

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТАМИ И ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВУЗА

Клименских М.В.¹, Корепина Н.А.¹, Шека А.С.¹, Виндекер О.С.¹

¹Уральский федеральный университет имени Первого Президента России Б.Н. Ельцина, Екатеринбург, e-mail: marina.klimenskikh@mail.ru

Статья посвящена описанию особенностей восприятия дистанционного обучения студентами и преподавателями. Исследование проводилось на выборке Уральского федерального университета имени Первого Президента России Б.Н. Ельцина (n=80). С целью исследования представлений о дистанционной форме обучения использовалась разработанная авторами анкета, включающая открытые и закрытые вопросы относительно традиционного и дистанционного обучения. В целом, при положительном восприятии опыта дистанционного обучения, респонденты (особенно преподаватели) все же оценивали качество традиционного обучения выше дистанционного. Среди недостатков дистанционного обучения преподаватели выделили ригидность преподаваемого материала, а студенты – высокую отвлекаемость и проблему самоорганизации. Общими для обеих групп респондентов недостатками были выделены ограничение в получении практических навыков, игнорирование индивидуальных особенностей обучающегося, зависимость от технических средств, а также низкое качество преподаваемого материала и контроля уровня полученных знаний. Так, подводя итог, все отмеченные респондентами проблемы дистанционного обучения можно условно разделить на два блока: организационно-регламентирующий и психолого-педагогический. Среди достоинств такой формы обучения студенты и преподаватели выделили возможность обучаться не выходя из дома, доступность для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дистанционное обучение, высшая школа, онлайн-курс, опрос студентов и преподавателей, электронное обучение.

STUDENTS' AND TEACHERS' PERCEPTION OF THE SPECIFICS AND POSSIBILITIES OF DISTANCE LEARNING

Klimanskikh M.V.¹, Korepina N.A.¹, Sheka A.S.¹, Vindeker O.S.¹

¹Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Eltsin, Ekaterinburg, e-mail: marina.klimenskikh@mail.ru

This article describes the peculiarities of the students' and teachers' perception of distance learning among. The study was conducted on a sample of Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (n=80). In order to study the views about distance learning the authors developed and used a questionnaire which included general/special and alternative questions relevant to the topic of traditional and distance learning. In general, even having a positive perception of distance learning experience, the respondents (especially teachers) still rated the quality of traditional education more highly than distance learning. Among the disadvantages of distance learning teachers identified the rigidity of the teaching material while the students pointed out unwanted distraction and the problem of self-organization. In both groups of respondents, the following common disadvantages were named: limited ways of obtaining practical skills; inattention to individual traits of a student; dependence on technical means; the poor quality of teaching/learning materials and lack of assessment of what students have learned. Thus, summing up, all the problems of distance learning noted by the respondents can be conditionally divided into two blocks - organizational-regulating and psychological-pedagogical. Among the merits of this form of learning, students and teachers have allocated the opportunity to learn, without leaving home, accessibility for people with disabilities.

Keywords: distance learning, higher education, online course, a survey on students and teachers, e-learning.

Актуальное состояние такого формата обучения, как дистанционное, впечатляет темпами своего развития. Если еще 10 лет назад «дистанционка» ассоциировалась в основном с заочным или дополнительным образованием, то в настоящее время практически любая программа высшего образования содержит те или иные элементы электронных

курсов, которые осваиваются в удаленном формате. За этим стоит целый комплекс социокультурных причин, связанных с технизацией общества, стремлением к снижению затрат на организацию образовательного процесса, повышением мобильности людей в целом. Тем не менее в педагогической общественности этот процесс воспринимается неоднозначно. Наряду со сторонниками есть и оппоненты, считающие, что такие нетрадиционные формы обучения не просто разрушают зарекомендовавшую себя в десятилетиях отечественную высшую школу, но и ухудшают качество образования.

В проанализированной психологической и педагогической литературе интересующая нас тема в основном представлена как проблема внедрения современных технологий обучения в образовательный процесс, выявление их ресурсов и ограничений (А.А. Андреев [1], А.А. Ахаян [2], Т.П. Зайченко [3], Н.Ю. Марчук [4], Е.С. Полат [5], А.В. Хуторской [6] и др.), а также в контексте перспективы построения адаптивной системы электронного обучения (Тулупова Т.В., Кучинская С.П., Грязнова В.В.) [7]. А вот исследований, представляющих анализ субъективного мнения участников образовательного процесса по поводу распространения элементов электронных форматов в высшей школе, обнаружить не удалось. В связи с этим нами была предпринята попытка выяснить, как разные участники образовательного процесса воспринимают обучение в дистанционном формате. Существует ли в реальности противостояние между студентами и преподавателями по поводу внедрения модернизационных (электронных) элементов в систему обучения?

С этой целью на базе Уральского федерального университета, который в настоящее время является одним из лидеров использования онлайн- и оффлайн-форм работы со студентами в России, был проведен анкетный опрос студентов и преподавателей. В исследовании приняли участие 80 человек. В том числе 45 студентов 1–6 курсов и 35 преподавателей (из которых 18 являются кандидатами наук и 1 доктором наук). Возраст испытуемых варьировался от 17 до 62 лет (средний возраст составил $28,5 \pm 9,6$ года). В целом по выборке 59 человек имели опыт дистанционного обучения (33 студента и 26 преподавателей), 21 – не имели такого опыта (12 студентов и 9 преподавателей).

Респондентам была предложена анкета, состоящая из 16 закрытых вопросов, двух вопросов с оценочной шкалой и одного открытого вопроса. Специальный блок вопросов разделен на несколько смысловых частей. В первую часть были включены вопросы относительно предпочтений респондентов в выборе способов получения информации. Вниманию респондентов были предложены популярные в настоящий момент источники информации, из которых можно было выбирать один или несколько вариантов ответа. Отдельным блоком были представлены вопросы относительно причин обращения к сети Интернет в повседневной жизни. Следующий блок включал в себя вопросы об опыте и

мотивах прохождения дистанционного обучения. Испытуемым было предложено оценить эффективность дистанционного обучения в целом, а также отдельно по таким показателям, как значимость практических навыков и теоретических знаний в жизни и профессиональной деятельности. Далее респондентам предлагалось оценить по пятибалльной шкале важность таких характеристик дистанционного обучения, как возможность самостоятельного планирования времени, возможность обучения не выходя из дома или офиса, индивидуальный темп обучения, большой выбор курсов, возможность получать уникальные знания, возможность оперативно получать новые знания, доступность для людей с ограниченными возможностями здоровья, отсутствие необходимости общения с другими обучающимися. Следующая часть анкеты была представлена вопросами на выявление дидактических особенностей дистанционного обучения. Участники исследования имели возможность высказать свое мнение о том, какая форма контроля наиболее подходит для данного формата обучения, нужен ли обучающемуся тьютор, насколько важна интерактивность в подаче материала.

В заключительном блоке анкеты присутствовали открытые вопросы о достоинствах и ограничениях дистанционного обучения, о перспективах распространения данных технологий в системе высшего образования.

Математическая обработка данных осуществлялась посредством непараметрической статистики (Манна-Уитни U , угловое преобразование Фишера ϕ) и t -критерия Стьюдента для связанных совокупностей.

Анализ представлений студентов и преподавателей о такой технизированной форме обучения, как дистанционное, логично было начать с показателя объема времени, проводимого в сети Интернет. Мы предположили, что стабильное «присутствие в Сети» является маркером лояльности к формату обучения в дистанционном режиме. В результате опроса выяснилось, что преподаватели по сравнению со студентами проводят меньше времени в Интернете, а именно, в среднем около 5 часов в день, в то время как студенты – более 7 часов ($x_{\text{ср}}(n) = 4,54$; $x_{\text{ср}}(c) = 7,4$ часа в день; $U_{\text{эмп}} = 443$ при $p \leq 0,01$). Вполне закономерными выглядят данные о том, что более юная часть нашей выборки чаще «идет в Интернет» с целью обучения (84% против 37% преподавателей; $\phi^* = 4,52$ при $p \leq 0,01$), общения (84% против 54% преподавателей; $\phi^* = 3,90$ при $p \leq 0,01$) и развлечения (56% против 23% преподавателей; $\phi^* = 3,03$ при $p \leq 0,01$). Преподаватели чаще по сравнению со студентами обращаются к Интернету с целью поиска информации (94% против 51% студентов; $\phi^* = 4,48$ при $p \leq 0,01$) и по работе (83% против 36% студентов; $\phi^* = 4,48$ при $p \leq 0,01$).

Примечательно, что представленный разброс не повлиял на общую оценку

эффективности дистанционного обучения, которое было в опыте респондентов. И преподаватели, и студенты оценили его положительно, но недостаточно высоко ($x_{\text{ср}}(п) = 6,26$; $x_{\text{ср}}(с) = 6,75$ по 10-балльной системе), и различие между этими группами недостоверно ($U_{\text{эмп}} = 361$ при $p \geq 0,05$).

При этом наблюдаются значимые (и, в общем, ожидаемые) различия между студентами и преподавателями в оценке эффективности очного обучения, а именно, преподаватели оценивают его выше ($x_{\text{ср}}(п) = 8,51$; $x_{\text{ср}}(с) = 7,44$ балла по 10-балльной системе; $U_{\text{эмп}} = 470$ при $p \leq 0,01$). При сравнении оценок эффективности очного и дистанционного обучения посредством критерия Стьюдента для связанных совокупностей было обнаружено, что в целом по выборке эффективность очного оценивается достоверно выше, чем дистанционного обучения (на общей выборке ($n=80$): $x_{\text{ср}}(\text{дист}) = 5,55$; $x_{\text{ср}}(\text{очн}) = 7,91$ балла, $t_{\text{эмп}} = 7,18$ при $p \leq 0,001$; на выборке студентов ($n=45$): $x_{\text{ср}}(\text{дист}) = 5,80$; $x_{\text{ср}}(\text{очн}) = 7,44$ балла, $t_{\text{эмп}} = 3,76$ при $p \leq 0,001$; на выборке преподавателей ($n=35$): $x_{\text{ср}}(\text{дист}) = 5,22$; $x_{\text{ср}}(\text{очн}) = 8,51$ балла, $t_{\text{эмп}} = 7,15$ при $p \leq 0,001$).

Итак, вне зависимости от опыта респондентов и завершенности их образования «дистанционка» получила не очень высокие оценки. Попробуем разобраться – почему?

При анализе ответов на открытый вопрос о недостатках дистанционного обучения среди преподавателей и студентов было выделено несколько групп ответов: «низкое качество преподаваемого материала», «низкое качество контроля уровня полученных знаний», «ограничение в получении практических навыков», «отсутствие возможности учета индивидуальных особенностей обучающегося», «зависимость от технических средств».

Среди преподавателей дополнительно выделялась группа «ригидность преподаваемого материала», а среди студентов – «высокая отвлекаемость, проблема самоорганизации».

Но наиболее волнующим для большинства студентов и преподавателей стал «недостаток общения». Непосредственно с этим связана «необходимость в кураторе в условиях дистанционного курса», которую отметили большинство респондентов (только 2 преподавателя и 2 студента считают, что куратор не нужен). Среди студентов 26,66% ответили, что куратор нужен всегда, а 68,8% ответили, что он нужен время от времени. У преподавателей постоянная необходимость в наличии куратора в ходе прохождения дистанционного курса обучения отмечалась в 40% случаев, тогда как 54,28% отвечали, что куратор нужен время от времени. Эти данные отражают понятное стремление как студентов, так и преподавателей к «живому человеческому общению» даже в условиях роботизации обучения. И это критично даже для технологически продвинутой студенческой аудитории. В связи с этим можно вспомнить классическое определение процесса обучения из

педагогической психологии, как «специально организованного, управляемого процесса взаимодействия учителей и учеников...» [8, с. 12]. Вероятно, именно отсутствие в дистанционном режиме с детства привычных схем педагогического общения является помехой для принятия такого формата частью респондентов. Именно эта особенность «удаленного» обучения смущает большинство как студентов, так и преподавателей.

В целом все отмеченные респондентами проблемы дистанционного обучения можно условно разделить на два блока: организационно-регламентирующий и психолого-педагогический. Что касается первого блока, то стоит отметить, что в настоящее время в России активно разрабатывается нормативно-правовая база дистанционного образования [9-11]. Для решения вопроса контроля при дистанционном обучении как в вузах, так и в корпоративных центрах обучения внедряется инновационная технология наблюдения за учащимися во время прохождения контрольных мероприятий в режиме онлайн – прокторинговая система Examus [12]. В свою очередь психолого-педагогические вызовы такого обучения - прежде всего, задача решить проблему деиндивидуализации и разработать технологии адаптивного обучения при онлайн- и оффлайн-режимах, что требует разворачивания серьезных междисциплинарных исследований на стыках педагогики, психологии и информационных технологий. Конечно, это дело будущего, но понимание проблемы есть, и соответствующая работа уже идет в различных исследовательских центрах страны. Прежде всего это вузы, представляющие свои курсы на крупнейшем в России образовательном интернет-ресурсе «Национальная платформа открытого образования».

Что касается «плюсов» дистанционного обучения, очевидных уже сейчас, то в этом вопросе респонденты были практически едины (рис. 1).

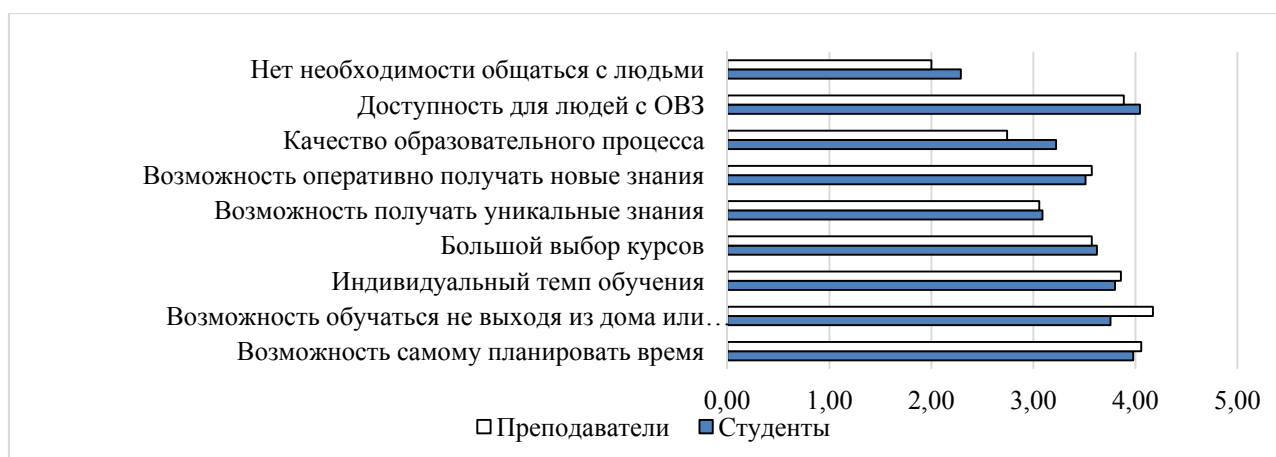


Рис. 1. Сравнительный анализ оценок положительных аспектов дистанционного обучения в представлении преподавателей и студентов (оценивание осуществлялось по 5-балльной шкале)

И студенты, и преподаватели достаточно высоко оценили такие характеристики, как «возможность самому планировать время» ($x_{\text{cp (n)}} = 4,06$; $x_{\text{cp (c)}} = 3,98$ балла из 5), «возможность обучаться не выходя из дома или офиса» ($x_{\text{cp (n)}} = 4,17$; $x_{\text{cp (c)}} = 3,76$ балла из 5), «доступность для людей с ограниченными возможностями здоровья» ($x_{\text{cp (n)}} = 3,89$; $x_{\text{cp (c)}} = 4,04$ балла из 5). Это говорит о том, что специфика этого современного формата воспринимается различными субъектами образовательного процесса одинаково. Однако перспективы его развития им видятся разные. Об этом свидетельствуют следующие результаты анкеты.

При анализе ответа на вопрос «Может ли, по Вашему мнению, дистанционное обучение полностью заменить очное?» у студентов проявилась тенденция к готовности обучаться дистанционно. А именно, из 45 студентов 12 человек (26,66%) ответили «да», тогда как из 35 преподавателей только трое (8,57%) ответили положительно. Таким образом, преподаватели достоверно реже допускают возможность полной замены очного обучения дистанционным ($\varphi^* = 1,83$ при $p \leq 0,05$). Этот скепсис «старших» в определенной степени закономерен. Вероятно, он связан с личным образовательным опытом, своеобразной привычкой к тому или иному формату обучения, в котором человек находился многие годы. Особенно в наиболее чувствительные для восприятия и усвоения знаний периоды детства и юности [13]. Для большинства взрослых граждан нашей страны это были условия традиционной, классно-поурочной или лекционной системы. Эффект новизны, который несет в себе электронное обучение, настораживает людей. А если перевести эти рассуждения с макросоциального уровня в плоскость психологии профессионального развития, то, возможно, за сомнениями преподавателей по поводу перспектив «дистанционки» стоит личная неспособность к работе в этом новом формате. Сама технология производства и проведения электронного курса требует от преподавателей актуализации, отличающейся от привычного набора компетенций [14]. В этом контексте оценка различных аспектов «дистанционки» студентами представляется даже более показательной или по крайней мере свободной от давления профессионального сообщества и личных страхов лишиться преподавательской работы из-за распространения дистанционного обучения.

Закономерным в этом контексте выглядит и то, что более юная часть нашей выборки выставляет достоверно более высокие, по сравнению со «старшими», оценки теоретическим и практическим знаниям, полученным дистанционно (ценность теоретических знаний: $x_{\text{cp (n)}} = 6,06$; $x_{\text{cp (c)}} = 7,42$ балла из 10, $U_{\text{Эмп}} = 535$ при $p \leq 0,01$; ценность практических знаний: $x_{\text{cp (n)}} = 5,29$; $x_{\text{cp (c)}} = 6,64$ балла из 10, $U_{\text{Эмп}} = 552$ при $p \leq 0,05$). Наглядно эти различия видны на рис. 2.

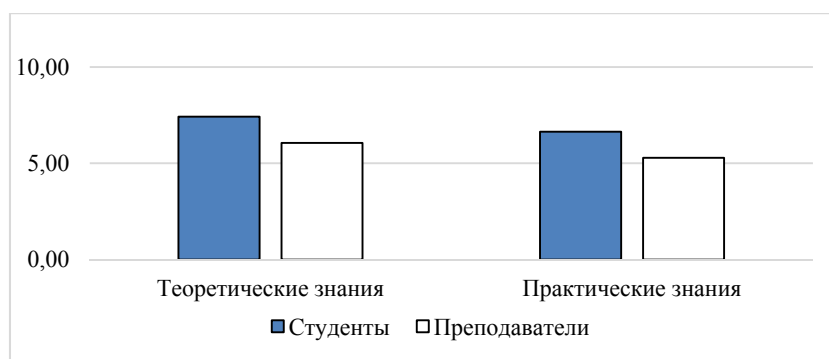


Рис. 2. Оценка ценности теоретических и практических знаний, полученных в результате дистанционного обучения (по 10-балльной системе)

Кроме этого, из тех, кто имел опыт дистанционного обучения ($n = 59$), студенты чаще называли в качестве цели обращения к данной форме обучения учебный план (27% против 1% преподавателей, $\varphi^* = 2,7$ при $p \leq 0,05$), а преподаватели – повышение профессиональных компетенций, то есть прежде всего в рамках дополнительного образования (30,80% против 9,09% студентов, $\varphi^* = 2,15$ при $p \leq 0,05$). И в этом ключевое отличие в восприятии дистанционного обучения студентами и преподавателями. Для студентов это может быть основным форматом, а для преподавателей - преимущественно дополнительным.

Единственный общий ресурс дистанционки, понятный всем респондентам – это возможность заниматься с его помощью саморазвитием. Так, и преподаватели, и студенты достаточно часто обращались к дистанционному обучению в целях саморазвития (46,2% и 54,5% соответственно) и редко – в силу наличия свободного времени, «от нечего делать» (0% и 3% соответственно).

Таким образом, с опорой на результаты данного исследования можно сделать вывод о том, что ярого противостояния между более молодой и технологически продвинутой частью выборки – студентами, и более консервативными – преподавателями, нет. В среднем респонденты относятся к дистанционному обучению лояльно, однако оценивают эффективность такого обучения не слишком высоко, отдавая «пальму первенства» очному. И это закономерный результат для новой педагогической технологии, появившейся на образовательном рынке чуть более 10 лет назад [15]. В то же время на уровне тенденции можно отметить, что, признавая все дидактические и организационные недоработки нового формата обучения, студенты более оптимистично, чем преподаватели, смотрят на его перспективы. Так, 27% из них допускают возможность полной замены очного на дистанционное, а вот среди преподавателей – это всего 9%. Эти результаты во многом объясняются тем, что для студентов дистанционное обучение – это возможность облегчить себе освоение учебного плана, а для преподавателей – удобный вариант дополнительного

образования. Опустим здесь влияние фактора социальной желательности на объективность ответов преподавателей, профессиональная стабильность и материальное благополучие которых может измениться из-за распространения альтернативного используемому большинством преподавателей формату обучения, но подчеркнем, что даже эта часть выборки отмечает ряд несомненных его плюсов. Среди них – временная и территориальная свобода обучающихся, а также доступность для людей с ограниченными возможностями здоровья.

Основной фактор, который смущает респондентов в связи с перспективой распространения дистанционного формата обучения, – это отсутствие общения с преподавателями и членами студенческой группы, иными словами, общая деиндивидуализация процесса. Также их волнуют ригидность представляемого в электронной форме материала, и эти опасения понятны, ведь любая информация, даже учебная, в настоящее время имеет свойство быстро устаревать. Кроме этого, сложностью представляется необходимость в высокой самоорганизации, что на фоне общепризнанной проблемы низкой мотивации к обучению у детей и молодежи также может стать препятствием к обучению дистанционно.

Однако в целом респонденты демонстрируют поддержку или нейтральность по отношению к этому формату обучения. Это, с нашей точки зрения, дает «карт-бланш» методологам электронного образования на разработку адаптивных технологий, отвечающих требованиям гуманистической педагогики.

Исследование выполнено при поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 17-36-01069.

Список литературы

1. Андреев А.А. Дистанционное обучение и дистанционные образовательные технологии // Открытое образование. – 2013. – № 5. – С. 40-46.
2. Образовательные стратегии и технологии обучения при реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании с учетом гуманитарных технологий / Б.В. Авво, А.А. Ахаян, Е.С. Заир-Бек и др. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. – 104 с.
3. Зайченко Т.П. Управление учебно-познавательной деятельностью учащихся как центральная задача дистанционного обучения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2003. – № 6. – С. 238-248.
4. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения //

Педагогическое образование в России. – 2013. – № 4. – С. 75-85.

5. Полат Е.С. К проблеме организации дистанционного обучения в Российской Федерации // Информационные и телекоммуникационные технологии. – 2006. – № 1. – С. 51-60.

6. Хуторский А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М.: УНЦ ДО, 2005. – 221 с.

7. Тулупова Т.В., Кучинская С.П., Грязнова В.В. Модель обучаемого в автоматизированной обучающей системе // Проблемы информатики в образовании, управлении, экономике и технике: сб. статей XIV Междунар. научно-техн. конф. – Пенза: ПДЗ, 2014. – С. 181-184.

8. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов - 100 ответов: учеб. пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

9. Об образовании в Российской Федерации: Закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. – 2012. – № 5976 (303). – Ст. 16 с изм. и доп. в ред. от 29.07.2017.

10. Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 9 января 2014 № 2 // Российская газета. – 2014. – № 6358 (86).

11. Ширококов С.М. Нормативное и правовое обеспечение системы дистанционного образования - актуальная задача развития системы образования в России // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2008. – № 4. – С. 26-34.

12. Система прокторинга «Экзамус». - URL: <http://examus.net/> (дата обращения: 27.11.2017).

13. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 570 с.

14. Ахметова Д. Парадоксы дистанционного обучения // Высшее образование в России. – 2007. – № 3. – С. 57-62.

15. Борисов И.В. Социологическое осмысление дистанционного обучения (к постановке проблемы) // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2016. – № 4 (189). – С. 63-66.