

Отечественная и зарубежная педагогика №4 (77) Т.1 2021

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



Отечественная и зарубежная педагогика

№ **4** (77) том 1
2021

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

- В. С. Басюк, Н. Ф. Виноградова, А. Ю. Лазебникова* Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного образования: характер изменений и проблемы внедрения..... 7

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- В. К. Пичугина, А. С. Жирнова* Визуальность и нарративность в античной традиции об Ахиллесе: уникальный проект аристократического образования 30
- А. А. Автюхова* Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в США в первой половине XX века 45

МЕТОДОЛОГИЯ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

- Е. Ф. Зачиняева* Понимание субъектности учителя на основе разных типов научной рациональности..... 59
- С. Н. Гришаков* Продвижение идеи гендерного равенства в системе высшего образования 74

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

- Е. П. Седых, В. А. Кутанов* Об используемых подходах в образовании 86

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Гукаленко О. В., Ткач Л. Т.* Организационные формы реализации поликультурного содержания педагогического образования 99

ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

- С. В. Боголепова* Анализ опыта обучения (в российском вузе) в онлайн-формате в период пандемии 107
- А. В. Малюгина* О дидактическом обеспечении преподавания иностранного языка в образовательных организациях системы МВД России..... 123

<i>Л. А. Сазанова</i>	Особенности преподавания математической экономики студентам информационных специальностей.....	137
-----------------------	--	-----

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

<i>С. Д. Поляков, И. Ю. Шустова</i>	От советской школы к российской школе XXI века: вопросы воспитания	150
---	--	-----

Требования к оформлению статьи	159
--------------------------------------	-----

Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру.....	160
---	-----

УДК 378.147

АНАЛИЗ ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ (В РОССИЙСКОМ ВУЗЕ) В ОНЛАЙН- ФОРМАТЕ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

Введение. Весной 2020 года высшее образование в России непредвиденно перешло в онлайн-формат; второй переход, уже не такой неожиданный, произошел осенью того же года. Целью данного исследования является изучение опыта онлайн-обучения с точки зрения студентов в эти два периода. Выявлено, какие факторы повлияли на оценку образовательного опыта студентами.

Материалы и методы. Сбор данных осуществлялся в два этапа. Во время перехода занятий в онлайн-формат в марте 2020 года преподаватели НИУ ВШЭ (N=69) прошли опрос и оценили свой опыт и умения в области обучения в онлайн-среде, выделили умения, подлежащие развитию. Спустя месяц исследователи направили аналогичный опрос студентам; они (N=159) оценили умения преподавателей, касающиеся обучения в онлайн-формате, а также свой опыт обучения в онлайн-среде. Этот же опрос был направлен первокурсникам в ноябре 2020 года (N=71). Качественные данные были подвержены семантическому и тематическому анализу; был проведен статистический анализ количественных результатов.

Результаты исследования. Студенческая оценка умений преподавателей в области обучения в онлайн-среде, в общем, была позитивной и совпала с самооценкой преподавателей. Однако ситуация была противоположной в оценке студенческой мотивации и вовлеченности, применения индивидуального подхода, организации занятий и использовании времени. Мнения студентов также выявили недостаточную коммуникацию с преподавателями.



С. В. Боголепова

Кандидат филологических наук, доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: sbogolepova@hse.ru

Svetlana Bogolepova
PhD (Philology), Associate Professor, National Research University "Higher School of Economics", Moscow, Russia

Как цитировать статью: Боголепова С. В. Анализ опыта обучения (в российском вузе) в онлайн-формате в период пандемии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, №4 (77). С. 107–122. DOI 10.24412/2224-0772-2021-77-107-122

По открытым ответам прослеживается зависимость восприятия эффективности онлайн-обучения от технических и организационных умений преподавателя.

Заключение. Исследование выявило склонность преподавателей фокусироваться на организационных аспектах и упускать из виду социально-конструктивистский компонент обучения в онлайн-формате. Осуществляя занятия в онлайн, преподавателям необходимо учитывать особенности формата для обеспечения возможности полноценного участия студентов и рационального использования времени.

Ключевые слова: онлайн-обучение, дистанционное обучение, смешанное обучение, мотивация студентов, вовлечение студентов, коммуникация, компетенции преподавателей.

Введение. В марте 2020 года университетское обучение в России стремительно перешло в онлайн-среду. Онлайн-обучение является разновидностью дистанционного обучения, реализуемого с помощью компьютерных технологий [17]. Оно имеет ряд особенностей, отличающих его от традиционного формата [6]. Смежный формат, смешанное обучение может рассматриваться как комбинация обучающих сред и подходов или как очное обучение, обогащенное и улучшенное при помощи интеграции ресурсов сети Интернет и различных технологий в процесс обучения [9]. Формат обучения, на который перешли российские вузы, по сути является одновременно онлайн-обучением и смешанным обучением, потому что в нем в разных пропорциях комбинируются синхронные онлайн-сессии, на которых преподаватель общается со студентами и студенты друг с другом в реальном времени, и асинхронное обучение, подразумевающее выполнение заданий между этими сессиями, в том числе с помощью информационных технологий.

Однако исследователи настаивают, что массовое онлайн-обучение в настоящее время, скорее, стоит называть «экстренным» или «непредвиденным» онлайн [12] или даже «кризисной педагогикой», далекой от полноценного онлайн-обучения [19]. Совсем недавно дистанционное обучение было редким явлением в российском высшем образовании [5], поэтому непредвиденный, но при этом массовый переход в онлайн в марте 2020 года был уникальным опытом, достойным переосмысления.

Проанализировав ключевые особенности онлайн-обучения, автор данной статьи пытается понять, были ли они учтены при перенесении университетских курсов в онлайн-формат. В работе сопоставлены само-

оценка преподавателей и оценка студентов по выделенным параметрам. Кроме того, основываясь на этих параметрах, студенты сравнивают опыт онлайн- и офлайн-обучения, а также определяют умения, необходимые преподавателям для успешной работы в онлайн-формате.

Обзор литературы. Отмечается важность нескольких аспектов при обучении в онлайн- или дистанционном форматах.

Коммуникация и интеракция являются неотъемлемыми элементами онлайн-обучения. Возможность социализации и общения с другими студентами считается важным фактором, предсказывающим удовлетворенность студентов учебным курсом [13]. В формате онлайн расстояние между участниками учебного процесса увеличивается не только в физическом, но и в психологическом смысле, и именно по этой причине удаленные студенты ценят постоянный контакт с преподавателем и обратную связь.

Еще один тип интеракции, взаимодействие обучающегося с содержанием учебного курса, является ключевым предиктором удовлетворенности студентов, создающим ощущение наличия результата обучения [6; 16]. Студенты более удовлетворены учебным курсом, если онлайн-материалы доступны, стимулируют интерес к учебному курсу и помогают лучше усвоить содержимое синхронных сессий, персонализируют обучение [16]. Геймификация учебного процесса обеспечивает не только взаимодействие с контентом, но повышает мотивацию обучающихся [1].

Онлайн-контент должен быть и увлекательным, и четко структурированным, и подчиняющимся логическому плану [20]. Задача преподавателя — обеспечить постоянное взаимодействие обучающихся с контентом [23].

Несомненно, преподавание в дистанционном формате с помощью технологий требует умений работы с ними. Необходимо не просто уметь пользоваться технологиями, а делать это творчески и методически осмысленно, осознавая их возможности и ограничения [4]. Европейская матрица цифровых компетенций преподавателей [24] акцентирует педагогические компетенции, необходимые для обучения в цифровой среде, такие как умение использовать цифровые инструменты для взаимодействия с обучающимися, сопровождения обучения, поддержки взаимодействия и сотрудничества между студентами, формирующей и итоговой оценки, анализа итогов оценивания и обеспечения обратной связи. Показано, что развитые методические умения, уверенное знание

своего предмета и умение установить конструктивные отношения со студентами являются сильными мотивирующими факторами при обучении как в традиционной, так и в цифровой среде [21].

Умения, выходящие на первый план при преподавании в онлайн-среде, неотъемлемо связаны с описанными выше тремя типами взаимодействия: преподавателя со студентами, студентов друг с другом и с содержанием курса. Для удержания интереса студентов в онлайн-среде преподавателю необходимо стимулировать их активное взаимодействие с контентом и вовлекать их в совместную деятельность. В онлайн-среде, в условиях отсутствия живой коммуникации или ее ограниченности, общение с преподавателем и получение от него / нее обратной связи является необходимым условием успешности обучения [6].

Однако дистанционная поддержка групповой динамики, вовлечение студентов и обеспечение обратной связи являются вызовом для преподавателей. Данные функции в онлайн-формате реализуются иным образом, чем в формате аудиторного обучения. Групповые дискуссии требуют большего времени и ими более сложно управлять, при этом студенты в них менее активны, в том числе из-за отсутствия невербальных сигналов [15].

В новых условиях преподаватель становится проводником в мир онлайн-обучения для своих студентов. Несмотря на расхожее убеждение в том, что современная молодежь «родилась с гаджетом в руках», студенты не всегда осознают, как эти гаджеты могут эффективно использоваться для обучения [22, с. 12]. Основные трудности, которые обучающиеся испытывают в онлайн-среде, связаны с недостаточными умениями саморегуляции, недостаточной технической грамотностью и чувством изоляции [Там же].

Хотя онлайн-обучение практикуется довольно давно, немногие исследования сравнивают его эффективность или удовлетворенность студентов обучением в том или ином формате. Например, исследование на материале университетских курсов английского языка выявило предпочтение, отдаваемое традиционному формату, т.к. оно обеспечивает больший уровень заинтересованности и вовлеченности, дает больше возможностей для взаимодействия с другими участниками образовательного процесса, освоения учебного материала [8]. Автор не обнаружила подобных исследований в контексте высшего образования в России.

Цель статьи. Целью данного исследования является изучение опыта обучения в онлайн-среде студентов образовательной программы

«Иностранные языки и межкультурная коммуникация» в Высшей школе экономики. Мнения студентов сравниваются с самооценкой преподавателей по тем же аспектам. Сопоставляются мнения студентов, учившихся в онлайн-формате в весеннем и осеннем семестре 2020 года. Студенты также сопоставляют опыт обучения в традиционном (офлайн) и новом (онлайн) форматах и обсуждают умения, которыми, по их мнению, необходимо овладеть вузовским преподавателям для успешной работы в онлайн-среде.

Методы. Весной 2020 года, когда университетское образование в России полностью перешло в онлайн-формат, преподавателям программы был отправлен электронный опрос, в котором они оценили свои умения, касающиеся преподавания в онлайн-среде. Аспекты для самооценки базировались на выделенных в анализе литературы ключевых особенностях преподавания в онлайн-среде и в смешанном формате и включали, к примеру, умения отбирать и создавать материалы для онлайн-преподавания, планировать обучение, организовать коммуникацию во время синхронных сессий и асинхронного обучения, вовлекать и мотивировать студентов в условиях онлайн-обучения и т.д. Для оценки была выбрана четырехзначная шкала Ликерта во избежание попадания отвечающих в воронку среднего ответа и оптимизации времени прохождения опроса [11]. Спустя два месяца опрос, базирующийся на оценке этих аспектов в деятельности преподавателей и сравнении опыта обучения в онлайн- и офлайн-форматах, был направлен студентам образовательной программы. Студенты 1–3 курса (159 ответов) также оценили общую эффективность обучения и предложили, какие умения необходимо развивать у преподавателей, чтобы обучение в онлайн-среде проходило более успешно. Аналогичный электронный опрос был направлен первокурсникам образовательной программы (71 ответ) в ноябре 2020 года. Студенты имели возможность прокомментировать свою оценку в открытых вопросах.

По результатам опросов была вычислена дескриптивная статистика (среднее, медиана, среднее квадратичное отклонение). Для установления связи между оценками различных аспектов была измерена попарная корреляция, показывающая влияние изменения одного критерия на изменение другого. Семантический анализ открытых ответов студентов позволил выделить наиболее обсуждаемые темы. Тематический анализ открытых ответов пролил свет на причины выявленного отличия самооценки преподавателей и мнений студентов.

Анализ опыта обучения (в российском вузе) в онлайн-формате ... |

Результаты исследования. Ответы на первый вопрос выявили, что до перехода в онлайн-формат чуть больше половины преподавателей имели опыт обучения в этой среде, но преимущественно в индивидуальном порядке, а 44% ответивших не имели такого опыта. Примерно такой же процент студентов из весенней выборки не имели опыта обучения в онлайн-среде (40%), однако среди студентов осенней выборки таких было лишь 7%.

В вопросах 2–11 преподаватели оценивали свои умения по 4-балльной шкале Ликерта. Как мы видим из Табл. 1, оценки студентов положительны ($M_e=3$ для всех ответов) и в среднем даже превосходят самооценку преподавателей. Преподаватели сомневались в своих умениях организовать коммуникацию во время синхронных занятий и парную / групповую работу. Однако для B2, B4 и B8 результаты не могут быть признаны достоверными в связи со значением p .

Таблица 1

Оценка студентов (весенняя когорта) и самооценка преподавателей

№	Я умею / мой преподаватель умеет... в процессе онлайн-преподавания	M (σ) студ.	M (σ) преп.	M_e преп.	p
B2	эффективно использовать ресурсы	3.298* (0.795)	2.794 (0.948)	3	0.124
B3	планировать учебный курс	2.933 (1.049)	2.696 (0.922)	3	0.028
B4	разрабатывать материалы для он-лайн-сессий	3.125 (0.874)	2.809 (1.088)	3	0.98
B5	организовать коммуникацию во время синхронных занятий	3.202 (0.913)	2.478 (1.085)	2	0.017
B6	организовать коммуникацию между синхронными занятиями	3.255 (0.836)	2.559 (1.076)	3	0.05
B7	организовать парную и групповую работу	2.757 (1.111)	2.191 (1.047)	2	<.001
B8	организовать самостоятельную работу студентов	3.269 (0.953)	3.246 (0.923)	3	0.073
B9	проводить оценку и контроль	2.961 (0.999)	2.841 (0.927)	3	0.01
B10	организовать само- и взаимооценку	2.683 (1.041)	2.926 (0.846)	3	0.01
B11	обеспечить своевременную обратную связь	3.019 (1.061)	3.275 (0.931)	3	<0.01

* мин. значение = 1, макс. значение = 4

Можно предположить, что осенью 2020 года преподаватели уже имели больший опыт работы в онлайн-среде, поэтому оценки студентов должны быть выше. Рис. 1 действительно отражает небольшой прирост в оценке, однако заметно резкое падение в оценке умения организовать и поддерживать коммуникацию между занятиями.

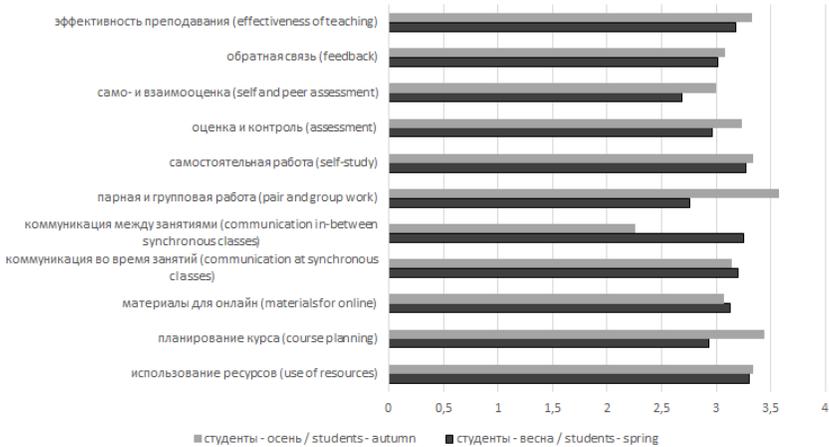


Рисунок 1. Оценка умений преподавателей студентами весной и осенью 2020 года (средние величины)

Вопросы 12–19 в опросе преподавателей касались умений эффективно перенести свой курс в онлайн-среду, организовать обучение в этой среде, обеспечить обратную связь и вовлеченность студентов и т.д. (см. Рисунок 2). Студенты же оценивали не самих преподавателей, а свой опыт, касающийся данных аспектов, к примеру мотивацию к обучению в онлайн-среде или рациональное использование времени на онлайн-занятиях. Эти данные отражают неудовлетворенность студентов опытом онлайн-обучения на фоне позитивной самооценки преподавателей. Медианные значения для всех студенческих ответов равны 2, для преподавательских — 3. Данные для В12–В19 достоверны ($p < .001$) и сгруппированы вокруг среднего значения ($\sigma = 0,906 - 1,147$ для студентов и $\sigma = 0,75 - 1,061$ преподавателей). При этом средние значения для весенней выборки студентов мало отличаются от осенней выборки. Парные корреляции для В12–В19 попадают в интервал значений от $r = 59,3\%$ до $r = 80,2\%$, т.е. являются средними и высокими.

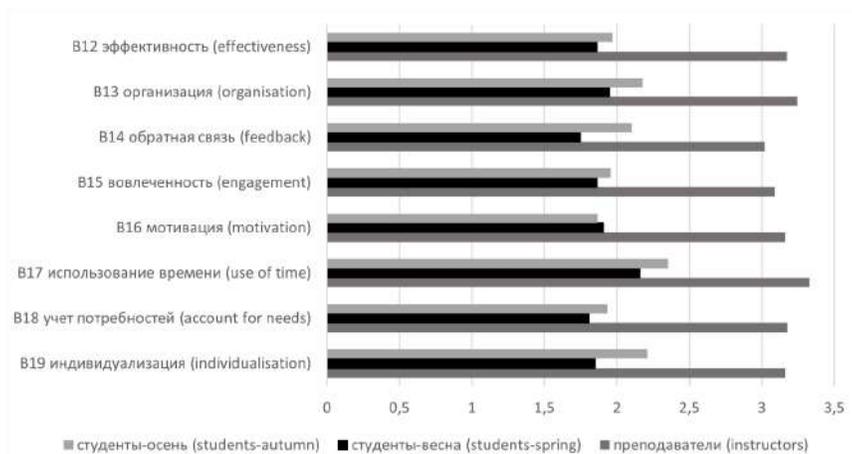


Рисунок 2. Оценка опыта обучения онлайн в сравнении с самооценкой преподавателей (средние величины)

Открытые ответы студентов были подвержены семантическому анализу, в результате чего были выделены наиболее часто используемые семы, а также темы, в которых они появляются (см. Табл. 3).

Таблица 3

Результаты семантического и тематического анализа открытых ответов студентов

Слово (сема)	Вхождений	Темы
преподавател-	135	технические компетенции преподавателя различия в умениях преподавателей
врем-	69	большие временные затраты время, затраченное на решение технических проблем
заняти-	69	организация синхронных занятий
обучени-	59	хуже организовано ответственность переложена на студентов
студент	47	участие студентов в синхронных занятиях коммуникация студентов с преподавателями
задани-	40	большой объем заданий для выполнения

работ-	37	увеличенный объем работы организация работы во время синхронных сессий
материал	30	донесение материала дополнительные материалы
формат	25	онлайн- и офлайн-форматы формат заданий
связ-	23	нестабильная связь
возможность	23	онлайн-обучение как возможность
МОТИВ	22	сниженная мотивация к обучению

Самые популярные комментарии студентов относились к умениям и деятельности преподавателя. Многие студенты отмечают, что эффективность обучения при онлайн-обучении зависит от умений преподавателя (N=27). Некоторые из них, по словам студентов, не обладают умениями организации онлайн-занятий, проведения контроля, использования возможностей онлайн-платформ и доступных онлайн-инструментов. Были мнения, что выбор инструментов и платформ был несколько хаотичным и освоение их студентами вызывало чувство избыточности и излишних временных затрат.

Время упоминается в отношении еще двух аспектов. С одной стороны, студенты считают, что в онлайн-среде они вкладывают в обучение гораздо больше времени, чем в традиционном формате. Одновременно с этим студенты отмечают увеличившийся объем домашнего задания и нового материала для самостоятельного обучения (N=28). Это в некоторых случаях являлось причиной демотивации и снижения качества работ.

Другой аспект, связанный со временем, — это неэффективное его использование в течение синхронных занятий (N=21). С точки зрения студентов, на занятиях значительное время тратится на решение технических проблем (N=13). Взаимодействие студентов во время занятий затруднено по причинам технических ограничений и организации онлайн-сессии, не позволяющей всем студентам внести вклад в дискуссию (N=17). Не все преподаватели пользуются возможностью организации парной и групповой работы.

Взаимодействие студентов с преподавателями было упомянуто в комментариях в связи с невозможностью связаться с ними между синхронными занятиями (N=13) и отсутствием своевременной обратной связи (N=9). Некоторые студенты остро ощущают отсутствие «живого контак-

та» со сверстниками и преподавателями (N=15), что ведет к снижению мотивации (N=15) и концентрации (N=12).

Однако есть студенты, которые рассматривают онлайн-обучение как возможность освоить новые инструменты и источники информации, принять участие в новых проектах (N=12). Более того, обучение онлайн сохраняет время и силы (N=14). Некоторые студенты замечают, что для компенсации отсутствия живого общения и невербальных сигналов преподаватели более активно используют визуализацию, что способствует большей вовлеченности.

В финальном вопросе студенты и преподаватели, используя предложенный им список, выбирали пять умений, которые необходимо развивать у преподавателей, работающих онлайн. Как демонстрирует Рис. 3, преподаватели делают акцент на умениях, позволяющих организовать учебный процесс, таких как отбор ресурсов и разработка материалов, оценка результатов обучения. Что обращает на себя внимание, весенний и осенний опросы среди студентов дали схожие результаты. Студенты хотят быть мотивированными и вовлеченными, получать своевременную обратную связь. Среди умений, которые выбирают примерно 50% студентов, находится и умение эффективно использовать время во время синхронных занятий. И преподаватели, и студенты считают важным умение организовать коммуникацию между различными участниками учебного процесса.

Наконец, преподаватели и студенты сравнили качество преподавания / обучения в онлайн-среде по сравнению с традиционным офлайном. Большинство преподавателей (43,5%) считают, что качество преподавания онлайн незначительно уступает качеству преподавания офлайн; с ними согласны студенты осенней выборки, почти половина (45,1%) которых считает, что качество преподавания в онлайн-среде немногим уступает традиционному формату. Весной студенты имели иное ощущение: 44% респондентов считали, что качество онлайн-обучения сильно уступает качеству традиционного обучения.

Выводы. В целом студенты как весенней, так и осенней выборки положительно оценивали умения преподавателей, связанные с обучением в онлайн-среде, по некоторым аспектам выше, чем оценили себя преподаватели (организация парной работы, коммуникация между занятиями). Однако студенты низко оценили свой опыт обучения в онлайн-формате по аспектам вовлеченности, мотивации, учета индивидуальных потреб-

ностей обучающихся, рационального использования времени и организации синхронных занятий (медианное значение 2 из 4). Оценки по этим аспектам показывают средние и высокие величины парных корреляций, т.е. можно сделать вывод об их зависимости друг от друга.

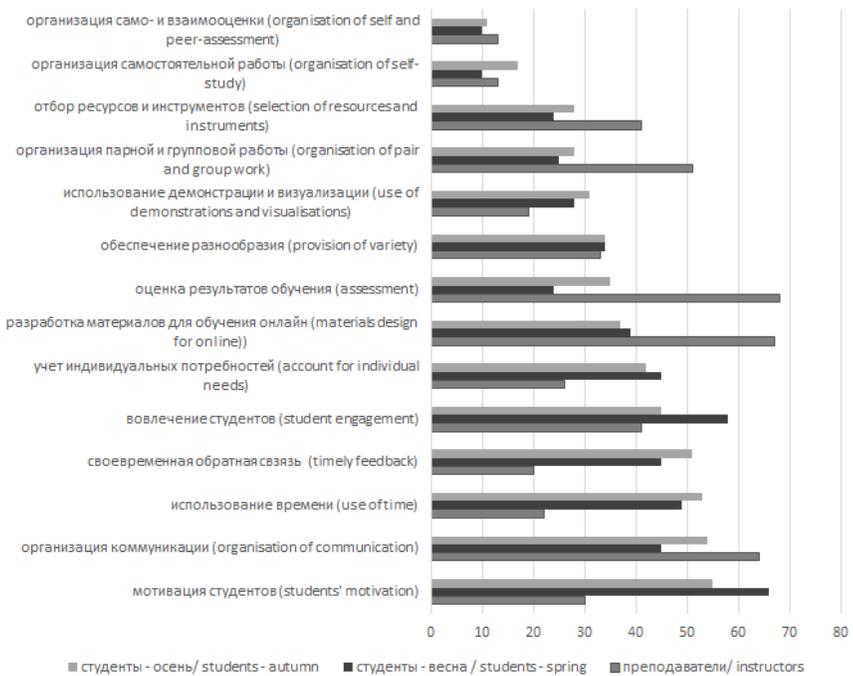


Рисунок 3. Основные умения, которые необходимы при преподавании онлайн (по мнению студентов и преподавателей)

Вовлеченность — сложный конструкт, зависящий от многих факторов: аффективных (энтузиазм, интерес, чувство вовлеченности), когнитивных (обучение, саморегуляция), поведенческих (взаимодействие, участие), социальных [14]. Именно чувство социальной принадлежности является необходимым элементом общей вовлеченности. Для обеспечения вовлеченности и удовлетворенности студентов при обучении в асинхронном формате необходима постоянная обратная связь [3].

Возможно, на вовлеченность студентов отрицательно влияли ограниченные возможности для коммуникации с преподавателями, а также невозможность полноценного участия в синхронных занятиях из-за технических ограничений и недостаточных организационных умений преподавателей. Хотя преподаватели обеспечили доступ к контенту своих курсов, студенты были перегружены материалами для самостоятельного изучения, что вызывало отторжение и демотивацию.

Другие исследования также отражают склонность преподавателей фокусироваться на материалах учебного курса и упускать из виду необходимость мотивации и социализации обучающихся при обучении в онлайн-среде [7]. В режиме аврального перехода в онлайн преподаватели, скорее всего, сконцентрировались на обеспечении доступа студентов к материалам курсов, а не на том, насколько это содержание структурировано или насколько качественно оно доносится до аудитории, и обучение стало более центрированным на преподавателе, а не нуждах студентов. Студенты в других образовательных контекстах в связи с непредвиденным переходом в онлайн также отмечают проблемы с мотивацией, недостаточный контакт с преподавателями, невозможность полноценного обсуждения и освоения учебного материала [18]. Весенний опрос более десяти тысяч студентов российских вузов выявил такие проблемные аспекты, как нехватка общения с преподавателями и другими студентами, технические проблемы, трудности с самоорганизацией [1].

Снижение удовлетворенности студентов при перенесении учебных курсов из традиционного формата в онлайн может быть вызвано неудовлетворенностью непривычной средой обучения, а не преподаванием [10]. Действительно, студенты отмечали, что вне учебной аудитории появляются множественные отвлекающие факторы. Однако нельзя не признать, что опыт обучения во многом зависит от умений преподавателя организовать синхронное и асинхронное обучение, обеспечить регулярную коммуникацию и своевременную обратную связь.

Хотя показано, что опыт обучения в онлайн-формате является предиктором самоэффективности и удовлетворенности обучением в данной среде [25], различие между оценками образовательного опыта студентами весенней и осенней выборки отличаются мало. Первокурсники позитивно относились к формату, но выражали еще большую потребность в коммуникации с другими участниками учебного процесса, чем студенты старших курсов. Вероятно, преподаватели недооценивают

необходимость коммуникации, поддержки и вовлечения при обучении в дистанционном формате и онлайн-среде. Важно предложить преподавателям инструменты, обеспечивающие социально-конструктивистскую организацию процесса обучения в онлайн-формате. Невозможно слепо копировать привычные приемы аудиторного обучения, преподавая онлайн. Необходимо осознавать ограничения формата и применять соответствующие техники для компенсации отсутствующих социальных и коммуникативных компонентов. Следует учитывать, что технологии — лишь инструмент, а умения и действия преподавателей играют решающую роль в обеспечении эффективности образовательного процесса и удовлетворенности студентов.

Литература

1. Атаян А. М., Гурьева Т. Н., Шарбаева Л. Ю. Цифровая трансформация высшего образования: проблемы, возможности, перспективы и риски // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 7–22.
2. Груздев И. А., Камалдинова Л. Р., Калинин Р. Г. Взгляд студентов и преподавателей на новый режим обучения, работы и жизни // Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. М.: НИУ ВШЭ, 2020. С. 62–80.
3. Манокин М. А., Шенкман Е. А. Синхронный и асинхронный форматы онлайн-обучения в контексте теории коммуникации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1, № 2 (75). С. 23–37.
4. Назаренко А. Л., Дугарцыренова В. А. Дистанционное обучение иностранным языкам: принципы, преимущества проблемы // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 1. С. 71–76.
5. Титова С. В. Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М.: Эдитус, 2017. 240 с.
6. Alqurashi E. Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments // Distance Education. 2019. Vol. 40, No. 1. P. 133–148. DOI: 10.1080/01587919.2018.1553562.
7. Arrosagaray M., González-Peiteado M., Pino-Juste M., et al. A comparative study of Spanish adult students' attitudes to ICT in classroom, blended and distance language learning modes // Computers & Education. 2019. Vol. 134. P. 31–40. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.01.016.
8. Damayanti F. L., Rachmah N. Effectiveness of online vs offline classes for EFL classrooms: a study case in a higher education // Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures. 2020. Vol. 3. P. 19–25. DOI: 10.20527/jetall.v3i1.7703.
9. Garrison D. R., Kanuka H. Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // The Internet and Higher Education. 2004. Vol. 7. No. 2. P. 95–105. DOI: 10.1016/j.iheduc.2004.02.001.
10. Guest R., Rohde N., Selvanathan S., et al. Student satisfaction and online teaching // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2018. Vol. 43, No. 7. P. 1084–1093. DOI: 10.1080/02602938.2018.1433815.
11. Hartley J. Some thoughts on Likert-type scales // International Journal of Clinical and Health Psychology. 2014. Vol. 14, No. 1. P. 83–86. DOI: 10.1016/S1697-2600(14)70040-7.
12. Hodges C., Moore S., Lockee B., et al. The difference between emergency remote teaching and online learning // Educause Review. 2020. Vol. 27 [Электронный ресурс]. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (дата обращения: 11.02.2021).
13. Joosten T., Cusatis R. Online learning readiness // American Journal of Distance Education. 2020. Vol. 34, No. 3. P. 180–193. DOI: 10.1080/08923647.2020.1726167.

14. *Kahu E.R.* Framing student engagement in higher education // *Studies in Higher Education*. 2013. Vol. 38, No. 5. P. 758–773. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505.
15. *Kohnke L., Moorhouse B.L.* Facilitating synchronous online language learning through Zoom // *RELC Journal*. 2020. DOI: 10.1177/0033688220937235.
16. *Kuo Y.C., Walker A., Schroder K., et al.* Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses // *Internet and Higher Education*. 2014. Vol. 20. P. 35–50. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.10.001.
17. *Lamy M.-N.* Distance CALL online // *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London: Continuum, 2013. P. 141–158.
18. *Means B., Neisler J.* Suddenly online: A national survey of undergraduates during the COVID-19 pandemic. San Mateo, CA: Digital Promise, 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf (дата обращения: 11.02.2021).
19. *Morreale S.P., Thorpe J., Westwick J.N.* Online teaching: Challenge or opportunity for communication education scholars? // *Communication Education*. 2020. Vol. 70, No. 1. P. 117–119. DOI: 10.1080/03634523.2020.1811360.
20. *Muir T., Milthorpe N., Dymont J., et al.* Chronicling engagement: Students' experience of online learning over time // *Distance Education*. 2019. Vol. 40, No. 2. P. 262–277. DOI: 10.1080/01587919.2019.1600367.
21. *Murphy L.M., Shelley M.A., White C.J., et al.* Tutor and student perceptions of what makes an effective distance language teacher // *Distance Education*. 2011. Vol. 32, No. 3. P. 397–419. DOI: 10.1080/01587919.2011.610290.
22. *Rasheed R.A., Kamsin A., Abdullah N.A.* Challenges in the online component of blended learning: a systematic review // *Computers & Education*. 2020. Vol. 144. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.
23. *Rayens W., Ellis A.* Creating a student-centered learning environment online // *Journal of Statistics Education*. 2018. Vol. 26, No. 2. P. 92–102. DOI: 10.1080/10691898.2018.1475205.
24. *Redecker C.* European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017 [Электронный ресурс]. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (дата обращения: 11.02.2021).
25. *Shen D., Cho M.-H., Tsai Ch.-L., et al.* Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction // *The Internet and Higher Education*. 2013. Vol. 19. P. 10–17. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.04.001.

ANALYSIS OF STUDENTS' ONLINE LEARNING EXPERIENCE (AT A UNIVERSITY IN RUSSIA) AT THE TIME OF THE PANDEMIC

Introduction. In spring 2020 tertiary education in Russia underwent an unexpected transition online. The second transition, which was not that sudden, happened in autumn 2020. This study aims to examine students' experience of online learning in these periods of study. Having revealed the features of online instruction, the author analysed if these aspects were taken into consideration when university classes were moved online. The factors which influenced the perception of learning experience at the time of the pandemic were identified.

Methods. Data collection was two-staged. At the time of the first transition in March, 2020 a questionnaire was administered to HSE university instructors (N=69) in which they were required to self-assess the skills related to online teaching and to identify the skills that instructors need to develop. A month later a similar questionnaire was completed by HSE students (N=159). The students evaluated their instructors' medium-related skills and their learning experience. First-year students (N=71) completed the same questionnaire in November 2020. For quantitative data, descriptive statistics and pair correlations were calculated. The qualitative data were subject to semantic and thematic analysis.

Results. The students' evaluation of their instructors' online teaching skills was, in general, positive, and corresponded with the instructors' self-assessment. However, the evaluation of the

online learning experience was negative in such aspects as learner motivation and involvement, individual approach to students, organisation and the use of time during synchronous classes. Students' commentaries revealed that the communication with the instructors was insufficient. The students noted that the instructors' technology-related and organisational skills defined the perception of the effectiveness of online instruction.

Conclusions. The research revealed the instructors' tendency to focus on structural aspects of online teaching and to neglect the socio-constructivist aspect of online learning. When classes are moved online, instructors should become aware of the features inherent to the format to ensure students' full participation and adequate use of time.

Keywords: online instruction, distance learning, blended learning, student motivation, student engagement, communication, instructor competencies.

References

- *Alqurashi E.* Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments // *Distance Education*. 2019. Vol. 40, No. 1. P. 133–148. DOI: 10.1080/01587919.2018.1553562.
- *Arrosagaray M., González-Peiteado M., Pino-Juste M., et al.* A comparative study of Spanish adult students' attitudes to ICT in classroom, blended and distance language learning modes // *Computers & Education*. 2019. Vol. 134. P. 31–40. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.01.016.
- *Atayan A. M., Gur'eva T. N., Sharabaeva L. Yu.* Cifrovaya transformatsiya vysshego obrazovaniya: problema, vozmozhnosti, perspektivy i riski // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021. T. 1, № 2 (75). S. 7–22. [In Rus].
- *Damayanti F. L., Rachmah N.* Effectiveness of online vs offline classes for EFL classrooms: a study case in a higher education // *Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures*. 2020. Vol. 3. P. 19–25. DOI: 10.20527/jetall.v3i1.7703.
- *Garrison D. R., Kanuka H.* Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education // *The Internet and Higher Education*. 2004. Vol. 7. No. 2. P. 95–105. DOI: 10.1016/j.iheduc.2004.02.001.
- *Gruzdev I. A., Kamal'dinova L. R., Kalinin R. G.* Vzglyad studentov i prepodavatelej na novyj rezhim obucheniya, raboty i zhizni // *Shtorm pervyh nedel': kak vysshee obrazovanie shagnulo v real'nost' pandemii*. M.: NIU VShE, 2020. C. 62–80. [In Rus].
- *Guest R., Rohde N., Selvanathan S., et al.* Student satisfaction and online teaching // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018. Vol. 43, No. 7. P. 1084–1093. DOI: 10.1080/02602938.2018.1433815.
- *Hartley J.* Some thoughts on Likert-type scales // *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 2014. Vol. 14, No. 1. P. 83–86. DOI: 10.1016/S1697–2600(14)70040–7.
- *Hodges C., Moore S., Lockee B., et al.* The difference between emergency remote teaching and online learning // *Educause Review*. 2020. Vol. 27 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> (data obrashcheniya: 11.02.2021).
- *Joosten T., Cusatis R.* Online learning readiness // *American Journal of Distance Education*. 2020. Vol. 34, No. 3. P. 180–193. DOI: 10.1080/08923647.2020.1726167.
- *Kahu E. R.* Framing student engagement in higher education // *Studies in Higher Education*. 2013. Vol. 38, No. 5. P. 758–773. DOI: 10.1080/03075079.2011.598505.
- *Kohnke L., Moorhouse B. L.* Facilitating synchronous online language learning through Zoom // *RELC Journal*. 2020. DOI: 10.1177/0033688220937235.
- *Kuo Y. C., Walker A., Schroder K., et al.* Interaction, internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses // *Internet and Higher Education*. 2014. Vol. 20. P. 35–50. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.10.001.
- *Lamy M.-N.* *Distance CALL online* // *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London: Continuum, 2013. P. 141–158.
- *Manokin M. A., Shenkman E. A.* *Sinhronnyj i asinhronnyj formaty onlajn-obucheniya v kontekste teorii*

- kommunikacii // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021. T. 1, № 2 (75). S. 23–37. [In Rus].
- *Means B., Neisler J.* Suddenly online: A national survey of undergraduates during the COVID-19 pandemic. San Mateo, CA: Digital Promise, 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://digitalpromise.org/wp-content/uploads/2020/07/ELE_CoBrand_DP_FINAL_3.pdf (data obrashcheniya: 11.02.2021).
 - *Morreale S. P., Thorpe J., Westwick J. N.* Online teaching: Challenge or opportunity for communication education scholars? // *Communication Education*. 2020. Vol. 70, No. 1. P. 117–119. DOI: 10.1080/03634523.2020.1811360.
 - *Muir T., Milthorpe N., Dymont J.*, et al. Chronicling engagement: Students' experience of online learning over time // *Distance Education*. 2019. Vol. 40, No. 2. P. 262–277. DOI: 10.1080/01587919.2019.1600367.
 - *Murphy L. M., Shelley M. A., White C. J.*, et al. Tutor and student perceptions of what makes an effective distance language teacher // *Distance Education*. 2011. Vol. 32, No. 3. P. 397–419. DOI: 10.1080/01587919.2011.610290.
 - *Nazarenko A. L., Dugarcyrenova V. A.* Distancionnoe obuchenie inostrannym yazykam: principy, preimushchestva problemy // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2005. № 1. S. 71–76. [In Rus].
 - *Rasheed R. A., Kamsin A., Abdullah N. A.* Challenges in the online component of blended learning: a systematic review // *Computers & Education*. 2020. Vol. 144. DOI: 10.1016/j.compedu.2019.
 - *Rayens W., Ellis A.* Creating a student-centered learning environment online // *Journal of Statistics Education*. 2018. Vol. 26, No. 2. P. 92–102. DOI: 10.1080/10691898.2018.1475205.
 - *Redecker C.* European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu> (data obrashcheniya: 11.02.2021).
 - *Shen D., Cho M.-H., Tsai Ch.-L.*, et al. Unpacking online learning experiences: Online learning self-efficacy and learning satisfaction // *The Internet and Higher Education*. 2013. Vol. 19. P. 10–17. DOI: 10.1016/j.iheduc.2013.04.001.
 - *Titova S. V.* *Cifrovye tekhnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika*. M.: Editus, 2017. 240 s. [In Rus].