

Холмберг, В. (1983). Керована дидактична розмова у дистанційній освіті. Д. Сьюарт, Д. Кіган, Б. Голмберг (ред.), Дистанційне навчання: Міжнародні перспективи (стор 114-122.). Лондон: Крум Хелм.

КЕРОВАНА ДИДАКТИЧНА БЕСІДА У ДИСТАНЦІЙНІЙ ОСВІТІ

Освіта заснована на зв'язку між особою, яка навчає та особою, яку навчають і, в більшості випадків, на взаємодії однолітків-одногрупників. Цей зв'язок може приймати форму очної бесіди. Ми стверджуємо, що навіть якщо такі реальні розмови не можуть відбуватися, є дух і атмосфера розмови, які повинні - і в значній мірі це так і є - характеризувати сферу освіти.

Робота над текстом часто відбувається за допомогою думок вголос, це явище вивчалось у різних контекстах (див. Ерікссон та Саймон, 1980, Чейф 1979 і 1980, Графф 1980 С. 149). Опрацювання тексту, його деталізація, тобто взаємодія змісту тексту з попередніми знаннями читача, дійсно сприяє запам'ятовуванню тексту (Вайнштейн, Андервуд, Вікер і Каберлі 1979, Майер 1980, Болстід і Мандл 1982). У той час як студенти, які не опрацьовують текст, не закріплюють належно нові знання, ті, хто приділяє занадто багато уваги пошуку додаткової інформації при читанні тексту, ризикують втратити головний зміст тексту. Таким чином, корисною є помірна деталізація та пошук додаткової інформації при роботі з текстом (Мандл і Боллстід, 1982; див. Мандл і Боллстід, 1982 стор. 5).

Розширення (деталізація) тексту несе щось від розмовного характеру і навіть у тому випадку, коли це не означає буквально думати вголос. См. Льюїс, який відкидає будь-які протиставлення «розмовної діяльності з більш відокремленими видами діяльності, такими як приватні міркування і тихе читання», які він характеризує як «внутрішня розмова». «Під час того, як ми обмірковуємо речі більш спокійно і на самоті, ми насправді розмовляємо з самими собою» (Льюїс 1975 С. 69).

Якщо ми визнаємо, що така обробка деталізованих текстів і «внутрішнього діалогу» являє собою корисну стратегію навчання, то логічно робити з цього висновки для викладацької стратегії. У своїй простій формі це буде означати, що студенти використовують стратегію для відповідного ступеня деталізації тексту для свого навчання. Це призводить до того, що я назвав стиль керованої дидактичної розмови, під час якої можливо позитивно впливати на відносини і досягнення учнів. Чим більше студент залежить від керівництва, підтримки і заохочення, тим найімовірніше вплив

керованої дидактичної бесіди буде сприятливим. Однак, за твердженням автора, більшість учнів, серед тих, також, кого можливо вважати самими зрілими і самостійними студентами, отримують зиск від навчання презентаціям, базованому на стилі керованої дидактичної бесіди і, таким чином, це сприяє відповідній деталізації тексту.

Суть концепції керованої дидактичної бесіди в дистанційній освіті

Дистанційна освіта може - і в деякій мірі це реалізується - забезпечити застосування такого мислення. Моя теорія припускає, що характер хорошої дистанційної освіти нагадує ту керовану розмову, спрямовану на навчання та, що наявність типових ознак такої розмови полегшує навчання. Дистанційний курс навчання і непослідовна комунікація, яка є типовою для дистанційної освіти, розглядаються як інструменти схожої на розмову взаємодії між студентом, з одного боку, і наставником-радником організації, яка адмініструє навчання з іншої. Існує постійна взаємодія («Розмова») між підтримуючою організацією (автори, тьютори, консультанти), яка моделюється через взаємодію студентів із заздалегідь розробленими курсами і реальну, через письмову та/або по телефону взаємодію зі своїми тьюторами і консультантами.

Я вперше оприлюднив моє бачення дистанційної освіти як форми керованої дидактичної бесіди в 1960 році. З того часу концепція бесіди стала важливим фактором в інших міркуваннях освіти. Чудове доповнення було запропоноване Гордоном Паском в його інтерпретації навчання в контрольованих умовах (Паск 1976, Ентвісл, 1978). Інші застосування концепції розмови знайдені, наприклад, у Льюїса 1975, Морана і Крокера 1981, Томаса і Харрі-Аугштайна 1977. Останні із згаданих авторів стверджують:

«Ефективна інтерналізація (прийняття елементів поведінки) повної навчальної бесіди створює само-організованого учня і повністю функціонуючих чоловіка або жінку. Такі люди вчаться на досвіді і продовжують вчитися з життя. Заморожені внутрішні бесіди нівелюють нас як учнів, і це тільки тоді, коли зовнішня бесіда знову розпочата та, що заморожений процес може бути відновлений. Життя потім стає постійною можливістю для навчання (Стор.102).»

Хоча зазначені підходи мають деяку схожість з моїми підходами, вони служать іншим цілям.

Основи

Мій підхід заснований на семи постулатах. Це такі:

1. почуття особистісного зв'язку між такими частинами як викладання та навчання стимулюють задоволення від дослідження та мотивацією;

2. такі почуття можна стимулювати за рахунок добре розробленого матеріалу для самостійного навчання і двосторонньої комунікації на відстані;
3. інтелектуальне задоволення і мотивація до навчання є сприятливими для досягнення цілей навчання і використання відповідних процесів і методів навчання;
4. атмосфера, мова і рекомендації щодо дружньої бесіди сприяють формуванню особистого ставлення відповідно до постулату 1;
5. повідомлення, надані та одержані у розмовних формах порівняно легко розуміються і запам'ятовуються;
6. концепція бесіди може бути успішно перенесена для використання в засобах масової інформації, доступних для дистанційного навчання;
7. планування і керівництво роботою, будь-то наданою викладацькою організацією або студентом, є необхідними для організованого навчання, яке характеризується наявністю явних чи неявних концепцій мети.

У той час як постулати 1, 3, 4 і 7 є до певної міри аксіоматичними за характером з узгодженням із загальноприйнятими переконаннями, цифри 2 і 6 підтримуються напрацюваннями з більш-менш систематизованих спостережень, зроблених практиками. Постулат 5 вже в якійсь мірі був емпірично перевірений.

Основним загальним припущенням є те, що реальне навчання, насамперед, є індивідуальною діяльністю та досягається тільки через процес інтерналізації. Його, на мій погляд, слід розглядати в якості фонові теорії на якій базується навчання. Це веде до дослідження того, як таке індивідуальне навчання може бути підкріплене та супроводжене.

Як зазначено в постулатах як представлення питання навчання в друкованому або у іншому попередньо розробленому курсі, так і двосторонній комунікації, яка є результатом виконання практичних або домашніх завдань (або іншого) служить цілям дидактичної бесіди. У той час як перше згадане може прокласти шлях для результативної взаємодії з навчальним матеріалом і, таким чином, являє собою свого роду модельовану комунікацію, зв'язок між студентом і викладачем або консультантом в письмовій формі, по телефону або за допомогою інших засобів зв'язку представляє собою реальне спілкування. Разом зазначені пункти складають свого роду можливу дидактичну бесіду в дистанційній освіті. Це є симульована комунікація, насамперед, того, що вивчається в цій презентації керованої дидактичної бесіди в дистанційній освіті.

Для більш детальнішого розгляду справжньої, несуміжної двосторонньої комунікації див. Баас 1980, Голмберг 1981a, глава 4, і Голмберг 1981b.

Так звані вправи для самоконтролю, оглядові питання зі зразками відповідей, вставлених питань і подібних компонентів часто виділяються як важливі елементи модельованої комунікації. Вони не завжди є необхідними, однак вони корисні в багатьох контекстах. Якщо підхід, який базується на навчанні через вирішення проблеми застосовується в тому сенсі, що все навчання засноване не на тому, що ми тепер знаємо, а на проблемах, які піднімалися вченими раніше і будь-яким серйозним студентом, то обговорення того, як поставити запитання, які шляхами йти і які процедури використовувати, щоб прийти до висновку, може включати в себе розмовні елементи. Див. Уейнгартц 1980 і 1981.

Характеристиками керованої дидактичної бесіди можуть бути названі наступні:

- Легко доступні презентації предмету дослідження; зрозуміла, до певного ступеню розмовна мова, у письмовій формі легка для читання; з помірною щільністю інформації.
- Явні поради та пропозиції для студента щодо того, що робити і чого уникати, на що звернути особливу увагу і врахувати у зв'язку із зазначеними причинами.
- Запрошення до обміну думками, до обговорення питань, до суджень, які стосуються того, що повинно бути прийнято і що має бути відкинуто.
- Спроби залучити студентів емоційно так, щоб він або вона проявили особисту зацікавленість у предметі і його проблемах.
- Персональний стиль, включаючий використання особистих і присвійних займенників.
- Розмежування змін тем через явні твердження, друкарські засоби або, в записаній, усній комунікації, через зміну доповідача, наприклад, після чоловіка прийшла жінка, або через паузу. (Це є характеристикою керування радше ніж бесіди).

Це може - і повинно - бути сприйнято як спроба описати основні риси хорошої дистанційної освіти і, таким чином, являє собою розуміння її основного характеру. Тим не менш, це також розпорядча теорія в тому, що вона передбачає процедури, які є ефективними у сприянні навчанню.

Теорія

Презентація курсу, яка відповідає принципам керованої дидактичної бесіди в описаному сенсі вважається такою, яка може бути привабливою для студентів, підтримуючою їх мотивацією і полегшуючою їх процес навчання. Очікується, що вона може бути застосованою для більшості учнів на всіх рівнях, але особливо для тих, хто має малий або скромний досвід навчання і

обмежену незалежність. Оскільки виключення передбачені (очікується, що байдушми будуть меншість студентів, або, в крайньому випадку, навіть матимуть негативне ставлення до стилю керованої дидактичної бесіди - це не номологічна теорія.

Якщо, як це зазвичай передбачається, діти і підлітки більшою мірою покладаються на керівництво та стиль викладу, який є адаптованим до передбачуваних труднощів у навчанні, ніж зрілі дорослі, то слід очікувати, що дидактична бесіда буде менше і менш ефективною з цільовою групою, що складається із зрілих дорослих, ніж з групою, що складається з менш зрілих молодих людей. Крім того, на початковій стадії навчання, як правило, передбачається, що потрібно більше особистих підходів і посилення на вже накопичені знання ніж високо просунуті дослідження. Дидактична розмова, таким чином, здається відповідає елементарному навчанню краще, ніж поглибленим дослідженням. Здається, також, що дидактична бесіда підходить для презентації нової навчальної теми, у якій учень розуміє, що він чи вона вивчає новий матеріал і, отже, потребує особистий супровід, а не навчальну тему, яку студент вже опрацював у більш ранніх завданнях.

З цими застереженнями я припускаю, що якщо курс дистанційного навчання послідовно представляє процес комунікації у якому відчувається, що він має характер бесіди, то студенти будуть більш мотивовані і більш успішні, ніж якби, курс, який вони вивчали мав би безособовий підручниковий характер.

Це також відноситься до використання завдань для оцінювання: якщо вони використовуються як засіб для стимулювання і полегшення комунікації бесідного типу передбачається, що вони зроблять свій значно більший внесок у мотивацію і успіх, ніж якщо б використовувалися в якості засобу для перевірки та оцінки студентів. Моя основна формальна гіпотеза, заснована на загальних постулатах і припущеннях про те, що те, що складає керовану дидактичну бесіду можна резюмувати наступним чином:

Чим сильніші характеристики керованої дидактичної бесіди, тим сильніше у учнів почуття особистих стосунків між ними та організацією підтримки.

- Чим сильніше в учнів почуття, що підтримуюча організація зацікавлена в прикріпленні предмету вивчення до них, тим більше їх особиста участь.

- Чим сильніше почуття особистих відносин учнів до підтримуючої організації і того, щоб бути особисто залученими в дослідження питання, тим сильніша мотивація і більш ефективно навчання.

- Чим більш незалежним і науково-досвідченим є орієнтованими на навчальну діяльність, тим менше відповідної характеристики керованої дидактичної бесіди.

Перевірка теорії

Було б заманливо спробувати перевірити вплив кожної з характеристик керованої дидактичної бесіди, які зазначено у списку вище. Тим не менш, не представляється можливим дослідити, чи кожна з них окремо вміщує у собі достатньо засобів, щоб реалізувати тип комунікації, який створює відчуття особистої участі. Різні характеристики, мабуть, сильно перекриваються, щоб зробити таку бесіду можливою.

Вона є єдиним впливом характеристик, як складової якості відмінною від протестованих.

Справедливість теорії перевіряється способом натхненного Поппером, тобто шляхом фальсифікації, а не спробою перевірки.

1. Урок з курсу з німецької мови для студентів-здобувачів післядипломної освіти з питань планування був змінений таким чином, що перша частина була розроблена відповідно до принципів керованої дидактичної бесіди, в той час як друга частина була збережена в первісному вигляді, тобто була у стилі традиційного наукового письма на німецькій мові. Ставлення студентів до двох типів презентацій були досліджені за допомогою дослідження (Голмберг і Шуемер, 1980).

2. Курс для післядипломників дистанційного курсу з «Основ дистанційного навчання» в британській і німецькій версіях були написані в стилі дидактичної бесіди і був випробуваний в якості навчального курсу для фахівців у галузі дистанційної освіти (з числа різних країн). Були зібрані їхні думки про цінність, якщо така є, керованої дидактичної розмови в дистанційній освіті (Голмберг і Шуемер, 1982).

3. Курс англійської мови з граматики англійської мови для шведських студентів спрямований на повторення шкільного матеріалу в якості підготовки до вивчення в університеті англійської мови, був переписаний в стилі керованої дидактичної бесіди. На підставі рандомізованого вибору експериментальна група студентів отримали модифікований варіант, тоді як контрольній групі давали вихідну версію. Ставлення та досягнення двох груп були проаналізовані та порівняні у дослідженнях (Голмберга і Шуемера та Обермаейра, 1982).

Результати

Емпіричні дослідження не дали переконливих доказів. Тим не менш, тенденція очевидна у всіх трьох дослідженнях сприяє підтвердженню валідності теорії хоча і не виявило значного статистичного підтвердження.

Студенти, які брали участь у дослідженні стверджують, що вони відчувають себе особисто задіяними в розмовні презентації, їхнє ставлення є сприятливими для них і в третьому дослідженні вони продемонстрували трохи кращі результати, ніж студенти, які виконують оригінальний курс у своїх завданнях.

Ці результати статистично менш підкріплюють теорію, ніж очікувалося. Проте результат, що проявляється у тенденціях, дійсно підтримує цю теорію. Статистично не було доведено, що результати є неправильними (не були сфальсифіковані) і вважаються дійсними, з позицій ситуативної теорії, поки вона не була доведена кимось з кращими пояснювальними вміннями і протестована з більш сприятливими результатами.

Ці висновки є більш резонними за рахунок процедур тестування, що використовувалися. Для перевірки застосовуваності теорії керованої дидактичної бесіди, спроби фальсифікації викликали особливу увагу до обставин (рамочні фактори), які з'являються, щоб послабити прогностичну цінність теорії. Відношення студентської молоді до стилю дидактичної бесіди, а також їх досягнень з вивчення довідника-презентації у порівнянні з тими результатами, які були отримані після вивчення презентації типу бесіди й проаналізовані з урахуванням умов, які розглядалися як якомога більш несприятливими до теорії:

1. Курси, що використовуються для емпіричних досліджень були розраховані для університетського етапу, де передбачається, що незалежність форми презентації та керівництва є значно більшою, ніж на більш ранніх етапах.
2. Зацікавлені в дослідженні студенти були дорослими і, отже, очевидно у певній мірі незалежні у своєму навчанні.
3. Курс, який був вибраний для першого вивчення (обмежений до дослідження ставлення студентів) був курс просунутого рівня (з питань планування освіти), в основному вивчається як післядипломний курс вчителями і тими, хто отримав вищу освіту до зарахування на цей курс, студентами інших вузів, які доповнюють їх бакалаврську чи магістерську програму і студентів-заочників з особливим інтересом до даної теми.
4. Курс, на якому базувалося друге дослідження був професійний курс для дистанційної освіти на післядипломному рівні.
5. Третє дослідження, яке включало в себе аналіз досягнень учнів, було пов'язане з вирішенням питання призначення дистанційного навчального курсу, він використовувався як поглиблена переробка предметної області (граматики англійської мови), щоб на більш низьких рівнях студенти долали складнощі попередніх випадків. Вони могли б очікувано, таким чином,

отримати вигоду і були б залучені до опитування, а не вчилися б ефективніше чи насолоджуватися б презентацією у формі бесіди.

Якщо береться теоретичний аспект дослідження щодо організації дистанційного навчання в цілому, ці спроби фальсифікації приведуть до відхилення від ізоморфізму між цими перевіреними випадками і всіма відповідними випадками, але це відбудеться таким чином, що справедливість теорії зміцниться статистичним провалом фальсифікації. Це пов'язано з логічною упевненістю, що неспростовну застосовність теорії керованої дидактичної бесіди до вивчених випадків слід інтерпретувати як чітку вказівку, що це відноситься до випадків дистанційного навчання на більш елементарному рівні і з менш зрілими чи просунутими студентами, а не для розглянутих випадків.

References

- Báth, J.A. (1980) Postal two-way communication in correspondence education. Lund: Gleerup
- Ballstaedt, S.P. & Mandl, H. (1982) Elaborationen: Probleme der Erhebung und Auswertung. Forschungsbericht J6. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudien
- Chafe, W.L. (1979) Creativity in verbalization and its implications for the nature of stored knowledge. In Freedle, R.O. (ed.), Discourse production and comprehension. pp. 41-55. Norwood, N.J.: Ablex
- Chafe, W.L. (1979) The flow of thought and the flow of language. In Givón, T. (ed.), Syntax and semantics 12, Discourse and syntax, pp. 159-181. New York: Academic Press
- Chafe, W.L. (1980) The development of consciousness in the production of a narrative. In Chafe, W.L., The pear stories. Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production. pp. 9-50. Norwood, N.J.: Ablex
- Entwistle, N.J. (1978) Knowledge structures and styles of learning: a summary of Pask's recent research. British Journal of Educational Psychology 48, 255-263
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A. (1980) Verbal reports as data. Psychological Review, 87/1980, pp.215-251
- Graff, K. (1980) Die jüdische Tradition und das Konzept des autonomen Lernens. Weinheim: Beltz
- Holmberg, B. (1960) On the methods of teaching by correspondence. Lunds universitets årskrift NF. Awd. 1. Bd. 54, Nr.2. Lund: Gleerup (Also translated into German: Über die Lehrmethoden im Fernunterricht. Hamburg-Rahlstedt: Walter Schultz KG 1962)
- Holmberg, B. (1977) Distance education. A survey and bibliography. London: Kogan Page
- Holmberg, B. (1981a) Status and trends of distance education. London: Kogan Page
- Holmberg, B. (1981b) Zur medienvermittelten Zweiweg-Kommunikation im Fernstudium. ZIFF Papiere 38. Hagen: Fernuniversität
- Holmberg, B. & Schuemer, R. (1980) Methoden des gelenkten didaktischen Gespräches. Ergebnisse einer Voruntersuchung. Hagen: Fernuniversität, ZIFF
- Holmberg, B. & Schuemer, R. (1982) Meinungen zum Kurs 'Essentials of distance education'/'Grundlagen des Fernstudiums'. Hagen: Fernuniversität, ZIFF
- Holmberg, B., Schuemer, R. & Obermeier, A. (1982) Zur Effizienz des gelenkten didaktischen Gespräches. Hagen: Fernuniversität, ZIFF
- Lewis, R.N. (1975) Conversational men. Teaching at a Distance 2, 68-71
- Mandl, H. & Ballstaedt, S.P. (1982) Effects of elaborations on recall of texts. In: Flammer, A. & Kintsch, W. (eds.), Discourse processing. Amsterdam: North-Holland Publishing Co.
- Moran, I. & Croker, S.W. (1982) Take counsel with yourself: a self-directed counselling package. Off Campus 3, 1, 10-15
- Pask, G. (1976) Conversational techniques in the study and practice of education. British Journal of Educational Psychology, 46, 12-25
- Popper, K. (1959) The logic of scientific discovery. London: Hutchinson
- Thomas, L.P. & Harri-Augstein, S. (1977) Learning to learn: the personal construction and exchange of meaning. In Howe, M.J.A. (ed.), Adult learning. Psychological research and applications. London: Wiley
- Weingartz, M. (1980) Didaktische Merkmale selbstinstruierender Studentexte. Hagen: Fernuniversität
- Weingartz, M. (1981) Lernen mit Texten. Bochum: Kamp
- Weinstein, C.E., Underwood, V.L., Wicker, F.W. & Outberly, W.E. (1979) Cognitive learning strategies: verbal and imaginal elaboration. In: O'Neil, H.P. & Spielberger, C. (eds.), Cognitive and affective learning strategies, pp. 45-75. New York: Academic Press

