

ДИСТАНЦИОННИТЕ ФОРМИ НА ОБУЧЕНИЕ ПРЕЗ ПОГЛЕДА НА СТУДЕНТИТЕ – БЪДЕЩИ ПЕДАГОЗИ

Снежанка Добрева Георгиева¹, Нора Димитрова Баланска²,

¹Шуменски университет „Епископ Константин Преславски“, Шумен

²Средно училище „Сава Доброплодни“, гр. Шумен

DISTANCE FORMS OF LEARNING THROUGH THE EYES OF THE STUDENTS – THE FUTURE TEACHERS

Snezhanka Dobрева Georgieva¹, Nora Dimitrova Balanska²

¹University of Shumen Bishop Konstantin Preslavski, Shumen

²Sava Dobroplodni Secondary School, Shumen

Abstract: The article presents and analyses the results of an online survey on the positives and deficits of distance forms of learning – the only way to ensure the continuity of the educational process in the conditions of the Covid-19 pandemic – based on the answers of 93 students in Preschool Pedagogy and Preschool and Primary School Pedagogy from Episcopo Constantine Preslavski University of Shumen. The survey represents the first – research module of a three-module experimental model which also includes an interactive-applied stage (offering interactive models for possible distance work with children from the preparatory groups of kindergartens), and a control-evaluation stage based on the idea of distance learning combined with interactivity.

Keywords: online survey, distance forms of learning, positives, deficits, educational perspectives

Идеята за дистанционното обучение е новаторска, но не и нова за съвременното университетско образование. Дистанционното обучение е сред развиващите се концепции в съвременната дидактика; концепция, водеща началото си много преди първите компютри. Д. Роуз изказва твърдения относно революционизиращата роля на новите компютърни технологии върху обучението; относно разглеждането на обучението в подобен контекст като „модулен, дистрибутивен, паралелен, с многообразна структура, процес“, чиято тежест се пренася върху дейностите по усвояване на знания от човека, а не върху запаметяването на информация [1]. Дистанционното обучение (дефинирано още чрез понятия като електронно обучение, онлайн обучение, виртуална класна стая и др.) е провокация към функционално-съдържателните аспекти на образованието в различните етапи на осъществяването му в контекста на активизиране на конструктивистките функции на образованието. Един от най-ранните опити за рекламиране на дистанционни форми на обучение е направен през 1728 г. в Бостънския вестник за „Калейб Филипс, учител по новия метод на късата ръка“, който търси ученици, искащи да учат чрез седмични уроци по пощата [2]. През годините теоретичната рамка на дистанционното обучение се обогатява; формите на поднасяне на информация, статутът на преподавателя и моделите на виртуална комуникация при осъществяването на това обучение се модифицират и усъвършенстват. Законова форма за реализиране на дистанционно обучение във вузовете в България днес е акредитацията, детерминирана от разпоредбите на излязлата през 2004 г. Наредба за държавните изисквания за организиране на дистанционна форма на обучение във висшите училища [3].

Нареждано от дидактиците сред най-революционните опити за промяна на установената от столетия образователна система, дистанционното обучение е дефинирано като система, при която липсва физически контакт между образователните субекти. Р. Николов извежда „дистанционното обучение като родов термин, който подчертава отделянето (пространствено и времево) на учащите и преподавателите и включва широко използване на ИКТ“ [4]. Авторът подчертава необходимостта от ефективизиране на процеса на дистанционно обучение в контекста на разбирането за учене през целия живот и създаването на нов тип грамотност – мултимедийна грамотност, която включва развиването на цял комплекс от умения и личностни качества у обучавания.

Позитивите на разглеждания модел на обучение се откриват в особености като: лесен достъп и разнообразие от ресурси; възможности за индивидуален избор на време и темп на учебните занимания; бърз

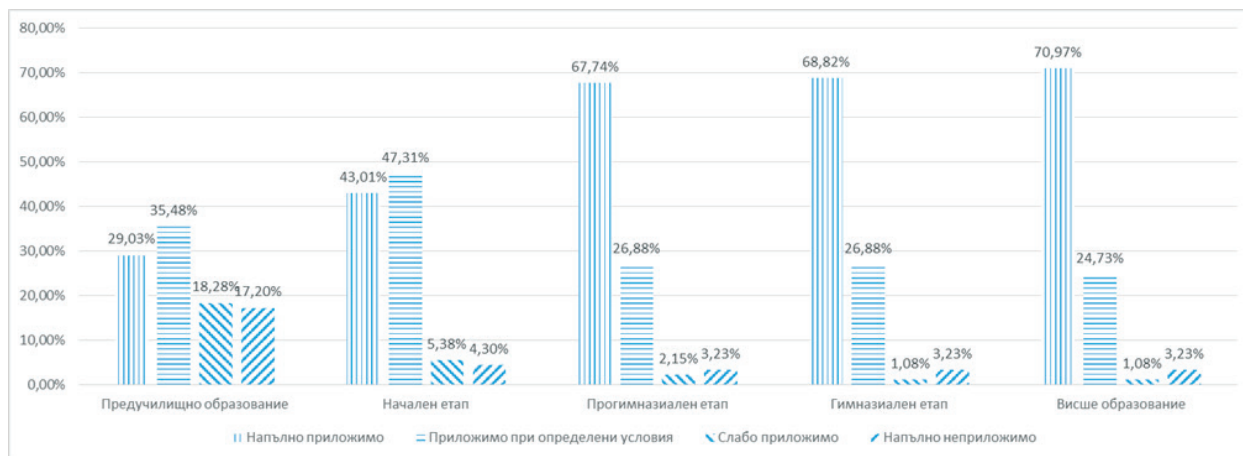
достъп до световни научни открития и признати по света специалисти в различни области; висока ефективност, икономичност и перспективи за изграждане на ценни личностни качества – „самостоятелност, отговорност, организираност, способност за реална оценка на собствените сили, вземане на обосновани решения“ [5]. Безспорните позитиви могат да бъдат потърсени още в новите начини на поднасяне, търсене и обработка на важна учебна информация; в задължителното представяне на персонална обратна връзка за постижимостта; във възможността за разнообразни взаимодействия между образователните субекти. А.В. Хуторской извежда различни типове преимущества на дистанционното пред традиционното обучение: операционни, информационни, комуникационни, педагогически, психологически, икономически, ергономически; формулира основните му принципи: продуктивна ориентираност на обучението, индивидуализация, откритост на учебното съдържание и на образователния процес, приоритет на дейността над информационността, интеграция на педагогически и телекомуникационни технологии, оптимално съчетаване на контактни и дистанционни дейностни форми, дейностни критерии за оценяване [6]. Разглежданият тип обучение е характеризиран не само в контекстите на позитивността. Отправяни са и критики към организационната система на дистанционното обучение във връзка с липсата „на пряк педагогически контрол върху познавателната дейност на обучаемите“; с нуждата от повече време за обучаемите да събират информация, както и с необходимостта от „изграждането на личностен модел при преработката ѝ“; критики относно „недостатъчно експериментирани и установени алтернативни техники за оценяване на знанията“ на учениците; трудност на ученето извън традиционната класно-урочна форма; опасения от „здравен характер“ [7].

Компетентностните образователни модели и на училищното, и на университетското образование през учебната 2019/2020 година бяха изправени пред предизвикателството пандемия „Covid – 19“. Единствената реална перспектива за непрекъснатостта на образователната дейност останаха дистанционните начини на обучение (включително и за висшите училища без официална акредитация за дистанционно обучение). И преподаватели, и студенти трябваше не само да познават теорията за дистанционно-електронните образователни парадигми, а и да ги практикуват по най-ефективния начин, като покажат умения за технологично обезпечаване на дистанционните форми с използване на компютри и компютърни мрежи, на мултимедийни и различни комуникационни средства. В подобни условия подготовката на студенти с педагогически профил в Шуменския университет „Епископ К. Преславски“ бе реорганизирана в контекста на дистанционността. Търсените модели на дистанционност, съчетана с интерактивност, доведоха до експерименталния ни модел, включващ три модула: проучвателски (запознаване с гледната точка на студентите за позитивите/дефицитите на дистанционното обучение); интерактивно-приложен (предлагане на интерактивни модели за възможна дистанционна работа с деца от подготовителните групи на детската градина); контролно-оценъчен (интерактивна тестова проверка на знания и умения, организирана в дистанционни условия). В изложението, което следва, се представят и анализират само резултатите от първия, проучвателския, модул на експеримента.

Чрез платформата Google forms бе проведена онлайн анкета¹ с 93 студенти от Педагогическия факултет на университета. Анонимно проведената анкета съдържа 13 въпроса, условно разделими в пет групи: данни за анкетираните (1. и 2. въпрос); приложимост на дистанционните начини на обучение в различни образователни етапи (3. въпрос); модели на включване на самите респонденти в дистанционни форми на обучение и степен на активност и самостоятелност при тези форми (4., 5. и 6. въпрос); позитиви и дефицити на дистанционните обучителни модели при подготовката на студенти за педагогическа дейност в детска градина и самооценка на степента на подготвеност за работа в условията на принудително наложена се пространствена дистанция, възможности за ефективно използване на интернет ресурсите (7. – 11. въпрос); ефективност на обратната връзка в условията на дистанционно обучение (12. и 13. въпрос). Респондентите са изключително разнообразна група по възраст (между 20 и 25 г. – 40,9%, между 35 и 45 г. – 21,5%, между 30 и 35 г. – 20,4%, между 25 и 30 г. – 10,8%, над 45 г. – 6%). 59,1% от анкетираните се обучават в специалност „Предучилищна и начална училищна педагогика“, а 40,9% – в специалност „Предучилищна педагогика“ на ШУ „Епископ Константин Преславски“.

Доста разнообразни са гледните точки на анкетираните относно възможностите за приложимост на дистанционното обучение в различните образователни етапи. Респондентите намират за напълно приложим разглеждания тип обучение в прогимназиален (67,74%) и гимназиален (68,82%) етап на училищното обучение и за университетското образование (70,97%). За начален етап процентите за приложимост са доста по-ниски: 43,01% – за пълна приложимост и 47,31% – за приложимост при определени условия. 35,48% анкетираните считат, че дистанционните форми на обучение са абсолютно неприложими или слабо

приложими за деца от предучилищна възраст; същият процент респонденти (35,48%) допускат приложимостта им в предучилищното образование при определени условия (фигура 1).



Фигура 1. Приложимост на дистанционни форми на обучение в различните образователни етапи/степени

Три въпроса в анкетата предполагат изразяване на становища относно моделите на включване на самите респонденти в дистанционни форми на обучение и степента на активност и самостоятелност при тези форми (Включват ли се активно в дистанционни начини на обучение? Откъде черпите информация при подготовката си в условията на дистанционни обучителни форми? Смятате ли за ефективна дистанционната форма на обучение за студентите, подготвяни за педагози в детска градина?). Активността на включване на студентите в дистанционни форми на обучение е факт (90,32% положителни отговори – срещу 9,68% – отрицателни). Основни източници на информация за подготовка при дистанционния университетски образователен модел са материалите, предоставяни от преподавателя (96,77%), и споделени от колеги материали в интернет пространството (41,94%). Само 27,96% респонденти споделят за самостоятелна дейност в достъпни онлайн библиотечни фондове. 65,59% анкетирани приемат дистанционния модел за ефективна образователна среда при университетска подготовка на педагози за работа в детската градина.

Друга група въпроси предполага един по-рефлексивен поглед върху позитивите/дефицитите, предимствата/трудностите на дистанционните обучителни модели при подготовката на студенти за педагогическа дейност в детската градина, както и самооценка на степента на подготвеност за работа в условията на дистанционно обучение и възможностите на интернет ресурсите да мотивират към активност и резултатност (В каква степен дистанционната форма на обучение допринася за различните аспекти на академичната подготовка? Какви затруднения могат да се срещнат при дистанционно обучение? Чувствате ли се подготвени да използвате инструментите на дигиталното образование (платформи, приложения, електронни учебници и др.)? Членувате ли в професионални групи за педагогическа/методическа/дидактическа взаимопомощ в онлайн пространството?). Студентите откровено споделят, че в най-висока степен дистанционният образователен модел подпомага теоретичния аспект на академичната подготовка (53,76%); относително добре повлиява на теоретико-приложната подготовка (45,16%); най-трудно подпомага практико-методическата подготовка (51,61%) (таблица 1).

Таблица 1.

Влияние на дистанционните форми на обучение върху различните аспекти на академичната подготовка на студентите

В каква степен дистанционната форма на обучение допринася за различните аспекти на академичната подготовка?			
Вид подготовка/ Отговори	За теоретичната подготовка	За теоретико-приложната подготовка	За практико-методическата подготовка
Висока			
брой	50	26	20
процент	53,76%	27,96%	21,51%

Относително висока			
брой	35	42	25
процент	37,63%	45,16%	26,88%
Относително ниска			
брой	6	21	27
процент	6,45%	22,58%	29,03%
Ниска			
брой	2	4	21
процент	2,15%	4,30%	22,58%

38,71% студенти споделят, че не биха имали проблеми при работа в дистанционна среда. 48,39% от респондентите членуват в професионални групи за педагогическа /методическа /дидактическа взаимопомощ в онлайн пространството. Затрудненията при дистанционното обучение студентите свързват предимно със субективни фактори: недостиг на умения за ползване на технически средства за дистанционно обучение (21,51%); неинформираност за подходящи образователни сайтове (20,43%); липса на спокойно място за учене у дома (18,28%); недостиг на време за изпълнение на поставени от различни университетски преподаватели задачи (13,98%); липса на технически средства и липса на развити умения за комбиниране и селектиране на достигнатата по електронен път информация по определена образователна тема (по 10,75%). Умелото използване на интернет ресурси е оценено като мотиватор: за професионално развитие (чрез търсене на разнообразни алтернативи и подходи за работа) – 86,02%; за професионално самообразование и саморазвитие – 89,25%; за личностно саморазвитие – 90,32%. Анкетираниите оценяват сравнително високо подготвеността си за университетска образователна дейност (включително и в условията на пандемия): относно готовност за използване на дигитални инструменти в традиционната образователна практика 54,84% отговарят категорично да; 29,03% – по-скоро да; подготвеността за действителни практически действия в наложилите се образователни модели на извънредното положение 46,24% оценяват с маркера категорично да, 36,56% – с по-скоро да; изразяват се мнения и за подготвеност за практико-приложна дейност (фигура 2).



Фигура 2. Степен на подготвеност за използване на инструменти на дигиталното образование

Степента на подготвеност за конкретна дистанционна работа чрез използване на компютърни и други нови мултимедийни средства за обучение категорично намалява в по-различните условия на извънредното положение: абсолютно неподготвени се чувстват само 4,30%; по-скоро неподготвени – 12,90%. Доста по-слабо оценяват студентите готовността си относно уменията си да предложат идеи за работа с предучилищните групи в условията на социална изолация и нереализираща се в детските градини педагогическа практика (27,96% анкетирани се чувстват неподготвени за подобна дейност).

Последната група анкетни въпроси интерпретират проблема за ефективността на обратната връзка в условията на дистанционни начини на обучение (Коя форма на обратна връзка считате най-ефективна за обучавани в условията на дистанционни форми на обучение? При интересуващ Ви въпрос или необходимост от доизясняване на конкретно учебно съдържание в условията на наложилото се дистанционно-електронно обучение какъв модел бихте предпочели?).

Само 1,08% анкетирани изказват становище относно безполезност на обратната връзка при дистанционното обучение. Студентите предпочитат някакъв вариант на поднесена им обратно информация за степента на справеност с учебни задачи (таблица 2).

Таблица 2.

Ефективност на обратната връзка за обучаваните в условията на електронно обучение

Предпочитан модел	Отговори	
	Брой	Процент
Обобщено представяне на резултатността на групата/курса (тенденции, позитиви, негативи) в реално време (чрез платформа за видео споделяне)	39	41,94%
Поверителен достъп до персоналната резултатност и информация за резултатността на групата/курса в обобщен вид (тенденции, позитиви, негативи)	46	49,46%
Отдалечена във времето персонална информация без достъп до сведения за резултатността на другите и на групата/курса като цяло	2	2,15%
Отдалечена във времето персонална информация с дадена възможност за достъп до сведения за резултатността на другите и на групата/курса като цяло	4	4,30%

Необходимостта от доизясняване на неразбран (при наложилото се дистанционно-електронно обучение) въпрос е представена от три модела: посочване на конкретното неясно учебно съдържание и молба към преподавателя за допълнителното му писмено разяснение (51,61%); посочване на конкретната неяснота с молба към преподавателя да предложи допълнителен източник на информация за самостоятелно запознаване (33,33%); информиране на преподавателя за незнанието без очакване от обучавания на допълнителни разяснителни/подкрепящи дейности (15,05%). Последният процент е обезпокояващ по отношение наличността на група сред студентите, у които липсва мотивация да преодолеят собствено незнание и да се самостимулират към по-висока резултатност.

Предложените в статията анкетни резултати не са просто статистика за извадка респонденти. Техният анализ може да бъде обобщен в два контекста. Теоретичен контекст, свързан с анализа на количествените данни за осъзнатост на значението на дистанционното обучение/дистанционните образователни модели като образователна възможност. Прагматико-приложен контекст с два подаспекта: на реалността – изводи от данни за реално използване на дистанционно-електронни образователни начини в университетското образование (в принудителни условия); на проспективността – прогнозиране, планиране и бъдещо технологично разнообразяване на дистанционните обучителни форми в университетска образователна среда, както и насочване към ефективни методически модели за стимулиране и мотивиране на активността на обучаемите във и извън дигиталната образователна среда.

References:

1. Rouz, D. Distance Education, Washington, DC, 2000.
2. Holmberg, Börje. The evolution, principles and practices of distance education. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg [ASF]. 2005, 11. Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg. p. 13.
3. Naredba za darzhavnite iziskvaniya za organizirane na distantsionna forma na obuchenie vav visshite uchilishta, obn., DV, br. 99 ot 09.11.2004 g. https://www.mon.bg/upload/4223/nrdb_04_distancionno_obuchenie.pdf (Dostap: 20.06.2020 g.).
4. Nikolov, R. Globalniyat kampus. Sofiya: Avangard Prima. 2009, str. 14.
5. Vitanova, N. Osnovi na uchilishtnoto obuchenie. Shumen: Faber, 2009, str. 75 – 78.
6. Hutorskoy, A. V. Sovremennaya didaktika. Uchebnik dlya vuzov. Sant-Peterburg: Piter, 2001, str. 223 – 234.
7. Milkov, L. Didaktika. Shumen: Yuni Ekspres. 2002, str. 316 – 319.

(Endnotes)

1. Ispolzvaniyat formulyar mozhe da bade vidyan na <https://forms.gle/pFop4Hq2cmcxdfFfy6>