

DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-1-72-82

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ЭПОХУ ПАНДЕМИИ: ОПЫТ РОССИЙСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Г. В. Садькова¹ ✉, О. И. Северьянов¹¹ Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия

✉ gsadykov@kpfu.ru

Аннотация

Статья посвящена изучению опыта преподавателей российских вузов, приобретенного в период экстренного удаленного обучения в 2020–2021 годах во время пандемии. Актуальность работы обусловлена необходимостью корректировки траектории развития системы дистанционного обучения. Новизна статьи определяется существенным дефицитом изучения, обобщения и осмысления данного опыта в научной литературе.

В исследовании использовались количественные и качественные методы сбора и обработки данных. Преподаватели российских вузов (N = 57) ответили на вопросы онлайн-анкеты, целью которой было выявить преимущества и недостатки дистанционной формы обучения. Для установления наиболее распространенных, ключевых тем применялись методы корпусной лингвистики, позволившие выделить частотные слова, используемые респондентами для описания своего положительного и отрицательного опыта. Ответы на открытые вопросы подвергались также контекстуальному и контент-анализу.

Среди наиболее существенных положительных сторон онлайн-формата респонденты выделили: экономию времени на дорогу, расширение репертуара педагогических стратегий и доступа к наглядным методам представления информации за счет технических возможностей онлайн-платформ, вовлечение молчаливых студентов в активное общение, безопасность коммуникации в период распространения вирусной инфекции, постоянный доступ студентов к информационным ресурсам. К недостаткам дистанционного обучения респонденты отнесли: ухудшение уровня взаимодействия со студентами при отсутствии личного и (или) визуального контакта, технические проблемы со связью, трудоемкость, сложность развития практических навыков, трудности эффективного контроля знаний и психологического состояния студентов, снижение мотивации у студентов, а также проблемы со здоровьем.

На основании результатов исследования сделаны выводы о необходимости повышения профессиональных компетенций преподавателей и расширения технической базы образовательных организаций. Последнее обеспечит доступ и использование многофункциональных систем управления дистанционным обучением и программ, позволяющих проводить видеоконференции, делиться файлами, а также демонстрировать мультимедийные презентации и онлайн-материалы.

Исследование значимо с точки зрения изучения и обобщения положительного и отрицательного опыта преподавателей для совершенствования программ повышения квалификации, принятия решений по закупке и внедрению оборудования и программного обеспечения, внесения изменений в программы развития вузов.

Ключевые слова: дистанционное обучение, онлайн-обучение, пандемия, COVID-19, вуз, преподаватели.

Для цитирования:

Садькова Г. В., Северьянов О. И. Дистанционное обучение в эпоху пандемии: опыт российских преподавателей. *Информатика и образование*. 2023;38(1):72–82. DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-1-72-82

DISTANCE LEARNING DURING THE PANDEMIC ERA: RUSSIAN INSTRUCTORS' EXPERIENCE

G. V. Sadykova¹ ✉, O. I. Severyanov¹¹ Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, The Republic of Tatarstan, Russia

✉ gsadykov@kpfu.ru

Abstract

The article focuses on studying Russian university instructors' experience acquired during the emergency remote learning period in 2020–2021. The need to adjust the development route of the distance learning system determines the topicality of the research. The novelty of the article is determined by significant gaps in scientific literature concerning studying, generalizing, and comprehending such experience.

The study employed quantitative and qualitative methods of data collection and processing. Russian university instructors (N = 57) filled in an online questionnaire which aimed to identify the advantages and disadvantages of distance learning. Corpus linguistics

methods were used to outline the most common key themes, which made it possible to identify the frequent words employed to describe positive and negative experiences. Responses to open-ended questions were examined using contextual and content analysis.

The most significant positive aspects of the online format identified by the respondents included travel time saving, extending the repertoire of teaching strategies and access to visual methods of presenting information thanks to the online platform technological capabilities. This enabled instructors to involve usually silent students in active communication. Moreover, the respondents cited safe communication during the spread of a viral disease as well as students' constant access to information resources. As for disadvantages, respondents mentioned a marked deterioration in interaction with students due to the lack of personal and/or visual contact, technical communication problems, and labor intensity. Other often cited drawbacks were difficulties in developing practical skills and effectively monitoring students' knowledge and psychological state, learners' decreased motivation as well as health problems.

Based on the results of the study, the article concludes that it is necessary to improve instructors' professional competencies and improve technical facilities of educational institutions. This would provide access to and usage of multifunctional distance learning management systems and programs that permit videoconferencing, file sharing and demonstrating multimedia presentations and online materials.

The research is relevant as it is important to study and summarize instructors' positive and negative experience to improve professional development programs, make decisions on purchasing and using equipment and software, and change university development agendas.

Keywords: distance learning, online learning, pandemic, COVID-19, higher educational institution, instructors.

For citation:

Sadykova G. V., Severyanov O. I. Distance learning during the pandemic era: Russian instructors' experience. *Informatics and Education*. 2023;38(1):72–82. (In Russian.) DOI: 10.32517/0234-0453-2023-38-1-72-82

1. Введение

В то время как мировое сообщество медленно адаптируется к новой реальности, вызванной распространением коронавирусной инфекции COVID-19, в научной литературе начинают появляться результаты первых серьезных исследований того, как пандемия повлияла на систему образования и что происходило в тех или иных странах в период локдаунов. Ограничения затронули образовательные организации в более чем 150 странах мира, повлияв приблизительно на 1,6 млрд обучающихся*. Во многих случаях это означало переход на дистанционные формы обучения. Несмотря на то, что онлайн-школы и онлайн-программы активно и нередко успешно внедрялись до 2020 года, пандемия существенно скорректировала траекторию развития системы дистанционного обучения, поставив всех педагогов и всех обучающихся перед необходимостью одномоментного перехода на удаленный формат обучения и создав беспрецедентные сложности для обеих сторон. Данная ситуация позволила выявить как отрицательные, так и положительные стороны дистанционного обучения, что стало особенно очевидным после выхода из локдаунов и возобновления очного обучения.

Представленное исследование направлено на выявление мнений преподавателей российских вузов касательно проблемных и положительных сторон дистанционного обучения в эпоху пандемии. Нас интересовало, как педагоги вузов оценивают свой опыт работы в период локдаунов, какие преимущества и недостатки дистанционного обучения выделяются ими как наиболее существенные и какие выводы мы можем сделать на этой основе.

2. Обзор литературы

Рассматривая вопрос обучения в период пандемии, в первую очередь необходимо учитывать то, что переход на удаленный формат в это время носил экстренный, а не плановый характер [1]. Экстренное удаленное обучение, в отличие от планового, предполагает поиски временных решений, наиболее доступных для всех вовлеченных сторон и не требующих 6–9 месяцев предварительной подготовки, как это нередко бывает в случае с разработкой качественных дистанционных программ в обычной ситуации [2]. Не имея времени на подготовку, педагоги и обучающиеся (а также их родители) вынуждены были срочно изобретать новые формы обучения и адаптировать старые к новым реалиям, при этом не всегда имея должные ресурсы и поддержку [3].

По мере адаптации к новой реальности в условиях пандемии ряд стран понижал степень изоляции, разрешая регионам с более низкими показателями инфицированных выходить из полного локдауна. Школы и университеты также принимали решения о полном или частичном отказе от удаленного формата в соответствии с рекомендациями министерств здравоохранения и образования. В частности, в некоторых странах перешли на смешанную модель обучения, когда 30–50 % обучающихся посещали школы и университеты очно, чередуя традиционную форму обучения с дистанционной [4].

Исследования, представленные в мировой научной литературе за последние два года, свидетельствуют о том, что для многих преподавателей и обучающихся переход на удаленную форму обучения стал вызовом. В первую очередь обеим сторонам образовательного процесса пришлось решать, как взаимодействовать в условиях отсутствия личного контакта. Формат обучения во многом был обусловлен наличием доступа к компьютерным и мобильным технологиям и к сети Интернет. При отсутствии стабильного доступа к таким технологиям обучение часто сводилось к тому, что преподаватель обозначал

* Worldbank. Remote Learning During COVID-19: Lessons from Today, Principles for Tomorrow. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>

темы, формировал список литературы и задания, а обучающийся самостоятельно (или с помощью родителей и репетиторов) осваивал контент и высылал домашнюю работу преподавателю на проверку; при этом коммуникация могла осуществляться как через электронные сети, так и без их использования. К примеру, в Великобритании 71 % школьников государственных школ имели регулярные онлайн-уроки, в то время как в Германии лишь 6 % обучались онлайн на ежедневной основе и более 50 % имели возможность посещать онлайн-занятия лишь менее одного раза в неделю [5].

В наиболее выигрышной ситуации оказались те образовательные организации, где до пандемии существовала установившаяся система дистанционного (онлайн) обучения, где ранее функционировала электронная платформа управления обучением (learning management system) и был подготовленный технический персонал, способный оказать поддержку при переходе на дистанционное обучение. Электронные платформы Blackboard и Moodle, еще до пандемии хорошо зарекомендовавшие себя как ведущие системы управления дистанционным обучением, активно использовались преподавателями и обучающимися [6]. Хотя эти системы имеют обширный функционал, в некоторых случаях вузы принимали решение дополнить их другими электронными программами, например Zoom [6, 7] или Microsoft Teams, как это имело место в Казанском (Приволжском) федеральном университете, где работают авторы данного исследования, и, видимо, во многих других российских организациях*.

Кроме технологических возможностей, ключевыми факторами, влияющими на выбор форм обучения в условиях экстренного перехода на удаленный формат, стали возраст обучающихся, компетенции учителей в области ИКТ и их предварительный опыт преподавания онлайн, а также предмет (дисциплина) обучения. Хотя онлайн-обучение не пользовалось большой популярностью в программах дошкольного образования, в эпоху пандемии электронная коммуникация в некоторых случаях стала единственной возможностью продолжить работу с детьми-дошкольниками [8]. Педагоги младших классов столкнулись не только с техническими и педагогическими вопросами, но и с негативным отношением отдельных родителей к электронным формам работы с их детьми (возраста 6–11 лет) [9]. Решение применять электронные технологии с детьми школьного возраста, по всей видимости, зависело как от технических возможностей педагогов и детей, так и от распространенных в конкретной стране практик использования ИКТ в школьном образовании. Так, если в США большинство учителей школ использовали эти технологии при переходе в удаленный формат

работы [10], то в Германии многие педагоги не считали необходимым давать онлайн-уроки детям [11].

Имеющиеся компетенции педагогов в области ИКТ и онлайн-обучения также оказали существенное влияние на выбор форм такой работы. В условиях неопределенности, стресса, связанного с угрозой здоровью, новыми условиями функционирования отдельного человека, семьи и общества в целом, учителя и преподаватели опирались на те ресурсы, которые уже имелись, создавали новые материалы, а также искали поддержки у коллег [7, 12, 13]. Хотя удаленный способ обучения не всегда предполагал электронные формы работы, во многих случаях педагоги старались найти возможность использовать онлайн-технологии. Здесь на первое место выходил вопрос профессиональных компетенций преподавателя, его навыки работы с цифровыми платформами, умение выбрать и эффективно внедрить те или иные дистанционные технологии для достижения конкретных педагогических задач. Исследование американских ученых С. К. Симса и Д. М. Бейкера [7] свидетельствуют о том, что при наличии предварительного опыта работы с дистанционными технологиями и налаженной системы онлайн-обучения качество онлайн-курсов в период пандемии могло быть не хуже, чем в условиях планового онлайн-обучения, однако вовлеченность студентов и удовлетворенность преподавателей от процесса обучения могли быть ниже.

Важной задачей для многих преподавателей, работавших через цифровые платформы и программы, стало построение онлайн-сообщества и создание так называемого «эффекта социального присутствия» (social presence), что, как было показано в исследованиях в предпандемический период [14, 15], напрямую влияет на качество дистанционного обучения, поскольку способствует активному вовлечению студентов в образовательный процесс, повышению эмоциональной и интеллектуальной отдачи, удовлетворенности студентов и преподавателей от процесса обучения. Исследования показывают, что в таких странах, как, например, Япония, студенты и преподаватели использовали обширный ряд средств коммуникации, включающий, кроме основной платформы обучения, также Google Forms, YouTube, Flipgrid, Edmodo, Zoom и др. [16]. Коммуникация посредством систем видеоконференций, таких как Zoom, позволила частично компенсировать отсутствие визуального контакта, показав преимущества синхронных форм общения в формате видеоконференции.

Специфика дисциплины, несомненно, повлияла на выбор тех или иных методов и приемов контроля знаний и донесения контента до обучающихся. Особенно сложной задачей стало развитие практических навыков, требующих физических движений, таких как музицирование на занятиях будущих педагогов-музыкантов [12] или медицинские манипуляции на занятиях будущих стоматологов [3]. Исследования показывают, что преподавателям пришлось изобретать новые методы донесения контента до студентов

* Чекалин М. Microsoft Teams каждый день использует более 145 миллионов пользователей. *TEFIDA*. 29 апреля 2021. <https://tefida.com/microsoft-teams-usage-jumps-to-145-million-daily-active-users/>

и новые формы проверки его освоения. Среди задокументированных и опубликованных исследователями новых приемов работы в удаленном формате можно отметить следующие:

- открытые для общественности онлайн-занятия по развитию навыков преподавания будущих учителей химии в Китае [13];
- совместное пение и создание домашних оркестров с использованием движений тела (хлопков, топота, щелчков), предметов обихода (вилки и терки) и электронных звуков компьютера и телефона на занятиях будущих учителей музыки в Австралии [12];
- использование социальной сети iNaturalist и облачных программ для фиксирования, идентификации и анализа предметов флоры и фауны на занятиях по экологии в американском университете [17].

Поскольку дистанционное обучение лишило стороны личного контакта, студенты ценили старания преподавателей, которые предоставляли информацию в визуальном формате. К примеру, студенты румынского вуза были благодарны преподавателям иностранных языков, представляющим материал с помощью презентаций в программе PowerPoint [18].

Несмотря на старания многих педагогов, следует констатировать, что удаленное обучение не прошло без потерь для качества образования. Исследователи из Индии А. К. Арора и Р. Шринивазан [19] провели анализ опыта работы преподавателей индийских вузов и пришли к выводу, что для многих ожидаемые результаты преподавания посредством онлайн-технологий не совпали с реальными результатами. Основными проблемными зонами были отсутствие стабильного интернета и недостаток компетенций в сфере ИКТ. Преподаватели также жаловались на низкую посещаемость занятий обучающимися, отсутствие личного контакта и стабильного взаимодействия со студентами. Подобные проблемы описываются и в исследовании мнений 604 учителей школ США, которые отметили проблемы с вовлечением учеников в работу, с адаптацией программы к онлайн-среде, а также сложности, связанные с потерей личной связи в процессе преподавания (loss of personal connection of teaching) и ощущением отсутствия должной поддержки [9].

Исследования свидетельствуют, что коммуникация даже в формате синхронной веб-конференции нередко не могла воссоздать эффект личного присутствия в аудитории. Преподавателям было сложно понять, вовлечен ли студент в работу и усвоил ли он информацию, что особенно проблематично при выключенной камере обучающегося [12]. Как результат, в дистанционной форме обучения наблюдалось сокращение так называемых обучающих моментов (teachable moments) [12]. В то же время студенты языковых курсов одного из румынских вузов выразили недовольство низким уровнем посещения занятий своими одногруппниками, невозможностью получить моментальную реакцию преподавателя

на ошибки, особенно в произношении, и в целом отсутствием контакта с преподавателем и сокурсниками в том же объеме и качестве, как было до пандемии [18].

Вместе с тем онлайн-обучение имело и положительные стороны. Опрос студентов одного из московских вузов и университета в Арабских Эмиратах выявил следующие преимущества удаленного обучения в период пандемии:

- увеличение количества свободного времени;
- возможность чаще делать перерывы;
- более комфортная учебная среда;
- отсутствие необходимости тратить время на дорогу в университет [20].

Кроме того, экстренный и массовый переход на дистанционный формат способствовал ускоренному развитию онлайн-педагогике. По оценкам некоторых экспертов, система образования получила сильнейший импульс для развития дистанционного обучения*, а студенты оценили удобства, связанные с использованием цифровых технологий, и увидели особые преимущества смешанного очно-дистанционного формата обучения [21].

3. Методология исследования

Целью данного исследования стало изучение опыта преподавателей, работавших в удаленном формате в период пандемии. Для сбора фактических данных был разработан опросник, включающий пять демографических вопросов для сбора сведений о респондентах (родной язык, научная степень, область преподавания и опыт работы), а также три открытых вопроса о положительных и отрицательных моментах преподавания онлайн во время пандемии. В опросе приняли участие 57 преподавателей российских вузов Поволжского региона, среди которых 48 человек назвали родным языком русский, восемь — татарский и один — украинский. Опрос проводился онлайн через платформу Google Forms.

Большинство принявших участие в исследовании — кандидаты наук (70 %), доктора наук (14 %) и специалисты (10 %). Наиболее активными участниками опроса стали филологи и преподаватели иностранного языка (75 %); 12 % респондентов — преподаватели общественных наук (истории, регионоведения, педагогики, менеджмента, социологии), 8 % — искусства (музыки) и 5 % — естественных наук (химии, биологии и медицины) (см. рис. 1). Основная часть респондентов имеет значительный педагогический опыт: 51 % работают от шести до двадцати лет, 38 % — более двадцати лет и лишь 11 % — пять и менее лет. Среди участников исследования лишь 29 % имели до пандемии опыт преподавания онлайн на регулярной основе; 29 %

* Govindarajan V., Srivastava A. What the shift to virtual learning could mean for the future of higher ed. *Harvard Business Review*. 2020. March, 31. Available at: <https://hbr.org/2020/03/what-the-shift-to-virtual-learning-could-mean-for-the-future-of-higher-ed>

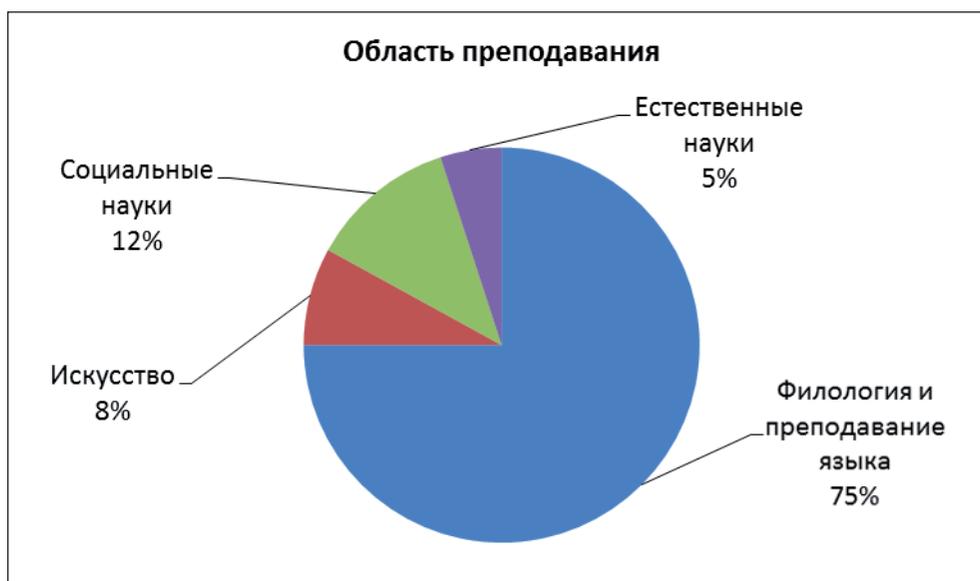


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос: «В какой области вы преподаете?»

Fig. 1. Distribution of answers to the question: "What area of study do you provide teaching in?"

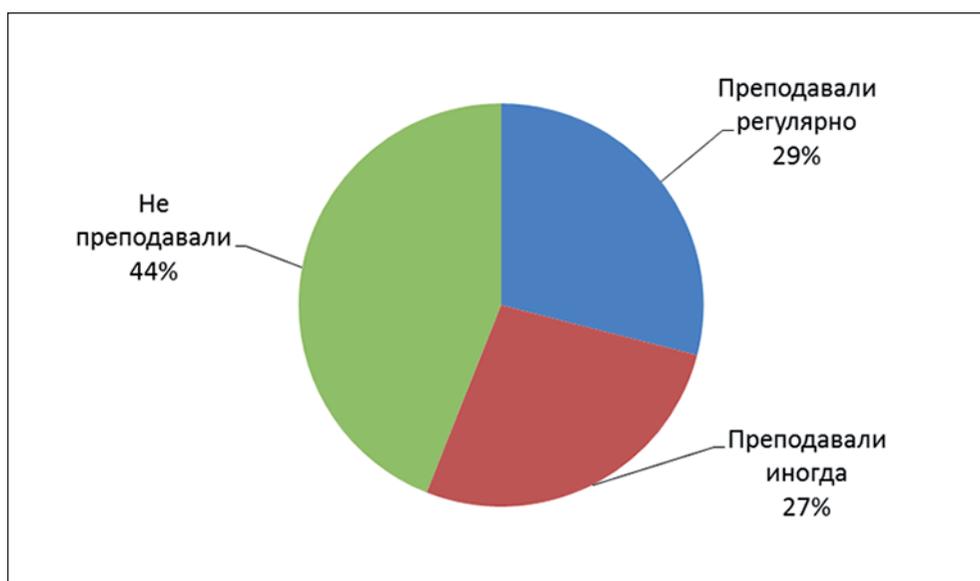


Рис. 2. Опыт преподавания онлайн до пандемии

Fig. 2. Online teaching experience before the pandemic

преподавали онлайн иногда, а 44 % не имели опыта преподавания онлайн (рис. 2).

В исследовании использовались количественные и качественные методы сбора и обработки данных. Демографические данные, полученные из опросника, были сгруппированы и обобщены для представления в количественном виде. В целях выявления наиболее распространенных ключевых тем применялись методы корпусной лингвистики, позволившие выделить частотные слова, используемые респондентами для описания своего положительного и отрицательного опыта. Ответы на открытые вопросы были также подвергнуты контекстуальному и контент-анализу.

4. Результаты исследования

Для выявления ключевых тем, представленных в ответах респондентов, было сформировано два корпуса. В первый вошли все ответы преподавателей на вопрос: «По вашему опыту, каковы были положительные стороны онлайн-обучения?»; второй корпус состоял из ответов на вопрос: «По вашему опыту, каковы были отрицательные стороны преподавания онлайн?». Выборка частотных слов проводилась с помощью программы AntConc*. В таблице представлен

* Программа AntConc. <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc>

Частотные слова (леммы)

High-frequency words (lemmas)

№ п/п	Положительная оценка (N = 2524 токенов)		Отрицательная оценка (N = 2132 токенов)	
	Слово (лемма)	Частот- ность (ед.)	Слово (лемма)	Частот- ность (ед.)
1	возможност*	49	студент*	72
2	обуч* (обучение, обучающийся, обучае- мые, обучать, обучаться)	48	*работ* (работа, работать, недоработан- ность, неработающая)	36
3	*работ* (работа, работающий, работать, зарплатка, отработка, неработающий)	41	обуч* (обучение, обучающийся)	28
4	онлайн	38	врем* (время)	26
5	врем* (время)	38	заняти* (занятия)	26
6	студент*	37	*возможн* (возможность, невозможность, возможно)	26
7	заняти*	29	онлайн	25
8	*материал* (материалы, аудиоматериалы)	27	проблем* (проблемы)	24
9	*польз*/полез* (использовать, использо- вание, пользоваться, полезный, полезно)	26	интернет	23
10	*удобн* (удобно, неудобно)	19	техни* (технический, техника)	23
11	эконом* (экономия, экономить)	18	камер* (камера)	20
12	доступ* (доступность, доступ, доступно)	16	препод* (преподаватель, преподавать)	19
13	процесс	13	*связ* (связь, связаны, связанные, видео- связь)	18
14	образова* (образование, образовательный)	13	отсутств* (отсутствие, отсутствовать)	18
15	позволять	12	контрол* (контроль, контролировать)	14
16	ресурс	11	подключ* (подключение, подключаться)	12
17	видео* (видео, видеоролики)	11	контакт*	12
18	презент* (презентация)	11	микрофон	10

результат выборки частотных полных слов, обозначенных в формате леммы, то есть начальной формы слова, представляющей группу родственных слов с одной основой.

Таблица демонстрирует наиболее важные для респондентов темы, давая общее представление об ответах респондентов. Используя данную выборку частотных полных слов, а также результаты анализа их контекстуального использования, полученные с помощью конкорданса и контент-анализа, мы выделили несколько ключевых идей из опыта участников исследования.

Одна из наиболее часто встречающихся тем в ответах на вопрос о положительном опыте преподавания онлайн в период пандемии связана с **экономией времени**. Частотность леммы «врем*» и контекст ее использования (см. рис. 3) демонстрируют, что

возможность работать из дома и не тратить время на дорогу до работы для многих стала очевидным и, по всей видимости, важным преимуществом дистанционного обучения. Контент-анализ показывает, что сэкономленное время преподаватели тратили как на дополнительную подготовку к занятиям, так и на личные цели, включая сон и домашние дела: *«Лучший положительный момент в онлайн-обучении — это то, что вы можете оставаться дома и не стоять в пробке по несколько часов в день. Это минимум два дополнительных часа сна или дополнительное время на подготовку к занятиям, что бесценно!»*

Преподаватели также отметили, что отсутствие необходимости приезжать в университет и возможность выполнять часть работы в любое удобное время являются существенными преимуществами дис-

Left Context	Hit	Right Context
нтам, автоматизация задач, экономия	времени	на дорогу, возможность задействовать
ваемых при обычном ритме занятий (время	на дорогу, дополнительные распечатки
учить откуда угодно. Не нужно тратить	время	на дорогу. Можно использовать разли
эляция во время пандемии; экономия	времени	на передвижение от места проживани
ельных часа сна, или дополнительное	время	на подготовку к занятиям, что бесценн
ае чрезвычайных ситуаций. Не уходит	время	на поездку в учебное заведение. Возм
ных видов), соответственно, экономия	времени	на проверку заданий, использование
еобходимости рано вставать, тратить	время	и деньги на то, чтобы добраться до ка
ки, и т.д.) Онлайн-обучение экономит	время	и деньги на дорогу до университета, м
чества онлайн-обучения: 1) Экономия	времени	и денег и снижение затрат: никаких по
тудентов занятий возросло. Экономия	времени	и иных ресурсов, затрачиваемых при с
мя 1) гибкость (нет привязки по месту,	времени	и пр) 2) возможность обучаться у лучш
ие листы) 2. Доступность 3. Экономия	времени	и финансов 4. Постоянный доступ к ма

Рис. 3. Контекст использования леммы «врем*»

Fig. 3. Context of using the lemma "tim*"

танционного обучения не только для педагогов, но и для студентов: «Студент и преподаватель могут выбрать любое удобное время для занятий. А если обучение асинхронное, то есть не подразумевает уроков в реальном времени, преподаватель может готовить материал и проверять ответы студентов в любое время».

Экономия времени для части респондентов стала одним из факторов, который делает онлайн-обучение удобным и гибким. Отсутствие привязки как ко времени, так и к местоположению было отмечено несколькими преподавателями: «Студенты могут посещать занятия из любого места, любой страны... Студенты могут оставаться со своими семьями, друзьями и посещать онлайн-классы в то же время».

К существенным и крайне важным преимуществам электронного обучения респонденты отнесли **технические возможности**, которые дает работа с помощью компьютерных или мобильных программ. В первую очередь упоминается возможность размещения и показа мультимедийных ресурсов на цифровых платформах, доступных для студентов и преподавателей как во время синхронного занятия в режиме веб-конференции, так и после него. Видеоматериалы, мультимедийные презентации, показ экрана, чаты и другие онлайн-инструменты, по мнению респондентов, позволили разнообразить занятия, расширить объем наглядной информации,

применить игровые формы обучения, использовать разнообразные формы контроля, то есть расширить **репертуар педагогических стратегий** для ввода новой информации, ее отработки и проверки усвоения. Возможность сохранения файлов, в том числе записей видеолекций, по мнению многих преподавателей, позволила студентам иметь доступ к важной информации в любое удобное для них время, что устранило необходимость повторного объяснения для тех, кто не смог присутствовать на онлайн-занятии в прямом эфире, а также решило проблему с нехваткой мест в аудиториях для больших групп студентов.

Несомненным преимуществом онлайн-обучения в эпоху пандемии стала **безопасность для здоровья**. Хотя этот фактор был отмечен лишь тремя респондентами, по всей видимости, для многих других он был очевиден и поэтому не отмечен.

Некоторые преподаватели обратили внимание на улучшение **качества преподавания**. В связи с этим интересен опыт педагога-медика, который следующим образом обрисовал преимущества дистанционной формы обучения: «Позволил более детально (наглядно) разобрать патогенетические механизмы отдельных заболеваний. Более детально акцентировались на экране синдромы (патологические процессы) в лабораторной диагностике, лучше интерпретировались не только анализы, но и множество рентгеновских снимков, компьютерных

томограмм, так как для лучшей усвояемости можно было рисовать на рентгенограмме, отмечать патологические проявления, отвечать на вопросы с учетом более детальной визуализации».

К важным преимуществам синхронных форм коммуникации в онлайн-курсах также следует отнести **вовлечение в общение студентов**, которые в традиционной аудитории предпочитают не участвовать в дискуссиях. Этот феномен, уже давно отмеченный экспертами дистанционного обучения [22], был выделен микробиологом, доктором наук с двадцатилетним стажем работы, которая в своем ответе написала: «...я заметила, что студенты, отвечая онлайн, меньше стесняются и отмалчиваются. Для них диалог с преподавателем через компьютер становится гораздо проще». Более того, другой респондент связал общительность студентов с условиями виртуальной среды, погружение в которую «может эффективно способствовать устранению психологических барьеров в ситуациях общения в режиме онлайн».

Вместе с тем онлайн-коммуникация, даже при возможности синхронного общения в формате видеоконференции, по оценке многих респондентов данного исследования, не смогла полноценно компенсировать **отсутствие личного контакта** со студентами, которое стало одной из ключевых проблем при работе онлайн. Как мы можем увидеть в таблице, слово «контакт» относится к наиболее частотным. Контекстуальный анализ слова (рис. 4) делает оче-

видным, что процесс преподавания существенно пострадал из-за отсутствия либо личного контакта, либо контакта визуального (зрительного). Участники исследования говорили о том, что при взаимодействии через сеть Интернет теряется живой контакт, становится неочевидной важность харизмы лектора, теряется «личностное (энергетическое) взаимодействие» и отсутствует обратная реакция слушателей, что не позволяет «понять заинтересованность аудитории». Преподаватели также жаловались на трудности в организации групповой работы. Более того, онлайн-коммуникация усложнялась из-за выключенных камер студентов, а также **технических проблем** — плохого качества звука, посторонних шумов и в целом низкого качества интернет-связи.

Удаленная форма обучения существенно затруднила возможность формирования **практических навыков**. «Практика речи — катастрофа, невозможно поддерживать нормальный диалог и обсуждение тем», — написал преподаватель-языковед, ведущий практический курс иностранного языка. Доктор наук, преподающий менеджмент, указал на невозможность обучения экономическому анализу онлайн. Особенно сложно, по всей видимости, пришлось медикам. Один из респондентов так обрисовал отрицательные стороны дистанционного обучения: «Отсутствие контакта с пациентом — невозможно научить собрать анамнез, невозможно научить пропедевтике — постановке рук при пальпации, аускультации. Студент не имеет

Left Context	Hit	Right Context
ой оснащённости. Отсутствует личный	контакт	с обучающимся Отсутствие личного ко
ти площадки не закуплены. Отсутствие	контакта	с пациентом- невозможно научить со
одавателя чаще всего нет визуального	контакта	с учениками. Он не видит их отдачу, не
оторых студентов), отсутствие личного	контакта	со студентами на занятии ввиду возмо
микрофоном, плохо слышно и т. д. Нет	контакта	со студентами, пассивность, незаинтер
зов, а это дорого. Нет эмоционального	контакта	со студентами- трудно понять обратну
кт с обучающимся Отсутствие личного	контакта.	Отдаленность работы. Отсутствие Слож
лайн-курсов б. Отсутствие социальных	контактов	Первое- каждый спикер должен научи
задании и т.п., так как нет визуального	контакта.	Сложно физически находиться перед э
о и меньшей мотивацией, зрительный	контакт	отсутствует, а харизма играет меньшук
углить. Отсутствие непосредственного	контакта	преподавателя со студентами; в некот
живого отклика аудитории, нет живого	контакта,	сложно понять заинтересованность ау

Рис. 4. Контекст использования леммы «контакт*»

Fig. 4. Context of using the lemma "contact*"

возможности осуществить самостоятельно общий осмотр больного. Обучение онлайн не позволяет формировать навыки общения с больными, врачебного осмотра. Студенту сложнее выходить на формирование диагноза. Онлайн сложнее формировать клиническое мышление у студента-медика. Просто показывать стандарты диагностики и лечения недостаточно для этого».

Дистанционное обучение также осложнило контроль знаний студентов. Во-первых, некоторым преподавателям пришлось создавать онлайн-тесты и контрольные с нуля, что увеличило трудозатраты; во-вторых, при отсутствии визуального контакта возникал вопрос самостоятельности ответов у студентов, порой склонных к списыванию. Более того, отсутствие личного контакта означало и недостаток контроля за психологическим состоянием обучаемых, которое, по словам одного из респондентов-филологов, было невозможно оценить по «невербальным паттернам».

В целом респонденты исследования нередко писали в первую очередь об отрицательном влиянии удаленной формы обучения на студентов. Кроме психологического здоровья, преподавателей интересовало также **понижение уровня мотивации** к обучению у студентов, поскольку «такая форма обучения расслабляет из-за отсутствия полноценного контроля со стороны преподавателя; далеко не все студенты могут самоорганизоваться». Сложности были и с иностранными студентами, часть которых уехала домой и вынуждена была подключаться к занятиям в неудобное для них время в связи с существенной разницей между часовыми поясами. Самыми частыми проблемами для студентов, по словам участников исследования, были **технические** — плохой интернет, отсутствие микрофона, невозможность устранить внешние шумы. Вместе с тем ссылки на такие трудности, по-видимому, были отчасти неискренними. Так, на вопрос о негативном опыте работы онлайн в пандемию один из респондентов написал: «*Нежелание студентов работать активно (придумывание “отмазок”, например, “не работает камера / микрофон / плохая связь” и пр.), что печально, так как платформы, такие как Teams, позволяют вести урок на высоком уровне, если студенты проявляют желание включиться в работу*».

Можно предположить, что такие «отмазки» были связаны не только с низкой мотивацией студентов или неумением преподавателя увлечь обучающихся с помощью онлайн-инструментов, но и с объективными проблемами, особенно касающимися здоровья. Сами преподаватели часто говорили о своих **проблемах со здоровьем**, связанных с падением зрения и болями в спине. Хотя никто из респондентов не отмечал психологические проблемы, есть вероятность, что в период пандемии многие находились в эмоционально нестабильном состоянии, испытывали сложности в организации быта семьи, приспособлении к новой реальности, в том числе к новой дистанционной среде преподавания.

5. Заключение

На основе исследования опыта преподавания в онлайн-формате в эпоху пандемии были выявлены как положительные, так и отрицательные моменты. Среди наиболее существенных положительных сторон онлайн-преподавания респонденты выделили:

- экономию времени на дорогу до работы;
- расширение репертуара педагогических стратегий и доступа к наглядным методам представления информации за счет технических возможностей онлайн-платформ;
- вовлечение в активное общение обычно молчаливых студентов;
- безопасность общения в период распространения вирусной инфекции;
- постоянный доступ к ресурсам у студентов.

Вместе с тем преподаватели обозначили и ряд проблемных аспектов:

- ухудшение взаимодействия со студентами при отсутствии личного и (или) визуального контакта;
- технические проблемы со связью;
- трудоемкость, сложность развития практических навыков (особенно требующих физических манипуляций и прямого контакта с другими людьми);
- трудности с эффективным контролем знаний и психологического состояния студентов;
- снижение мотивации у студентов;
- а также проблемы со здоровьем, связанные с продолжительным сидением перед экраном компьютера или телефона.

Показательно, что никто из респондентов данного исследования не отметил проблемы нехватки профессиональных знаний в области применения онлайн-технологий в своей дисциплине. Вместе с тем обозначенные преподавателями отрицательные моменты преподавания в дистанционном формате говорят о существующих пробелах как в профессиональных компетенциях педагогов, так и в технической базе, способной обеспечить полноценный образовательный процесс. Конечно, в период пандемии переход на удаленный формат носил экстренный характер, и меры по обеспечению массового обучения всех уровней обучающихся были внеплановые, а значит, нередко не могли быть полноценными и качественными. Хотя на данный момент вирус COVID-19 существенно снизил свою активность, новые его штаммы и новые вирусы продолжают беспокоить мировое сообщество. В связи с этим вопрос полноценной и плановой цифровизации обучения требует серьезного внимания как со стороны чиновников министерств образования и сотрудников администрации образовательных организаций, так и со стороны педагогов. Исследования последних лет показывают развитие новых технологий, включающих системы искусственного интеллекта, технологии больших баз данных, виртуальной и дополненной реальности, робототехники и симуляционных программ. Однако

скорость проникновения новых технологий в образование, даже в плановом режиме, весьма низкая [6, 23, 24]. Вместе с тем, учитывая опыт периода пандемии, обозначенный в данном исследовании, сегодня очевидно необходимость в повышении профессиональных компетенций и усилении технической базы на уровне стандартных компьютерных и мобильных технологий. На наш взгляд, на сегодняшний день вопрос заключается не в скорейшем внедрении в обучение сверхновых технологий (хотя об этом тоже надо думать), а в качественном доступе и профессиональном использовании тех технологий, которые всем более или менее известны. В первую очередь это относится к многофункциональным системам управления дистанционным обучением, таким как Moodle и Blackboard, а также к программам, позволяющим проводить видеоконференции, легко делиться файлами и демонстрировать мультимедийные презентации и онлайн-материалы (например, Microsoft Teams и Zoom). Сейчас, когда стало очевидно, что пандемия активизировала процессы проникновения цифровых технологий во все сферы общества, включая образование, необходимо использовать наш положительный и отрицательный опыт для максимально эффективной интеграции новых технологий в образовательный процесс. На своем уровне преподаватели могут и должны продолжать расширять методический репертуар, в том числе за счет планомерного и постоянного использования компьютерных и мобильных технологий для преподавания как в традиционном формате, так и в смешанном, и в дистанционном.

Благодарности

Работа выполнена в рамках реализации Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета («Приоритет-2030»).

Acknowledgements

The work was carried out as part of the implementation of the program of the strategic academic leadership of the Kazan (Volga region) Federal University (“Priority-2030”).

Список источников / References

1. Moser K. M., Wei T., Brenner D. Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. *System*. 2021;(97):1–15. DOI: 10.1016/j.system.2020.102431
2. Hodges C., Moore S., Lockee B., Trust T., Bond A. The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educate Review*. 2020. March 27. Available at: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
3. Iyer P., Aziz K., Ojcius D. M. Impact of COVID-19 on dental education in the United States. *Journal of Dental Education*. 2020;84(6):718–722. DOI: 10.1002/jdd.12163
4. Chaudhary A. M. Teaching during COVID-19. *Esculapio*. 2020;16(04):1–2. DOI: 10.51273/esc20.25164.guesteditorial
5. Manca F., Meluzzi F. Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis. *OECD*. 2020:1–14. Available at: https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=136_136615-o13x4bkowa&title=Strengthening-online-learning-when-schools-are-
6. Markson C., Forman K. A case study in online teaching and learning excellence as a result of COVID-19. *New York Academy of Public Education Research Journal*. 2020;9(1):36–41. Available at: <https://nyape.org/wp-content/uploads/2020/12/NYAPE-research-journal-2020.pdf>
7. Sims S. K., Baker D. M. Faculty perceptions of teaching online during the COVID-19 university transition of courses to an online format. *Journal of Teaching and Learning with Technology*. 2021;(10):337–353. DOI: 10.14434/jotlt.v9i2.31621
8. Sadykova G., Khalitova L., Kayumova A. Maintaining bilingualism through technologies: The case of young Russian heritage learners. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*. 2021;17(3):101–109. DOI: 10.20368/1971-8829/1135476
9. Leech N. L., Gullett S., Cummings M. H., Haug C. A. The challenges of remote K-12 education during the COVID-19 pandemic: Differences by grade level. *Online Learning Journal*. 2022;26(1):245–267. DOI: 10.24059/olj.v26i1.2609
10. Voices from the classroom 2021: A Survey of America’s Educators. *Educators for Excellence*. 2021:1–116. Available at: https://e4e.org/sites/default/files/teacher_survey_2021_digital.pdf
11. König J., Jäger-Biela D. J., Glutsch N. Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*. 2020;43(4):608–622. DOI: 10.1080/02619768.2020.1809650
12. Joseph D., Trinick R. ‘Staying apart yet keeping together’: Challenges and opportunities of teaching during COVID-19 across the Tasman. *New Zealand Journal of Educational Studies*. 2021;56:209–226. DOI: 10.1007/s40841-021-00211-6
13. Chen K., Chen Y., Ling Y., Lin J. The individual experience of online chemistry teacher education in China: Coping with COVID-19 pandemic. *Journal of Chemical Education*. 2020;97(9):3265–3270. DOI: 10.1021/acs.jchemed.0c00581
14. Rovai A. P. A preliminary look at the structural differences of higher education classroom communities in traditional and ALN courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2002;6(1):41–56. DOI: 10.24059/olj.v6i1.1871
15. Shea P., Li C. S., Swan K., Pickett A. Developing learning community in online asynchronous college courses: The role of teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 2005;9(4):59–82. DOI: 10.24059/olj.v9i4.1779
16. Fuisting B., Laflour L., Andrews R., Raichura T., Fusco W. Lessons learnt from ERT: An EAP case study at a Japanese university. *Cases on Teaching English for Academic Purposes (EAP) During COVID-19: Insights From Around the World*. Pennsylvania: IGI Global; 2022:100–131. DOI: 10.4018/978-1-6684-4148-0.ch005
17. Barton D. C. Impacts of the COVID-19 pandemic on field instruction and remote teaching alternatives: Results from a survey of instructors. *Ecology and Evolution*. 2020;10(22):12499–12507. DOI: 10.1002/ece3.6628
18. Maican M.-A., Cocoradă E. Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*. 2021;13(2):781. DOI: 10.3390/su13020781
19. Arora A. K., Srinivasan R. Impact of pandemic COVID-19 on the teaching – learning process: A study of higher education teachers. *Prabandhan: Indian Journal of Management*. 2020;13(4):43–56. DOI: 10.17010/pijom/2020/v13i4/151825
20. Kamal M. I., Zubanova S., Isaeva A., Movchun V. Distance learning impact on the English language teaching during COVID-19. *Education and Information Technologies*. 2021;(26):7307–7319. DOI: 10.1007/s10639-021-10588-y
21. Plotka R., Guriguis R. A. Lessons learned during the COVID-19 health crisis. *New York Academy of Public Education Research Journal*. 2020;9(1):29–35. Available at: <http://>

nyape.org/wp-content/uploads/2020/12/NYAPE-research-journal-2020.pdf#page=42

22. *Yanguas Í., Flores A.* Learners' willingness to communicate in face-to-face versus oral computer-mediated communication. *Jalt Call Journal*. 2014;10(2):83–103. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1107928.pdf>

23. *Baig M. I., Shuib L., Yadegaridehkordi E.* Big data in education: A state of the art, limitations, and future research directions. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2020;171–23. DOI: 10.1186/s41239-020-00223-0

24. *Elmqaddem N.* Augmented reality and virtual reality in education. Myth or reality? *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2019;14(3):234–242. DOI: 10.3991/ijet.v14i03.9289

Информация об авторах

Садькова Гульнара Василевна, канд. филол. наук, Ph.D., доцент, доцент кафедры романо-германской филологии, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия; *ORCID*: <https://orcid.org/0000-0003-1868-8336>; *e-mail*: gsadykov@kpfu.ru

Северьянов Олег Иванович, канд. экон. наук, доцент, доцент кафедры экономической теории и эконометрики, Институт управления, экономики и финансов, Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Республика Татарстан, Россия; *ORCID*: <https://orcid.org/0000-0003-3803-7338>; *e-mail*: Oleg.Severyanov@kpfu.rufu.ru

Information about the authors

Gulnara V. Sadykova, Candidate of Sciences (Philology), Ph.D., Docent, Associate Professor at the Department of Romance and Germanic Philology, Institute of Philology and Intercultural Communication, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, The Republic of Tatarstan, Russia; *ORCID*: <https://orcid.org/0000-0003-1868-8336>; *e-mail*: gsadykov@kpfu.ru

Oleg I. Severyanov, Candidate of Sciences (Economics), Docent, Associate Professor at the Department of Economic Theory and Econometrics, Institute of Management, Economics and Finance, Kazan (Volga region) Federal University, Kazan, The Republic of Tatarstan, Russia; *ORCID*: <https://orcid.org/0000-0003-3803-7338>; *e-mail*: Oleg.Severyanov@kpfu.ru

Поступила в редакцию / Received: 23.08.22.

Поступила после рецензирования / Revised: 11.11.22.

Принята к печати / Accepted: 15.11.22.