

**А. В. Воронцова** <http://orcid.org/0000-0002-9706-1082>  
**Д. Б. Воронцов** <http://orcid.org/0000-0003-1427-0602>  
**А. Г. Самохвалова** <http://orcid.org/0000-0002-4401-053X>  
**Е. В. Тихомирова** <http://orcid.org/0000-0002-3844-4622>  
**О. Н. Вишневская** <http://orcid.org/0000-0003-1591-0077>

### **Анализ методической готовности преподавателя вуза к дистанционному обучению**

Для цитирования: Воронцова А. В., Воронцов Д. Б., Самохвалова А. Г., Тихомирова Е. В., Вишневская О. Н. Анализ методической готовности преподавателя вуза к дистанционному обучению // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5 (116). С. 88-99. DOI 10.20323/1813-145X-2020-5-116-88-99

Статья посвящена описанию результатов исследования методической готовности преподавателя вуза к организации образовательного процесса средствами дистанционного обучения. Цель исследования – выявить значимые характеристики методической готовности преподавателя университета к переходу на дистанционное образование в связи с пандемией коронавируса. В исследовании участвовали две группы: основная и контрольная. Основная группа (319 человек) состояла из преподавателей Костромского государственного университета. Контрольная группа (42 человека) состояла из преподавателей более чем 10 вузов Российской Федерации. Вторичная математически-статистическая обработка результатов осуществлялась с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни и коэффициента корреляции Спирмена. Исследование позволило прийти к ряду выводов: большинство преподавателей поддерживают руководство своих образовательных организаций и считают переход на дистанционный формат обучения эффективным и организованным; самооценка готовности к работе в СДО высокая, но требует подтверждения внешней экспертной оценкой работы преподавателя; положительная самооценка коррелирует с положительными ожиданиями в отношении готовности студентов и владением достаточной широким спектром инструментов СДО; большинство преподавателей при этом имеют негативные ожидания в отношении снижения качества образования в дистанционном формате; преподаватели недостаточно используют средства СДО, обеспечивающие активную коммуникацию между участниками образовательного процесса, при этом доминируют средства контроля и оценки результатов образования; адаптированность и принятие нынешней ситуации соседствуют со стремлением выйти в присутственный режим работы и отказаться от дистанционных форматов. В статье предложены пути методического обеспечения работы преподавателя в дистанционном формате: разработка универсального механизма обратной связи и оценки качества образования по отдельной дисциплине со стороны студентов; разработка и внедрение персонализированных программ методической поддержки, построенные по сетевому принципу; стимулирование применения преподавателями инструментов дистанционного образования, которые обеспечивают деятельностный и коммуникативно насыщенный характер образовательного процесса.

Ключевые слова: дистанционное образование, методическая готовность, преподаватель университета, профессиональные компетенции, смешанное обучение.

**A. V. Vorontsova, D. B. Vorontsov, A. G. Samokhvalova, E. V. Tikhomirova, O. N. Vishnevskaya**

### **Analysis of a university teacher's methodological readiness for distance learning**

The article is devoted to the description of the results of a study of the methodological readiness of a university teacher to organize the educational process by means of distance learning. The purpose of the research is to identify significant characteristics of the methodological readiness of a university teacher to use distance tools in connection with the coronavirus pandemic. The study involved two groups: the main and control. The main group is 319 people consisted of teachers from Kostroma State University. The control group is 42 people consisted of teachers from more than 10 universities of the Russian Federation. The study allowed us to come to the conclusions: most faculty support university management and find distance education effective; self-esteem of readiness to work in a remote format is high, but this requires an external examination; positive self-esteem correlates with positive expectations regarding student readiness and knowledge of a wide range of distance education tools; most teachers have negative expectations about the decline in the quality of distance education; teachers insufficiently use distance learning tools that provide communication between subjects of education, the means of monitoring and evaluating educational outcomes dominate;

adaptation to the current situation coexists with the desire to enter the office mode of operation and abandon distance formats. The article suggests ways of methodological support for the teacher's work in a remote format: developing a universal feedback mechanism and assessing the quality of education in a certain discipline by students; development and implementation of personalized methodological support programs built on a network basis; encouraging teachers to use distance education tools that enable collaboration and communication in the educational process.

Keywords: distance education, methodological readiness, university teacher, professional competencies, blended learning.

**Актуальность исследования.** Сложившаяся в настоящий момент ситуация пандемии коронавируса COVID-19 коренным образом изменила характеристики нашей повседневности в большинстве сфер общественной жизни. Не стала исключением и сфера образования, которая в крайне сжатые сроки должна была перейти в форматы дистанционного образования. Несмотря на то, что дистанционные образовательные технологии не являются новостью в практике обучения на всех уровнях, их внедрение до нынешних, форс-мажорных, обстоятельств носило дополнительный, часто довольно дискретный характер. Основой образовательного процесса оставалось непосредственное, присутственное взаимодействие педагога и обучающегося. Исключениями являлись образовательные организации (чаще всего высшего образования), которые практиковали исключительно дистанционное обучение и строили на этой платформе всю методику обучения.

Ситуация вынужденного перехода в формат дистанционного обучения стала серьезным стрессом для всей системы высшего образования, и, в первую очередь, для преподавателей. Возникло большое количество новых барьеров и затруднений, которые обнажили ряд проблем, связанных не только с ограниченностью технических возможностей для решения разнообразных образовательных задач, но и с методической, информационной компетентностью преподавателя университета. Очевидно, что даже после завершения особого режима жизни и учебы, связанной с пандемией коронавируса, система высшего образования не вернется в прежнее, «докризисное» состояние. Дистанционные и онлайн-практики прочно войдут в повседневную структуру образовательного процесса. Поэтому особо значимой становится задача целенаправленной работы по оказанию психолого-педагогической и методической помощи преподавателю, содействия в преодолении затруднений, чтобы реалии дистанционного образования не вытеснили из университетской среды уникальных предметников, носителей значимого производственного и научного опыта. Но для организации сопровождения преподавателя необходимо иметь четкое представление о возникающих

трудностях и барьерах, чтобы увидеть и поставить цели методической деятельности. В связи с этим нами была определена проблема исследования: каковы характеристики методической готовности преподавателя университета к переходу на дистанционное образование в связи с пандемией коронавируса?

**Постановка задачи.** Цель исследования – выявление значимых характеристик методической готовности преподавателя университета к переходу на дистанционное образование в связи с пандемией коронавируса.

Задачи исследования:

- определение референтных характеристик категории методической готовности к переходу на дистанционное образование;
- формирование опросного инструментария на основе выявленных референтных характеристик;
- проведение исследования с участием экспериментальной и контрольной групп;
- обработка и интерпретация результатов.

#### **Методология исследования**

Исследование проводилось путем опроса с использованием стандартизированной анкеты. Анкета содержала вопросы следующих типов:

- закрытые поливариантные вопросы с выбором одного или нескольких вариантов. Несколько вариантов ответа использовалось в вопросах, ответы на которые не являлись взаимоисключающими или всеобъемлющими. Единственный вариант, напротив, использовался в вопросах со взаимоисключающими вариантами;
- дихотомические вопросы;
- вопросы с градацией (в том числе с использованием шкалы Лайкерта и скользящей шкалы);
- открытые вопросы.

Для снижения влияния на результаты исследования мотивов социальной желательности опросник был анонимным. Результаты обрабатывались только в обобщенном виде.

Основная группа респондентов состояла из преподавателей Костромского государственного университета (319 респондентов). Контрольная группа состояла из преподавателей Иркутского

государственного университета, Дальневосточного федерального университета, Северного Арктического федерального университета, Смоленского государственного университета, Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина, Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, Российского государственного социального университета, Новосибирского государственного университета, Ставропольского государственного аграрного университета, Казанского федерального университета и т. д. в общем количестве 42 человека. Для корректного сравнения данных основной и контрольной групп из основной группы нами случайным образом были отобраны 42 респондента. Данные контрольной группы сравнивались не с общей выборкой основной группы, а с результатами случайной выборки, выравненной по количеству респондентов.

Вопросы закрытого типа обрабатывались посредством подсчета количества и доли выборов респондентов. Вопросы открытого типа – с помощью метода контент-анализа. Результаты сопоставлялись с помощью непараметрического критерия Манна – Уитни и коэффициента корреляции Спирмена.

#### **Теоретические основы исследования**

Теоретические, технологические основы дистанционного образования, его особенности активно изучаются в психолого-педагогических исследованиях на протяжении последних десятилетий. Теория дистанционного обучения, подходы к дистанционному обучению как педагогической технологии, принципы методического обеспечения дистанционного обучения, особенности организации образовательного процесса с использованием дистанционных технологий разрабатываются и обосновываются в трудах зарубежных исследователей (А. Barron [Barron, 1998], К. Betts [Betts, 1998], В. Willis [Willis, 1994], J. Grace, С. Kenny [Grace, Kenny, 2003], S. M. Alessi, S. R. Trollip, В. Holmes, J. Gardner, R. Bromme, F. W. Hesse, H. Spada, P. Twining [Twining, 2001]) и отечественных (А. А. Андреева [Андреев, 1999], А. А. Ахаян [Ахаян, 2002], Е. С. Полат [Полат, 2004; Полат, 2007], В. И. Снегуровой [Снегурова, 2009], А. О. Чеврановой [Чевранова, 2006], А. В. Хуторского [Хуторской, 2002] и др.).

Характерные особенности дистанционного образования связаны с формой организации педагогического взаимодействия педагога и обучающихся, которое опосредуется информационно-коммуникационными средствами. Возможности

дистанционного образования обусловлены развитием и доступностью для субъектов образовательного процесса компьютерных технологий и интернета. Ограничения, влияющие на взаимодействие преподавателя со студентами, могут определяться техническими возможностями обеих сторон (включающими в себя не только материальную оснащенность, но и необходимое программное обеспечение), компетенциями в области информационных технологий, а также психологической и методической готовностью педагога и обучающегося к работе в формате дистанционного обучения. Вынужденная ситуация экстренного перехода в режим дистанционного обучения выявила, что большинство преподавателей и студентов обладают достаточными материально-техническими возможностями для работы с использованием дистанционных образовательных технологий (на основе сбора данных администрацией КГУ). Компетенции непосредственной работы с конкретными инструментами формируются достаточно быстро. Но трудности, связанные с уровнем психологической и методической готовности преподавателя, преодолеваются гораздо сложнее и долгое время остаются серьезным барьером качественного дистанционного образования.

Можно выделить следующие особенности дистанционного образования, которые учитывались нами при выявлении значимых характеристик психологической и методической готовности к его проектированию и реализации.

*Система дистанционного образования предъявляет требования к компетенциям всех участников в области информационно-коммуникативных средств обучения.* Все участники образовательного процесса должны уметь использовать компьютер на уровне уверенного пользователя определенного спектра программ: текстовые редакторы, интернет-браузеры, программы, обеспечивающие видеоконференцсвязь. При определении готовности к реализации дистанционного обучения нам было важно определить, на каком уровне развития находится эта компетенция, какими средствами и с какими ограничениями преподаватели могут пользоваться. В рамках этой особенности также стоит отметить требование к высокому уровню инновационной готовности в области освоения различных средств коммуникации и нового программного обеспечения, поскольку развитие в сфере интернет-коммуникаций идет быстро и влечет за собой быстрое устаревание и достаточно

частую смену средств взаимодействия участников образовательного процесса.

*Ослабление или полное исчезновение строгих организационных рамок повышает требования к самоорганизации преподавателя и студентов.* Компетенции в области управления собственным временем, самоменеджмента является существенным компонентом готовности педагога к работе в дистанционном режиме. Свобода выбора времени создания обучающего контента, изучения нового учебного материала и выполнения заданий требует от студентов и преподавателей организации своего расписания, определения времени работы, отдыха, смены вида деятельности. Это важно, в первую очередь, потому, что преподаватели должны обеспечить освоение всех запланированных компетенций в рамках своих дисциплин, а студенты – освоить все дисциплины в рамках учебного плана.

*Снижение возможностей внешнего непосредственного контроля за деятельностью студента приводит к повышению требований к активности обучающегося.* Активная позиция обучающегося напрямую связана с учебной мотивацией. Владение средствами формирования, стимулирования и поддержания учебной мотивации – значимые характеристики готовности к организации дистанционного образования.

Методическая готовность рассматривается нами как частный случай готовности личности к деятельности в целом. Часто методическую готовность рассматривают как компонент методической компетенции учителя или преподавателя университета.

Для характеристики термина и его содержания важно обратиться к категориям «методика» и «методический». Методика, вообще (в широком смысле), – совокупность методов и приемов целесообразного проведения какой-либо работы. Методика в педагогическом смысле – научно обоснованная система знаний о принципах, содержании, методах, формах и средствах обучения, воспитания и развития обучающегося (обучающихся), разрабатывающая на этой основе эффективные педагогические технологии и обеспечивающая решение поставленных педагогических задач [Новиков, 2013]. Соответственно, *методический, методическая* – характеристика, относящая какой-либо предмет к сфере подбора, проектирования и использования методов, форм, средств, приемов и в целостных технологий для решения поставленной педагогической задачи.

Категория «готовность» применительно к педагогической деятельности активно разрабатыва-

ется в отечественных исследованиях (В. А. Сластенин, Г. В. Алферова, В. Г. Бочарова, М. И. Дьяченко, Т. В. Лодкина, А. И. Немировская, В. Ш. Масленникова, М. Ф. Черкасова, Т. И. Руднева и др.).

В. А. Сластенин рассматривает методическую готовность как системное качество личности педагога, включающее теоретический, практический и личностный компоненты [Сластенин, 1976].

Э. Ф. Насырова, А. А. Дроздова, развивая идеи В. А. Сластенина, предлагают понимать методическую готовность как сложное интегративное личностное качество, характеризующее мобилизованность сил для выполнения поставленной профессионально-педагогической задачи. Методическая готовность рассматривается авторами как способность педагога к интеграции методических знаний и умений, а также качеств личности, обеспечивающих возможность осуществлять все виды методической деятельности [Насырова, 2015].

В качестве основных составляющих методической готовности (проблема рассматривалась применительно к готовности бакалавра профессионально-педагогического образования к педагогической деятельности) Э. Ф. Насыровой и А. А. Дроздовой были выделены следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, операциональный и рефлексивный.

*Мотивационный компонент* включает направленность профессионального поведения субъекта в целом, его ориентацию на отдельные стороны выполняемой деятельности, а также мировоззренческие установки, принципы и индивидуальные личностные свойства учителя (стиль общения, эмоциональность).

В основе *когнитивного компонента* лежит уровень знаний учителя по применению методической, специально-научной, профессионально-педагогических основ организации обучения.

*Операциональный компонент* предполагает сформированность системы умений и навыков, необходимых для методической деятельности учителя: познавательной, проектной, обучающей, оценочной и исследовательской.

Последней составляющей является рефлексивный компонент, который можно понимать как способность учителя к осознанию своей профессиональной деятельности, собственного уровня развития, на основе которого происходит самоуправление своей образовательной деятельностью и дальнейшее самосовершенствование личности [Насырова, 2015].

Особым содержанием наполняется категория методической готовности, когда речь идет о преподавателе университета или другой организации высшего образования. В этом случае особенно остро встает вопрос о недостатке педагогических и методических компетенций.

Для университетского преподавателя настолько важна предметная компетенция, что требования к владению педагогическими технологиями уходят на второй план. Повышение квалификации и переподготовка в педагогической области обязательна и, в результате, мы очень часто встречаем в организациях высшего образования преподавателей, владеющих очень узким спектром педагогических инструментов и репродуцирующих собственный студенческий опыт на протяжении многих десятилетий.

Н. В. Соловова предлагает понимать методическую готовность преподавателя вуза как «систему мотивов, установок личности, обеспечивающих преподавателю условия для выполнения методической деятельности на основе имеющихся методических знаний, умений и навыков» [Соловова, 2007, с. 169].

Автор видит структуру методической готовности преподавателя вуза как «совокупность компонентов: мотивационного (ценностное отношение к методической деятельности, проявление интереса к методической литературе, наличие стремления к развитию методических знаний, умений); когнитивного (знания, полученные в результате научно-методической работы, специальные методические знания); организационно-деятельностного (умение моделировать в разных педагогических условиях, проводить и анализировать педагогический эксперимент)» [Полат, 2007, с. 11].

Практическая составляющая методической подготовки, по мнению Т. Э. Кочарян, включает следующие умения: уверенно ориентироваться в многообразии современных научно-педагогических подходов и методических решений; адаптировать готовые методические решения и самостоятельно выполнять научно-методическую работу [Кочарян, 2004].

В содержании методической готовности преподавателя вуза Н. В. Соловова включает следующие умения: «правильно проектировать и разрабатывать типовые учебные занятия; организовывать и анализировать свою педагогическую деятельность; исследовать и анализировать проблемы, связанные с преподаванием, управлением образовательным процессом; разрабатывать рекомендации, направленные на оптимизацию учебно-

го процесса; использовать инновационные образовательные технологии и методики обучения; выбирать оптимальные пути достижения качественных результатов обучения; учитывать в педагогической деятельности индивидуальные различия студентов, включая социальные, психологические и культурные; разрабатывать и проводить разные по форме обучения занятия, наиболее эффективные при изучении соответствующих тем и разделов: преподаватель должен структурированно и психологически грамотно преобразовывать научное знание в учебный материал; адаптировать занятия к разным уровням подготовки студентов; ясно и логично излагать содержание учебного материала во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, опираясь на опыт и тенденции развития соответствующей научной области; использовать знания культуры и искусства в качестве средств воспитания студентов; применять основные методы объективной диагностики знаний студентов по предмету, вносить коррективы в процесс обучения с учетом данных диагностики; применять для подготовки учебно-методических материалов современные сервисные программы, информационные и компьютерные технологии; анализировать учебную и учебно-методическую литературу и использовать ее для собственного изложения материала» [Соловова, 2007, с. 9].

Таким образом, мы видим, что при наличии определенных различий в трактовке методической готовности большинство авторов сходятся в том, что

- методическая готовность – это интегративное личностное качество;
- это качество обеспечивает эффективное включение в разного рода методическую деятельность;
- методический аспект готовности выражается в ее отнесении к сфере проектирования и реализации образовательного процесса в части подбора технологий, методов, форм, средств, инструментов и приемов решения педагогической задачи;
- методическая готовность в качестве компонентов объединяет в себе системные теоретические знания и представления, практические умения и мотивационно-ценностные образования;
- для возникновения методической готовности необходима интеграция этих компонентов.

Эти теоретические представления позволили нам сформулировать значимые характеристики методической готовности преподавателя универ-

ситета к переходу на дистанционное обучение, которые мы положили в основу вопросов нашей анкеты.

### Результаты исследования:

Основная выборка включала в себя 319 респондентов. В нее вошли представители 8 институтов Костромского государственного университета. 46,4 % преподавателей имеют трудовой стаж более 20 лет, 34,2 % – от 10 до 20 лет.

Контрольная группа состояла из преподавателей Государственного гуманитарно-технологического университета, Иркутского государственного университета, Дальневосточного федерального университета, Северного Арктического федерального университета, Смоленского государственного университета, Тамбовского государственного университета имени Г. Р. Державина, Луганского национального университета имени Тараса Шевченко, Российского государственного социального университета, Новосибирского государственного университета, Ставропольского государственного аграрного университета, Казанского федерального университета, Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского в общем количестве 42 человек. 42,9 % преподавателей контрольной группы имеют трудовой стаж более 20 лет, 38,1 % – от 10 до 20 лет.

Ряд вопросов анкеты был ориентирован на выявление оценки собственной готовности преподавателей и готовности студентов к обучению с использованием дистанционных технологий.

Высокую самооценку методической готовности показывают более 80 % респондентов основной группы (55,5 % из них готовы работать самостоятельно), а ответы «Совсем не готов» или «Готов с серьезной внешней помощью» дают 7,3 % респондентов. 11,6 % преподавателей готовы оказывать методическую помощь другим при работе с системой дистанционного обучения. В контрольной группе получены сопоставимые результаты: 54,8 % опрошенных готовы работать самостоятельно, 7,1 % нуждаются в серьезной поддержке, однако отсутствует выбор варианта «совсем не готов» и значительно выше готовность к оказанию методической поддержки другим (24,1 % выборов).

При проведении корреляционного анализа ответов на вопрос о готовности к работе в СДО с ответами на вопрос о владении инструментами дистанционного образования было выявлено, что связь между этими показателями выражена, но незначительно ( $R = 0,333$ ;  $p = 0,001$ ). Это говорит

о том, что преподаватели не всегда категорию готовности к реализации дистанционного образования сопоставляют со спектром освоенных и используемых инструментов этой деятельности.

Более строго преподаватели оценивают компетенции своих коллег. Опасения, что не все преподаватели быстро перестроятся на дистанционный формат работы, высказали 58 % респондентов. К основным причинам относят

- низкий уровень компетенций в области работы с СДО – 61,5 %;
- низкий уровень компетенций в информационной области в целом – 45,4 %;
- отрицание дистанционных форм обучения и технологизации процесса образования в целом – 37,4 %;
- высокий уровень инертности – 19,5 %;
- неготовность обучаться и принимать помощь в ситуациях затруднения – 16,7.

В контрольной группе опасения в отношении перестройки на дистанционный формат других преподавателей выражают 42,8 % респондентов. Данные сопоставимы и показывают общие черты сложившейся в вузах ситуации. Самооценка преподавателей и оценка других не коррелируются между собой, и второй показатель, видимо, зависит от особенностей непосредственного рабочего окружения преподавателя.

Большинство преподавателей высоко оценивают готовность студентов к работе в формате дистанционного обучения в новых для них условиях и с новыми для многих программными продуктами в качестве средств обучения. Так, 53,7 % преподавателей положительно ответили на вопрос, связанный с готовностью студентов к дистанционному обучению. «Нет» или «Скорее, нет» ответили 31,7 % респондентов.

В контрольной группе ответы разделились таким же образом: 52,4 % респондентов считают, что студенты готовы к работе в СДО; 33,4 % полагают что не готовы или скорее не готовы.

При обработке данных выявлена положительная корреляция собственной готовности или неготовности преподавателя с их оценкой готовности или неготовности студента к работе в СДО ( $R = 0,220$ ;  $p = 0,001$ ). Зависимость между возрастом преподавателей и их готовностью к работе в дистанционном режиме не установлена.

Методическую готовность к использованию дистанционных образовательных технологий во многом определяют ожидания от их эффективности и целесообразности. Ответ на вопрос о качестве образования с использованием дистанцион-

ных образовательных технологий несколько противоречит высокой оценке собственной методической готовности к работе в СДО. Значительное большинство преподавателей основной группы уверены в том, что качество образования из-за перехода на дистанционные технологии снизится. Более 87 % респондентов положительно ответили на вопрос «Есть ли у Вас опасения, что снизится качество образовательного процесса из-за перехода в дистанционный формат обучения?» Основные причины, на которые указывают преподаватели вуза отдельно или в совокупности с другими:

- отсутствие личного контакта, общения, взаимодействия студентов с преподавателем – 90,9 %;
- низкая мотивация и неспособность студентов к самоорганизации – 58,9 %;
- отсутствие непосредственной стимуляции образовательной деятельности со стороны преподавателей – 37,3 %;
- недостаточное владение преподавателями инструментами работы в СДО – 32,8 %;
- недостаточное владение студентами инструментами работы в СДО – 22 %;
- низкое качество контента учебных курсов – 9,4 %;
- низкая мотивация и неспособность преподавателей к самоорганизации – 6,3 %.

Имеющуюся у студентов возможность списывать и несамостоятельно делать задания в дистанционном формате, на которую указали несколько преподавателей в открытой версии этого вопроса, мы относим к варианту, связанному с недостаточностью внешнего контроля и стимуляции.

Кроме того, некоторые преподаватели считают невозможным качественное образование в дистанционном формате именно для их областей знания или дисциплин. При этом одинаково уникальными называются различные по содержанию и технологиям образовательные области. Так, преподаватели подчеркивают особенности гуманитарного образования, которое «не вмещается в формат дистанционного обучения», и специфические характеристики инженерного образования – из-за отсутствия близости к реальным условиям производства.

Отсутствие личного контакта, общения, взаимодействия студентов с преподавателем одинаково значимо для респондентов, входящих в состав институтов социальной и гуманитарной направленности (95,3 % выборки), математической, естественно-научной и технической (97,7 % выборки).

Большинство преподавателей называют достаточно большой спектр инструментов системы дистанционного образования, которыми они пользуются. 34,1 % используют от 1 до 3 инструментов (чаще всего встречаются лекции, задания, тесты). Остальные 65,9 % респондентов отмечают более широкий спектр инструментов. Нужно отметить, что при оценке использования инструмента преподаватели могли понимать под категорией иное содержание, чем то, которое вкладывает в него СДО. Так, например, большое число преподавателей (29,2 %) отметили, что используют семинар как один из инструментов работы в СДО. Анализ курсов показал, что этот инструмент практически не используется. Чаще всего семинар преподаватели понимали инструмент «задание», значительно более легкое в создании и проверке.

В целом наиболее освоенными преподавателями являются инструменты оценки учебных достижений обучающихся, такие как тест (73 %) и задание (93,4 %). Инструментами передачи структурированной информации владеют от 60 до 20 % преподавателей (лекция – 64,6 %, гиперссылка – 46,1 %, страница – 26,3 %). Около трети преподавателей готовы пользоваться СДО как средством взаимодействия с обучающимися (новостной форум – 33,5 %, чат – 39,8 %). Это позволяет заключить, что СДО в КГУ сейчас в значительной степени используется как средство контроля и оценки обучающихся.

Очень похожая ситуация в контрольной группе. Наиболее используемые средства – тест (88,1 %) и задание (83,3 %). Однако респонденты контрольной группы показали значительное отличие по использованию коммуникативных инструментов (чат – 71,4 %).

Владение таким базовым инструментом, как видеоконференцсвязь (ВКС), и готовность использовать его при предъявлении внешних требований отмечают только треть преподавателей основной группы (31,7 %). Самостоятельно и инициативно использовать видеосвязь для коммуникации со студентами готовы 14,6 % респондентов. В контрольной группе эти показатели значительно выше. Более 60 % респондентов готовы использовать ВКС даже без предъявления требований извне.

Отношение к преподавателям, «сопротивляющимся» работе в системе дистанционного образования, не желающим осваивать новый инструментарий, анализировалось с использованием метода контент-анализа. Ответы можно условно разделить на несколько групп: нейтральное, безразлич-

ное отношение (14,1 %); жалость (сожаление), понимание и сочувствие тем, кто не может освоить по тем или иным причинам СДО (18,5 %); поиск справедливости, желание, чтобы компетенции работы с СДО непосредственно влияли на оплату труда и конкурс ППС (4,7 %); желание помочь разобраться, освоить СДО (4,1 %); осуждение и непонимание позиции таких преподавателей (5,1 %). Также стоит отметить особую группу ответов, которые показывают, что в окружении респондентов нет таких преподавателей, которые сопротивлялись бы активному внедрению СДО (4,7 %).

В оценке активности работы в СДО среди коллег можно условно выделить низкий уровень – от 0 до 30 %, средний уровень – 40–70 % и высокий уровень – 80–100 %. Низкую активность работы преподавателей в СДО отметили небольшое количество респондентов – 2,8 %. На среднем уровне активность преподавателей оценивают 19,1 % респондентов. 78,1 % респондентов высоко оценили активность работы коллег в СДО. Средние значения оценки по институтам следующие:

- Институт педагогики и психологии – 86 %.
- Институт автоматизированных систем и технологий – 86 %.
- Институт гуманитарных наук и социальных технологий – 83 %.
- Институт культуры и искусств – 81,1 %.
- Институт дизайна и технологий – 77,2 %.
- Институт управления, экономики и финансов – 85,8 %.
- Институт физико-математических и естественных наук – 84,5 %.
- Юридический институт имени Ю. П. Новицкого – 86 %.

Схожие результаты получены в контрольной группе. Низкие оценки активности получены от 2,4 % респондентов, средние – от 35,8 % преподавателей и высокие – от 61,8 %.

Прогнозируя эффективность работы своей организации в формате дистанционного обучения, преподаватели должны были поставить оценку по десятибалльной шкале. Эти оценки мы также условно разделили на три группы: низкие (от 1 до 3), средние (от 4 до 7) и высокие (от 8 до 10). 7,2 % считают, что работа организации с использованием дистанционных технологий будет очень неэффективной, среднюю оценку прогнозируемой эффективности поставили большинство респондентов – 52 %, и 40,8 % преподавателей прогнозируют высокую эффективность работы в формате дистанционного обучения в период самоизоляции.

Удобство системы дистанционного образования КГУ преподаватели оценивали по десятибалльной шкале. Положительно оценили удобство СДО КГУ, поставив от 6 до 10 баллов, 62,7 % респондентов. Соответственно, от 1 до 5 баллов поставили 37,3 % опрошенных. Для сравнения в контрольной группе среди преподавателей других вузов проценты распределились следующим образом: положительно оценивают удобство СДО своих организаций 68,3 % опрошенных, 5 или меньше баллов поставили 31,7 % респондентов.

После завершения особого режима работы вуза активно использовать систему дистанционного образования решили 60,8 % опрошенных преподавателей (ответили «Да» или «Скорее, да»). При этом наверняка ответили (только «Да») 20,7 %. Интересно, что большая часть преподавателей вообще не рассматривают возможность перехода на дистанционный формат работы: на вопрос о желании перейти на такой формат работы отрицательно («Нет» или «Скорее, нет») ответили 92,8 % респондентов. Средний возраст положительно ответивших на вопрос о желании полного перехода на дистанционный формат работы – 42 года. При этом одному из этих респондентов 77 лет. Средний возраст всей выборки отвечавших на вопросы – 47 лет. Сравнивая с ответами контрольной группы ответы на вышеуказанные вопросы, необходимо отметить, что наверняка собираются и дальше использовать систему дистанционного образования (ответили «Да») 36,6 % процента опрошенных преподавателей. При этом переход на постоянный режим дистанционной работы рассматривают только 12,2 % респондентов контрольной группы, что выше, чем в КГУ, но, с нашей точки зрения, незначительно. Мы проверяли корреляцию ответов на вопрос о намерении в дальнейшем работать в СДО и самооценки готовности к этой работе и получили значение  $R = 0,11$ ;  $p = 0,05$ . В целом зависимость между этими категориями устанавливается.

Мы оценивали методическое сопровождение обязательного перехода на дистанционный формат, спрашивая о наличии у преподавателей возможности обучиться работе в СДО и/или приобрести первичные навыки этой деятельности в момент введения особого режима. Отрицательно ответили («Нет» или «Скорее, нет») 24,1 % респондентов. Остальные респонденты утверждают, что могли получить недостающие компетенции в этой сфере. И только 9,7 % респондентов ответили, что не имеют в повседневной деятельности возможности получить консультацию по работе в



СДО у кого-либо (непосредственного руководителя, администратора, коллеги).

Организованность перехода на дистанционный формат работы преподаватели также оценивали по десятибалльной шкале, которую для удобства описания мы условно можем разделить на низкий (1–3 балла), средний (4–7 баллов) и высокий (8–10 баллов) уровни. Высоко оценили организацию перехода на дистанционный формат работы в своем подразделении 63,6 % опрошенных, а низкую оценку поставили 8,8 %. В контрольной группе низкий уровень оценки наблюдается у 9,6 % респондентов, средний – у 36,9 %, высокий – у 53,5 %. В целом и в основной, и в контрольной группах большая часть респондентов считают, что организация хорошо справилась с вызовом экстренного перехода в формат дистанционного обучения.

На вопрос о функциях преподавателей в ситуации дистанционной работы большая часть опрошенных (91,8 %) ответили «Да, функции значительно изменяются» или «Роль одних функций повышается, других – уменьшается», отмечая большие перемены в повседневном функционале преподавателей. В контрольной группе также большинство респондентов (97,6 %) отметили значительное изменение роли преподавателя в рамках дистанционного обучения.

Анализируя функции преподавателя в новых условиях, большинство опрошенных сходятся на том, что организаторская функция становится доминирующей (этот вариант ответа выбрали 72,1 % респондентов). Информационную функцию назвали также большинство преподавателей – 69,9 %. Развивающую и коммуникационную – соответственно 52 % и 39,2 %. Важно отметить еще одну группу ответов, отмеченную респондентами и не входящую в предложенные варианты, – это контролирующая функция, которую назвали 1,9 % преподавателей.

Большинство преподавателей в обеих группах (по 63,4 %) отметили необходимость сопровождения обучения студентов, формирования их компетенций и образовательной траектории при наличии подобной возможности, которая, на наш взгляд, в ситуации вынужденного перехода на дистанционный формат обучения сформировалась благодаря появлению большого количества открытых образовательных ресурсов.

Чем более высоко преподаватель оценивает собственные компетенции в области дистанционной работы, умения, навыки и готовность применять разнообразные дистанционные формы рабо-

ты со студентами, в том числе, видеоконференции, лекции, тесты, онлайн-презентации и многие другие, тем легче и позитивнее он воспринимает деятельность такого рода, отличается мотивационной включенностью в процесс дистанционного взаимодействия со студентами ( $R = 0,48$ ;  $p = 0,01$ ), быстрее адаптируется к данной ситуации и принимает ее не просто как вынужденную необходимость, а как новую интересную реальность, требующую ресурсов, с одной стороны, и являющуюся источником ресурсов для саморазвития – с другой ( $R = 0,44$ ). В свою очередь, именно принятие ситуации ( $R = 0,53$ ), активность ( $R = 0,37$ ) и позитивные эмоции ( $R = 0,62$ ) в процессе выполняемой дистанционной работы напрямую связаны с готовностью преподавателя и в дальнейшем использовать дистанционные форматы и обогащать собственный опыт в данном направлении ( $p = 0,01$ ).

Также необходимо отметить, что оценка собственных компетенций обратно взаимосвязана с такими показателями личности преподавателя, как тревожность, беспокойство ( $R = -0,34$ ), наличие страхов и опасений ( $R = -0,4$ ). Это вполне объяснимо и прогнозируемо. В свою очередь, мы понимаем, что для эффективного выполнения функционала первостепенное значение имеет психоэмоциональное состояние человека. В связи с этим становится обоснованным внедрение обучения и методического сопровождения профессорско-преподавательского состава на пути использования дистанционной системы обучения. Особенно важно оказывать методическую помощь, а иногда и психологическую поддержку, преподавателям более старшей возрастной группы (старше 45 лет), которые в большей степени подвержены негативным эмоциям, беспокойству при дистанционном формате работы, что косвенно подтверждает выявленная сопряженность возраста и показателя «нервничая при мыслях о работе в СДО» ( $R = 0,23$ ) и обратная связь с показателем «прогнозирование эффективности работы в системе дистанционного обучения» ( $R = 0,38$ ;  $p = 0,01$ ). При этом показатель «нервничая при мыслях о работе в СДО» обратно связан с показателем «проявляемой активности преподавателем при работе с СДО» ( $R = -0,53$ ). Таким образом, для поддержания активности преподавателей, находящихся в зоне риска, на оптимальном уровне необходимо продумать систему психолого-методического сопровождения.

На наш взгляд, интересна и выявленная связь между собственной активностью преподавателя,

степенью проявления его поисковой и внедренческой позиции и прогнозированием им готовности студентов к успешной работе в системе дистанционного обучения ( $R = 0,33$ ;  $p = 0,01$ ). Мы видим здесь конструктивный перенос, который позволяет не проявлять к студентам снисходительную позицию, а предъявлять взвешенные и адекватные требования. При этом и сам преподаватель настроен на работу и мотивирован на совершенствование приемов взаимодействия со студентом, который предстает для него в субъектной позиции. Но здесь может, к сожалению, быть и обратная сторона, которую следует учитывать, – это вероятность предъявления слишком высоких требований, несоизмеримое увеличение нагрузки на студентов по отдельным дисциплинам.

### Выводы:

1. Несмотря на экстренность и неординарность ситуации с переходом на дистанционное обучение в условиях особого режима, руководству образовательных организаций удалось эффективно организовать этот процесс. Большинство преподавателей имели и имеют возможности приобретения или развития компетенций работы с СДО.

2. Большинство преподавателей высоко оценивают собственную готовность к работе в СДО. Самооценка преподавателей коррелируется с оценкой готовности обучающихся и с владением достаточным спектром инструментов дистанционного обучения. Оценка преподавателями готовности собственных коллег к переходу и работе в СДО низкая, больше половины респондентов отмечают дефицит компетенций в области дистанционных технологий и информационных компетенций в целом, что противоречит высокой оценке включенности в СДО преподавателей своих подразделений. В целом ситуация с оценкой и самооценкой готовности к СДО довольно противоречивая и нуждается в уточнении методами экспертной оценки качества курсов и активности преподавателей и студентов в СДО.

3. При этом выражены негативные ожидания от снижения качества образования в дистанционном формате, которые связываются, в первую очередь, с отсутствием непосредственного взаимодействия и личного контакта с обучающимися.

4. Преподавателями очевидно недостаточно используются форматы онлайн-обучения различными средствами видеоконференцсвязи, которые позволяют компенсировать отсутствие непосредственного общения.

5. Большинство преподавателей принимают ситуацию как неизбежную, в различных формах

не поддерживают позицию отрицания, избегания работы в СДО, если наблюдают ее у своих коллег.

6. Наиболее активно используемыми инструментами СДО являются те, которые обеспечивают контроль и оценку учебных достижений студентов. Необходимо обучение и стимулирование более активного использования инструментов качественной передачи знаний и способов действий, организации совместной деятельности студентов, взаимодействия педагога и студента.

7. Большинство преподавателей воспринимают ситуацию как вынужденную и не готовы продолжать активно пользоваться инструментами СДО при возвращении в присутственный режим обучения.

8. Многие респонденты подчеркивают возрастание трудоемкости работы с использованием дистанционных образовательных технологий, часто – повышение персональной ответственности за результаты образования.

9. Организационная и информационная функции преподавателей выходят на первый план, по мнению большинства респондентов, тогда как коммуникационная функция как значимая отмечена менее чем половиной респондентов.

10. На основе вышесказанного в области методического сопровождения организации образовательного процесса с использованием дистанционных технологий можно предложить следующее:

- необходимо разработать и внедрить универсальный механизм обратной связи и оценки качества образования по отдельной дисциплине со стороны студентов. Это позволит преподавателям более явно видеть эффективность используемых им методов обучения и инструментов СДО, понимать запрос обучающихся. Для этого необходим масштабный факторный анализ, выявляющий связь между технологиями СДО и качеством образовательного процесса, в том числе удовлетворенностью обучающихся;

- необходимо внедрять и поддерживать персонализированные программы методической поддержки, построенные по сетевому принципу, когда в каждом подразделении, в непосредственной близости к отдельному преподавателю, оказывается коллега, готовый оказать методическую поддержку в период работы в дистанционном формате;

- необходимо содействовать внедрению, использованию и развитию тех инструментов дистанционного образования, которые обеспечивают деятельностный и коммуникативно насыщенный характер образовательного процесса.

**Библиографический список**

1. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения. Москва : РАО, 1999. 120 с.
2. Ахаян А. А. Виртуальный педвуз: теория становления // Библиотека электронного научного журнала «Письма в Эмиссия. Оффлайн». Санкт-Петербург : Эмиссия, 2002. URL: <http://www.emissia.org/offline/2000/773.htm> (Дата обращения: 12.10.2020).
3. Насырова, Э. Ф. Методическая готовность как составляющая профессиональной компетентности бакалавров профессионально-педагогического образования / Э. Ф. Насырова, А. А. Дроздова // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 6 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-gotovnost-kak-sostavlyayuschaya-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavrov-professionalno-pedagogicheskogo> (Дата обращения: 23.04.2020).
4. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.
5. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения. Москва : Академия, 2004. 416 с.
6. Полат Е. С. Дистанционное обучение в профильных классах общеобразовательной школы // Информатика и образование. 2007. № 3. С. 10-17.
7. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвещение, 1976. 160 с.
8. Снегурова В. И. Модели дистанционного обучения в системе среднего образования // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2009. № 2; URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-distantsionnogo-obucheniya-v-sisteme-srednego-obrazovaniya> (Дата обращения: 27.04.2020).
9. Соловова Н. В. Методическая работа в вузе: историко-педагогический аспект / под ред. Т. И. Рудневой. Самара : Универс групп, 2007. 203 с.
10. Хуторской А. В. Дистанционное обучение и его технологии // Компьютерра. 2002. № 36. С. 26-30.
11. Чефранова А. О. Теоретические аспекты дистанционного обучения // Наука и школа. 2006. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-distantsionnogo-obucheniya> (Дата обращения: 27.04.2020).
12. Alessi S. M., Trollip, S. R. Multimedia for Learning // Pearson, 2000.
13. Barron A. E. Designing Web-based Training // British Journal of Educational Technology 29. № 4. 1998.
14. Betts K. S. Factors influencing faculty participation in distance education in post secondary education in the United States: An institutional study // Ph. D. dissertation. George Washington University, 1998.
15. Bromme R., Hesse F. W., Spada H. Barriers and Biases in Computer-Mediated Knowledge Communication. New York: Springer, 2006.
16. Grace J., Kenny C. A short review of information and communication technologies and basic education in

Less Developed Countries – what is useful, what is sustainable? // International Journal of Educational Development, 2003.

17. Holmes B., Gardner J. E-Learning Concepts and Practice. London and Thousand Oaks Ca, Sage Publications, 2006.

18. Twining P. Pedagogic re-engineering: issues surrounding the use of new media to support a move from «didactic» to «constructivist» models of transaction on an Open University course, in Selinger, M. & Wynn, J. (Eds) Educational Technology and the impact on teaching and learning // Abingdon: Research Machines. PLC, 2001.

19. Willis B. Distance Education: Strategies and Tools // Englewood Cliffs. NJ: Educational Technology Publications, 1994.

**Reference list**

1. Andreev A. A. Didakticheskie osnovy distantsionnogo obuchenija = Didactic foundations of distance learning. Moskva : RAO, 1999. 120 s.
2. Ahajan A. A. Virtual'nyj pedvuz: teorija stanovlenija = Virtual pedagogical university: Formation Theory // Biblioteka jelektronnogo nauchnogo zhurnala «Pis'ma v Jemissija. Offlajn». Sankt-Peterburg : Izd-vo, 2002. S. ?
3. Nasyrova, Je. F. Metodicheskaja gotovnost' kak sostavlajushhaja professional'noj kompetentnosti bakalavrov professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya = Methodological readiness as a component of professional competence of bachelors of professional education / Je. F. Nasyrova, A. A. Drozdova // Russian Journal of Education and Psychology. 2015. № 6 (50). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskaya-gotovnost-kak-sostavlyayuschaya-professionalnoy-kompetentnosti-bakalavrov-professionalno-pedagogicheskogo> (Data obrashhenija: 23.04.2020).
4. Novikov A. M. Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponjatij = Pedagogy: dictionary of the basic concepts system. Moskva : Izdatel'skij centr IJeT, 2013. 268 s.
5. Polat E. S. Teorija i praktika distantsionnogo obuchenija = Theory and practice of distance learning. Moskva : Akademiya, 2004. 416 s.
6. Polat E. S. Distantsionnoe obuchenie v profil'nyh klassah obshheobrazovatel'noj shkoly = Distance learning in specialized classes of a general education school // Informatika i obrazovanie. 2007. № 3. S. 10-17.
7. Slastenin V. A. Formirovanie lichnosti uchitelja sovetsoj shkoly v processe professional'noj podgotovki = Formation of the personality of the Soviet school teacher in the process of professional training. Moskva : Prosveshhenie, 1976. 160 s.
8. Snegurova V. I. Modeli distantsionnogo obuchenija v sisteme srednego obrazovaniya = Models of distance education in secondary education // Vestnik RUDN. Serija: Informatizacija obrazovaniya. 2009. № 2; URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-distantsionnogo-obucheniya-v-sisteme-srednego-obrazovaniya> (Data obrashhenija: 27.04.2020).
9. Solovova N. V. Metodicheskaja rabota v vuze: istoriko-pedagogicheskij aspekt = Methodological work at

the university: historical and pedagogical aspect / pod red. T. I. Rudnevoj. Samara : Univers grupp, 2007. 203 s.

10. Hutorskoj A. V. Distancionnoe obuchenie i ego tehnologii = Distance learning and its technologies // Komp'juterra. 2002. № 36. S. 26-30.

11. Chefranova A. O. Teoreticheskie aspekty distancionnogo obucheniya = Theoretical aspects of distance learning // Nauka i shkola. 2006. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-distantsionnogo-obucheniya> (Data obrashheniya: 27.04.2020).

12. Alessi S. M., Trollip, S. R. Multimedia for Learning 3rd edition // Needham Heights and Bacon, 2001.

13. Barron A. E. Designing Web-based Training // British Journal of Educational Technology 29. № 4. 1998.

14. Betts K. S. Factors influencing faculty participation in distance education in post secondary education in the United States: An institutional study // Ph. D. dissertation. George Washington University, 1998.

15. Bromme R., Hesse F. W., Spada H. Barriers and Biases in Computer-Mediated Knowledge Communication. New York: Springer, 2006.

16. Grace J., Kenny C. A short review of information and communication technologies and basic education in Less Developed Countries – what is useful, what is sustainable? // International Journal of Educational Development, 2003.

17. Holmes B., Gardner J. E-Learning Concepts and Practice. London and Thousand Oaks Ca, Sage Publications, 2006.

18. Twining P. Pedagogic re-engineering: issues surrounding the use of new media to support a move from «didactic» to «constructivist» models of transaction on an Open University course, in Selinger, M. & Wynn, J. (Eds) Educational Technology and the impact on teaching and learning // Abingdon: Research Machines. PLC, 2001.

19. Willis B. Distance Education: Strategies and Tools // Englewood Cliffs. NJ: Educational Technology Publications, 1994.