

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ МЕДИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ ЯКОСТІ ОСВІТИ
ЛАБОРАТОРІЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ТА СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

АНАЛІТИЧНИЙ ЗВІТ
за результатами соціологічного дослідження
**«ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА В ХНМУ: АНКЕТА
ВИКЛАДАЧА»**

Автор:

к.соц.н. Марущенко О.А.

Харків – 2020

1. ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ ПРО ДОСЛІДЖЕННЯ І РЕСПОНДЕНТІВ

Соціологічне дослідження «Дистанційна освіта в ХНМУ: анкета викладача» було проведено у квітні – червні 2020 року Лабораторією психологічних та соціологічних досліджень Навчально-наукового інституту якості освіти ХНМУ спільно з Сектором моніторингу якості освіти Студентської Ради ХНМУ.

Дослідження включало наступні етапи:

- розробку соціологічного інструментарію (лютий-березень),
- польовий етап (збір даних) (23 квітня – 30 травня),
- комп'ютерну обробку даних (травень),
- соціологічний аналіз даних (травень-червень),
- підготовку підсумкового звіту (червень).

Вибіркову сукупність склали викладачі (загалом 94 особи), які представляли кафедри університету трьох різних спрямувань (пропорційно) – загальні науки, фундаментальні науки, клінічні кафедри. Передбачалося, що анкету мають заповнити 4 співробітника кожної кафедри, що потрапила до вибіркової сукупності, а саме: завідувач кафедри, 1 професор, 1 доцент або 1 старший викладач, 1 асистент. У випадку, якщо якась посада на кафедрі не була займаною жодним працівником, допускалося заповнення опитувальної форми особою, яка обіймає іншу посаду.

У підсумку, вдалося дотриматися принципу побудови вибіркової сукупності у випадках із завідувачами (склали 25,5 % від загальної кількості опитаних) та асистентами кафедр (23,4 %). Певний «недобір» вийшов з професурою (13,8 %), при цьому заповнених форм від осіб, які обіймають посади доцентів або старших викладачів, сумарно набралось дещо більше (37,3 %) за розрахункову кількість. Натомість, слід зазначити, що ці певні розбіжності не вплинули на достовірність та надійність отриманих даних.

У ході дослідження застосовувалася методика напівстандартизованого онлайн-опитування. Опитувальна форма складалася з 46 запитань, розбитих на 2 частини. Перша була присвячена вивченню новітнього досвіду викладацької онлайн-роботи, що виник як результат переведення освітнього процесу в дистанційний формат. До другої частини анкети увійшли запитання, що стосувалися сприйняття викладачами перспектив подальшого впровадження дистанційної освіти у практику ХНМУ в умовах звичного формату навчання.

2. ВИКЛАДАЧІ ПРО НОВІТНІЙ ДОСВІД ОНЛАЙН-ЗАНЯТЬ ЯК РЕЗУЛЬТАТ ПЕРЕВЕДЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ДИСТАНЦІЙНИЙ ФОРМАТ

Ледь не ключове запитання цієї частини анкети стосувалося загальної оцінки викладачами того досвіду онлайн-занять, який вони здобули у березні-червні 2020 року у період карантину (див. рис. 1).

В основному, відповіді респондентів приблизно порівну розподілилися між трьома варіантами: «Радше, вдалий» (обрали 34 % від загальної кількості опитаних осіб), «Однозначно вдалий» (31,9 %) і «У чомусь вдалий, у чомусь – ні» (31,9 %). Ось як розлого прокоментували респонденти свій вибір:

«Загалом досвід був вдалим за винятком проблем технічного характеру (нестабільність роботи серверів; рідко, але – проблеми зі входом до кімнат конференцій; розлад у роботі самої інтернет-мережі)»

«Враховуючи форс-мажорну ситуацію, вважаю, що університет і викладачі зробили усе можливе для максимально продуктивної роботи, адже значно краще проводити заняття, аніж, скажімо, робити довгу перерву на час карантину»

«Вперше застосував – це позитив. Багато проблем – це негатив»

«Моя відповідь базується на позитивних відгуках студентів, але ж критична самооцінка підказує, що можна було зробити ще краще»

«З мого боку досвід вдалий, але різко зросло навантаження щодо навчально-методичної роботи з огляду на дистанційну форму навчання»

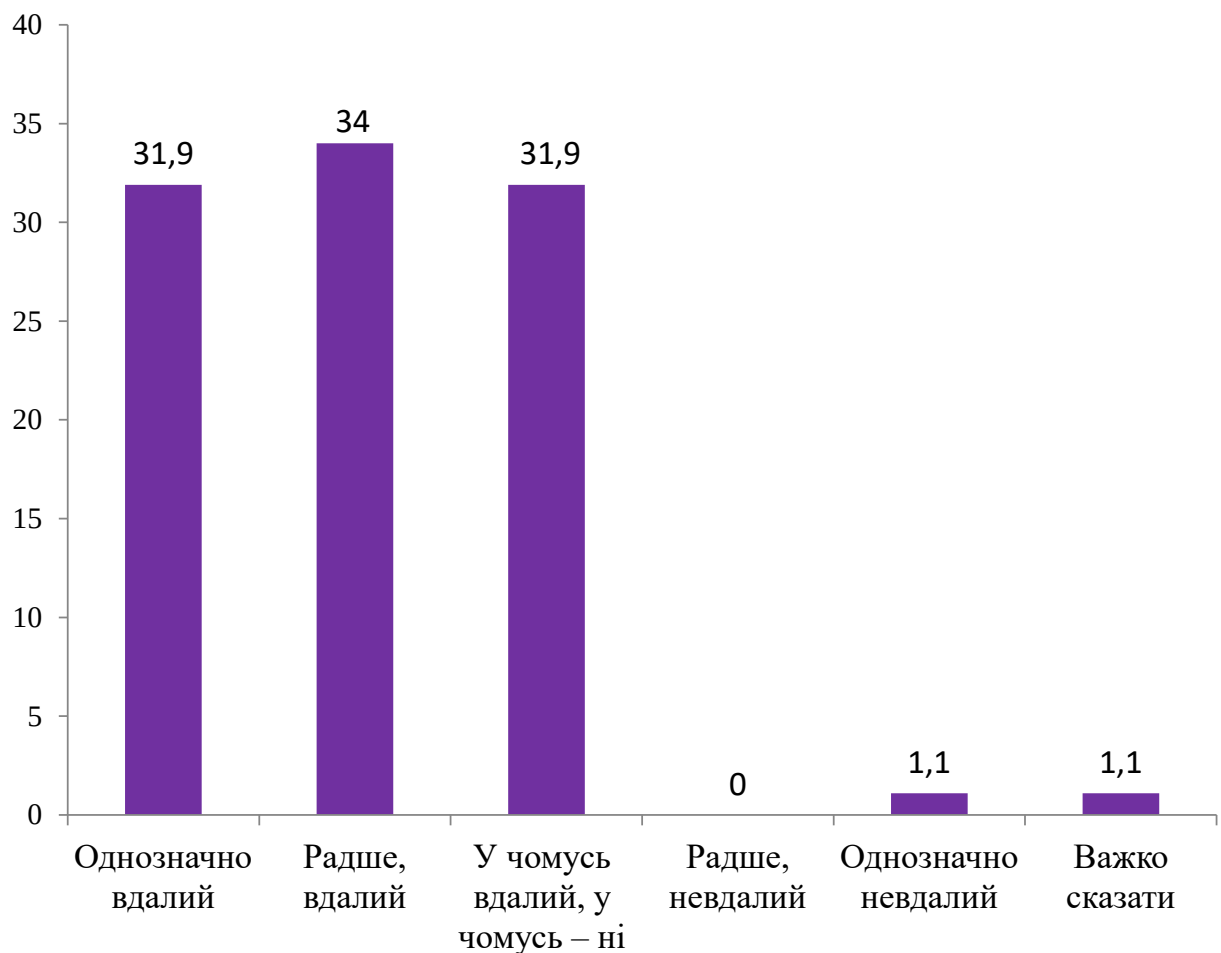


Рис. 1. Задоволеність викладачів власним досвідом онлайн-занять у період карантину (%)

«Вдалося не втратити темп навчання і, переважно, не втратити якість навчання»

«Особливістю занять стало майже 100% відвідування студентами»

«Досвід вдалий тому, що майже не виникало проблем при поясненні та контролі теоретичних знань, однак частина студентів була доволі

пасивною, інколи пояснюючи це тим, що в них поганий інтернет-зв'язок або відсутній мікрофон; був відсутнім контакт студентів із хворими та можна було розбирати практичні питання лише на підставі історії хвороби, кейсів аналізів»

«Що вийшло: навчальний діалог (з поправкою на технічні неполадки), можливість краще зрозуміти студентство, вести одночасний діалог (наприклад, реагувати на відповіді на завдання інтелектуальної гри по темі заняття) з більшою кількістю людей, відповідно, ефективніше розподіляти час. Складнощі: децю стерлися межі особистого / робочого часу, часто спілкуватися зі студентством (відповідати на питання) доводилося у будь-який час, і вночі також»

«Я вважаю свій досвід в проведенні дистанційного навчання вдалим з двох причин: 1. Освоєння платформи для технічного забезпечення дистанційного навчання, що підвищує професійну компетентність викладача. 2. На думку студентів, дистанційне навчання не знизило ефективність навчального процесу, що свідчить про вдалий перший досвід впровадження дистанційної освіти»

67 % опитаних зазначили, що під час проведення онлайн-занять мали певні проблеми з інтернет-зв'язком, 37,2 % викладачів мали проблеми з ідентифікацією студентів.

Як платформу для забезпечення синхронного навчання, 84 % респондентів переважно використовували Zoom, 14,9 % – Moodle, і лише одна опитана особа працювала на якійсь іншій платформі.

Ось як викладачі пояснили зроблений на користь тієї чи іншої платформи вибір (див. рис. 2): переважно, вибір був пов'язаний із зручністю (як для студентів, так і для викладачів), а також з досвідом перших «карантинних пар», що було проведено на певній платформі, після чого вже не було сенсу щось змінювати.



Рис. 2. Мотиви вибору тієї чи іншої платформи для проведення синхронного навчання (%)

Проте, скільки ж у середньому часу тривала синхронна комунікація зі студентами в межах однієї, окремо взятої, пари? Розподіл відповідей на це запитання опитувальної форми представлено на рис. 3.

Найбільшу кількість «голосів» (35,1 %) здобув варіант відповіді «1-1,5 години». Серед викладачів клінічних кафедр першість мали інші запропоновані альтернативи: «більше 3 годин» (22,3 %) і «2-3 години» (19,1 %).

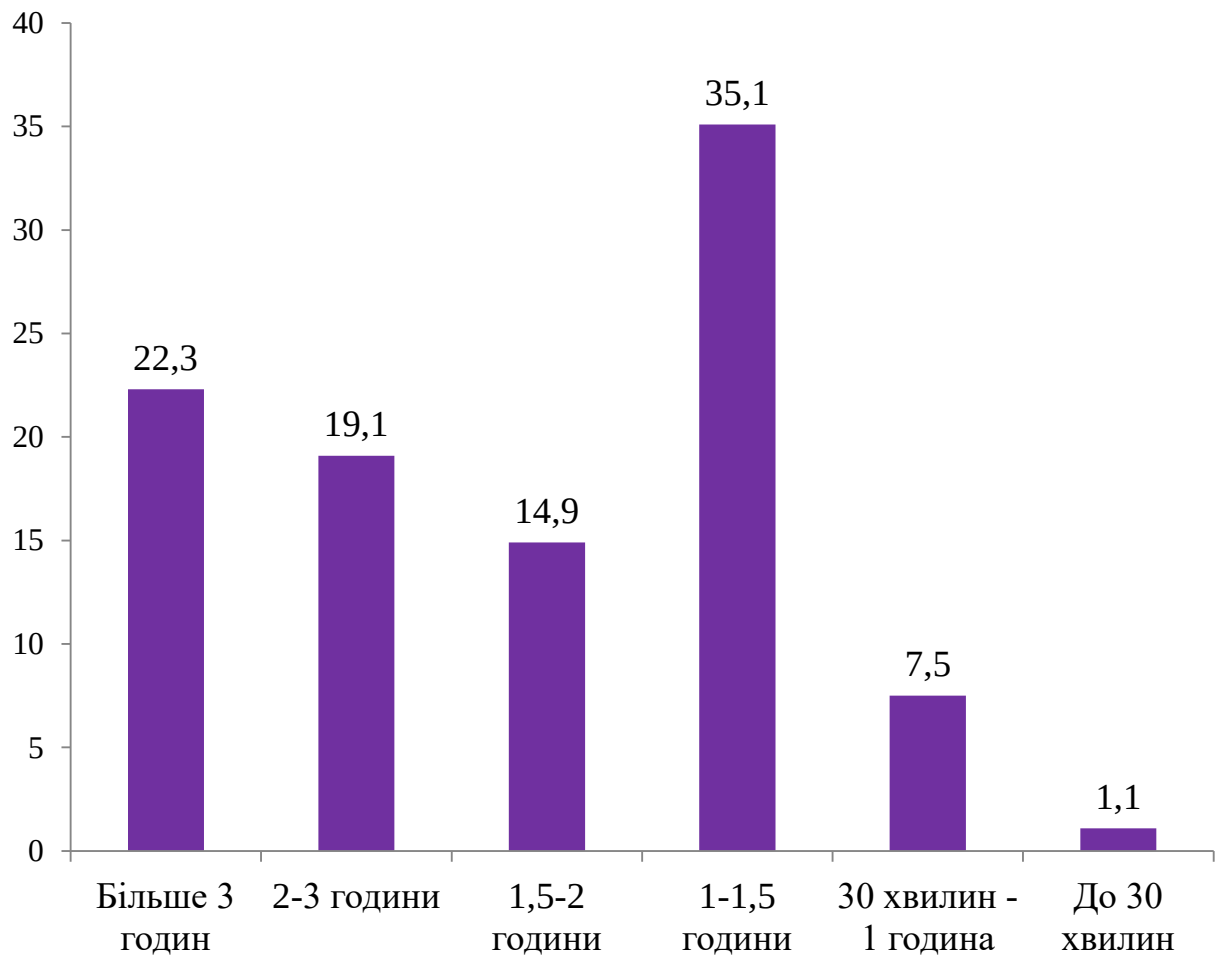


Рис. 3. Середня тривалість синхронної комунікації зі студентами в межах однієї пари (%)

Декілька запитань анкети стосувалися особливостей використання викладачами університету платформи Moodle. На рис. 4 представлений розподіл відповідей на запитання: «Якою мірою Ви вважаєте платформу Moodle зручною та пристосованою для асинхронного навчання (коли відбувається «розірваний у часі» контакт викладача і студента з використанням заздалегідь підготовлених навчальних матеріалів, тестових завдань тощо)?». Очевидно, що тут домінують позитивні відгуки (сумарний відсоток за двома позитивними варіантами відповідей складає 60,6 %), натомість, критичні оцінки теж не були рідкісними.

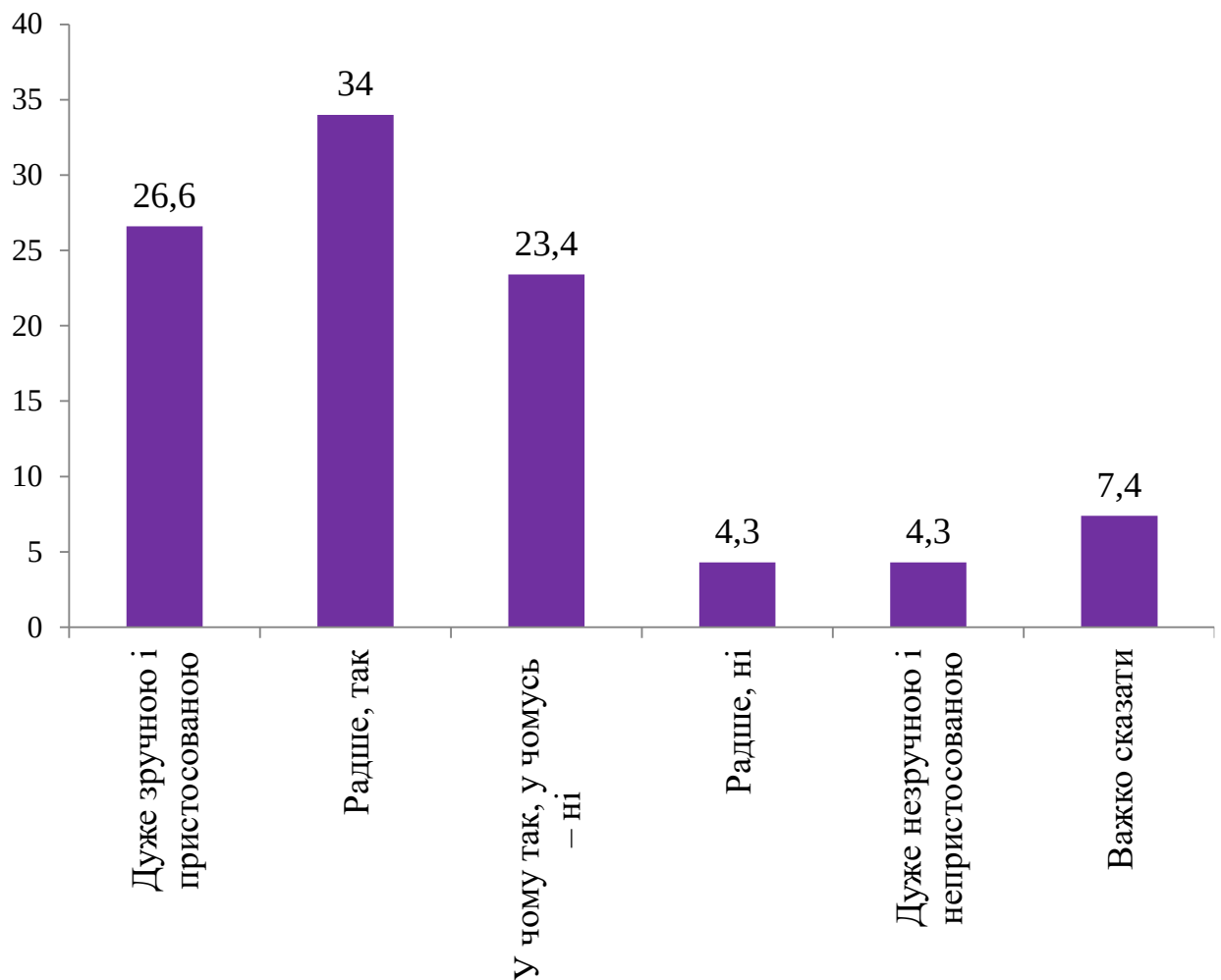


Рис. 4. Загальна оцінка зручності та пристосованості до асинхронного навчання платформи Moodle (%)

Але як часто користувалися викладачі саме цією платформою?

Як і очікувалося, це траплялося значно рідше, ніж у випадку з платформою Zoom (див. рис. 5). Так, наприклад, 42,6 % опитаних осіб визнали, що користувалися платформою Moodle у меншій частині тих випадків, коли мали за розкладом пару. 18,1 % респондентів або жодного разу не робили цього, або «майже ніколи» в той момент, коли за розкладом у них була пара.

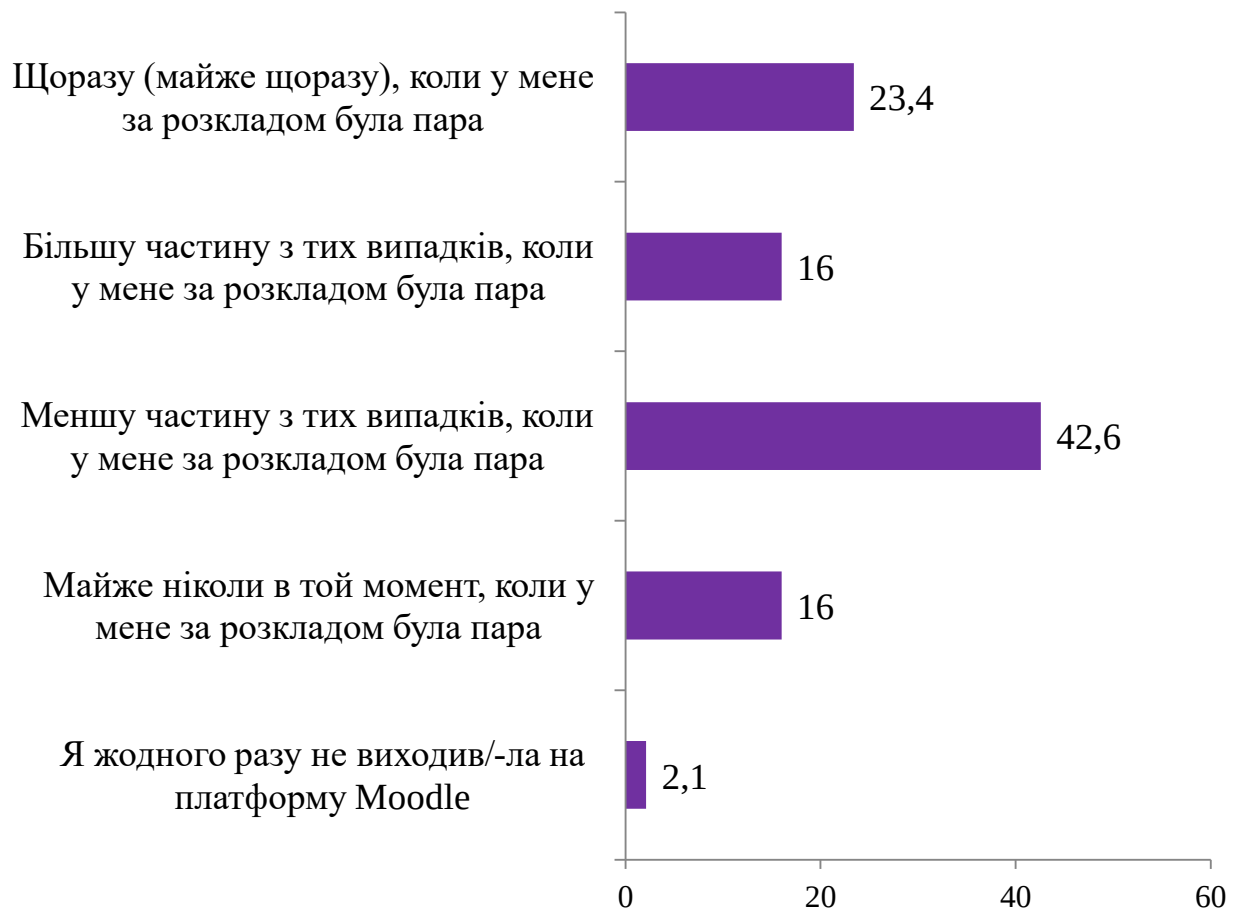


Рис. 5. Частота користування платформою Moodle під час пар (%)

Якщо ж вихід викладача на платформу Moodle все ж відбувався, то це було переважно пов'язано з 4 причинами (див. рис. 6): для розміщення навчальних матеріалів, створення навчальних курсів (зазначили 77,7 % опитаних), для участі у загальноуніверситетських робочих нарадах і навчальних вебінарах (72,3 %), для ознайомлення з результатами навчальної діяльності студентів (тести, завдання тощо) (62,8 %), а також для проведення навчальних занять у синхронному відеорежимі (36,2 %).



Рис. 6. Мета користування платформою Moodle (%)

13,8 % респондентів обрали варіант «З іншою метою», проте детальний аналіз цих відповідей вказав на фактичне повторення тих самих 4-х причин, проте в інших інтерпретаціях. Єдиним виключенням стало проходження курсу «Основи методології розробки електронних курсів у сфері медичної освіти», ініційованого Навчально-науковим інститутом якості освіти, для чого довелося відвідувати платформу Moodle. 39,4 % осіб, які взяли участь у дослідженні, заявили про те, що проходять це курс зараз або зробили це раніше. Майже уся ця когорта респондентів визнали курс від ННІАО корисним та ефективним, залишивши, зокрема, такі відгуки про його користь для роботи їхньої кафедри:

«Він дуже допомагає у опануванні технічних особливостей платформи Moodle та значно розширює наше уявлення про цей новий напрямок роботи»

«Усі електронні методичні матеріали, розроблені нашою кафедрою, створені завдяки навчанню на цьому курсі»

«Курси створюються відповідно до порад та методології, що надаються в цьому навчальному курсі (особливості сприйняття студентів, короткі блоки, побудова тем тощо). Окрім того, в курсі надаються конкретні поради щодо налаштування та використання тих чи інших ресурсів»

«Це повна, доступна інструкція по створенню дистанційних курсів. Дивись скринкасти пані Наталії і твори свої курси!»

Наприкінці цього блоку опитувальної форми респондентам було поставлено таке запитання: «Яким чином відповідальні структури університету мають доопрацювати платформу Moodle, аби зробити її більш зручною у використанні та більш відповідною цілям навчання?». Найбільш типовими стали такі пропозиції:

«Забезпечити її надійне функціонування під час пікових навантажень, додати функціонал для надійної ідентифікації здобувача під час виконання контрольних завдань (у відеорежимі з можливістю переглянути запис, блокування зовнішнього втручання у комп'ютер тощо)»

«Розбити студентів за групами, відповідно до списків деканатів та АСУ, створити в «Журналі оцінок» окремі сторінки для кожної групи»

«Удосконалити пошук студентів у списках за групою, прізвищем та ім'ям»

«Розробити англomовну версію»

«Доцільним було б зробити інтегрований відеосюжет для англomовних студентів, присвячений реєстрації, самореєстрації на курсі, використання веб-кімнат, пошуку кафедр і курсів, переключення мови»

«Збільшити кількість веб-кімнат для проведення занять»

«На мою думку, рекомендації типу «Також звертаємо Вашу увагу на те, що для коректної роботи вебінарних кімнат (лекції, презентації), необхідно закрити непотрібні програми і закладки в браузері» не будуть вагомими аргументами для покоління студентів, що вирости зі смартфонів в руках. Для того, щоб вони дійсно хотіли працювати десь і не сприймали університет як застарілу структуру, яка щось нав'язує, потрібно обирати лаконічні і зручні ресурси, які будуть інтуїтивно зрозумілими і будуть добре працювати навіть тоді, коли у браузері відкриті вісім закладок»

«Надати можливість викладачеві в статистиці переглядати додатково час, проведений студентами на тих чи інших сторінках (додатково до кількості звернень, переглядів, активностей тощо)»

«Мені здається, потрібно вести облік часу, проведеного на платформі, і враховувати його в навантаженні і заробітні платі»

Окремий блок опитувальної форми був присвячений різним аспектам онлайн-навчання, з якими викладачі університету або стикалися на практиці, або мали висловити своє відношення (див. табл. 1). Респондентам був запропонований перелік з 9 тверджень, щодо кожного з яких треба було висловити або згоду, або незгоду. У табл. 1 поданий відсоток тих опитаних осіб, які висловили повну згоду із твердженнями.

Максимальний «рівень згоди» спостерігався щодо дотримання розкладу при проведенні онлайн-занять (90,4 %), мінімальний стосувався «підозри» про те, що заняття онлайн зводилися лише до розподілення завдань та подальшої перевірки їх виконання (4,3 %).

ТАБЛИЦЯ 1. Згода із твердженнями щодо різних аспектів онлайн-занять (%)

Твердження	Повна згода із твердженням
Зазвичай мені вдавалося проводити онлайн-пари згідно розкладу	90,4
Часто я не встигав/-ла оцінити роботу студентів в рамках	12,8

часових меж пари	
В основному, мої заняття онлайн зводилися до розподілення завдань та подальшої перевірки їх виконання	4,3
Проведення занять онлайн забирає більше моїх ресурсів (часу, фізичних сил тощо), аніж пари в аудиторії	47,9
Більшість методів, що раніше використовувалися мною в аудиторії, не згодилися під час онлайн-пар	18,1
Я вважаю, що іспити та диференційовані заліки повноцінно провести онлайн неможливо	37,2
Насправді, на якість роботи викладача не впливає те, проходить заняття в аудиторії чи онлайн	28,7
Виявилося, що з точки зору зручності та якості проведення, пари онлайн мене влаштовують більше, аніж в аудиторії	9,6
Вважаю, що університет надав мені усю необхідну інформаційну та методичну допомогу, аби я не мав/-ла труднощів з якісним проведенням онлайн-занять	63,8

Респондентам також було запропоновано висловитися і щодо того, якою мірою та чим саме онлайн-навчання може бути корисним при підготовці студентів до складання іспитів КРОК? Серед вказаних думок однозначно домінують позитивні оцінки потенційної користі, серед яких слід виділити такі:

«Відвідування студентами онлайн-лекцій, спрямованих на підготовку до КРОК, в рази більше, ніж в аудиторіях»

«Можна зробити записи вебінарів з якісним викладенням теоретичного матеріалу та розбором завдань»

«Студенти можуть самі працювати із тестами КРОК минулих років онлайн, на парах отримувати базові знання з дисциплін, а не вчити щось «бо

це буде у КРОКах». Платформа Moodle, на мою думку, є надзвичайно зручною для створення баз тестів, їхньої систематизації та асинхронної роботи студентів над ними (скажімо, якби викладач на початку семестру встановлював, що за певний рівень, показаний при проходженні певного об'єму тестів-підготовки до КРОКу на платформі Moodle, студент отримає додаткові бали чи якісь інші заохочення з дисципліни)»

«Можна створити в Moodle якісні тестові онлайн-тренажери з підготовки до КРОК, які будуть доступні студентам у будь-який час і на яких вони зможуть відпрацьовувати тести скільки завгодно разів. До того ж, в цьому випадку викладачі або завідувачі, або керівництво (або і всі разом) матимуть актуальну та повну інформацію щодо стану підготовки конкретних студентів, проблем з питаннями певних профілів тощо (з відповідної статистики системи)»

3. СПРИЙНЯТТЯ ВИКЛАДАЧАМИ ПЕРСПЕКТИВ ПОДАЛЬШОГО ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ В ПРАКТИКУ ХНМУ В УМОВАХ ЗВИЧНОГО ФОРМАТУ НАВЧАННЯ

«Як особисто Ви ставитеся до ідеї впровадження в освітній процес ХНМУ дистанційної освіти? – з цього запитання розпочиналася друга частина опитувальної форми, присвячена вивченню того, як взагалі викладачі університету сприймають перспективи подальшого впровадження дистанційної освіти в умовах звичного формату навчання.

Розподіл відповідей на це запитання (див. рис. 7) вказав на неоднозначність ставлення до перспектив дистанційної освіти серед викладачів університету. На це вказує вже той факт, що найбільш «популярним» варіантом відповіді на запитання став «у чомусь позитивно, у чомусь – негативно» (його обрали 40,4 % респондентів), хоча слід зазначити,

що сумарний відсоток тих, хто сприймає цю інновацію тією чи іншою мірою позитивно, є вищим (49 %).

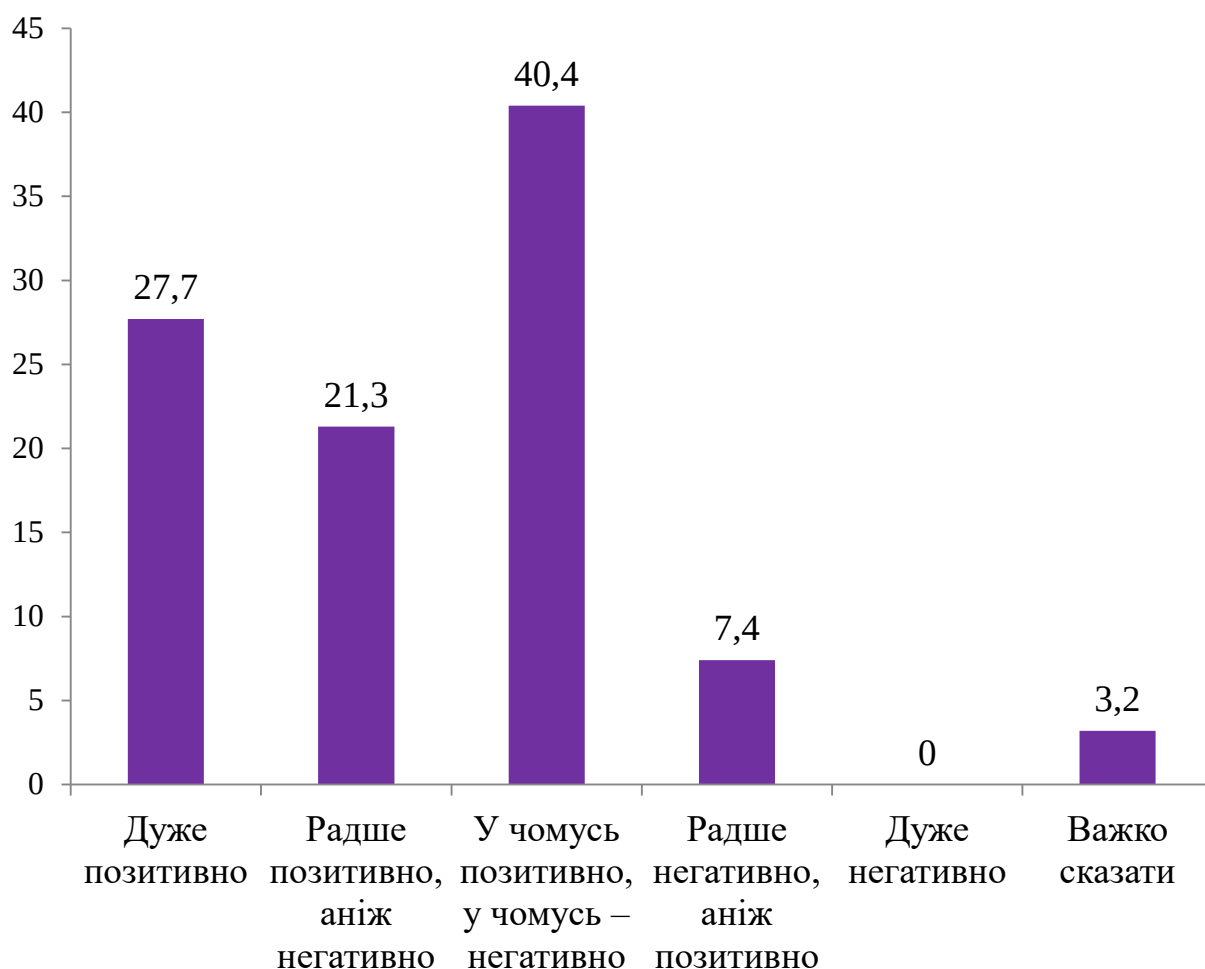


Рис. 7. Ставлення до ідеї впровадження в освітній процес дистанційної освіти (%)

До речі, відповідаючи на інші запитання, 70,2 % опитаних тією чи іншою мірою погодилися з твердженням про те, що дистанційна освіта зробить навчання в ХНМУ більш якісним. При цьому, 68,1 % респондентів хотіли б мати вибір: вести навчальну дисципліну дистанційно чи очно.

Далі респондентам було запропоновано декілька уточнюючих запитань, як-от щодо предметів, що викладаються в університеті та які було б варто бодай частково перевести у дистанційний формат. У відповідях опитані викладачі, в основному, говорили про 4 групи дисциплін, що потенційно

можуть безболісно «перейти» в онлайн: а) теоретичні, б) гуманітарні, в) предмети за вибором (щодо цього було окреме запитання в анкеті: погоджуються з таким кроком 64,9 % опитаних), г) ті, що викладаються на молодших курсах і не є «кроківськими».

Серед предметів, які, навпаки, з певних причин переводити у дистанційний формат не можна, прогнозовано називалися клінічні дисципліни (*«Клінічні дисципліни не можливо повноцінно вивчити без клінічної бази»*). Щодо цього також було окреме запитання в анкеті: погоджуються з таким рішенням 86 % опитаних.

Окрім клінічних, «недоторканими» названі такі предмети: «ті, що входять до блоків Кроку 1, 2, 3» (*«Дисципліни, що входять до переліку КРОК потребують більшої уваги студентів та комунікації із викладачем, що не завжди може бути здійснено при використанні дистанційного навчання»*), «мовні» (*«Мову треба вчити не тільки за тестами, мову треба чути та відчувати!»*), «ті, що передбачають роботу з лабораторіями, манекенами та пацієнтами» (*«Засвоєння навчального матеріалу можливе лише в умовах роботи студентів зі специфічним обладнанням, інструментами, препаратами»*), «виробничу практику» (*«Студент повинен не тільки бачити і чути, а й закріпити навик на практиці»*).

Завершувало блок уточнюючих запитань таке: «Які елементи (змістовні, структурні та інші), що стосуються дисципліни (дисциплін), яку (які) Ви викладаєте, можна ефективно перевести у дистанційний формат?». Серед запропонованих пропозицій найбільш показовими були такі:

- лекції,
- консультативні заняття,
- індивідуальні завдання,
- завдання для забезпечення самостійної роботи,
- додаткові відео- та анімовані матеріали, підкасти,
- презентації, клінічні випадки, аналізи, інструментальні результати (imaging),

- демонстрація пацієнта,
- проміжні і підсумкові форми контролю,
- прийом відпрацювань («Якщо буде можливість ідентифікувати особу студента»).

Оцінюючи найбільш зручний формат «дистанційних лекцій», більшість респондентів/-ок (51,1 %) погоджуються на «прямі ефіри», для 39,4 % опитаних більш зручним є підготовка і запис спеціальних навчальних відео. Інші 9,5 % респондентів обрали певні комбіновані (гібридні) варіанти перших двох альтернатив.

При цьому, очевидно, що бувають випадки, коли студенту все-таки варто бути фізично присутнім в аудиторії. Ми звернулися до респондентів з проханням дати оцінку таким випадкам (див. рис. 8), спектр яких включав 5 альтернатив, а також можливість запропонувати свій варіант.

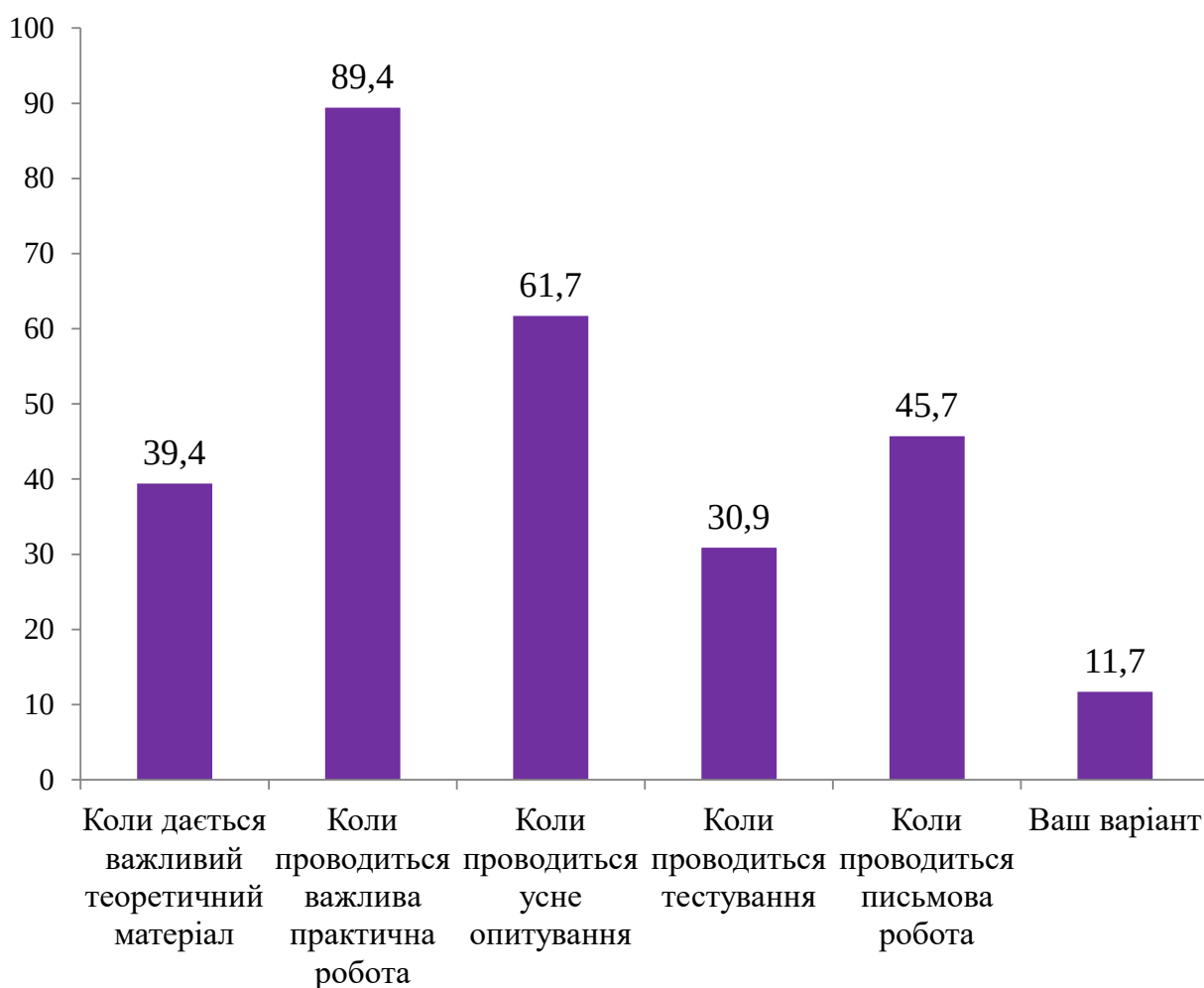


Рис. 8. Оцінка необхідності присутності студента в аудиторії (%)

Отже, на думку опитаних, студенту треба бути присутнім в аудиторії, передусім, тоді, коли проводиться важлива практична робота (з цим згодні 89,4 % респондентів), а також при проведенні усного опитування (61,7 %).

Серед варіантів, запропонованих безпосередньо самими респондентами, слід згадати такі: «На першому занятті», «При проведенні диференційного заліку», «Коли використовуються інтерактивні методи навчання», «При клінічних розборах».

Дуже важливе запитання (особливо на тлі вже наявного досвіду проведення онлайн-занять у період карантину) стосувалося того, який відсоток загального «освітнього часу» опитані в ході дослідження викладачі радили б перевести у дистанційний формат (див. рис. 9).

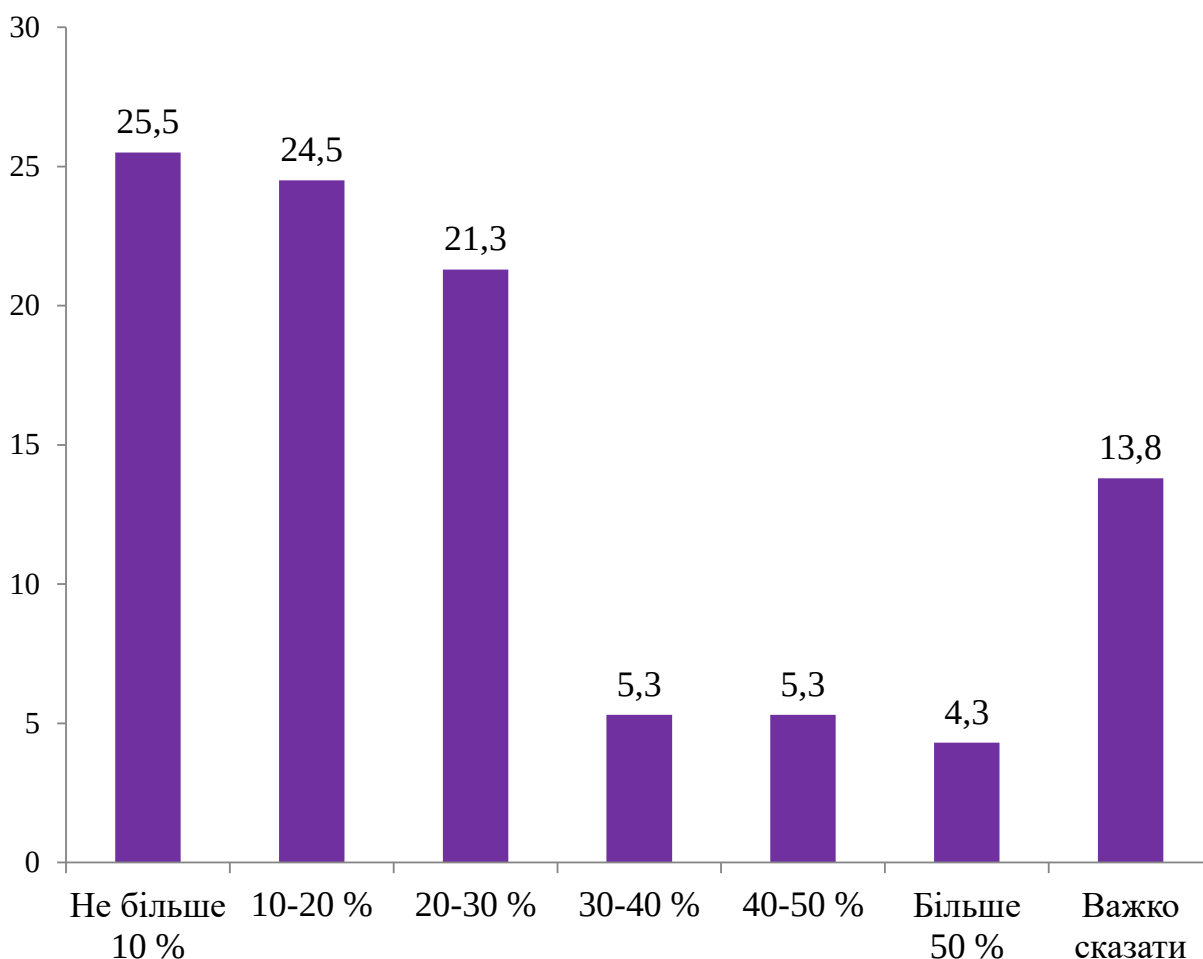


Рис. 9. Відсоток загального «освітнього часу» вартий переведення у дистанційний формат (%)

Як бачимо, відсоток «підтримки» зменшується зі збільшенням відсотку «освітнього часу»: якщо переведення у дистанційний формат не більше 10 % загального «освітнього часу» підтримує кожний четвертий респондент, то з кожним з варіантів, що охоплює обсяг «освітнього часу» більше 30 %, згодні не більше 5,3 % опитаних осіб. І доволі значна кількість педагогів (13,8 %) утруднилися з відповіддю.

Одне з відкритих запитань опитувальною форми містило пропозицію уявити умовну навчальну дисципліну, яку вирішили бодай частково перевести у дистанційний формат. Далі респондентів попросили коротко описати, як в ідеалі повинно проходити таке навчання. Нижче подані найбільш конструктивні варіанти з числа запропонованих:

«Перше – очне заняття (знайомство, правила, пояснення вимог та роботи з курсом), дистанційне навчання впродовж курсу з використанням синхронного і асинхронного режимів, різного роду завдань і матеріалів в залежності від особливостей конкретної дисципліни, частина занять проводиться очно, підсумковий контроль в залежності від дисципліни може поєднувати в собі дистанційну частину (тести, есе, пошукова робота) та очну (співбесіда, заповнення документів) або ж проводиться повністю очно»

«Після апробації курсу у очному форматі можна було б перевести частину практичних робіт з біоінформатики та аналіз новітніх досягнень у галузі винести у дистанційний формат»

«Прямий ефір лекційної частини, коли студентство заохочується до питань у чаті, потім полілог, коли викладач або викладачка стає своєрідним модератором, потім – заохочення до застосування набутих компетенцій на практиці, розширення можливостей»

«Усна частина занять – у навчальному класі, студенти забезпечені супровідними матеріалами онлайн, тестування – в Moodle, Крок-питання за темою заняття – онлайн, диф.залік – у режимі реального часу на занятті»

«Латинська мова: лекції з теорії терміноутворення – дистанційно, опанування матеріалу – на практичних заняттях, тренувальне тестування – дистанційно, контрольне тестування – з фізичною присутністю студентів»

«Серія он-лайн лекцій, перегляд демонстраційних матеріалів та виконання практичних завдань у електронній формі (в т.ч. тестування за кожною темою), надання посилань на додаткові джерела літератури або освітні ресурси (сайти, платформи, форуми тощо)»

«Лекційний матеріал можна подавати у форматі дистанційного навчання, демонстрація унікальних кафедральних макропрепаратів стане доступною у відео чи фото-форматі (вважаю, це не досить якісним варіантом), а розтинів трупів з присутністю студентів дистанційно – майже неможливо зробити. Тестування та складання підсумкових контролів бажано робити не у дистанційному форматі з метою персоніфікації студента»

«Після вступної частини, заняття проходить у вигляді мікролекції з роз'ясненням типових помилок при виконанні завдань, вирішення яких передбачається темою заняття. Потім студенти одержують індивідуальні завдання, наприклад, ситуаційні завдання, консультуються з викладачем за складними питаннями, ознайомлюються з оцінкою»

Два запитання анкети стосувалися думок викладачів щодо того, як, на їх погляд, відреагують студентство і викладацький склад на впровадження дистанційної освіти в ХНМУ. Зведені дані за цими двома питаннями представлені на рис. 10.

На думку опитаних викладачів, більш позитивної реакції слід очікувати від студентів університету: саме коли йшлося про студентство, один з двох варіантів відповідей – «Дуже позитивно» або «Радше позитивно – обрали 35,1 % респондентів, тоді як у випадку з викладацьким складом аналогічний показник був утричі меншим (11,7 %).

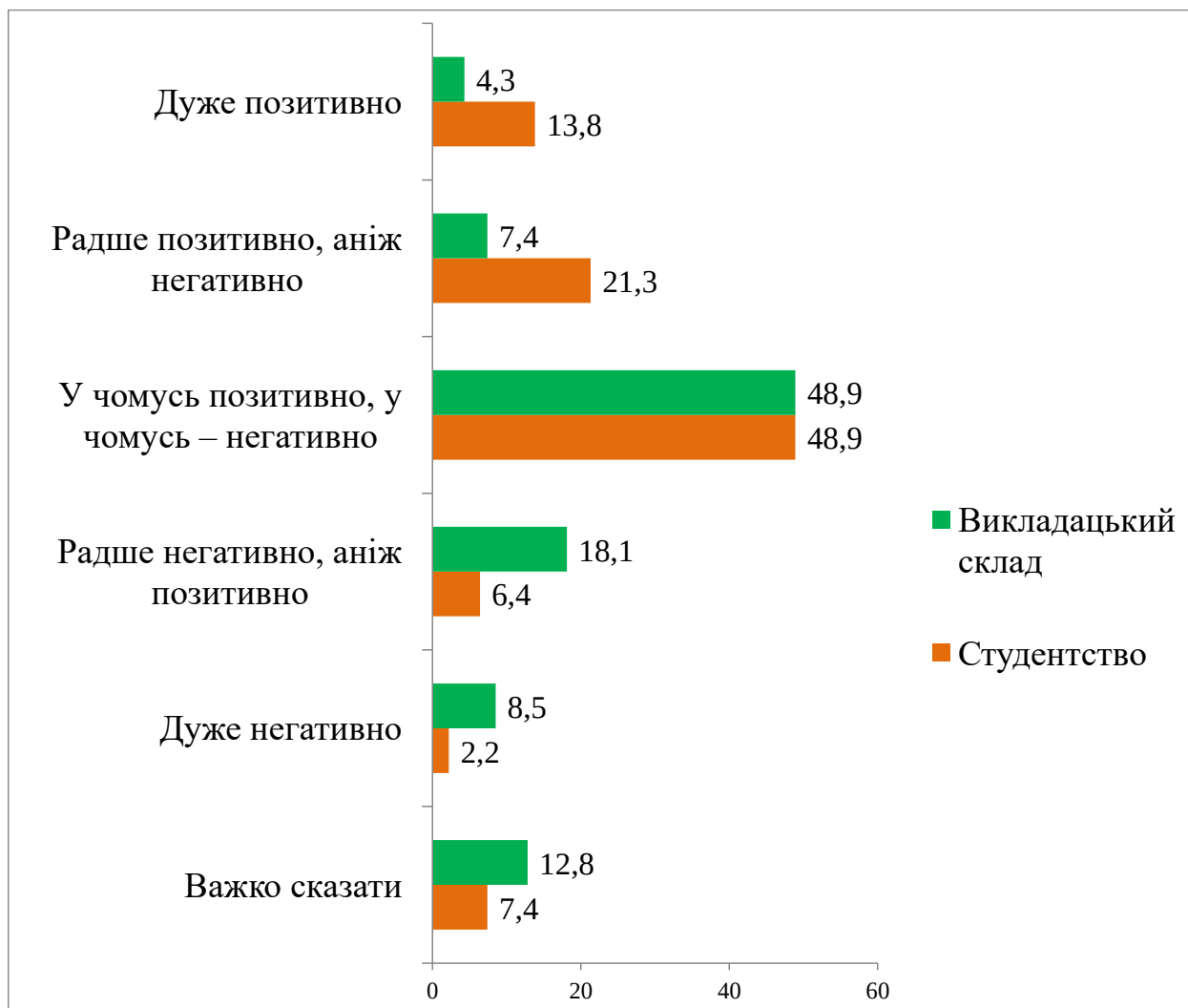


Рис. 10. Уявлення про реакцію студентства і викладацького складу університету на впровадження дистанційної освіти (%)

Провідний соціолог, к.соц.н

О.А. Марущенко