

Оценка качества взаимодействия с преподавателями студентами в условиях временного перехода на дистанционное обучение: результаты лонгитюда

Панферов В.Н.

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3528-3122>, v-panferov@mail.ru

Безгодова С.А.

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5425-7838>, sbezgodova@herzen.spb.ru

Микляева А.В.

Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, e-mail: a.miklyaeva@gmail.com

Финансирование. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00412.

Ключевые слова: дистанционное обучение, студенты, преподаватели, оценка взаимодействия, лонгитюдное исследование.

Основа. В условиях перехода на электронное обучение с применением дистанционных образовательных технологий, с которым столкнулись студенты вузов в конце 2019/2020 уч.г. в контексте мер по предупреждению распространения новой коронавирусной инфекции, обострилась актуальность изучения качества взаимодействия преподавателей и учащихся, которое вносит значительный вклад в результативность образовательного процесса. Известно, что педагогическое взаимодействие, осуществляемое в рамках дистанционного обучения, существенно отличается от взаимодействия в учебных аудиториях. Результаты исследований показывают, что наиболее значимые различия коренятся в степени личностной вовлеченности субъектов во взаимодействие, его эмоциональности, мотивирующем потенциале, которые, как правило, ниже в ситуации онлайн-взаимодействия, в сравнении с «оффлайном» [1–3], а также связаны с потенциальным снижением результативности образовательного процесса в формате онлайн-взаимодействия [4–5].

Отметим, что в исследованиях, посвященных проблематике педагогического онлайн-взаимодействия, в качестве респондентов, как правило,

выступают студенты учреждений высшего и среднего профессионального образования, а также слушатели онлайн-курсов, обучение которых изначально предполагает дистанционный формат, что определяет исходную готовность студентов к тому, что взаимодействие с преподавателями будет опосредовано применением дистанционных технологий. Вопрос о том, как оценивают такое взаимодействие студенты, ориентированные на обучение оффлайн, в «живом» контакте с преподавателями, на сегодняшний день изучен недостаточно. Можно предполагать, что в ситуации перевода обучения «из оффлайна в онлайн» студенческие оценки качества взаимодействия с преподавателями будут определяться не только спецификой онлайн-взаимодействия как такового, но и фиксируемыми изменениями, связанными с уже имеющимся опытом обучения оффлайн. В связи с этим в рамках нашего исследования были сформулированы три исследовательских вопроса:

1) Какие изменения во взаимодействии с преподавателями, по мнению студентов, произошли в связи с временным переходом к обучению с применением дистанционных образовательных технологий?

2) Как изменялись студенческие оценки качества взаимодействия с преподавателями по мере накопления опыта взаимодействия в дистанционном формате?

3) Какой вклад в динамику студенческих оценок качества взаимодействия с преподавателями вносит этап обучения в вузе, сопряженный с длительностью опыта обучения в режиме оффлайн?

Методы. Исследование проводилось весной 2020 г. в период временного перехода вузов России к реализации образовательных программ в дистанционном формате в связи с угрозой распространения новой коронавирусной инфекции COVID-19. Для сбора эмпирических данных использовался опросный метод. Студентам предлагалось в свободной форме ответить на вопрос о том, как изменилось их взаимодействие с преподавателями в связи с новым форматом обучения, опосредованным применением дистанционных образовательных технологий, а также оценить степень этих изменений по 5-балльной шкале, где крайние оценки составляли «-2» («взаимодействие значительно ухудшилось») и «+2» («взаимодействие значительно улучшилось»).

В качестве респондентов выступили 94 студента 1–4-го курса института психологии РГПУ имени А.И. Герцена. Исследование носило лонгитюдный характер и включало два этапа опроса, первый из которых был проведен в конце первой недели дистанционного обучения, а второй — в конце первого месяца работы в дистанционном формате. В этот период взаимодействие преподавателей и студентов было организовано

с помощью системы управления обучением Moodle; в дополнение к этому, некоторые преподаватели (по собственной инициативе) использовали в учебном процессе возможности электронных почтовых сервисов, мессенджеров, социальных сетей, сервисы для проведения видеоконференций и онлайн-встреч.

Обработка результатов осуществлялась с применением пакета статистических программ Statistica 12.0 и включала расчет описательных статистик, критерий Фишера для оценки различий в распределении ответов студентов по контент-аналитическим категориям (ϕ^*) и дисперсионный анализ (F).

Результаты. Для ответа на первый исследовательский вопрос был осуществлен контент-анализ свободных высказываний респондентов об изменениях во взаимодействии с преподавателями в период дистанционного обучения. В качестве основания для выделения контент-аналитических категорий была выбрана модальность оценки изменений (положительная, отрицательная или нейтральная).

Опираясь на полученные результаты, можно констатировать, что около половины свободных высказываний студентов, касающихся изменений, произошедших во взаимодействии с преподавателями в связи с переходом на обучение в дистанционном формате, содержали негативные оценки (46,2% от общего количества ответов). Эти ответы были сконцентрированы преимущественно вокруг деловой стороны взаимодействия (например: *«Стало сложнее получить обратную связь или уточнить что-либо, от этого серьезно страдает понимание предмета и самих заданий преподавателей»*; *«В ситуациях, когда что-то непонятно во время выполнения задания, бывает тяжело получить обратную связь»* и др.; здесь и далее курсивом выделены высказывания студентов). Несколько менее объемной, но также довольно весомой оказалась группа ответов, связанных с качеством взаимодействия и сопровождающим его эмоциональным самочувствием (*«Общаться лично гораздо эффективнее и приятнее, чем при дистанционном обучении»*; *«Реальную коммуникацию (которая обеспечивает взаимопонимание обеих сторон) нельзя заменить онлайн взаимодействием»*; *«В условиях лекции или семинара психологически проще задавать вопросы, чем на зоот-конференции или по почте»* и др.).

Высказывания студентов, в которых отмечались позитивные изменения, сопряженные с переходом на дистанционное обучение, составили 19,9% (разница с количеством негативных оценок статистически достоверна: $\phi^*=4,17$; $p<0,01$). В этих случаях студенты чаще всего отмечают повышение интенсивности общения и «доступности» преподавателей

для взаимодействия (*«Общение стало более активным»; «Проще получить обратную связь индивидуально»; «Общаемся более плотно»* и др.). Интересные ракурсы рассматриваемого вопроса связаны также с субъективным увеличением «личности» взаимодействия (*«В каком-то роде некоторые преподаватели стали ближе, так как перенесли общение в пространство социальной сети ВКонтакте»*) и собственной ответственности за результаты учебной деятельности (*«Большая ответственность возложена на учеников. Преподаватели не имеют возможности отвечать тебе на вопросы 24/7, поэтому все задаваемые вопросы ты тщательно прорабатываешь и сначала прилагаешь максимум усилий, чтобы найти ответ самостоятельно, чтобы лишний раз не напрягать преподавателя. Для меня это оказалось эффективным»*). Некоторые студенты отметили также повышение упорядоченности коммуникации и более четкие «правила игры» в онлайн-взаимодействии с преподавателями, в сравнении с традиционным аудиторным форматом.

Около трети ответов студентов носили нейтральный характер (33,9%). В этих ответах преимущественно подчеркивалось, что изменение качества взаимодействия с преподавателями в период дистанционного обучения было неоднородным и определялось стратегиями организации учебного процесса, выбранными каждым конкретным преподавателем (*«С некоторыми вообще не происходит взаимодействие, с некоторыми все стабильно, а с какими-то даже улучшилось»*). По мнению студентов, компенсации неудобств, связанных с дистанционным форматом обучения, во многом способствовала возможность использования видеосвязи и социальных сетей (*«Благодаря видеочатам взаимодействие почти не изменилось»; «С кем-то взаимодействия мало, неудобно, с кем-то удобно через ВКонтакте»*).

Второй исследовательский вопрос решался посредством сравнительного анализа различий в оценках качества взаимодействия с преподавателями, сформулированных студентами в начале обучения с применением дистанционных технологий и по прошествии месяца обучения в дистанционном формате. Усредненные оценки составили -0,12 и -0,22 в первый и второй замеры соответственно, что позволяет констатировать преимущественно негативное отношение студентов к изменениям во взаимодействии с преподавателями, сопряженным с переходом на обучение с применением дистанционных образовательных технологий, а также тенденцию к последовательному снижению этих оценок по мере накопления опыта обучения в дистанционном формате, которая, однако, не является ярко выраженной, о чем свидетельствует отсутствие статистически достоверных различий между оценками, полученными при первом и втором опросах.

Третий исследовательский вопрос также предполагал анализ динамики студенческих оценок качества взаимодействия с преподавателями на разных этапах обучения в дистанционном формате, однако в этом случае в качестве независимой переменной учитывался курс обучения. Результаты (см. рисунок) позволяют констатировать, что на первой неделе перехода к обучению в дистанционном формате наиболее негативные оценки изменений во взаимодействии с преподавателями были свойственны студентам 4-го курса, в то время как студенты-первокурсники чаще были склонны давать положительные оценки происходящим изменениям, а оценки студентов 2-го и 3-го курсов занимали промежуточное положение ($F=3,42$; $p<0,05$). К окончанию первого месяца оценки, формулируемые студентами 1-го, 2-го и 3-го курсов снизились, в то время как оценки четверокурсников несколько выросли, оставаясь при этом самыми низкими (в сравнении с оценками студентов 1–3 курсов).

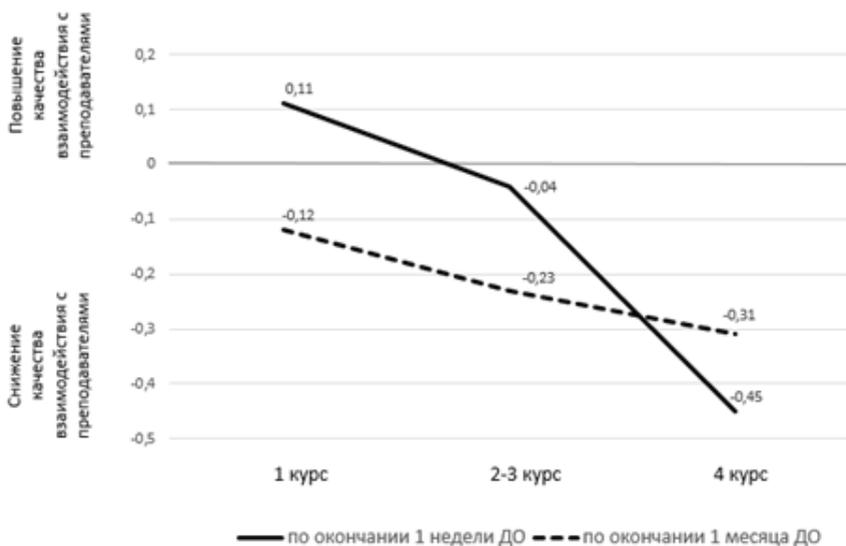


Рис. Изменение студенческих оценок качества взаимодействия с преподавателями в условиях дистанционного обучения (ДО)

Интерпретация описанных различий может быть связана как с различиями в опыте взаимодействия с преподавателями — такой опыт у студентов старших курсов более длителен, чем у обучающихся на младших курсах, так и с особенностями организации образовательного процесса на разных этапах обучения — учебный план студентов первых двух

курсов включает преимущественно теоретические предметы, чаще всего предполагает «информирующее» взаимодействие с преподавателями, тогда как на старших курсах возрастает доля практико-ориентированных предметов, где «живое» взаимодействие с преподавателями является одним из основных условий формирования профессиональных навыков. Вопрос о том, какая из этих интерпретаций в большей степени соотносится с действительностью, требует отдельного эмпирического исследования. Вместе с тем очевидно, что, несмотря на изначально негативные оценки изменений в качестве взаимодействия с преподавателями в период перехода на обучение в дистанционном формате, студенты 4-го курса оказались в большей степени способны с течением времени «встроиться» в дистанционное взаимодействие с преподавателями, тогда как студенты 1–3 курсов, напротив, постепенно накапливали негативный опыт, что выразилось в снижении соответствующих оценок.

Дискуссия. Таким образом, в нашем исследовании было установлено, что в период временного перехода к обучению с применением дистанционных образовательных технологий студенты преимущественно констатировали снижение качества взаимодействия с преподавателями, отмечая, что оно связано с более низкой результативностью освоения учебного материала, а также со снижением эмоционального комфорта и открытости в общении. Студенты разных курсов продемонстрировали разную динамику оценок качества взаимодействия с преподавателями в течение первого месяца обучения в дистанционном формате. Наиболее яркая негативная динамика оценок оказалась свойственной для студентов-первокурсников, что указывает на необходимость особенного внимания при организации учебного процесса в периоды временного перехода на дистанционное обучение именно к этой группе студентов (прежде всего в аспектах доступности преподавателей для контактов со студентами, своевременности и полноты обратной связи в отношении работы студентов, готовности к интенсивной коммуникации онлайн, поддержки вовлеченности студентов в эту коммуникацию). Студенты старших курсов, напротив, имеют более высокий потенциал адаптации к временному переходу на обучение в дистанционном формате, однако в этом случае целесообразно уделять внимание созданию условий для поддержки мотивации к освоению студентами профессионально значимых навыков, а также выбору тех форм онлайн-взаимодействия, которые обеспечат наилучшие возможности для освоения практико-ориентированных предметов. Отметим также, что предпочитаемые студентами каналы онлайн-связи (социальные сети, видеоконференции), а также их ожидания в отношении доступности преподавателя «24/7»

определяют необходимость обращения к анализу феномена личностных и профессиональных границ в онлайн-взаимодействии преподавателей и студентов. Вероятно, в ситуации перехода «из оффлайна в онлайн» эти границы не всегда проявляются достаточно быстро и не всегда очевидны для всех взаимодействующих сторон. Изучение конструктивных способов выстраивания и поддержания таких границ в ситуации временного перехода к обучению с применением дистанционных технологий составляет перспективу нашего исследования.

Литература

1. *Chapin L.A.* Australian university students' access to web-based lecture recordings and the relationship with lecture attendance and academic performance // *Australasian Journal of Educational Technology*. 2018. Vol. 34(5). P. 1–2. DOI: 10.14742/ajet.2989
2. *Cole A.W., Allen M., Anderson C., Bunton T., Cherney M.R., Draeger J.R., Featherston M., Fisher V.C., Motel L., Nicolini K.M., Peck B.* Student predisposition to instructor feedback and perceptions of teaching presence predict motivation toward online courses // *Online Learning*. 2017. Vol. 21(4). P. 245–262. DOI: 10.1080/03634523.2015.1079329
3. *Echterhoff G.* How Communication on the Internet Affects Memory and Shared Reality: Talking Heads Online // *Psychological Inquiry*. 2014. Vol. 24(4). P. 297–300. DOI: 10.1080/1047840X.2013.842878
4. *Kay R.H.* Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28(3). P. 820–831. DOI:10.1016/j.chb.2012.01.011
5. *Sun S.* Learner perspectives on fully online language learning // *Distance Education*. 2014. Vol. 35(1). P. 18–42.

Сведения об авторах

Панферов Владимир Николаевич, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3528-3122>, v-panferov@mail.ru

Безгодова Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии человека Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5425-7838>, sbezgodova@herzen.spb.ru

Микляева Анастасия Владимировна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека Института психологии, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Россия, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8389-2275>, a.miklyaeva@gmail.com