

Сравнительный анализ возможностей очного и дистанционного обучения при формировании компетенций в высшем профессиональном образовании

**Ерофеева
Виктория Сергеевна**

старший преподаватель кафедры компьютерной графики и анимации Всероссийского государственного института кинематографии им. С.А. Герасимова
toriko1@gmail.com

Ключевые слова: электронное обучение, очное обучение, сравнительный анализ, смешанное обучение, оценивание, индивидуальная образовательная траектория, образовательный стандарт

В настоящее время в профессиональном образовании России ведутся комплексные работы по развитию инноваций в целях совершенствования качества результатов образования. В их число в первую очередь входят работы по внедрению в практику профессионального образования федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС, версия 3++), новых образовательных программ, инновационных форм и методов обучения. Среди последних ведущее место по праву принадлежит электронному обучению, ломающему многие привычные стереотипы традиционного учебного процесса.

Активное развитие электронного обучения — это реальность, вызванная к жизни рядом факторов: возрастающим темпом роста объема учебной информации и скорости ее обновления, стремлением университетов обеспечить доступность высшего образования для широкого круга заинтересованных лиц, попытками повысить гибкость в предоставлении доступа к образовательным ресурсам, потребностью в индивидуализации образовательных программ на фоне оптимизации временных затрат на учебный процесс и т.д.

Ключевое место среди перечисленных факторов отводится задачам индивидуализации образовательных траекторий обучающихся, решение которых становится особенно затруднительным при реализации образовательных программ по творческим специальностям в системе высшего профессионального образования. Действительно, многие студенты приходят учиться в такие вузы, как Всероссийский институт кинематографии им. С.А. Герасимова, имея немалый опыт работы в искусстве, в то время как другим приходится начинать с нуля. Пока одни изучают азы, другие теряют мотивацию к учению, поскольку скучают. В связи с этим для высших образовательных учреждений, специализирующихся на обучении творческим специальностям, особую актуальность приобретает смешанная форма обучения, включающая одновременно и электронные, и традиционные компоненты.

История электронного обучения коротка. В конце XX века стали создаваться курсы открытого обучения (бесплатные массовые открытые онлайн-курсы (МООСs)), которые приобрели большую популярность во втором десятилетии XXI века. Однако распространение онлайн-курсов вызвало сомнения в качестве результатов образования, полученного с помощью электронного обучения.

Далеко не всем преподавателям вузов близка мысль об электронном образовании как о полноправной форме получения высшего профессионального образования.

Цель данной статьи — представить подходы к сравнительному анализу возможностей очного и дистанционного обучения при формировании компетенций у обучающихся по творческим направлениям подготовки в высшем профессиональном образовании. Проведение исследований позволит улучшить современные методы обучения путем введения смешанных форм, оптимально сочетающих традиционные и электронные компоненты в учебном процессе.

Попытки рассмотрения возможностей различных форм обучения в контексте формируемого качества его результатов предпринимались достаточно давно. Подобные исследования популярны в западной педагогике, где развитие электронного обучения идет существенно более высокими темпами (Bray, Harris & Major, 2007; Figlio, Rush & Yin, 2010; Gratton-LaVoie, 2009; Harmon, 2006; Brown & Leidholm, 2002; Parsons-Pollard, Lacks & Grant, 2008; Russell, 1999)¹. Соответствующие исследования проводились и в Российской Федерации, в частности А.Е. Сатуниной в 2006 году².

Однако выводы из этих исследований далеко не однозначны, в силу отсутствия сопоставимых условий и наличия различ-

ных контекстных факторов при реализации образовательных программ. Например, некоторые исследования сравнивали онлайн и офлайн группы у разных преподавателей, а значит, наблюдаемые различия могли быть в значительной степени обусловлены эффектом личности педагога, а не формой обучения. Онлайн-форма обучения дает больше возможностей для списывания и выполнения заданий другими обучающимися, что может искусственно повысить их успеваемость. Часть исследователей указывала на существующие возможности манипулирования данными стандартизированных тестов при онлайн обучении и т.д.

В ряде случаев исследователи не смогли контролировать возможную предвзятость выбора формы обучения либо не смогли реализовать метод случайного назначения студентов на онлайн курс. Нередко в исследованиях не принимались во внимание необходимые контекстные данные о личностных характеристиках студентов³. Студенты, которые выбирали онлайн обучение, могли иметь иные характеристики, чем студенты, которые выбирали традиционную форму обучения. Например, первые могли быть старше вторых, иметь детей или напряженный рабочий график⁴. При ряде обстоятельств онлайн-формы могут быть более привлекательными, поскольку они минимизируют время поездок и уменьшают необходимость организации отдельного ухода за детьми при изучении учебного материала. Материалы онлайн курса могут изучаться ночью, в выходные дни и в другое нерабочее время.

Большинство исследований не акцентирует внимания на проведение контрольно-оценочной деятельности преподавателем при онлайн обучении, в равной степени как и не рассматривает вопросы сопоставимости результатов итогового оценивания в онлайн и офлайн технологиях. Однако при переходе к онлайн обучению возникает много проблем. В частности, отсутствие жесткого отслеживания личности экзаменуемого увеличивает возможности для обмана, поэтому исследования в области онлайн обучения должны включать детальные сведения

¹ Bray, N.J., Harris, M.S., & Major, C. (2007). New verse or the same old chorus: Looking holistically at distance education research. *Research in Higher Education*, 48, 889–908.

Figlio, D.N., Rush, M., & Yin, L. (2010). Is it live or is it internet? Experimental estimates of the effects of online instruction on student learning. Working paper 16089, National Bureau of Economic Research, Cambridge, Ma.

Gratton-Lavoie, C., & Stanley, D. (2009). Teaching and learning principles of micro economics online: An empirical assessment. *Research in Economic Education*. Winter, 3–25.

Harmon, O.R., & Lambrinos, J. (2006). Online format vs. live mode of instruction: Do human capital differences or differences in returns to human capital explain the differences in outcomes? Department of Economics Working Paper 2006–07, University of Connecticut, Storrs.

Parsons-Pollard, N., Lacks, T.R., & Grant, P.H. (2008). A comparative assessment of student learning outcomes in large online and traditional campus based introduction to criminal justice courses. *Criminal Justice Studies*, 2, 225–239.

Russell, T.L. (1999). No significant difference: A comparative research bibliography on technology for distance education. Raleigh, N.C. North Carolina State University.

² Сатунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы // Современные проблемы науки и образования. — 2006. — № 1.; URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=103> (дата обращения: 10.04.2019).

³ Bray, N.J., Harris, M.S., & Major, C. (2007). New verse or the same old chorus: Looking holistically at distance education research. *Research in Higher Education*, 48, 889–908.

⁴ Там же.

о среде и условиях экзамена, обеспечивающих отсутствие недостоверных данных⁵.

Конечно, есть и исключения. В значительной степени свободным от недостатков можно считать эксперимент доктора Стивена Стака, посвященный сравнительному анализу эффективности обучения двух групп студентов университета Карнеги. В нем в качестве объектов исследования были выбраны студенты, обучавшиеся в двух группах по курсу криминологической теории. В эксперименте полные данные были доступны для 32 студентов в онлайн-группе и 32 студентов в очной группе.

Программа обучения в обеих группах была идентична. Презентация вместе с аудио сопровождением, используемая в очном курсе, отправлялась для изучения онлайн группе. В обеих группах имелись возможности для обсуждения учебных проблем, однако условия их проведения были разными. Очная группа имела возможность живой дискуссии и прямого общения с преподавателем, для онлайн класса проводились онлайн дискуссии с добровольным участием обучающихся.

Студенты обеих групп сдавали экзамены очно в присутствии преподавателей. Это минимизировало возможности для списывания на экзаменах, устраняя один из потенциальных источников систематических ошибок измерения. Предметом исследования являлся тип подачи образовательного контента (традиционный или онлайн). Оценки рубежного контроля использовались в качестве независимой переменной для нескольких моделей, предназначенных для прогнозирования достижений обучающихся. Эти модели включали академические способности, трудоемкость и затраты времени, использованного на изучение материала курса⁶. В качестве зависимой переменной, подлежащей анализу, была выбрана оценка результатов обучения. Контекстные факторы при оценивании студентов были взяты из стандартного университетского опросника, включавшего мнения студентов по следующим вопросам: как вы оцениваете этот курс, сколько вы узнали на этом курсе, и как вы оцениваете преподавателя этого курса? Для ответов предоставлялась пятибалльная шкала, где 1

был минимальным баллом, а 5 — максимальным для каждого вопроса.

В предварительных данных обработки результатов эксперимента были рассчитаны коэффициенты корреляции Пирсона. Тип формы подачи контента (офлайн против онлайн) не был связан с итоговыми оценками экзамена. Тип формы подачи образовательного контента также не был связан с баллами рубежного контроля. Модель в целом значимо предсказала итоговые баллы экзамена на уровне значимости $p < 0,05$. Результаты эксперимента о сравнительной эффективности метода обучения (традиционный или онлайн) и восприятии различных форм обучения студентами показали отсутствие значимой разницы в результатах обучения в двух группах.

Аналогичное исследование проводится в данный момент на базе Всероссийского государственного института кинематографии им. С.А. Герасимова (ВГИК) для шести групп студентов, обучающихся по специальности «режиссура» на курсе «Теория и практика монтажа». Методологически оно претерпело определенные изменения, поскольку кроме онлайн формы и очной формы была введена дополнительная смешанная форма обучения. Три группы студентов первого курса обучения начали изучать дисциплину «Теория и практика монтажа», а другие три группы третьего курса осваивали дисциплину «Современные формы монтажа», которая является дополнительной по отношению к первой дисциплине.

При проведении эксперимента пришлось принять во внимание, что творческие задания крайне плохо поддаются оцениванию в виде стандартизированного тестирования. По этой причине в процессе эксперимента пришлось обратиться к методологии «доказательного подхода» (Evidence Based Practice). В ее основе лежит попытка использования заданий, которые позволяют отследить ход мыслительной деятельности экзаменуемых и получить подтверждения того, что каждый из них не случайно выполнил задания верно и в полной мере овладел необходимыми компетенциями.

С целью реализации идей доказательного подхода для студентов первого года обучения в эксперименте использовались специальные задания, представленные в профессиональной программе для монтажа, которая распространена в профессиональном теле-

⁵ Russell, T.L. (1999). No significant difference: A comparative research bibliography on technology for distance education. Raleigh, N.C. North Carolina State University.

⁶ Там же.

и кинопроизводстве как в России, так и за рубежом. Выполнение этих заданий требовало от студентов знания теоретических основ монтажа, владения базовыми инструментами программы для монтажа, умения отбирать интересную тему для визуального воплощения, умения делать режиссерскую экспликацию и писать режиссерский сценарий, умения собирать минимальную съемочную группу единомышленников.

В соответствии с требованиями доказательного подхода студенты не только выполняли задания, но и описывали ход своих размышлений при получении ответа. Оценка освоения совокупности перечисленных знаний и умений на базе методологии доказательного подхода позволила выявить уровень владения следующими общепрофессиональными компетенциями: ОПК 3 — художественный анализ, ОПК 5 — профессиональная компетентность и самостоятельность.

Критерии, заложенные в оценочные рубрики для анализа ответов экзаменуемых, были основаны на описании степени владения базовыми инструментами программы для монтажа, умений внятно, выразительно, с использованием разных приемов съемки и монтажа (ракурсы, крупности, темп, ритм, движение камеры, мизансценирование и звуковое оформление) рассказать историю. В процессе экзамена студенты по этим критериям давали оценку своему проекту (объясняли, что задумывалось и что получилось, каких знаний и навыков не хватило для реализации задуманного) и проектам своих сокурсников. Таким образом, помимо традиционного оценивания результатов работы студентов со стороны преподавателя проходило подробное обсуждение хода работ, дополняемое самооценкой и взаимооценкой студентов.

Группа офлайн получала весь теоретический блок и блок обучения программе компьютерного монтажа на очных лекциях, с возможностью тут же задать вопросы и уточнить информацию, практический блок у этой группы также проходил на очных семинарах, включая съемки упражнений в соседнем от преподавателя помещении с возможностью свободно консультироваться в любой момент, и последующим монтажом этого материала в компьютерном классе.

Группа онлайн получала теоретический блок в виде мультимедиа презентации, блок

обучения программе компьютерного монтажа в виде цикла видеоуроков, выложенных сразу полностью, консультирование осуществлялось онлайн в закрытой группе в социальной сети, а на очные встречи был вынесен только предварительный показ выполненных работ, комментарии и, после внесения правок, последующее оценивание.

Смешанная группа получала теоретический блок на очных лекциях, блок обучения программе компьютерного монтажа в виде цикла видеоуроков постепенно, перед практическим заданием в компьютерном классе, консультирование осуществлялось онлайн в закрытой группе в социальной сети, на очных занятиях также происходил предварительный показ и финальный показ с процедурой оценивания.

В результате рубежного контроля по результатам первого семестра все три группы — офлайн, онлайн и смешанного обучения показали минимальный разрыв во владении необходимым для конца первого семестра уровнем общепрофессиональных компетенций. Также не было значимых различий по затратам времени на изучение материала и степени удовлетворенности обучающихся результатами первого семестра.

Большой разрыв во владении общепрофессиональными компетенциями показали обучающиеся третьего курса по предмету «Современные формы монтажа». Причины здесь, по-видимому, в том, что как раз на третьем курсе обучения студенты должны предоставить учебную работу, снятую большей частью на учебной киностудии ВГИК, которая включает в себя все циклы кинопроизводства. Естественно, эта работа резко снижает возможности и желание студентов присутствовать на очных лекциях (некоторые обучающиеся на момент запуска кинопроизводства оформляют т.н. свободное посещение). Также не секрет, что примерно с третьего курса большинство обучающихся начинают применять свои навыки на практике и идут стажироваться в кино- и телепроизводство. К тому же курс «Современные формы монтажа» является дополнительным к курсу «Теория и практика монтажа», что время от времени приводит обучающихся к заблуждению по поводу их знаний и умений в данной области.

Детализация индикаторов компетенций, освоение которых проверялось в процессе рубежного контроля, показана в табл. 1.

Таблица 1

Детализация индикаторов компетенций

Проверяемые индикаторы компетенций	Группы					
	1		2		3	
Владение специализированным ПО (Avid Media Composer)	6 — демонстрируют уверенный навык работы в программе; 3 — демонстрируют навыки работы в программе на базовом уровне; 2 — крайне слабо ориентируются в программе, способны на выполнение примитивных действий		7 — демонстрируют уверенный навык работы в программе; 4 — демонстрируют навыки работы в программе на базовом уровне; 2 — крайне слабо ориентируются в программе, способны на выполнение примитивных действий		6 — демонстрируют уверенный навык работы в программе; 2 — демонстрируют навыки работы в программе на базовом уровне 0 — крайне слабо ориентируются в программе, способны на выполнение примитивных действий	
Монтаж медиапродукта всех видов и жанров:	Первый просмотр	Финальный просмотр	Первый просмотр	Финальный просмотр	Первый просмотр	Финальный просмотр
Социальная реклама	3 — Выполнено; 7 — Выполнено с недочетами; 1 — Не выполнено	9 — Выполнено; 2 — Выполнено с недочетами; 0 — Не выполнено	4 — Выполнено; 8 — Выполнено с недочетами; 1 — Не выполнено	10 — Выполнено; 3 — Выполнено с недочетами; 0 — Не выполнено	4 — Выполнено; 4 — Выполнено с недочетами; 0 — Не выполнено	7 — Выполнено; 1 — Выполнено с недочетами; 0 — Не выполнено
Коммерческая реклама	4 — Выполнено; 6 — Выполнено с недочетами; 1 — Не выполнено	8 — Выполнено; 3 — Выполнено с недочетами; 0 — Не выполнено	5 — Выполнено; 7 — Выполнено с недочетами; 1 — Не выполнено	9 — Выполнено; 4 — Выполнено с недочетами; 0 — Не выполнено	4 — Выполнено; 3 — Выполнено с недочетами; 1 — Не выполнено	7 — Выполнено; 1 — Выполнено с недочетами; 0 — Не выполнено
Трейлер фильма	3 — Выполнено; 6 — Выполнено с недочетами; 2 — Не выполнено	10 — Выполнено; 1 — Выполнено с недочетами; 0 — Не выполнено	5 — Выполнено; 7 — Выполнено с недочетами; 1 — Не	11 — Выполнено; 2 — Выполнено с недочетами; 0 — Не выполнено	4 — Выполнено; 4 — Выполнено с недочетами; 0 — Не выполнено	8 — Выполнено; 0 — Выполнено с недочетами; 0 — Не выполнено

Для третьего курса онлайн группа показала результаты хуже, чем они оказались у офлайн и смешанной групп в части освоения профессиональных компетенций. Основная проблема такого смещенного результата скорее всего связана с изменением приоритетов (уменьшение желания получать знания, увеличение потребности применять их на практике) и отсутствием нормальной коммуникации между студентами. В целом эти факторы привели к неточному пониманию заданий и критериев оценивания с вытекающим выполнением заданий

на недостаточно высоком художественном уровне. Также отсутствие теоретических знаний по принципам созданию таких форм медиаконтента, как трейлер, музыкальный клип, реклама продукта, социальная реклама, вирусные ролики и т.д., приводило к созданию откровенно слабых работ.

Сравнение офлайн группы и смешанной группы обучения не показали значимых различий по степени овладения общими профессиональными компетенциями. И у одной, и у другой группы была возможность консультирования, что убрало

погрешность неточного понимания задания. Обучающиеся из офлайн группы снимали и монтировали задания самостоятельно, вынося промежуточный результат на показ и обсуждение в закрытой группе в социальной сети, после чего вносили правки и показывали выполненные работы на зачете с последующим оцениванием. Обучающиеся смешанной формы обучения имели возможность очно консультироваться на семинарах по задуманным, но еще не снятым работам, а также осуществлять монтаж в компьютерном классе с возможностью быстрой очной консультации.

В анкетах удовлетворенность обучающихся офлайн и смешанных форм результатами курса была на довольно высоком

уровне: многие отметили сокращение времени на изучение материала из-за возможности смотреть мультимедиа презентацию в удобное для них время, без затрат времени на дорогу и возросшую мотивацию для выполнения заданий на высоком уровне. Большое количество зрелищных, современных примеров, использованных в презентации и в цикле видеолекций, мотивировало их попытаться сделать не хуже. Таким образом, можно сделать вывод, что для студентов первого курса обучения значимой разницы в форме обучения не было замечено, а разница в результатах обучения студентов третьего курса вызвана контекстными факторами, например снижением посещаемости занятий на третьем курсе.