога, так и системы знаний по дисциплинам в условиях

дистанционного обучения будут рассмотрены в настоящей статье на материале опыта Томского государственного педагогического университета.

Технологические возможности университета в период пандемии

В связи со специфичностью применения технологий дистанционного обучения при подготовке учителя большинство преподавателей университета до обострения эпидемиологической обстановки видели аудиторную работу основой формирования компетенций будущего педагога. Вместе с тем дистанционные технологии применялись как вспомогательные в случаях, когда обучающиеся бакалавриата и магистратуры не имели возможности лично присутствовать на занятиях либо требовалась дополнительная проработка материала в формате самостоятельной работы студента. Основной платформой, на которой осуществлялось дистанционное обучение как вспомогательной к аудиторной работе, являлась платформа Moodle, предоставляющая широкие возможности для размещения текстовых и иллюстративных материалов, заданий различных форм (тест, эссе, реферат и др.).

При этом уже на этапе применения дистанционной технологии в качестве дополнительной возникала проблема отчужденности аудитории от живого общения с преподавателем. Вариантом ее решения оказалась видеолекция, создававшая «эффект присутствия» в аудитории. Показательно, что в 2018 и 2019 гг. два преподавателя историко-филологического факультета становились победителями конкурсов электронных дистанционных курсов в номинации «Лучший элемент курса» именно с видеолекциями. Студенты, по разным причинам обучавшиеся дистанционно, в таком случае не чувствовали ущерба от личного отсутствия в аудитории, а их отзывы о подобной форме занятий были положительными.

С началом пандемии, кроме варианта использования платформы Moodle, появилась возможность чтения видеолекций на платформе BigBlueButton (BBB). Данный электронно-образовательный ресурс позволяет в значительной мере сохранить саму атмосферу так называемых «живых» занятий, устанавливая голосовую и видеосвязь со студенческой аудиторией. Вместе с тем техническая оснащенность вуза и общая доступность высокоскоростного Интернета для рядовых пользователей (в данном случае – преподавателей и студентов историко-филологического факультета ТГПУ) в оперативном порядке позволили освоить и на практике применить методику дистанционного обучения истории и смежным с ней дисциплинам.

Функционально платформа BBB позволяет непосредственно в ходе самого занятия вести переписку с аудиторией в режиме небольших текстовых сообщений. Благодаря этому можно предварительно фиксировать уровень освоения изучаемого материала, выявлять и оперативно устранять трудные моменты изучения как исторических, так и обществоведческих дисциплин, снабжать аудиторию дополнительной визуальной и текстовой информацией по теме занятия.

Плюсом BBB являются широкие пользовательские возможности для преподавателя как организатора и координатора учебного процесса в режиме дистанционного обучения. Это касается демонстрации презентационных слайдов, синхронизированных с устной лекцией преподавателя, при необходимости – подключение с внешних сетевых ресурсов YouTube научно-популярных, документальных и хроникальных фильмов в контексте изучаемой темы.

К достоинствам платформы также можно отнести возможность гибкого управления – когда преподаватель по мере необходимости может передавать права управления тому или иному студенту для демонстрации ранее подготовленной презентации при синхронном докладе теоретического материала. Данный способ обучения регулярно применялся при проведении практических семинарских занятий.

Гибкое сочетание различных вариантов дистанционных технологий позволило, на наш взгляд, не только сохранить (в ряде случаев – повысить) качество подготовки педагога, но и выявить ряд специфических черт традиционных форм работы при переходе на дистанционное обучение.

Визуализация как особенность дистанционной лекции

Преподавателями исторических и обществоведческих дисциплин применялись как лекция в формате ВВВ, так и практика размещения видеолекций на платформе Moodle. Как в том, так и в другом случае достаточно быстро очевидной стала необходимость в презентационном, иллюстративном материале, который бы сопровождал лекционное занятие. Кроме важности показа карт, значимых иллюстраций, дат, фамилий, важных положений лекции, речь может идти еще и о том, что статичная картинка в формате «говорящей головы» вызывала некоторую усталость аудитории и неудовлетворенность самого преподавателя. В этой связи если ранее презентационные технологии применялись по мере необходимости, с переходом на полностью дистанционное обучение они стали использоваться почти каждое занятие.

В качестве примера можно привести лекционные занятия на платформе ВВВ по дисциплине «Источниковедение истории России» для 393 и 394 групп историко-филологического факультета ТГПУ. Каждое из них сопровождалось наглядной презентацией, включающей большое количество фотоматериалов. Так, на лекции по теме «Источники личного происхождения по отечественной истории X – первой половины XIX вв. и их эволюция» были продемонстрированы фото новгородской берестяной «эпистолии» (предположительно XI–XII вв.), «Записки И. А. Желябужского с 1682 по 1709 год» (книжное издание 1840 г.), образцы личной и деловой переписки 1820-х гг., дневник Л. Н. Толстого 1840-х гг., «Записки Алексея Петровича Ермолова о войне 1812 года» (книжное издание 1863 г.).

Также следует отметить, что на лекциях по обществоведческим дисциплинам (например, по социологии, правоведению, религии и обществу) преподавателем задавались вопросы, на которые обучающие отвечали в чате. Кроме того, в рамках некоторых тем организовывались мини-дискуссии, во время которых выступающие использовали микрофоны, что позволяло обеспечить активное участие студентов в учебном процессе.

При размещении видеолекций в системе Moodle решением проблемы стала запись лекции в формате звукового сопровождения презентации с последующей конвертацией в видеофайл. Это также позволило подробно показать, сопроводив комментарием, карты, иллюстративный материал, более четко выделить значимые выводы. Таким образом, формат дистанционной лекции не является «калькой» аудиторного занятия, хотя и обеспечивает ту или иную степень «эффекта присутствия». Он требует от преподавателя более серьезной подготовки, связанной с максимально возможной визуализацией материала, что обеспечивает поддержание интереса аудитории на всем протяжении дистанционного занятия.

Текущий контроль знаний в дистанционном формате

Существенную значимость (особенно при применении Moodle, где нет прямого контакта преподаватель – студент) приобрела проблема обратной связи с аудиторией, проверки степени усвоения знаний, которая традиционно осуществлялась в основном в формате семинарских занятий. Теперь же, в отсутствие прямого контакта, преподавателю потребовалось также понимание того, что студент не просто просмотрел лекцию, но и проработал данный материал. Эта ситуация кардинально отличалась от традиционной аудиторной работы: обычно лекция не предполагала дополнительных форм контроля усвоения материала.

ла. Поэтому значительная часть студентов ограничивалась пассивным присутствием на занятии, понимая, что контроль знаний будет проведен на семинаре. Однако переход на дистант актуализировал изменение форм контроля, с тем чтобы обеспечить максимальную отдачу со стороны обучающихся.

Одним из вариантов решения проблемы на платформе Moodle стал форум, проводимый по итогам каждой из лекций. Для ответов на заданные аналитические вопросы от студента требовалось знание лекционного материала, а также материала учебника. При этом строго контролировался авторский характер размещаемых на форуме контрольных работ, запрещалось использование текстов из сети Интернет. Одновременно оценка за работу с лекционным материалом стала составной частью оценивания экзамена, что дополнительно стимулировало студентов на активную работу.

Можно сказать, что в данном случае была сделана попытка повышения вовлеченности обучающихся в учебный процесс в ситуации невозможности личного контакта с преподавателем, могущим заинтересовать студентов материалом через вопросы, дискуссию, личное общение. Тем самым речь шла уже не об «эффекте присутствия» в аудитории, а об активизации самостоятельной работы как замене коллективной работы группы на лекционном занятии. Поэтому уже в первые недели такой работы значительная часть обучающихся стала говорить о серьезном увеличении нагрузки: если ранее многие могли себе позволить не конспектировать материал лекции, заниматься во время занятия другими делами, то теперь жесткость контроля вынудила многих подойти к обучению по-иному.

У некоторой части студентов подобные изменения вызвали недовольство, жалобы на высокую нагрузку, минимальное время на отдых. Тем не менее со второго месяца дистанционной работы качество письменных работ начало серьезно улучшаться: если в первые недели преобладали оценки 3 и 4, то впоследствии работы по лекционным занятиям, по крайней мере, в 70–80 % случаев оценивались на 4 и 5. Особый интерес обучающихся вызывали дистанционные задания по тематике лекций, связанные с самостоятельной аналитической работой научных статей по проблемам истории России. Иногда объем авторских сочинений составлял вместо требуемых 5–6 до 20 страниц при сохранении высокого качества и аналитического характера работы. Таким образом, изменение форм контроля позволило максимально стимулировать познавательную активность, самостоятельный творческий процесс у обучающихся. Вместе с тем ведущая роль самостоятельной работы при выполнении заданий существенно снизила роль личного общения с преподавателем, а также в группе.

Несколько иной была ситуация на семинарских занятиях, проводимых на платформе ВВВ, где удалось частично сохранить традиционные формы коммуникации. Однако и здесь формы контроля претерпели определенные изменения прежде всего в сторону большего разнообразия. Полезным оказался опыт проведения практических занятий по курсу «Источниковедение истории России». Каждое занятие в ВВВ предполагало несколько форм работы с тем расчетом, чтобы любой студент мог освоить каждую из них. Это и подготовка в составе группы из 2–3 человек общетеоретических вопросов, и озвучивание индивидуального доклада по теме занятия, и работа с текстами доступных исторических источников на платформе ВВВ.

В последнем случае анализ текста источника обязательно предполагал небольшое вступительное слово по истории изучаемого документа. Достоинством студенческих презентаций можно назвать показ на слайдах презентации изображения самого источника, вывод на экран фрагмента текста и подключение дополнительных сведений общеисторического, географического, политического и культурного характера.

На семинарах по курсу «Социология» также применялись различные формы работы, в частности коллективное обсуждение дискуссионных вопросов, презентация докладов по

изучаемой теме и работа в группах над отдельными этапами социологического исследования. В офлайн-режиме групповая работа предполагала активную совместную деятельность студентов в учебной аудитории, поэтому при переходе в онлайн-режим для максимально эффективного использования данная форма работы была модифицирована следующим образом: участникам рабочих групп предоставлялась возможность контактировать друг с другом в специально отведенное для этого время занятия, после чего они презентовали результаты своей коллективной деятельности остальным членам студенческой группы.

Уровень активности студентов на семинарских занятиях в формате ВВВ выглядит следующим образом. В 393 группе с сентября по конец декабря 2020 г. хотя бы по одному разу выступили с докладами, презентациями, анализом текстов исторических источников в ВВВ 20 из 21 человек списочного состава (95,24 %). Несколько ниже оказалась активность 394 группы: ее проявили 15 из 19 человек списочного состава (78,95 %).

Стоит отметить то, что в целом переход на дистанционную форму обучения, сопровождающийся, как мы видели, серьезной интенсификацией труда студентов, дал существенное (по сравнению со временем аудиторной работы) увеличение посещаемости. Так, лекционные занятия по истории России и источниковедению проводились одновременно для 393 и 394 групп ИФФ ТГПУ. Отсутствие на занятиях или невозможность быть на них от начала до конца объяснялась несколькими причинами. Это проблемы с устойчивостью интернет-соединения (в силу удаленности и иногда неудовлетворительной технической оснащенности места постоянного проживания студента), общая загруженность Сети в зависимости от времени суток, болезни, опоздания, наконец, систематические прогулы. Тем не менее в 393 группе за сентябрь–декабрь 2020 г. лекции по «Источниковедению истории России» в среднем посетило 85,7 % студентов (от списочного состава в 21 человек). Менее дисциплинированной оказалась 394 группа. За отчетный период регулярно, практически без пропусков, занятия посетили 73,6 % студентов (от списочного состава в 19 человек). Количество студентов, выполнивших все работы по лекционному курсу истории России, также составило более 80 %.

Таким образом, дистанционный формат обучения привел к изменению форм текущего контроля, что вызвано отсутствием непосредственного контакта с обучающимися и необходимостью в этой связи постоянной проверки усвоения ими не только материала семинарских занятий, но и лекционного. В то же время перевод в формат онлайн семинарских занятий с сохранением таких форм работы, как доклад, групповая работа, стимулировал рост активности студентов: очевидным стало, что простое присутствие на занятии без активности не ведет к результату. Все это привело к общей интенсификации работы обучающихся с соответствующим общим повышением ее качества.

Специфика проведения экзамена, зачета в дистанционной форме

Традиционная форма сдачи экзамена по билетам, как стало очевидным, вряд ли может позволить адекватно оценить итоговые знания студента в связи с тем, что отсутствие личного контакта с преподавателем приводит к широким возможностям пользования учебником, сторонней литературой, материалами Интернета, вплоть до чтения материала экзаменационного вопроса с экрана. Поэтому при проведении промежуточной аттестации основной упор был сделан на результаты текущей работы в семестре. По дисциплине «История России» формой экзаменационного контроля стала итоговая аналитическая работа по темам на выбор студента, посвященная дискуссионным проблемам истории России. Закономерно, что многие из активно работавших в семестре оценивали эту форму контроля как возможность еще более глубокой, самостоятельной проработки материала, к чему они уже привыкли. Динамику развития ситуации можно проследить по результатам освоения дис-

циплины «История России» вторым курсом ИФФ (профили «История» и «Обществознание»). Если 2-й семестр первого курса (март – июнь 2020 г.) обе студенческие группы завершили со средними результатами, в итоговых работах преобладало повествовательное изложение, а не аналитика, то к декабрю 2020 г., по итогам второго подряд семестра работы в дистанте, выделился ряд студентов, системно, глубоко изучающих материал, так что четверо из них получили досрочно оценку «отлично» за экзамен в связи с результатами работы в семестре, даже несколько превышающими требования, заданные преподавателем. В целом по курсу сданный экзамен по дисциплине показал преобладание оценок 4 и 5 (до 70–75 %), причем только при одной на две группы оценке «неудовлетворительно».

Дисциплина «Источниковедение истории России» завершилась проведением зачетного занятия. К нему каждый из студентов должен был иметь в активе минимум по одному выступлению с индивидуальным докладом, анализом текста исторического источника и работу в составе микрогруппы (2–3 человека) по общетеоретическим вопросам. Кроме этого, обязательным условием получения зачета было размещение в личных кабинетах студентов в электронной информационной образовательной среде ТГПУ (ЭИОС) текстов докладов и презентаций по тематике проведенных в течение семестра занятий. С этой задачей большинство студентов 393 и 394 групп ИФФ справились успешно. В 393 группе успеваемость составила 100 % (21 человек из 21 от списочного состава). В 394 группе результат оказался немного ниже – 84,21 % (16 человек из 19 от списочного состава).

Перед проведением зачетов и экзаменов по большинству обществоведческих дисциплин («Социология», «Правоведение») обучающиеся проходили итоговые тесты в системе Moodle. Исследователи, занимающиеся изучением потенциала теста как формы контроля в ситуации дистанционного обучения, отмечают, что тестирование позволяет проверить качество знаний студентов по различным дисциплинам учебного цикла. Так, Е. Ю. Донская считает, что «при дистанционной форме обучения без использования тестов не обойтись как на этапе получения знаний, так и на этапе проверки полученных знаний...» [8, с. 3]. Подобной позиции придерживается и С. В. Давыдочкина, указывающая, что тест является чрезвычайно удобным инструментом для оценки знаний обучающихся [9].

Инструмент «Тест» в системе Moodle, по мнению С. А. Желомко, является «...одним из наиболее полезных инструментов в СДО. Система в автоматическом режиме проводит оценку полученных ответов при условии, что используются вопросы закрытого типа, не требующие развернутого ответа, и предоставляет преподавателю возможность увидеть, какие вопросы курса являются наиболее сложными для усвоения, и, соответственно, обратить особое внимание на темы, вызывающие трудности при усвоении материала» [10, с. 89–90].

Практика показала, что использование в итоговых тестах вопросов закрытого типа позволяло проверить, насколько успешно были усвоены студентами основные понятия изучаемых обществоведческих дисциплин, закрепились ли в памяти обучающихся значимые даты, а также исследовательские теории и концепции. Вместе с тем выполнение тестовых заданий позволяет выявить лишь минимальный уровень знаний, необходимый для допуска к сдаче зачета или экзамена, так как не позволяет проверить аналитические способности студента, его умение связывать воедино материал курса, делать оригинальные выводы. Вот почему студенты, выполнившие итоговый тест на 60 % и более, получали не итоговую оценку, а лишь допускались к сдаче зачетов и экзаменов в устной форме, проводившихся с использованием платформы ВВВ. По итогам экзамена по дисциплине «Правоведение» в группе 373 оценки «хорошо» и «отлично» получили 82 % студентов, а в 374 группе – 71 %. По предмету «Социология» студенты первого курса 303 групп и 304 получили от 66 до 75 % оценок «хорошо» и «отлично», что говорит о высокой успеваемости.

В целом можно констатировать, что дистанционная форма обучения вызвала к жизни формы зачета и экзамена, позволяющие:

– максимально учесть работу студента в течение семестра во всех ее формах (задания текущего контроля по лекционному материалу, работа на семинарских занятиях, демонстрация итоговых знаний в формате тестирования);

– выявить умения и навыки студентов в плане системной аналитики исторического и обществоведческого материала;

– определить сформированность компетенций обучающихся в области информационно-коммуникативных технологий.

Тем самым дистанционная форма работы на этапе промежуточного контроля позволила более глубоко, нежели традиционный экзамен, выявить умения и навыки студентов сразу в нескольких областях деятельности будущего учителя, опираясь не только на знания, демонстрируемые непосредственно на экзамене, но и на весь багаж сформированных компетенций, которые продемонстрировал обучающийся в течение семестра.

Дистанционное обучение и проблемы профессиональной коммуникации

Несмотря на более или менее успешные попытки сохранить при дистанционной работе коммуникацию внутри студенческой группы и с преподавателем, через несколько месяцев такого обучения стала очевидной определенная усталость студентов от дистанционного обучения, вызванная именно дефицитом межличностного общения. Выше мы видели, что проблема в наибольшей степени вызвана самой природой дистанционной технологии, известной отчужденностью между педагогом и обучающимся, которые она порождает, таким образом, возникает вопрос о самой возможности решения данной проблемы в полном объеме. Находясь длительное время по разные стороны экрана, зачастую без включения видеосвязи, отвечая на вопросы преподавателя односложно «да», «нет», «не знаю» или оперативно ища нужную информацию в параллельном канале Интернета, студент по объективным причинам утрачивает навыки «живого», может быть и не всегда комфортного, но все же так необходимого для будущего школьного педагога общения. Таким образом, на данном этапе полностью дистанционное обучение будущего педагога несет серьезные риски утраты навыков социальной и профессионально-педагогической коммуникации, отвыкание от работы в большой студенческой аудитории.

Вместе с тем занятия в дистанционной форме имеют свои несомненные положительные черты: вариативность, наглядность (что особенно важно при необходимости визуализации изучаемого материала по курсу «Источниковедение истории России» и по истории). Опыт по составлению, демонстрации наглядного материала в рамках тематических презентаций повышает уровень профессионального мастерства будущего учителя истории. Прежде всего это касается необходимости освоения технических средств обучения, использования компьютерных технологий, мультимедийных систем, информационно-поисковых ресурсов Интернета при подготовке к занятиям. Сказанное в еще большей степени относится и к вузовскому преподавателю-историку.

Стоит отметить также, что изменение форм контроля, необходимое при дистанционной работе, дало существенную интенсификацию работы обучающихся и, как следствие, общее улучшение успеваемости по дисциплинам, освоение студентами новых видов работы. Таким образом, дистанционное обучение не привело к снижению качества предметной подготовки, более того, в ряде случаев позволило это качество повысить. Вот почему опыт, нарабатанный в этой области, как представляется, может и должен быть применен при переходе на аудиторный формат работы. Ряд форм контроля, такие как тест, реферирование научных

статей, итоговая аналитическая работа, могут быть применены для промежуточной аттестации студентов наряду с форматом традиционного экзамена. Многие из этих форм контроля не только показывают эффективность, но и вызывают живой интерес самих обучающихся.

Тем не менее работа в дистанционном режиме на данном этапе имеет серьезные недостатки, ставя под сомнение развитие коммуникативных компетенций будущего педагога. Это говорит о том, что, хотя применение дистанционного обучения может и должно быть расширено, данная технология не может являться основной, тем более – единственной. Представляется, что в существующих условиях одним из способов ее решения может быть разумное сочетание аудиторной работы с дистанционными технологиями обучения. Способы такого сочетания, доля аудиторной и дистанционной работы в подготовке будущего педагога могут быть предметом дальнейшей дискуссии.

Список литературы

1. Баранников К. А. Исторический обзор развития дистанционного образования в мире в период до 1960-х годов // Информатика и образование. 2012. № 4 (233). С. 108–110.
2. Шабалин Ю. В. История и современное состояние использования дистанционных образовательных технологий в юридическом образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 3 (10). С. 129–133.
3. Моисеев Е. О. Дистанционные технологии подготовки кадров в условиях информатизации социума // Вестник Университета Российской академии образования. 2016. № 5. С. 57–62.
4. Габдулхаков В. Ф., Зиннурова А. Ф. О педагогических детерминантах повышения эффективности высшего профессионального образования в условиях пандемии коронавируса // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. С. 6.
5. Грязнова Е. В., Брызгалова Ю. В., Измутьева Н. В., Николаева Л. Ю. К вопросу о природе дистанционного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7. № 4 (25). С. 169–172.
6. Маклюэн М. Галактика Гутенберга: Сотворение человека печатной культуры. Киев: Ника-Центр, 2004. 432 с.
7. Ушинский К. Д. Проект учительской семинарии: собрание сочинений: в 11 т. Т. 2. Педагогические статьи. М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1948. С. 513–553.
8. Донская Е. Ю. Тестирование как неотъемлемая часть системы дистанционного обучения в высшей школе // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 1. С. 9.
9. Давыдочкина С. В. Способы разработки заданий тестов в электронной образовательной среде Moodle, адаптированных к дистанционному обучению // Вопросы педагогики. 2020. № 4-2. С. 113–118.
10. Желомко С. А. Возможности системы оценивания результатов обучения в СДО Moodle на примере элемента «Тест» // Информатизация образования: теория и практика: сб. материалов Междунар. научно-практ. конф. 2015. С. 89–91.

Сазонова Наталия Ивановна, доктор философских наук, доцент, заведующая кафедрой истории России и методики обучения истории и обществознанию, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: nataly-sib@mail.ru

Нестеренко Павел Леонидович, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории России и методики обучения истории и обществознанию, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: pavelnesterenko@yandex.ru

Райкова Ольга Анатольевна, кандидат философских наук, доцент кафедры истории России и методики обучения истории и обществознанию, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: didenko.oa@list.ru

Материал поступил в редакцию 14.04.2021

DOI 10.23951/2307-6127-2021-4-188-198

DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF A TEACHER OF HISTORY AND SOCIETY: THE EXPERIENCE OF THE TOMSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

N. I. Sazonova, P. L. Nesterenko, O. A. Raykov

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

The actualization of reflection on the experience of using distance technologies in teacher training is associated both with the general interest in such technologies in pedagogical science in recent years, and with the need to comprehend the methodological developments that have appeared in the context of a pandemic and the temporary transition to fully distance learning. The object of the analysis, based on the experience of Tomsk State Pedagogical University, is the options for using various forms and methods of remote work with future teachers. The material for the analysis is the experience of teachers and students in BigBlueButton and Moodle systems, obtained during 2020. The positive results of the use of distance educational technologies were revealed: an increase in the level of training of a future teacher in the field of information technology, an intensification of the work of students in connection with a change in the forms of control, the development of new forms and methods of work with historical sources and literature by new students. It is shown that distance learning can be carried out without reducing the quality of subject training.

At the same time, distance educational technologies have significant drawbacks that relate to the problems of communication between the teacher and the audience. At this stage, they do not allow the future teacher to fully develop the skills of public speaking, working with a large audience. The solution to this problem may be the subject of further discussion. The materials of the article can be used in the educational process of higher educational institutions.

Keywords: *distance educational technologies, information technology, lecture, seminar, lecturer, student, current control, credit, examination.*

References

1. Barannikov K. A. Istoricheskiy obzor razvitiya distantsionnogo obrazovaniya v mire v period do 1960-kh godov [Historical review of the development of distance education in the world in the period up to the 1960s]. *Informatika i obrazovaniye*, 2012, no. 4 (233), pp. 108–110 (in Russian)
2. Shabalin Yu. V. Istoriya i sovremennoye sostoyaniye ispolzovaniya distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v yuridicheskom obrazovanii [History and current status of the use of distance learning technologies in legal education]. *Professional'noye obrazovaniye v sovremennom mire – Professional education in the modern world*, 2013, no. 3 (10), pp. 129–133 (in Russian).
3. Moiseyev E. O. Distantsionnye tekhnologii podgotovki kadrov v usloviyakh informatizatsii sotsiuma [Remote technologies of personnel training in the conditions of informatization of society]. *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya – Bulletin of the University of the Russian Academy of Education*, 2016, no. 5, pp. 57–62 (in Russian).
4. Gabdulkhakov V. F., Zinnurova A. F. O pedagogicheskikh determinantakh povysheniya effektivnosti vysshego professional'nogo obrazovaniya v usloviyakh pandemii koronavirusa [On pedagogical determinants of improving the effectiveness of higher professional education in the context of the coronavirus pandemic]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2020, no. 6, pp. 6 (in Russian).
5. Gryaznova E. V., Bryzgalova Yu. V., Izmet'eva N. V., Nikolayeva L. Yu. K voprosu o prirode distantsionnogo obrazovaniya [On the nature of distance education]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya [Azimut of scientific research: pedagogy and psychology]*. 2018, vol. 7, no. 4 (25), pp. 169–172 (in Russian).
6. McLuhan M. *Galaktika Gutenberga. Sotvoreniye cheloveka pechatnoy kul'tury* [The Gutenberg Galaxy: The Creation of a Human Print Culture]. Kiev, Nika-Tsenter Publ., 2004. 432 p. (in Russian).

7. Ushinsky K. D. Proekt uchitel'skoy seminarii [Project of the teacher's seminary]. *Sobraniye sochineniy: v 11 tomakh. Tom 2. Pedagogicheskiye stat'i* [Collected works: in 11 volumes. Vol. 2. Pedagogical articles]. Moscow, Leningrad, Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR Publ., 1948. Pp. 513–553 (in Russian).
8. Donskaya E. Y. Testirovaniye kak neotemlemaya chast' sistemy distantsionnogo obucheniya v vysshey shkole [Testing as an integral part of the distance learning system in higher education]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – The World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, vol. 8, no. 1. P. 9 (in Russian).
9. Davydochkina S. V. Sposoby razrabotki zadaniy testov v elektronnoy obrazovatelnoy srede Moodle, adaptirovannykh k distantsionnomu obucheniyu [Ways of developing test tasks in the electronic educational environment Moodle, adapted to distance learning]. *Voprosy pedagogiki*, 2020, no. 4-2, pp. 113–118 (in Russian).
10. Zhelomko S. A. Vozmozhnosti sistemy otsenovaniya rezul'tatov obucheniya v SDO Moodle na primere elementa «Test» [Possibilities of the system of evaluation of learning outcomes in SDE Moodle on the example of the element «Test»]. *Informatizatsiya obrazovaniya: teoriya i praktika: sbornik materialov Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Informatization of education: theory and practice: collection of materials of the International Scientific and Practical Conference]. 2015. Pp. 89–91 (in Russian).

Sazonova N. I., Doctor of Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Russian History and Methods of Teaching History and Social Studies, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: nataly-sib@mail.ru

Nesterenko P. L., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: pavelnesterenko@yandex.ru

Raykova O. A., Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: didenko.aa@list.ru