

Образовательные стратегии постковидной эпохи

Е. В. Мелихова, С. Б. Цолоева

Российский биотехнологический университет, Москва, Россия

АННОТАЦИЯ

Введение: Пандемия COVID-19 не просто породила вызовы всей образовательной архитектуры, но и продемонстрировала тотальную неготовность и преподавательского и студенческого корпусов к образовательным траекториям эпохи неопределенности и цифровых вызовов. Терминология, демонстрирующая вовлеченность населения современного мира в цифровую реальность оказалась перед лицом реального состояния дел, и «цифровые миллениалы» на практике оказались недооцифрованными. Выяснилось, что необходимый уровень цифровых компетенций являлся достоянием довольно ограниченной группы студентов и преподавателей. И если в отношении преподавателей вуза неполная готовность к смешанным форматам обучения и вынужденному онлайн обучению обусловлена рядом вполне объяснимых факторов, то неготовность молодёжи к эффективному переходу на цифровые форматы образовательной интеракции породила необходимость переосмысления всего образовательного ландшафта.

Цель исследования: Проанализировать факторы, предопределившие сложности вынужденного онлайн обучения в среде студентов высших учебных заведений.

Материалы и методы: Студенты различных столичных и региональных вузов приняли участие в глубинном интервью, реализованном в трех фокус группах. Результаты интервью были концептуализированы авторами с тем, чтобы вычлнить основные барьеры к глубинной цифровизации сквозь призму восприятия студентами. В исследовании приняли участие студенты 3-го, 4-го курсов дневного, вечернего и заочного отделений и магистранты Института ветеринарии, ветеринарно-санитарной экспертизы и агробезопасности ($N = 31$), Института прикладной биотехнологии имени академика РАН Иосифа Александровича Рогова ($N = 33$), Института биотехнологии и глобального здоровья ($N = 32$), Институт промышленной инженерии, информационных технологий и мехатроники ($N = 32$) «Российского биотехнологического университета (РОСБИОТЕХ)», г. Москва, а также Российской таможенной академии, г. Люберцы ($N = 12$) и Тамбовского Государственного Университета им. Г.Р. Державина (1), которые были разделены на 3 фокус — группы: 1-я группа — студенты 3-го курса столичных и региональных вузов; 2-я группа — студенты 4-го курса столичных и региональных вузов; 3-я группа — магистранты столичных и региональных вузов.

Результаты: Полученные результаты позволили зафиксировать различный спектр проблем у студентов, получавших образование в регионах и крупных городах: (1) сидячий образ жизни в период онлайн обучения, (2) технические и психологические сложности, (3) отсутствие возможности проводить лабораторные исследования и опыты, (4) сложности, связанные с организацией экзаменационных и зачетных мероприятий, (5) пробелы в знаниях вследствие отсутствия очного взаимодействия с преподавателями в контексте обучения на дому.

Выводы: Полученные результаты позволяют оптимизировать разработку и адаптацию цифровых практико-ориентированных учебных курсов, а также их размещение на онлайн платформах ВУЗов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

трудоустройство, целевое обучение, организация практики, карьерное сопровождение, центр карьеры, работодатели

Для цитирования: Мелихова, Е. В., Цолоева, С. Б. (2022). Образовательные стратегии постковидной эпохи. *Журнал Работа и Карьера*, 1(4), 51-63. <https://doi.org/10.56414/jeac.2022.27>

Корреспонденция:
Мелихова Екатерина Викторовна
melihovaev@mgupp.ru

Заявление о доступности данных: данные текущего исследования доступны по запросу у корреспондирующего автора.

Поступила: 05.05.2022
Принята после рецензирования: 05.10.2022
Опубликована: 31.12.2022

Copyright: © 2022 Авторы

Конфликт интересов:
авторы сообщают об отсутствии конфликта интересов.



Educational Strategies of the Post-Covid Era

Ekaterina V. Melikhova, Seda B. Tsoloeva

Russian Biotechnological University, Moscow, Russia

ABSTRACT

Introduction: The COVID-19 pandemic not only challenged the entire educational architecture but also revealed the total unpreparedness of both the teaching and student body to navigate the educational trajectories in an era of uncertainty and digital challenges. The terminology that showed the population's engagement in the digital reality was put to the test, and the so-called "digital millennials" turned out to be under-digitized in practice. It turned out that the necessary level of digital competencies was possessed by a fairly limited group of students and teachers. And if the insufficient readiness of university teachers for blended learning formats and forced online learning can be explained by a number of quite understandable factors, the unpreparedness of young people for an effective transition to digital formats of educational interaction has necessitated a rethinking of the entire educational landscape.

Purpose: To analyze the factors that have pre-determined the difficulties of forced online learning among students in higher education institutions.

Materials and Methods: Students from various metropolitan and regional universities participated in-depth interviews, implemented in three focus groups. The results of the interviews were conceptualized by the authors in order to identify the main barriers to deep digitalization through the prism of student perception. The study involved students from the 3rd, 4th courses of full-time, evening, and correspondence departments, and undergraduates from the Institute of Veterinary Medicine, Veterinary Sanitary Examination and Agro-Security ($N = 31$), the Institute of Applied Biotechnology named after RAN Academician Iosif Alexandrovich Rogov ($N = 33$), the Institute of Biotechnology and Global Health ($N = 32$), the Institute of Industrial Engineering, Information Technologies and Mechatronics ($N = 32$) of the Russian Biotechnological University, Moscow, as well as the Russian Customs Academy, Lyubertsy ($N = 12$) and the Tambov State University named after G.R. Derzhavin (1), who were divided into 3 focus groups: 1st group — 3rd year students from metropolitan and regional universities; 2nd group — 4th-year students from metropolitan and regional universities; 3rd group — undergraduate students from metropolitan and regional universities.

Results: The obtained results allowed us to identify a range of issues among students studying in regions and major cities: (1) a sedentary lifestyle during online learning, (2) technical and psychological difficulties, (3) the inability to conduct laboratory research and experiments, (4) difficulties related to the organization of examination and credit events, (5) gaps in knowledge due to the lack of face-to-face interaction with teachers in the context of home education.

Conclusion: The results obtained allow for optimizing the development and adaptation of digital practice-oriented courses and their placement on online university platforms.

KEYWORDS

emergency remote learning; digitalisation of education; digital competencies; focus group; in-depth interview

To cite: Melikhova, E. V., & Tsoloeva, S. B. (2022). Educational strategies of the post-covid era. *Journal of Employment and Career*, 1(4), 51-63. <https://doi.org/10.56414/jeac.2022.27>

Correspondence:
Ekaterina V. Melikhova
melihovaev@mgupp.ru

Data Availability Statement:
Current study data is available upon request from the corresponding author.

Received: 05.05.2022

Accepted: 05.10.2022

Published: 31.12.2022

Copyright: © 2022 The Authors

Declaration of Competing Interest:
none declared.



ВВЕДЕНИЕ

COVID-19 продемонстрировал неготовность общества к порождённому им внезапному вызову в том числе, и в сфере образования. По данным ЮНЕСКО¹ в первые месяцы вспышки более 1,5 миллиарда обучающихся были вынуждены либо временно прекратить занятия, либо перейти на онлайн обучение. Компетентностный портфель и преподавателей, и студентов оказался недостаточным для реализации подобных форматов образования максимально эффективным образом. Отсюда, очевидно, что система образования уже не будет прежней. Необходимо выстраивание ее новой «постковидной» архитектуры с опорой на извлечённый педагогами, администрациями учебных заведений и обучающимися опыт и анализ предпринятых правительствами различных стран вынужденных мер. По мнению ряда исследователей, полученный опыт приведет к переходу от традиционного обучения в аудитории к онлайн или гибриднему обучению, сопровождаемому его цифровизацией (Curelaru et al., 2022; García-Peñalvo, 2021; Weiss & Thurbon, 2021). Четко обозначился и иной подход, сторонники которого указывают, что фундаментальные идеи образования, являющиеся результатом длительного процесса разработки и прошедшие жёсткую проверку, не должны быть разрушены альтернативной техникой, что требует выстраивания баланса традиций и инноваций. И хотя образовательная система нуждается в постоянной модификации и обновлении, любую новую модель нельзя полностью применять до тех пор, пока она не пройдет проверку (Alam & Parvin, 2021; Shi et al, 2021).

Комментируя основные блоки проблем, собственные для образовательной стратегии периода COVID-19, исследователи достаточно частотно идентифицируют:

(1) Технические сложности на всех уровнях образовательного взаимодействия (администрация, преподаватели, студенты): стали очевидными нехватка оборудования, и слабая сформированность цифровых компетенций. Что, в свою очередь, ведёт к снижению качества, скорости и объёма передачи информации. (Жаныбеков и соавт., 2021). Не все вузы создали к моменту вспышки коронавирусной инфекции развитую внутреннюю сеть передачи данных, их серверы оказались перегруженными. Лишь отдельные вузы смогли оптимально использовать свои системы LMS адекватно. Отсутствие индивидуальных рабочих мест, оборудованных компьютерами, также не способствовало улучшению ситуации. Положение малообеспеченных семей выглядело еще более сложной: многие семьи были вынуждены обратиться за помощью к администрации учебных заведений или арендовать ноутбуки (Schrenk

et al, 2021). Как следствие, многие студенты из малообеспеченных семей прекратили учебу (Wen et al., 2022).

(2) Отсутствие единой системы оценивания знаний студентов, проведения экзаменов, защиты курсовых, дипломных и диссертационных работ, а также набора абитуриентов и формат проведения вступительных экзаменов. Введение *прокторинга* (англ. proctor — инспектировать, контролировать), представляющего собой процедуру контроля соблюдения правил во время дистанционного тестирования и экзамена без личного контакта с экзаменатором, стало одним из шагов по преодолению указанных сложностей. Наблюдение за процедурой экзамена осуществляет специально обученный администратор, проктор, наблюдающий за ходом экзамена через веб-камеру с целью убедиться в том, что экзаменуемый не прибегает к помощи сторонних лиц, не списывает и не ищет ответы в интернете (Ломовцева и соавт., 2021). При этом возросло количество времени на проверку и оценивание работ студентов, а также на обратную связь по поводу выполненных заданий. Списывание и обман на экзаменах являлись проблемой и до COVID-19, но вынужденный онлайн формат обучения вследствие пандемии выдвинул эти проблемы на первый план (Nguyen et al., 2020; Rivera Mata, 2020; Li et al., 2021). Особые сложности онлайн формат обучения породил для педагогов, ведущих практические и лабораторные занятия. Ранее они не практиковали формат занятия онлайн, соответственно и адаптироваться к онлайн-ограничениям им оказалось сложнее. Как результат, педагоги больше полагались на проверку знаний учащихся с помощью письменных заданий, что послужило мотивом для списывания заданий студентами друг у друга (Hsu, 2021; Kratovil, 2021). Воздействие на образование и академическую сферу было глобальным по масштабу: онлайн-мошенничество развивалось гораздо быстрее, чем меры по его контролю и предотвращению (Hill et al., 2021).

(3) Стирание границ между домом и работой вызвало стресс у всех акторов образовательного процесса, но сильнее отразилось на преподавателях (Marinoni et al., 2020; Messacar et al., 2020). Триггером послужил переход к вынужденному онлайн-обучению, которое для большинства послужило поводом для стресса, тревоги, депрессии и снижения мотивации (Aguilera-Hermida, 2020; De Michele, 2020; Petillion & McNeil, 2020). Кроме того, психическое здоровье педагогов оказалось под угрозой. Так, вследствие возросшего количества онлайн-совещаний в виду невозможности проведения очных собраний, характерным стало возникновение «синдрома усталости от видеоконференций» (Bennett et al., 2021), который серьезно нарушил баланс между работой и личной жизнью и оказал негативное воздействие

¹ Источник: UNESCO. URL: <https://www.unesco.org/en/covid-19/education-response>

на другие аспекты работы, оказавшиеся под влиянием стресса и напряжения и приводившие к выгоранию (Bennett et al., 2021). Более того, в условиях пандемии у преподавателей в разы вырос уровень тревоги и депрессии с повышенным риском и склонностью к развитию психического расстройства. Критическими факторами развития стресса стали воздействие COVID-19, навязывание использования ИКТ для онлайн-обучения, технические проблемы и баланс между семьей и работой (Navarro-Espinosa et al., 2021).

(4) Общение педагогов и студентов также изменилось: от встреч в рабочее время — обычно в определенный день и время недели — до ответов на электронные письма студентов, сообщения в мессенджерах в течение недели в любое время дня и ночи и увеличивали нагрузку педагогов).

(5) Резкий вынужденный переход на онлайн форматы обучения (Клягин и соавт.) обнажил недостаточную сформированность цифровых компетенций и педагогов и студентов. Большинство высших учебных заведений предоставили возможность выбора софта для онлайн коммуникации преподавателям, что повлекло за собой неготовность студентов к изучению и освоению большого количества программ одновременно. Каждый преподаватель мог осваивать и работать в каком-то одном выбранном им программном обеспечении, в то время как студентам приходилось разбираться в пяти-шести программах в зависимости от выбора преподавателей, а это требовало определенных навыков цифровой грамотности (Жаныбеков и соавт., 2021), которых не хватало многим студентам. Так, например, студенты отказывались включать камеру во время ответов, не были готовы самостоятельно изучать материал, отметили отсутствие необходимых навыков самоорганизации и самодисциплины, неспособность концентрироваться продолжительное время, а также большую скованность и неуверенность в правильности действий во время работы в том или ином программном обеспечении (Бегалинов и соавт., 2021, Bourion-Bedes et al., 2021, Bashir et al., 2021).

(6) Копирование классно-урочной системы в онлайн формате. Онлайн архитектура образовательного взаимодействия стоит на принципиально иных позициях. Невозможность полноценно организовать практические лабораторные занятия и семинары, необходимые для STEM (наука, технологии, инженерия и математика)

направления в образовании и смежных с ним областей, породила активизацию использования онлайн-платформ. База Ассоциации «Глобальные университеты»², которая объединяет ведущие российские университеты, создала сайт методической поддержки. В большей степени онлайн-платформы использовались на программах бакалавриата на направлениях подготовки социально-гуманитарного профиля. Наиболее широко была востребована платформа «Открытое образование»³ (НПОО), на втором месте Coursera⁴, а также собственные платформы вузов (например, LMS Moodle) и онлайн-ресурсы других университетов. Например, в МГУ это собственная учебно-образовательная платформа «Университет без границ», а также платформы teach-in⁵. Платформы teach-in открыты и содержат более 300 уникальных курсов с шестью тысячами видеолекций от ведущих преподавателей Московского университета. Свою платформу «Университет без границ» МГУ активно использует с 2013 года, на момент пандемии на ней были размещены 43 курса видеолекций. Платформа позволяет размещать учебные материалы (презентации, книги, документы, статьи), домашние задания, тесты и проводить вебинары (OpenMeeting). Преподаватель имеет возможность общаться со студентами посредством форумов и контролировать обучение в электронном журнале⁶.

Исследователи выделяют следующие стратегии развития образования постковидной эпохи: (1) групповое обучение (как минимум, в высших учебных заведениях) (Gautam, 2022); (2) развитие цифровой педагогики (Zhang and Yu, 2021); (3) сотрудничество и партнерство вузов. Университеты участвовали в разработке тестов на COVID-19 (Ramalingam & Prabhu, 2020); (4) коллаборативное международное онлайн-обучение, способное предоставить учащимся глобальные возможности обучения «дома». Совместное обучение может мотивировать студентов работать усерднее, расширять сотрудничество в достижении общей цели (Harianto et al., 2020); (5) мультидисциплинарность; (6) акцент на интегративности учебных программ и развитии внеаудиторных проектов, которые приносят реальные полезные результаты (Amaech et al., 2022); (7) смешанное обучение или обучение на основе зданий (building-based learning) или типичных им подходах; (8) развитие презентационных способностей, уверенности, работы в команде и в группе; (9) целенаправленное планирование. Поскольку мировой социум движется в неопределенное будущее, планирование сценариев может оказаться важным инструментом как для выявления рисков, так

² База Ассоциации «Глобальные университеты». <https://www.globaluni.ru/#/home>

³ Платформа «Открытое образование». <https://openedu.ru/>

⁴ Coursera. <https://www.coursera.org/>

⁵ Платформа. <https://teach-in.ru/>

⁶ Платформа «Университет без границ». <https://www.msu.ru/press/smiaboutmsu/mgu-pereydyet-na-distantsionnoe-obucheniye-ispolzuya-svoi-6-000-onlayn-kursov.html>

и возможностей устойчивого развития (Kuleto et al., 2021; Seabra et al., 2021); (10) гибридное преподавание и обучение, обеспечивающего производительность, гибкость, глубинную вовлеченность студентов, их автономность и личную позицию, управляемые различными технологическими приложениями (Ng et al., 2017; Zhang & Yu, 2021); (11) совершенствование уже имеющихся навыков цифровой грамотности всех участников образовательного процесса в онлайн-средах обучения (Middleton et al., 2019; Sankhyayan & Dasgupta, 2019).

Университеты должны сочетать использование технологий, оптимизировать взаимодействие между людьми и персонализировать обучение, чтобы быть готовыми к любым вызовам будущего и обеспечивать адекватное потребностям времени образование, учитывать факторы, предопределившие сложности вынужденного онлайн обучения в среде студентов высших учебных заведений.

Цель данного исследования: получить и проанализировать обратную связь от студентов, на собственном опыте переживших тотальное, непредсказуемое и внезапное изменение архитектуры образования с тем, чтобы аккумулировать фактологическую базу для выстраивания устойчивого образования.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Инструменты

Опросник Peimani и Kamalipour (2021), разработанный авторами для сбора информации о восприятии обучающимися онлайн обучения, преподавательской деятельности во время пандемии, проблем онлайн обучения, обратной связи, цифровых платформ (Приложение 1). Опросник получил одобрение Комитета по этике Валийской школы архитектуры при Университете Кардиффа.

К первому блоку опросника относятся вопросы, связанные с учебной и преподавательской деятельностью во время лекций, семинарских занятий в небольших группах и дискуссионных сессиях. Ко второму блоку вопросов авторы отнесли вопросы, касающиеся оценивания и информирующей обратной связи. К третьему — вопросы, связанные с цифровыми платформами.

Первый вопрос позволил аккумулировать демографическую информацию. Далее следовали закрытые вопросы — вопросы, ответы на которые регулировались шкалой Лайкерта («полностью согласен», «в чём-то согласен», «ни согласен, ни не согласен», «в чём-то не согласен», «категорически не согласен»). В последнем вопросе респондентов было предложено дать собственные комментарии или описать сложности, которые у них

возникли во время онлайн обучения, и которые не отражены в представленном опроснике.

Участники

В исследовании приняли участие студенты 3-го, 4-го курсов дневного, вечернего и заочного отделений и магистранты Института ветеринарии, ветеринарно-санитарной экспертизы и агробезопасности ($N = 31$), Института прикладной биотехнологии имени академика РАН Иосифа Александровича Рогова ($N = 33$), Института биотехнологии и глобального здоровья ($N = 32$), Института промышленной инженерии, информационных технологий и мехатроники ($N = 32$) «Российского биотехнологического университета (РОСБИОТЕХ)», г. Москва, а также Российской таможенной академии, г. Люберцы ($N = 12$) и Тамбовского Государственного Университета им. Г.Р. Державина, которые были разделены на 3 фокус — группы с целью получения ответов студентов разных возрастных групп и разделения на студентов бакалавриата и магистратуры. В 1-й группе оказались студенты 3-го курса столичных и региональных вузов; 2-й группе — студенты 4-го курса столичных и региональных вузов; 3-й группе — магистранты столичных и региональных вузов.

Подбор студентов реализовывался методом сплошной выборки. Общее число респондентов — 141: 45.4% опрошенных мужчины ($N = 64$) и 54.6% девушки ($N = 77$). Были опрошены студенты в возрасте 20–22 лет и магистранты 23–25 лет, из них студенты 3-го курса ($N = 42$), 4-го курса ($N = 60$), магистранты ($N = 39$) человек. 64,6% ($N = 91$) опрошенных приехали получать высшее образование в столичном ВУЗе из Московской области, Пермского края, Тамбовской области и во время пандемии проживали в общежитии или снимали жилье. 35,4% ($N = 50$) опрошенных проживали с родителями дома.

Процедура

На первом этапе нашего исследования были сформированы три фокус — группы. Респондентам было предложено оценить степень своего согласия с утверждениями по 5-разрядной шкале Лайкерта от 1 (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен). Студенты всех трех фокус — групп дали согласие на добровольное участие в опросе с использованием сервиса Google формы. Ответ на первый вопрос аккумулировал информацию об общем количестве участников и их гендерной принадлежности. Все последующие вопросы были построены по шкале Лайкерта, предоставляя участникам исследования возможность ответить пятью возможными способами: «полностью согласен», «в некоторой степени согласен», «ни согласен, ни не согласен», «в не-

которой степени не согласен», «категорически не согласен». Отвечая на последний вопрос, студенты могли поделиться любыми другими комментариями, которые не были затронуты в предыдущих вопросах опросника.

На втором этапе респонденты всех трех фокус-групп оценивали уровень своего согласия с вопросами опросника, предоставленного по ссылке.

На третьем этапе исследования были проанализированы результаты работы в фокус-группах и проанализированы факторы, предопределившие сложности вынужденного онлайн обучения в среде студентов высших учебных заведений, а также были вычленены барьеры к глубинной цифровизации высшего образования сквозь призму восприятия студентами и зафиксирован различный спектр проблем у студентов в региональных и столичных вузах.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Целью нашего исследования является анализ факторов, предопределивших сложности вынужденного онлайн обучения в среде студентов высших учебных заведений. Все полученные нами результаты мы сравнивали с ответами студентов в исследовании Peimani & Kamalipour (2021). Для оптимизации представления информации группу студентов из указанного исследования мы будем маркировать как *иностранные студенты*, в то время как участники нашего исследования будут маркироваться как *российские студенты*.

Результаты работы фокус групп

Проанализировав ответы студентов в трёх фокус группах, мы разделили результаты на 3 блока: 1-й связан с учебной и преподавательской деятельностью во время лекций, семинарских занятий в небольших группах и дискуссионных сессиях; 2-й связан с оцениванием и обратной связью, и 3-й связан с цифровыми платформами.

Учебная и преподавательская деятельность

Анализ результатов позволил зафиксировать, что студенты всех фокус групп испытывали сложности во время вынужденного онлайн обучения. Анализ ответов, относящихся к 1-му блоку, продемонстрировал следующее: группа студентов 3-го курса (1 фокус группа) гораздо ниже оценила полезность предоставления учебного плана (понедельный план занятий конкретной группы) и презентации с обратной живой связью (60 %) в отличие от студентов 4-го курса (68 %) — 2 фокус группа, и магистрантов (72 %) — 3 фокус группа. В исследовании

Peimani & Kamalipour (2021) студенты зафиксировали гораздо более положительные (96 %) реакции относительно учебной и преподавательской деятельности во время лекций, семинарских занятий в небольших группах и дискуссионных сессиях.

Отдельно стоит отметить ответы российских студентов на вопрос включённых камер во время проведения онлайн занятий. Так, всего 23,4% российских студентов (из всех 3 фокус групп) включали камеру всегда, в то время как иностранные студенты пользовались ими почти в два с половиной раза чаще (62,9%). Отдельные российские студенты категорически не включали камеры — 7% (в основном студенты 3-го курса), в то время как ни один из иностранных студентов подобной стратегии не придерживался. 23% российских студентов не полагали включение онлайн камер и во время дискуссий полезным / имеющим смысл.

Оценивание и обратная связь

Анализ ответов, относящихся ко 2-му блоку вопросов продемонстрировал, что 3/4 студентов всех 3-х фокус групп не испытывали сложностей с подключением к высокоскоростному интернету и только ¼ (в основном те студенты, которые проживали в общежитии или арендовали жилье) отметили, что доступ к сети был не всегда высокоскоростным.

На вопрос «Насколько Вы были удовлетворены онлайн семинарскими и практическими занятиями в прямом эфире?» 62,5% российских студентов отреагировали положительно (1-я фокус группа — 15%, 2-я фокус группа — 21%, 3-я фокус группа — 26,5%), 13,3% были недовольны онлайн семинарскими и практическими занятиями (10% студенты 1-й фокус группы, 3,3% 2-й фокус группы и 0% 3-й фокус группы), 24,2% ответили нейтрально. Для сравнения, по результатам исследования Peimani & Kamalipour (2021) студенты гораздо больше были удовлетворены онлайн семинарскими и практическими занятиями (82,1%), всего 7,1% не выразили ни согласия, ни несогласия и 10,7% были не удовлетворены онлайн семинарскими и практическими занятиями.

Ответы студентов на вопрос «Насколько Вы были довольны взаимодействием с преподавателями на онлайн лекциях?» отличаются разительно: российские студенты всех 3-х фокус групп зафиксировали уровень удовлетворенности чуть ниже, чем студенты Кардиффа (79,7% и 85,8% соответственно) (Peimani & Kamalipour, 2021). Особо видна разница среди не выразивших ни согласия, ни несогласия: 15,6% и 3,6%, а также категорически недовольных среди российских студентов в два с лишним раза меньше чем в Уэльсе (4,7% и 10,7%) (Peimani & Kamalipour, 2021).

Гораздо выше российские студенты оценили свое взаимодействие с преподавателями на онлайн семинарах: 78,2% российских студентов (1-я фокус группа — 25%, 2-я фокус группа — 28%, 3-я фокус группа — 25,2%) остались удовлетворенными в отличие от 46,4% студентов Кардиффа. (Peimani & Kamalipour, 2021). Не выразивших ни довольства, ни недовольства среди российских студентов оказалось меньше: 15,6% (1-я фокус группа — 6%, 2-я фокус группа — 6%, 3-я фокус группа — 3,6%) и 25% среди студентов университета Кардиффа. (Peimani & Kamalipour, 2021). И почти в 4 раза больше иностранные студенты были недовольны взаимодействием с преподавателями во время онлайн семинаров (28,6% и 6,3% соответственно) (Peimani & Kamalipour, 2021).

Существенная разница прослеживается и в ответах на вопрос «Насколько Вы были довольны взаимодействием с другими студентами во время онлайн лекций?». Российские студенты выразили свое довольство значительно выше своих зарубежных сверстников (78,9% против 46,4%) (Peimani & Kamalipour, 2021). В частности, студенты 3-го курса (1 фокус группа) выразили наименьшее недовольство среди всех 3-х фокус групп (22%), студенты 4-го курса (45%) — 2-я фокус группа, и 11,9% магистранты (3-я фокус группа). Особенно были довольны взаимодействием со сверстниками студенты 3-го курса (1-я фокус группа — 51%) практически в 4 раза выше студенты университета Кардиффа выразили и свое недовольство взаимодействием со сверстниками в сравнении с российскими студентами (28,6% и 7% соответственно). Разительной разницы между не выразившими ни довольства, ни недовольства нет (25% и 14,1%), где 25% ответы студентов университета Кардиффа и 14,1% студентов российских вузов (Peimani & Kamalipour, 2021).

В ответах на вопрос «Насколько Вы были довольны взаимодействием с другими студентами во время онлайн семинаров и практических занятий?» российские студенты зафиксировали значительно более высокий уровень удовлетворенности (75,8% и 46,4% опрошенных). Из них наиболее удовлетворенными в этом смысле оказались студенты 3-го курса (1-я фокус группа) — 44%. Российские студенты практически в 4 раза ниже выразили неудовлетворенность в сравнении с иностранными студентами (10,2% и 28,6% соответственно) (Peimani & Kamalipour, 2021). Не выразивших ни довольства, ни недовольства онлайн семинарскими занятиями равное количество во всех 3-х фокус группах российских студентов, как и в вопросе взаимодействия со студентами во время онлайн лекций (25% и 14,1%) (Peimani & Kamalipour, 2021).

Применение цифровых платформ

Ответы на вопрос «Возникли ли у вас какие-либо сложности с техникой (компьютером, другими устройствами) для занятий онлайн?» среди опрошенных российских студентов в 3-х фокус группах различаются незначительно. 74,3% всех опрошенных (33% — 1-я фокус группа, 21,4% — 2-я фокус группа и 19,9% — 3-я фокус группа) ответили положительно. Иностранные студенты зафиксировали более высокую удовлетворенность качеством цифровых инструментов — 78,6% (Peimani & Kamalipour, 2021). Относительно незначительные отличия зафиксированы в процентном соотношении среди крайне недовольных (24,2% и 21,4% соответственно) инструментами онлайн обучения (Peimani & Kamalipour, 2021). Полное недовольство (7%) инструментами цифрового обучения заявили только российские студенты (все они проживали и обучались в регионах).

72,7% (приблизительно равное процентное соотношение во всех 3-х фокус группах: 25% — 1-я фокус группа, 22,3% — 2-я фокус группа и 25,4% 3-я фокус группа) опрошенных студентов в России посчитали свое жилье и домашнюю обстановку подходящими для онлайн обучения. 67,8% иностранных студентов придерживались сходной позиции (Peimani & Kamalipour, 2021). Не выразили ни согласия, ни несогласия почти равное количество опрошенных в двух странах (18,8% и 21,4% соответственно) (Peimani & Kamalipour, 2021) и относительно равное количество респондентов не были довольны своим жилищем и домашней обстановкой (8,6% и 10,7% соответственно) (Peimani & Kamalipour, 2021).

Сравнивая ответы на вопрос удовлетворенности качеством онлайн обучения во время пандемии можно отметить более высокий % довольных (78,6%) среди студентов университета Кардиффа (Peimani & Kamalipour, 2021) по сравнению с российскими студентами (65,7% соответственно) из которых 18% ответы 1-й фокус группы (3-й курс), 22% — ответы 2-й фокус группы (4-й курс) и 25,7% 3-й фокус группы (магистранты). Иностранные студенты, не выразившие ни согласия, ни несогласия составили 17,9% в сравнении с 25,8% российских студентов. При этом, российские студенты почти в 3 раза больше были не удовлетворены качеством онлайн обучения (9,5% против 3,6%) (Peimani & Kamalipour, 2021).

Приблизительно равное количество опрошенных в двух странах ответили одинаково на вопрос «Насколько Вы были удовлетворены онлайн трансляцией лекций в прямом эфире?». 78,1% российских студентов и 82,2% студентов университета Кардиффа (Peimani & Kamalipour, 2021) заявили о своей удовлетворенности. Из них 20% — 1-я фокус группа, 24% — 2-я и 34,1% — 3-я. 18% и 7,1% (Peimani & Kamalipour, 2021) соответственно не выразили ни согласия, ни несогласия. Полностью не удовлетво-

рены онлайн трансляцией оказались 3,9% и 10,1% опрошенных соответственно (Peimani & Kamalipour, 2021).

Ответы на вопрос о большей полезности посещения онлайн лекций в сравнении с просмотром лекций в записи свидетельствуют о незначительном разрыве между ответами студентов российских вузов и студентов университета Кардиффа. Так, иностранные студенты оценили гораздо выше полезность онлайн лекций в сравнении с лекциями в записи (82,2%) (Peimani & Kamalipour, 2021), в то время как чуть больше половины опрошенных российских студентов (53,2%) выразили своё положительное отношение в данном аспекте. Из них наиболее полезным онлайн лекции оказались для 1-й фокус группы (34%), в то время как 2-я и 3-я фокус группы одинаково оценили полезность — 9,6%. Среди не выразивших ни довольства, ни недовольства российских студентов практически в 2 раза больше, чем в среде иностранных студентов (28,1% и 14,3% соответственно) (Peimani & Kamalipour, 2021). Однако иностранные студенты практически в 5 раз меньше выразили недовольство полезности посещения онлайн лекций в сравнении с просмотром лекций в записи, чем российские (3,6% и 18,8% соответственно) (Peimani & Kamalipour, 2021).

Сложности, с которыми столкнулись опрошенные

Опросник содержал запрос на комментирование сложностей, которые, по мнению студентов, возникли во время онлайн обучения в период пандемии.

Российские студенты отметили следующие положительные моменты:

- (1) не было необходимости тратить 1,5 часа времени на дорогу, особенно к первой паре;
- (2) экономия времени во время онлайн лекций, их удобство и возможность лучше сконцентрироваться и запоминать материал;
- (3) были бы рады вернуться к онлайн формату обучения, в связи с отсутствием сложностей;
- (4) предложили оставить дистанционный формат во время лекций обучения для студентов 3, 4 курсов;

Негативных комментариев значительно больше:

- (1) отсутствие продуктивности онлайн практических занятий, особенно по анатомии и химии;
- (2) отсутствие живого общения со сверстниками, сидячий образ жизни;
- (3) выразили недовольство умением преподавателей оперативно реагировать на технические сложности во время онлайн занятий;
- (4) выразили недовольство необходимостью подключаться заново к бесплатной версии програм-

мы Zoom, которая предоставляет доступ пользователям только 40 минут;

- (5) отметили отсутствие возможности сделать какие-либо практические вещи своими руками, отсутствие непосредственного контакта с объектом исследования, наглядного исследования материала;
- (6) отметили непреодолимые сложности во время онлайн экзаменов;
- (7) отметили отсутствие животных для осмотра;
- (8) отметили невозможность проведения практических, экспериментальных, лабораторных опытов и исследований;
- (9) отметили нехватку живого взаимодействия с преподавателями;
- (10) пробелы в недополученных знаниях;
- (11) сложности в обучении в домашней обстановке.

Студенты университета Кардиффа отметили удобство просмотра лекций в записи в качестве плюсов онлайн обучения (Peimani & Kamalipour, 2021). К недостаткам и сложностям отнесли следующее:

- (1) отсутствие непосредственного участия студентов с выключенными камерами во время любых занятий;
- (2) склонность вести монолог и затруднительное взаимодействие с преподавателем даже во время практических дискуссий;
- (3) желание вернуться к занятиям офлайн.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Подобные опросы позволяют выявить перечень проблем, подлежащих решению в системе высшего образования для обеспечения качественного образования с учётом вызовов последних лет. Степень преобразования системы высшего образования в постпандемическом будущем остаётся ключевым вопросом. На первый план выходит разработка и внедрение адаптивного преподавания, учебных сред и включении инновационных дистанционных технологий и цифровых сетей в дизайн курсы. Высшее образование уже сегодня стало значительно изобретательнее в создании разнообразного спектра новых моделей курсов. Понимание и оценка восприятия и опыта обучения студентов считаются решающими в процессах интеграции онлайн и очных форм проведения курсов, а также внедрения смешанного обучения (Thorne, 2003).

Использование цифровых технологий для обеспечения и поддержания коммуникации и сотрудничества между сокурсниками и преподавателями рассматривались в качестве ключевой задачи, связанной со смешанным режимом онлайн-обучения (Harianto et al., 2020). Пандемия усилила их значимость, особенно в контексте

образования в области городского дизайна и педагогики, которые направлены на помощь студентам развить навыки межличностного общения и командной работы посредством обмена идеями, информацией и обучения у коллег. Данное осознание перекликается с идеей о том, что общение и сотрудничество между учащимися имеют решающее значение для эффективного обсуждения в малых группах и взаимодействия в среде высшего образования (Exley & Dennick, 2004).

Результаты опроса студентов свидетельствуют, что онлайн-семинары позволяли студентам и преподавателю в небольших группах взаимодействовать с достаточно высоким общим показателем удовлетворенности 75,8%. При этом, почти для одной четвертой участников опроса такой подход неприемлем: в отличие от очных условий обучения, онлайн-курсы с меньшей вероятностью предоставляют студентам возможность взаимодействовать со своими сверстниками и развивать тесные связи друг с другом (Dumford & Miller, 2018; Smyth et al., 2012). Таким образом, студенты не могут эффективно развивать основные профессиональные качества, такие как интерактивность, межличностные и практические навыки, которые, в свою очередь, могут ограничивать их возможности создать сильное обучающееся сообщество (Norton, et.al., 2012).

Онлайн-дискуссии же в режиме реального времени воспринимаются многими обучающимися как более эффективные в сравнении с их офлайн версией. Они предлагают студентам богатую виртуальную среду, в которой они могут поднимать и обсуждать вопросы, используя устные и/или текстовые средства коммуникации в режиме реального времени (синхронно). Такие синхронные дискуссионные сессии не лишены и проблем. Например, преподавателю необходимо мониторить вербальные сигналы, контролировать хромот занятия, параллельно отслеживая невербальные запросы обучающихся в режиме реального времени в окне чата (Peimani & Kamalipour, 2021; Bryson & Andres, 2020).

Способность студентов эффективно участвовать в онлайн-курсах зависит от доступности Интернета, а также новых, высококачественных, регулярно обновляемых технологических ресурсов и инструментов, необходимых для эффективного выполнения заданий онлайн (Peimani & Kamalipour, 2021; Smyth, et.al., 2012). Далеко не у всех респондентов был доступ к быстрому и стабильному подключению к Интернету, равно как и компьютеры и используемое программное обеспечение были достаточно производительными для нужд онлайн-обучения. Данные результаты актуализируют необходимость решения проблемы обеспечения равного доступа к соответствующему оборудованию и инфраструктуре, что в противном случае может оказать даль-

нейшее негативное воздействие на тех обучающихся, которые, вероятно, станут менее вовлеченными в преподавательскую и познавательную деятельность. Вне решения этой проблемы полноценное развитие навыков технологической грамотности у обучающихся окажется затрудненным.

В постковидную эпоху возможен резкий рост спроса на педагогически обоснованные и адаптивные среды обучения, а также инновации в технологии обучения и дизайне. Таким образом, высшие учебные заведения, которые инвестируют в интеграцию большего числа экспертов в области образования и цифровые разработки учебных программ, будут более компетентны в стратегическом проектировании учебных программ и маневренности в цифровом образовательном ландшафте (Pelletier et al., 2021). Вместе с тем, решения о технологиях обучения не должны быть приоритетными в контексте разработки и дизайна образовательного контента и целей обучения (Bryson & Andres, 2020).

Ценность четкой и своевременной обратной связи в процессе образовательной интеракции всегда привлекает внимание исследователей (Shute, 2008). Поддержание невербального общения, такого как зрительный контакт, является ключевой частью процесса обучения в высших учебных заведениях. Тем не менее, для онлайн-курсов было критической задачей облегчить такую невербальную коммуникацию и сделать возможным обучение как социальный акт с использованием цифровых технологий (Peimani & Kamalipour, 2021). В то время как многие участники подчеркивали важность включенных камер для их обучения, особенно на семинарах в малых группах в режиме реального времени и дискуссионных сессиях, определенное количество студентов предпочитают, чтобы от них не ожидали, что они включают свои камеры и их увидят преподаватели или другие студенты во время синхронного обучения (7% российских студентов отказывались включать камеру вообще). Это важный аспект, которому в предыдущих исследованиях уделялось ограниченное научное внимание. Только отдельные обучающиеся были согласны на зрительный контакт во время онлайн обучения со своими преподавателями и сверстниками. Многие респонденты (78,1%) воспринимали онлайн-лекции в прямом эфире (с помощью Zoom), как более полезные для обучения, нежели просмотр предварительно записанные лекции. Это значимый вывод, который может эффективно послужить основой для разработки и адаптации систем преподавания и обучения в эпоху после COVID-19.

Интервью с фокус группами позволили получить и видение обучающимися контуров образовательного пространства будущего. По мнению обучающихся, необходимо предпринять ряд мер, включающих:

- (1) целенаправленное обучение цифровым компетенциям и их развитие. Вузам необходимо предоставить студентам доступ к образовательным ресурсам и программам, которые помогут им освоить необходимые навыки и знания в области цифровых технологий в формате курсов, обучающих программ, направленные на развитие цифровых компетенций, тренингов и воркшопов по использованию цифровых инструментов.
- (2) интеграцию современных технологий в образовательный процесс. Важно обеспечить доступ студентам к необходимым техническим средствам, таким как компьютеры, стабильное интернет-соединение и программное обеспечение. Также следует обновлять образовательные платформы и включать инновационные технологии, такие как виртуальная и дополненная реальность, интерактивные онлайн-инструменты и сетевые ресурсы.
- (3) развитие адаптивного преподавания. Важно, чтобы преподаватели владели методам адаптации и персонализации образовательного процесса в онлайн-формате. Для чего необходимо использование различных форматов и методов обучения, создание интерактивных заданий, организацию онлайн-дискуссий и атмосферы сотрудничества.
- (4) техническую поддержку студентов. Доступ к качественной технической поддержке и консультациям поможет обучающимся преодолеть возникающие трудности в онлайн-обучении, создаст возможности для развития сотрудничества между студентами, например, через виртуальные группы и форумы для дискуссий.
- (5) оценку и адаптацию образовательных программ. Регулярная оценка и анализ эффективности онлайн-обучения, аккумулирование обратной связи от студентов позволят оптимизировать образовательные программы, чтобы они лучше соответствовали потребностям и ожиданиям студентов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

2020 году из-за эпидемиологического кризиса COVID-19 произошла принудительная переориентация традиционного нормативного образования на онлайн формат, что привело к массовым изменениям в традиционных ролях участников образовательного процесса и выявило ряд специфических проблем. Данное исследование позволило зафиксировать отсутствие компетенций и навыков, необходимых для смешанного режима онлайн обучения и недостаточность владения цифровыми технологиями студентами в необходимом объеме в восприятии обучающимися вынужденных образовательных реалий. Студенты обладают уникальной перспективой, поскольку они находятся в центре образовательной системы. Их мнение может отразить их потребности, ожидания, интересы и предложения по улучшению образовательного опыта. Рассмотрение их мнения позволяет обеспечить более гибкую и индивидуальную архитектуру образования, которая будет лучше соответствовать потребностям студентов. Кроме того, студенты могут стать источниками идей и инноваций. Их опыт и обратная связь могут внести ценный вклад в разработку новых методов обучения, использование технологий и создание поддерживающей образовательной среды. Интересно, что мнение студентов во многом совпало с позициями исследователей, работающими в анализируемом предметном поле.

Полученные результаты можно применить в образовательной практике, при разработке и адаптации цифровых практико-ориентированных учебных курсов.

АВТОРСКИЙ ВКЛАД

Е.В. Мелихова: концептуализация, проведение исследования, верификация данных, создание черновика рукописи, создание черновика рукописи и ее редактирование.

С.Б. Цолоева: концептуализация, проведение исследования, верификация данных, создание черновика рукописи, создание черновика рукописи и ее редактирование.

ЛИТЕРАТУРА

- Alam, G. M., & Parvin, M. (2021). Can online higher education be an active agent for change? -comparison of academic success and job-readiness before and during COVID-19. *Technological Forecast and Social Change*, 172(2), 121008. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121008>
- Bashir, A., Bashir, S., Rana K., Lambert, P., & Vernallis, A. (2021). Post-COVID-19 adaptations; The shifts towards online learning, hybrid course delivery and the implications for biosciences courses in the higher education setting. *Frontiers in Education*, 6, 711619. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.711619>
- Bourion-Bedes, S., Tatqunio, C., Batt, M., Tarquinio, P., Lebreully, R., Sorsana, C., Legrand, C., Rousseau, H., & Baumann, C. (2021). Psychological impact of the COVID-19 outbreak on the students in a French region severely affected by the disease: results of the PIMS-CoV 19 study. *Psychiatry Research*, 295(1). <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113559>
- Bryson, J. R., & Andres, L. (2020). Covid-19 and rapid adoption and improvisation of online teaching: Curating resources for extensive versus intensive online learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education*, 44(2), 608–623. <https://doi.org/10.1080/03098265.2020.1807478>
- Curelaru, M., Curelaru, V., & Cristea, M. (2022) Students' perceptions of online learning during COVID-19 Pandemic: A qualitative approach. *Sustainability*, 14(13), 8138. <https://doi.org/10.3390/su14138138>
- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: Exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(6), 452–465. <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9179-z>
- Exley, K., & Dennick, R. (2004). *Small group teaching: Tutorials, seminars and beyond*. London: Routledge Falmer.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande-de-Prado, M. (2021). Recommendations for mandatory online assessment in higher education during the COVID-19 pandemic. *Radical Solutions for Education in a Crisis Context*, 7, 85–98. https://doi.org/10.1007/978-981-15-7869-4_6
- Gautam, N. (2018). Importance of group learning and its approaches in teacher education. *Journal of Emerging Technologies and Innovative Research*, 5(4), 823–829. <https://www.jetir.org/view?paper=JETIR1804363>
- Hariato, G. P., Rusijiono, R., Masitoh, S., & Setyawan, W. H. (2020). Collaborative-cooperative learning model to improve theology students' characters: Is it effective? *Cakrawala Pendidikan*, 39(2), 409–421. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3767719>
- Kulikowski, K., Przytuła, S., & Sułkowski, Ł. (2022). E-learning? Never again! On the unintended consequences of COVID-19 forced e-learning on academic teacher motivational job characteristics. *Higher Education Quarterly*, 76(6), 174–189. <https://doi.org/10.1111/hequ.12314>
- Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020). *The impact of COVID-19 on higher education around the world: IAU Global Survey report*. International Association of Universities.
- Martin, A. J., Nejad, H., Colmar, S. H., & Liem, G. A. D. (2012). Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22(01), 58–81. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.8.0>
- Messacar, D., Morissette, R., & Deng, Z. (2020). *Inequality in the feasibility of working from home during and after COVID-19*. Ottawa: Statistics Canada.
- Middleton, L., Hall, H., & Raeside, R. (2019). Applications and applicability of social cognitive theory in information science research. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(3), 927–937. <https://doi.org/10.1177/0961000618769985>
- Nandy, M., Lodh, S., & Tang, A. (2020). Lessons from Covid-19 and a resilience model for higher education. *Industry and Higher Education*, 35(1), 3–9. <https://doi.org/10.1177/0950422220962696>
- Norton, A., Sonnemann, J., & McGannon, C. (2013). *The online evolution: When technology meets tradition in higher education*. Melbourne: Grattan Institute.
- Peimani, N., & Kamalipour, H. (2021). Online education and the COVID-19 outbreak: A case study of online teaching during lockdown. *Education Sciences*, 11(2), 72. <https://doi.org/10.3390/educsci11020072>
- Peimani, N., & Kamalipour, H. (2021). Online Education in the Post COVID-19 Era: Students' Perception and Learning Experience. *Education Sciences*, 11(10), 633. <https://doi.org/10.3390/educsci1110063>
- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D. C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J. & Mondelli, V. (2021). *2021 EDUCAUSE Horizon report teaching and learning edition*. Boulder: EDU.
- Rasli, A., Tee, M., Lai, Y. L., Tiu, Z. C., & Soon, E. H. (2022). Post-COVID-19 strategies for higher education institutions in dealing with unknown and uncertainties. *Frontiers in Education*, 7, 992063. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.992063>

- Sankhyayan, P., & Dasgupta, S. (2019). 'Availability' and/or 'Affordability': What matters in household energy access in India? *Energy Policy*, 131(C), 131–143. doi:10.1016/j.enpol.2019.04.019
- Schrenk, N., Alves, K., Van Dam, D., & Schrenk, B. (2021). Reflecting on best practices for online learning in a post-COVID-19 world. *Online Learning*, 25(4), 486–504. <https://doi.org/10.24059/olj.v25i4.2460>
- Shi, Y., Andhey, P. S., Ising, C., Wang, K., Snipes, L. L., Boyer, K., & Holtzman, D. M. (2021). Overexpressing low-density lipoprotein receptor reduces tau-associated neurodegeneration in relation to apoE-linked mechanisms. *Neuron*, 109(15), 2413–2426. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2021.05.034>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Smyth, S., Houghton, C. E., Cooney, A., & Casey, D. (2011). Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes. *Nurse Education Today*, 32(4), 464–468. doi:10.1016/j.nedt.2011.05.014
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online & Traditional Learning*. London: Kogan Page Publishers.
- Weiss, L., & Thurbon, E. (2022). Explaining divergent national responses to Covid-19: An enhanced state capacity framework. *New Political Economy*, 27, 697–712. <https://doi.org/10.1080/13563467.2021.1994545>
- Wen, G., & Tian, M. (2022). Teaching, learning, and management: International student in China during the COVID-19 pandemic. *Journal of International Students*, 12(SI), 1–7. <https://doi.org/10.32674/jis.v12iSI.4604>
- Бегалинов, А. С., Ашилова, М. С., & Бегалинова, К. К. (2021). Об образе высшего образования в постковидную эпоху: формирование и развитие мышление нового порядка. *Science for Education Today*, 11(1), 110–123. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.2101.07>
- Жаныбеков, И. Ж., Айтিকেев, А. У., Алымкулов, М. Ч., Белов, Г. В., & Аманбеков, А. А. (2021). Высшее медицинское образование в эпоху пандемии Ковид-19 на примере международной школы медицины. *Материалы XII международной научно-практической конференции «Наука и Социум»* (с. 69–174). Новосибирск: Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы.
- Клягин, А. В., Абалмасова, Е. С., Гарев, К. В., Груздев, И. А., Егоров, А. А., Захарова, У. С., Калинин, Р. Г., Камальдинова, Л. Р., Карлов, И. А., Корнеева, И. Е., Макарьева, А. Ю., Минаева, Е. А., Платонова, Д. П., Семенова, Т. В., Скокова, Ю. А., Терентьев, Е. А., Фрумин, И. Д., Швиндт, А. Н., Шибанова, Е. Ю. (2020). Шторм первых недель: как высшее образование шагнуло в реальность пандемии. *Современная аналитика образования*, 6(36). НИУ ВШЭ: Институт образования.
- Ломовцева, Н. В., Заречнева, К. М., Ушакова, О. В., & Ярина С. Ю. (2021). *Словарь терминов и понятий цифровой дидактики*. Екатеринбург: РГППУ.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Вопросы опросника

Q1. Был ли еженедельный учебный план (план занятий конкретной группы по неделе вперед) полезен во время онлайн учебы?

Q2. Были ли полезными презентации и обратная живая связь?

Q3. Включали ли Вы камеру во время всех онлайн занятий?

Q4. Были ли полезными в общем и целом включённые камеры во время онлайн занятий?

Q5. Были ли полезными включённые камеры во время онлайн дискуссий?

Q6. Возникли ли у вас какие-либо сложности с техникой (компьютером, другими устройствами) для занятий онлайн?

Q7. Бы ли у Вас доступ к быстрому и стабильному интернету во время онлайн учебы?

Q8. Было ли Ваше жилье / домашняя обстановка подходящими для онлайн обучения?

Q9. Насколько Вы были удовлетворены качеством онлайн обучения во время пандемии?

Q10. Насколько Вы были удовлетворены онлайн трансляцией лекций в прямом эфире?

Q11. Насколько Вы были удовлетворены онлайн семинарскими и практическими занятиями в прямом эфире?

Q12. Насколько Вы были довольны взаимодействием с преподавателями на онлайн лекциях?

Q13. Насколько Вы были довольны взаимодействием с преподавателями на онлайн семинарах?

Q14. Насколько Вы были довольны взаимодействием с другими студентами во время онлайн лекций?

Q15. Насколько Вы были довольны взаимодействием с другими студентами во время онлайн семинаров и практических занятий?

Q16. Считаете ли Вы, что посещение онлайн лекций было более полезным, чем просмотр лекций в записи?

Q17. Поделитесь, пожалуйста, любыми комментариями или сложностями, которые у Вас возникли во время онлайн обучения, которые не отражены в этом опроснике.