

УДК: 316.777.4+378.147

КОММУНИКАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ СОХРАНЕНИЯ КОНТИНГЕНТА СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С. П. Сторожева

Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: s_storozheva@sibguti.ru

Е. Г. Струкова

Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: strukova@sibguti.ru

Р. Д. Шилин

Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики
Новосибирск, Российская Федерация
e-mail: shilin @ sibguti.ru

Аннотация. Современные образовательные программы, осуществляемые с применением дистанционных технологий, приобретают популярность и востребованность у абитуриентов с разными образовательными потребностями. Такие программы ориентированы на преодоление образовательного неравенства и выравнивание образовательных возможностей, решение задач инклюзивного образования, включение в систему непрерывного образования. Целью исследования является определение роли образовательных коммуникаций и их влияния на сохранение контингента студентов в системе дистанционного образования. Фокус исследования направлен на выявление причин, по которым студенты прекращают обучение по профессиональным образовательным программам, осуществляемым с применением дистанционных образовательных технологий, и определение коммуникационных аспектов проблемы сохранения контингента обучающихся на профессиональных образовательных программах бакалавриата и магистратуры. На основе мнений студентов «группы риска отчисления» и студентов, обучавшихся на таких образовательных программах, но по разным причинам не завершивших обучение, определяются мотивы выбора программы, вовлеченность в учебные коммуникации, удовлетворенность образовательным процессом и его составляющими, а также трудности в освоении программы. В ходе исследования были решены следующие задачи: рассмотрены образовательные коммуникационные практики в системе дистанционного обучения; выявлены причины затруднений и отчислений студентов при получении высшего профессионального образования по программам, осуществляемым с применением дистанционных образовательных технологий; сформированы предложения по организации образовательных коммуникаций, направленных на более успешное освоение образовательной программы и сохранение контингента обучающихся в системе дистанционного образования. Результаты исследования могут быть использованы для организации коммуникационного и методического сопровождения профессиональных образовательных программ, осуществляемых с применением дистанционных технологий.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, коммуникации, отчисление, трудности обучения, технологии удержания учащихся.

Для цитаты: Сторожева С. П., Струкова Е. Г., Шилин Р. Д. Коммуникационные практики сохранения контингента студентов в системе дистанционного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №4. С. 4190–4201. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-03>

DOI: 10.20913/2618-7515-2020-4-03

COMMUNICATION PRACTICES TO MAINTAIN THE STUDENT CONTINGENT IN THE DISTANCE EDUCATION SYSTEM

Storozheva, S. P.

Siberian State University of Telecommunications and Information Sciences
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: s_storozheva@sibgti.ru

Strukova, E. G.

Siberian State University of Telecommunications and Information Sciences
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: strukova@sibgti.ru

Shilin, R. D.

Siberian State University of Telecommunications and Information Sciences
Novosibirsk, Russian Federation
e-mail: shilin @ sibgti.ru

Abstract. Modern educational programs of distance education are gaining popularity and demand among applicants with different educational needs. Such programs are aimed at overcoming educational inequality and equalization of educational opportunities, solving problems of inclusive education, incorporation in the system of continuous education. The study objective is to identify the role of educational communications and their effect on preserving the student contingent in distance education. The paper focuses on identifying the reasons to discontinue by students their studies in vocational educational programs conducted using distance learning technologies; determining the communication aspects of the problem to maintain a contingent of students in the professional educational programs of Bachelor and Master. The authors determine the motives for choosing the program, involvement in educational communications, satisfaction with the educational process and its components, as well as difficulties in mastering the program based on the student opinions in «the group at risk of expulsion» and studied in such educational programs, but for various reasons do not complete the studies. The research has solved the following tasks: considering educational communication practices in the system of distance learning; identifying the reasons of difficulties and expulsions of students in obtaining higher professional education by the programs of distance education; forming proposals on the organization of educational communications aimed more successful mastering of the educational program and preservation of the student contingent in the distance learning system. The study results should be used to organize communication and methodological support of professional educational programs of distance education.

Keywords: distance learning, e-learning, communications, expulsion, learning difficulties, retention technologies.

For quote: Storozheva, S. P., Strukova, E. G., Shilin, R. D. [Communication practices to maintain the student contingent in the distance education system]. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 4190–4201. DOI: <https://doi.org/10.20913/2618-7515-2020-4-03>

Введение. Организация электронного обучения является одной из актуальных задач, решаемых образовательными субъектами и обсуждаемых как экспертами и аналитиками в области образования, так и самими обучающимися. Ключевой задачей обновления системы образования в условиях перехода к цифровой экономике становится формирование персонализированной, ориентированной на результат модели образования, в которой каждый «обучаемый (а не только лучшие)... овладел компетенциями XXI в. (критическим мышлением, способностью к самообучению, умением полноценно использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в своей повседневной работе) и мог творчески (не по шаблону) применять имеющиеся знания в быстроразвивающейся цифровой среде» [1, с. 15]. Электронное обучение, осуществляемое с применением дистанционных образовательных технологий, обладает большими возможностями по преодолению образовательного неравенства и направлено на индивидуализацию образовательных практик.

Электронное, или дистанционное, образование базируется на методиках обучения, реализующихся посредством современных информационно-коммуникационных технологий, и представляет собой одно из наиболее быстро развивающихся направлений системы образования. Его основными характеристиками являются гибкость, адаптивность, модульность, экономическая эффективность, ориентированность на потребителя. В то же время специалистами признается, что электронное обучение обладает особенностями, которые необходимо учитывать при проектировании и реализации программ, при подготовке учебных материалов и организации процесса обучения, разработке «новых моделей организации учебной работы» [1, с. 16]. Это обуславливает интерес к исследованиям дистанционного образования, его особенностей и методов, а также учебных мотиваций и условий успешности тех, кто обучается в режиме онлайн.

Постановка задачи. Популярность образования, получаемого с применением дистанционных образовательных технологий, неуклонно возрастает. Студенческая молодежь выражает готовность учиться дистанционно, считает для себя возможным сочетание традиционной формы обучения с дистанционными образовательными технологиями [2, с. 3423]. В то же время одной из проблем осуществления дистанционных образовательных программ является большое число учащихся, не завершающих обучение. В международных исследованиях эта тема имеет более продолжительную историю, чем в российских. Ее разработка началась в 1980–1990-е гг. и продолжается сегодня. Успешное завершение обучения как проблема рассматривается для всех уровней (бакалавриат [3; 4], магистратура и аспирантура [5]) и для разных форм обучения: очной [3] и дистанционной [6–8].

Е. С. Попова, рассматривая отчисления в аспекте образовательного неравенства, отмечает, что «высота институционального барьера в образовании возросла, влияние экономического и территориального барьеров в доступе к образованию усугубилось» [3]. С другой стороны, отчисления могут рассматриваться в контексте усиления тенденции, в основе которой лежит «сомнение пользы высшего образования в принципе» [9, с. 3404]. Е. В. Донец, характеризуя статистику отчислений (МГУ, 2009 г.), отмечает, что около 22% студентов, поступивших на дневное отделение, прерывают процесс обучения и в течение 1,5–3 лет не возобновляют его [10]. По курсам, осуществляемым с применением дистанционных образовательных технологий, число отчисленных выше на 30–50% в сравнении с очными программами обучения [6]. Показатели отчислений студентов из вузов в разных странах различаются и составляют от 20% в России до более чем 40% в Венгрии, Новой Зеландии и США. Уточняется также, что официальная статистика по отчислениям немногочисленна и не носит исчерпывающий характер [3, с. 379–380]. Поэтому представляет интерес изучение причин, по которым студенты завершают или не завершают обучение по дистанционно реализуемым профессиональным образовательным программам, и роли коммуникационных факторов в сохранении обучающихся на профессиональных образовательных программах, осуществляемых дистанционно.

Как отмечается в исследовании Р. А. Lemoine, G. Sheeks, R. E. Waller и M. D. Richardson, самое важное для современных высших учебных заведений это удержание. Несмотря на то что за последние годы количество учащихся в онлайн-учебных заведениях возросло примерно на 40%, показатели отчислений для онлайн-студентов примерно на 20–30% выше, чем для очных. Учреждения пытались решить эту проблему, но уровень отсева продолжает вызывать серьезную озабоченность [7]. С. Sorensen и J. Donovan провели исследование бывших студентов университета, которые бросили учебное заведение без указания конкретных причин, для того чтобы выявить, почему студенты могут отказаться от онлайн-программ [8]. Обзор мотивационных и эмоциональных стратегий, направленных на снижение числа учащихся, бросающих дистанционное обучение, представлен в исследовании Г. Астляйтнера [6]. Автор отмечает, что дистанционное обучение бросают почти в два раза чаще, чем очное, несмотря на преимущества, которые предлагает такая форма обучения. Г. Астляйтнером выделена проблема социального и эмоционального дефицита, которая возникает в связи с тем, что учащиеся удалены друг от друга и не включены в учебное сообщество [6, с. 342]. Решением проблемы может стать перестройка курса, рассылка «мотивационных писем», организация групповых форм онлайн-коммуникаций. Социальную изолированность как недостаток дистанционного образования отмечает Н. В. Касюкова. Она подчеркивает, что «недостаток невербальных взаимодействий... приводит к изоляции обучаемых» [11, с. 37].

Отмечая, что выбытие студентов становится все более актуальным явлением, Е. В. Горбунова приводит факт, что в США уровень отчислений является одним из важнейших показателей конкурентоспособности вуза и отражает, с одной стороны, привлекательность вуза, а с другой – эффективность образовательной политики университета в адаптации студентов к обучению, помощи им в учебном процессе [4, с. 110]. В ее работе приводится анализ международных и российских подходов и исследований по проблеме выбытия студентов из вузов. В качестве одной из теоретических рамок, применяемых для изучения выбытия студентов, автор приводит теорию интеграции В. Тинто, согласно которой «недостаточное взаимодействие с другими индивидами в университете, несовпадение ценностей

студента и университетского сообщества и недостаточная интеграция в социальную систему университета обуславливает невысокий уровень обязательств по отношению к этой системе и увеличивает вероятность того, что студент решит покинуть университет» [4, с.116].

Т. М. Складенко на основе обобщения международного опыта рассматривает коммуникативное пространство дистанционных программ и отмечает, что с внедрением различных интерактивных форм подачи и получения информации (проведения online-семинаров, виртуальных конференций и круглых столов, функционирования сетевых сообществ) стали реальными не только прочные межличностные контакты «студент – преподаватель», «студент – студент», но и полноценное существование «живой» образовательной среды в дистанционном образовании [12, с. 114].

Преимущественно асинхронный характер взаимодействия, отсутствие общения глаза в глаза, дефицит паравербальных (интонация, тембр голоса) и невербальных средств (мимика, жесты) общения приводят к необходимости формирования новых механизмов влияния преподавателя на процесс обучения в целях вовлечения и удержания обучающихся. Эти причины являются значимыми причинами неудач в онлайн-обучении, по мнению С. Б. Велединской и М. Ю. Дорофеевой [13, с. 105]. Авторы выделяют три системы присутствия участников образовательного процесса: познавательное (*cognitive presence*), обучающее (*teaching presence*) и социальное (*social presence*), а также синхронное и асинхронное присутствие при проектировании и совершенствовании онлайн-курсов [13, с. 106].

S. Mehall отмечает, что межличностное взаимодействие в онлайн-обучении является необходимой, но туманной концепцией. Представленное исследование охватывает три типа взаимодействий: целенаправленное межличностное инструктивное взаимодействие, целенаправленное социальное взаимодействие и поддерживающее взаимодействие. Эти типы взаимодействий были связаны с такими результатами учащихся, как восприятие учебного материала, удовлетворенность и академические достижения [14].

Интерес исследователей направлен на выявление влияния и восприятия онлайн-обучения и готовности к онлайн-обучению на успеваемость и удовлетворенность курсом. Huei-Chuan Wei и Chien Chou выявили, что самоэффективность и мотивация учащихся к электронному обучению оказали прямое положительное влияние на их результаты в онлайн-дискуссиях и удовлетворенность курсом [15].

Удовлетворенность учащихся используется в качестве одного из ключевых элементов при оценке онлайн-курсов, а восприятие обучения рассматривается как показатель успешности. Исследование E. Alqurashi было направлено на изучение влияния факторов самоэффективности обучения в режиме онлайн, взаимодействия ученика с контентом, взаимодействия ученика с инструктором и взаимодействия ученика с учеником могут предсказать удовлетворенность студента и восприятие обучения [16].

Коммуникации как фактор, влияющий на академическую успешность и преодоление образовательных барьеров, рассматриваются К. Swan в эмпирическом исследовании в университетах США о роли взаимодействия в онлайн-курсах. Отмечается три фактора, улучшающие восприятие учащимися курса: ясность дизайна, взаимодействие с преподавателями и активное взаимодействие между участниками курса. Эти факторы значительно влияют на удовлетворенность студентов и восприятие обучения [17].

В российских исследованиях среди причин отчисления называются система ЕГЭ, критерии отбора в вуз, нормативно-законодательная база в сфере образования, учебные планы, материально-техническая обеспеченность, условия учебной деятельности и т. д., а также мотивация к обучению самого студента [18, с. 177]. В ряде исследований отчисления рассматриваются с точки зрения факторов, влияющих на решение студента оставить учебу. К ним относят социально-психологические (мотивация, успешность адаптации, удовлетворенность) [8; 13; 18; 19], гендерные [20; 21], образовательные [23; 22], возрастные [23], организационные, педагогические [24; 25], управленческие. Специалисты отмечают также, что для самих студентов отчисление сопряжено с потерей времени и материальных средств [26]. Российские исследователи определяют группы факторов, влияющих на отчисление из вуза: внешние (объективные) и внутренние (субъективные), которые в свою очередь разделяются на три группы: педагогические, личностные и социально-экономические [27].

Таким образом, выявление причин, по которым студенты оставляют обучение, является актуальным в условиях повышения популярности и массовости дистанционных образовательных программ. Эта проблема оказывается важной как в личной перспективе студента, так и в перспективе повышения качества человеческого капитала, востребованного в цифровой экономике и обществе знаний.

Методология и методика исследования. Цель исследования: выявление роли взаимодействия между субъектами образовательной деятельности и его влияние на удовлетворенность обучающихся на образовательных программах электронного асинхронного (дистанционного) обучения. Первый этап исследования включает теоретический анализ российских и международных исследований о причинах академической неуспешности и отчислений студентов в электронном обучении в сравнении с традиционным, о факторах успешного завершения образовательных программ. На втором этапе выявлялись мнения студентов о трудностях в освоении программы электронного (дистанционного) обучения.

Рассмотренные проблемы включали в себя следующие вопросы:

каковы причины выбора образовательных профессиональных программ, осуществляемых с применением дистанционных образовательных технологий;

как обучающиеся оценивают отдельные элементы организации образовательной программы (учебные материалы, организация контактной работы, техническая и организационная поддержка, коммуникации с администратором, преподавателем, другими студентами);

какие трудности возникают у студентов, обучающихся на программах, осуществляемых с применением дистанционных образовательных технологий;

субъективно определяемые студентами причины отчислений с образовательных программ, осуществляемых с применением дистанционных образовательных технологий.

Опрос проводился в мае-июне 2020 г. при помощи разработанной авторами анкеты «Дистанционное образование: причины выбора и условия успешности», которая рассылалась через личные кабинеты студентов, обучающихся на образовательных программах бакалавриата и магистратуры, осуществляемых с применением дистанционных образовательных технологий. Для участия в исследовании были приглашены две группы студентов:

обучающиеся на дистанционных программах и имеющие задолженности по результатам предыдущей сессии («группа риска отчисления» [4]),

отчисленные с дистанционных программ обучения за период 2018–2020 гг. (возврат разосланных через сервисы учебного центра анкет составил около 15%).

Выборка исследования целевая, доступная. При описании социально-демографических характеристик респондентам задавались вопросы о возрасте, образовании, месте проживания, видах и сферах деятельности, оценке дохода. В исследовании приняло участие 136 человек (92 (67,6%) студента из «группы риска отчисления» и 44 (32,4%) из числа отчисленных). Социально-демографические характеристики респондентов: 72,1% мужчины, 27,9% женщины; более 80% совмещают обучение с работой, около 10% не работают. Более 60% респондентов проживают в небольших городах и сельской местности, что является типичным для программ, осуществляемых с применением дистанционных образовательных технологий, и характеризует целевую аудиторию таких программ. Возраст респондентов от 18 до 55 лет: 23–29 лет (43,4%), 30–39 лет (39,7%), 18–22 года (10%).

Распределение по группам респондентов отражает распределение генеральной совокупности: студентов, обучающихся в вузе на программах, осуществляемых с применением дистанционных образовательных технологий. Тем не менее ограничением исследования можно считать то обстоятельство, что отклик на участие в исследовании был получен от более активных и лояльных адресантов, получивших приглашение, что может обуславливать некоторое смещение результатов.

Цифровая образовательная среда обучающихся по программам, осуществляемым с применением дистанционных образовательных технологий, условно может быть разделена на три поля: коммуникативное пространство, система управления обучением и образовательный контент. Схема организации персональной цифровой образовательной среды студента представлена на рис. 1. Исходя из этой структуры были составлены вопросы для анкеты, которые включали вопросы об образовательном контенте, об организации системы управления и о коммуникативных практиках обучающихся.



Рис. 1. Структура цифровой образовательной среды обучающегося

Fig. 1. Structure of the student's digital educational environment

Результаты. В ходе анкетирования выявлялись причины выбора дистанционной формы обучения и направления профессиональной подготовки, мотивации и удовлетворенность профессиональным выбором, различными элементами образовательного процесса, субъективные оценки студентов о достоинствах и недостатках дистанционной формы обучения, причины трудностей и отчислений с дистанционных программ.

Выбор программы, осуществляемой с применением дистанционных образовательных технологий, для разных студентов происходит по разным основаниям. Это обусловлено не только профессиональными предпочтениями и интересами, но и другими объективными и субъективными обстоятельствами субъекта (место проживания, семейные обстоятельства, состояние здоровья и др.). Тем не менее ключевой причиной для более чем 80% респондентов стал выбор профессии или сферы деятельности, в которой они хотят работать или уже работают. Распределение ответов на вопрос о причинах выбора программы асинхронного электронного обучения представлено в таблице 1.

Таблица 1

Причины выбора формы обучения
Table 1. Reasons to choose the form of training

Причины выбора дистанционной формы обучения (предложено выбрать не более 3 вариантов ответа, N ответов=246, %)	N (ответы)	Проценты
Чтобы совмещать работу и учебу	123	50,0
Чтобы получить образование именно по этой специальности, но живу в другом городе	49	19,9
Позволяет затрачивать меньше ресурсов на обучение (время, деньги и т.д.), чем очная или заочная форма обучения	34	13,8
По семейным обстоятельствам	21	8,5
Чтобы совместить очное / заочное образование с дистанционным и получить две специальности в период обучения в вузе	8	3,3
Пройти отбор проще, чем на другие формы обучения	2	0,8
По рекомендации знакомых	3	1,2
Это был случайный выбор	2	0,8
По состоянию здоровья	4	1,6
Всего	246	100,0

Около 35% респондентов на момент участия в опросе уже имели высшее образование, поэтому образовательная программа, по которой они обучаются или обучались, рассматривается ими как дополнительная, совершенствующая их навыки и квалификации в определенной профессиональной сфере. При выявлении мотивов выбора программы можно утверждать, что у респондентов также преобладают профессиональные мотивы выбора образовательной программы (табл. 2) и мотивированное предпочтение дистанционной формы обучения, которая позволяет совмещать получение образования с работой, выполнением обязанностей по дому и / или находиться удаленно от университета. Это подтверждают и свободные ответы респондентов: «Да нравится! Работала в другой сфере, теперь работаю по выбранной специальности»; «Да, я продолжаю изучение профессии и стремлюсь к работе мечты»; «Да, хочу работать в сфере связанной с данным направлением подготовки»; «Уже работаю. Обучение прохожу чтобы подтвердить уровень навыков»; «Да. Работаю по первой специальности, но использую полученные знания»; «Нравилось, планировала сменить профессию»; «Работаю в смежной области деятельности».

Таблица 2

Причины выбора направления подготовки (N 136 чел., %)
Table 2. Reasons to choose the direction of training (N 136 persons, %)

Нравится ли Вам выбранное направление профессиональной подготовки (профессия)?	N (чел.)	Проценты (%)
Да, работал и/или буду работать в данной сфере	112	81,8
Да, но я не был уверен, что буду работать по данному направлению подготовки	17	12,5
Нет, я жалею, что выбрал (-а) это направление подготовки	4	2,9
Другое	3	2,2
Всего	136	100

Удовлетворенность организацией учебного процесса и отдельными его составляющими признается одним из ключевых факторов успешного освоения и завершения образовательной программы. Для выявления удовлетворенности учебным процессом респондентам задавались вопросы об оценке его организационных и коммуникационных составляющих. В целом респонденты дают весьма высокую оценку организации учебного процесса, содержанию учебных материалов, работе администраторов программ, техническому сопровождению учебного процесса и формам оценивания. На рисунке 2 отражено распределение оценок удовлетворенности содержанием учебных материалов, техническим обеспечением программы и учебным процессом.

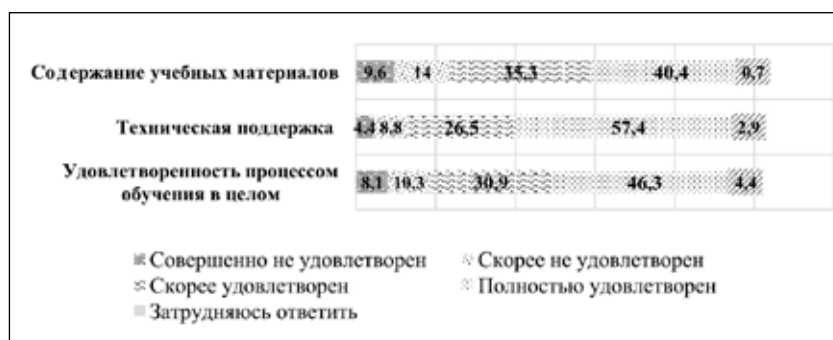


Рис. 2. Оценки удовлетворенности учебным процессом (N=136 чел., %)
Fig. 2. Assessing the satisfaction with the educational process (N=136 persons, %)

Осуществление синхронных и асинхронных коммуникаций при организации онлайн-занятий является наиболее сложным вопросом при оценке удовлетворенности учащихся. На рисунке 3 отражены оценки респондентов, характеризующие организацию контактной работы (лекции, консультации и практические занятия, проводимые в режиме онлайн), готовность преподавателей проводить онлайн-консультации и формы оценивания выполняемых заданий. 14% участников опроса затруднились оценить данный вид работы, что может быть показателем их низкой вовлеченности и недостатка опыта такой работы. Этот вид учебной деятельности получил максимальное число оценок «не удовлетворен» (15,4%). С этими оценками сопоставимы еще два показателя, характеризующие коммуникационную составляющую учебного процесса: объем онлайн-занятий (12,5%) и возможности коммуникации с другими студентами (10,3%). Такая ситуация объяснима формой осуществления образовательных программ с применением дистанционных образовательных технологий, которые в большинстве предполагают формат асинхронного обучения, однако этот факт примечателен тем, что студенты таких программ ожидают более высокой вовлеченности в учебные коммуникации, регулярные онлайн-встречи с преподавателями, групповые формы проведения занятий. Представляет интерес наблюдение, что 16,9% участников исследования отмечают, что ключевой трудностью является недостаток общения с преподавателями и другими студентами. Это позволяет говорить о существовании группы коммуникационных барьеров, которые актуализируются при дистанционном освоении образовательной программы.

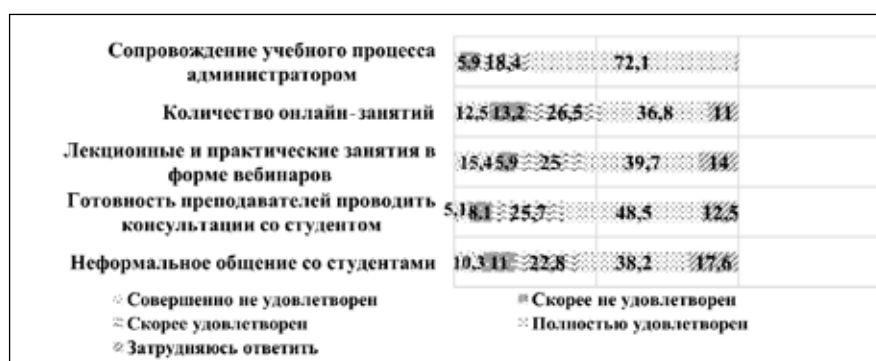


Рис. 3. Оценки удовлетворенности контактной работой и коммуникациями (N=136 чел., %)
 Fig. 3. Ratings of satisfaction with contact work and communications (N=136 persons, %)

Студентам, которые были отчислены, задавался вопрос «Вы сожалеете об отчислении из вуза?», на который более половины респондентов из группы отчисленных ответили, что сожалеют; 18% затруднились на него ответить. Были названы следующие причины, по которым студенты оставляют обучение по дистанционным профессиональным программам: снижение мотивации к обучению (25%), материальные затруднения (20%) (программы осуществляются на коммерческой основе), организация учебных занятий (20%). В свободных ответах о продолжении обучения было отмечено: «Да. Но финансовое положение, пока что, оставляет желать лучшего»; «Если бы можно было растянуть обучение во времени и уменьшить нагрузку в семестре»; «Нет, работаю от 18 ч. в сутки. Из-за этого и не было времени на учебу. В лучшем случае на учебу есть 3–4 ч. в неделю»; «Смог бы, но полностью потеряна мотивация». На вопрос «Думали ли Вы о том, чтобы вернуться и продолжить обучение?» 50% из группы отчисленных студентов ответили утвердительно. В то же время респонденты отмечают, что испытывают «нехватку времени на работе», «работа для меня важнее». Респондентам «группы риска отчисления» был задан вопрос: «Вы хотите продолжать обучение по Вашей образовательной программе?». На него 91,6% респондентов ответили утвердительно (предложенный респондентам вариант «затрудняюсь ответить» никто из респондентов не выбрал).

О необходимости поддержки в освоении образовательной программы со стороны преподавателей и / или администраторов для завершения обучения по образовательной программе отвечали респонденты, которые продолжают обучение (N=92): 31,5% затруднились ответить, 44,5% нуждаются в какой-либо поддержке, 17,3% не нуждаются в ней. В мнениях респондентов звучало: «Изредка»; «Когда нужна поддержка я обращаюсь, все устраивает»; «Надеюсь, что справлюсь сам».

В ответах на вопрос «Часто ли Вы обращаетесь за помощью к кому-либо при выполнении учебных заданий, контрольных и курсовых работ?» наиболее часто обучающиеся обращаются за помощью к преподавателям, а также к знакомым и друзьям (распределение ответов отражено на рисунке 4). Следует отметить, что обучающиеся чаще рассчитывают на свои знания, почти 40% респондентов не обращались за помощью к кому-либо, несмотря на трудности, которые они испытывали при обучении.

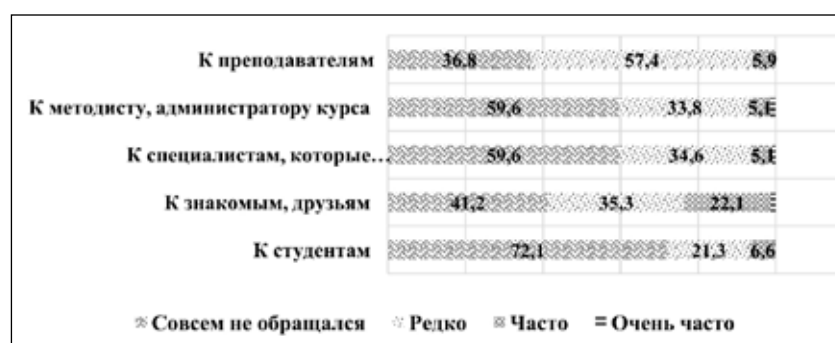


Рис. 4. Распределение ответов на вопрос «Часто ли Вы обращаетесь за помощью к кому-либо при выполнении учебных заданий, контрольных и курсовых работ?» (N 136 чел., %)
 Fig. 4. Distribution of answers to the question «Do you often seek help for someone when performing training tasks, tests and term papers?» (N 136 persons, %)

Для многих студентов, обучающихся дистанционно, барьером для завершения обучения становятся трудности самоорганизации учебного процесса, совмещения учебных заданий с работой, обязанностями по дому и другими видами деятельности. 42% респондентов отметили, что испытывали трудности при организации учебного процесса, несвоевременно выполняли задания, имеют академические задолженности (табл. 3).

Таблица 3

Мнения студентов о самоорганизации в обучении (N 136 чел., %)
Table 3. The opinion of students on learning self-organization (N 136 persons, %)

Удается ли Вам организовать свой учебный процесс при обучении по образовательной программе с применением дистанционных образовательных технологий?	N (чел.)	Проценты
Я с легкостью организовывал (-а) процесс обучения, задания были выполнены вовремя	46	33,8
Не всегда удавалось организовать процесс, часть заданий была выполнена с опозданием	73	53,6
Мне с трудом удавалось организовать процесс обучения, задания были выполнены с опозданием или не были выполнены совсем	17	12,5
Всего	136	100

Выводы. Использование технологий дистанционного обучения на всех уровнях образования, включая высшее профессиональное образование, направлено на повышение результативности на основе формирования «персонализированной и ориентированной на результат организации образовательного процесса с использованием потенциала цифровых технологий» [1, с. 31].

Данное исследование подтверждает результаты предыдущих исследований [4; 7; 9; 10], которые указывают на то, что удержание студентов является сложной проблемой, которая затрагивает многие аспекты деятельности образовательного учреждения.

Совершенствование коммуникаций в образовательных практиках дистанционного обучения должно быть направлено на индивидуализацию образовательных запросов обучающихся, выстраивание системы непрерывного сопровождения освоения образовательной программы, ориентации на ее успешное завершение и результативность.

На основании полученных результатов могут быть предложены следующие рекомендации:

1. Учитывая, что «каждый обучаемый должен не только накапливать знания, развивать способность учиться и овладевать другими компетенциями XXI в., но и получать удовлетворение от этой очень нелегкой работы» [1, с. 34], целесообразно опираться на методы обратной связи, мониторинга удовлетворенности отдельными курсами и практиками для внесения своевременных корректировок в учебный процесс.

2. Организация специальных семинаров по обучению самоэффективности и управлению временем, самоорганизации и self-менеджменту. Включение в учебные планы коммуникационных тренингов и консультаций по академическому письму и организации учебных коммуникаций.

3. Обновление и актуализация учебных курсов и учебных планов, новые виды дизайна учебных материалов.

4. Создание сообществ обучающихся для уменьшения социального и эмоционального дефицита. Включение в дизайн учебных курсов мотивационных писем, одобрений и сообщений, вовлекающих в групповое обсуждение, поисковую и творческую деятельность.

5. Обеспечение более высокого уровня поддержки студентов на ранних этапах прохождения программ, выявление студентов, которые могут бросить учебу в первом-втором семестре обучения для организации дополнительной адаптационной работы с ними.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. Москва: Изд. дом ВШЭ, 2019. 343 с.
2. Микиденко Н.Л., Сторожева С.П. Цифровое образовательное пространство: проблемы и практики применения информационных образовательных ресурсов // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №1. С. 3418–3427. DOI: 10.15372/PEMW20200104.

3. Попова Е. С. «Образование второго шанса» и альтернативные траектории как механизм накопления человеческого капитала // Образование и наука в России: состояние и потенциал развития. 2019. №4. С. 372–387. DOI: 10.19181/obrnaukru.2019.11.
4. Горбунова Е. В. Выбытия студентов из вузов: исследования в России и США // Вопросы образования. 2018. №1. С. 110–131. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131.
5. Бекова С. К. Академическое самоубийство: сценарии отсева в российской аспирантуре // Вопросы образования. 2020. №2. С. 83–109. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-83-109.
6. Астляйтнер Г. Дистанционное обучение посредством WWW: социальные и эмоциональные аспекты // Гуманитарные исследования в Интернете. Москва, 2000. С. 333–366.
7. Lemoine P. A., Sheeks G., Waller R. E., Richardson M. D. Retention of online learners: the importance of support services // International Journal of Technology-Enabled Student Support Services. 2019. Vol. 9, №2. P. 28–38. DOI: 10.4018/IJTESSS.2019070103.
8. Sorensen C., Donovan J. An examination of factors that impact the retention of online students at a for-profit university // Online Learning. 2017. Vol. 21, №3. P. 206–221. DOI: 10.24059/olj.v21i3.935.
9. Черных С. И. Образование как фиктивный капитал // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10, №1. С. 3400–3408. DOI: 10.15372/PEMW20200102.
10. Донец Е. В. Экономико-демографические аспекты незавершенного высшего образования // Российский экономический интернет-журнал. 2009. №3. С. 55–63. URL: <http://www.e-rej.ru/Articles/2009/Donets.pdf> (дата обращения: 23.11.2020).
11. Касюкова Н. В. Дистанционное обучение как фактор оптимизации непрерывного образования // Вестник Брянского государственного университета. 2009. №1. С. 32–37.
12. Складенко Т. М. Зарубежные концепции дистанционного образования // Образование и наука. 2013. №1. С. 106–116. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-1-106-116>.
13. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Эффективное сопровождение электронного обучения: технологии вовлечения и удержания учащихся // Образовательные технологии. 2015. №3. С. 104–115.
14. Mehall S. Purposeful interpersonal interaction in online learning: what is it and how is it measured? // Online Learning. 2020. Vol. 24, №1. P. 182–204. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.2002>.
15. Wei H.-Ch., Chou Ch. Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? // Distance Education. 2020. Vol. 41, №1. P. 48–69. DOI: 10.1080/01587919.2020.1724768.
16. Alqurashi E. Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments // Distance Education. 2019. Vol. 40, №1. P. 133–148. DOI: 10.1080/01587919.2018.1553562.
17. Swan K. Building learning communities in online courses: the importance of interaction // Education, Communication & Information. 2002. Vol. 2, №1. P. 23–49. DOI: <https://doi.org/10.1080/1463631022000005016>.
18. Осипова Н. Г., Колодезная Г. В., Шевцов А. Н. О закономерностях и причинах отчислений в вузе и мотивации учебной деятельности студентов // Образование и наука. 2018. Т. 20, №6. С. 158–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-158-182.
19. Смык А. Ф., Прусова В. И., Зиманов Л. Л., Солнцев А. А. Анализ масштаба и причин отсева студентов в техническом университете // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, №6. С. 52–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62.
20. Горбунова Е. В., Кондратьева О. С. Анализ гендерных различий в выбытии из вуза российских и американских студентов программ бакалавриата // Universitas. 2013. №1. С. 48–69.
21. Малошенок Н. Г., Щеглова И. А. Роль гендерных стереотипов в отсеке студентов инженерно-технического профиля // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. 2020. №2. С. 273–292. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.2.945>.
22. Тимофеева А. Ю., Аврунев О. Е. Отчисления студентов в процессе обучения: объяснительная сила ЕГЭ // Мы продолжаем традиции российской статистики: сб. докл. I Открытого Рос. стат. конгр. Новосибирск, 2016. С. 133–140.
23. James S., Swan K., Daston C. Retention, progression and the taking of online courses // Online Learning. 2016. Vol. 20, №2. P. 75–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v20i2.780>.
24. Пуляева В. Н., Крюкова Н. А. Академическая мотивация: взгляд преподавателей // Креативная экономика. 2019. Т. 13, №2. С. 291–302. DOI: 10.18334/ce.13.2.39798.
25. Терентьев Е. А., Груздев И. А., Горбунова Е. В. Суд идет: дискурс преподавателей об отсеке студентов // Вопросы образования. 2015. №2. С. 129–151. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-129-151.
26. Овчаров А. В., Лопаткин В. М. Проблема сохранности контингента студентов в условиях современной модели обучения // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2015. №6. С. 58–67. DOI: 10.15293/2226-3365.1506.07.

27. Ваулин С.Д., Волкова М.А., Щуров И.А. Педагогическое содействие студентам технических направлений университета в повышении успешности учебной деятельности // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2019. Т. 11, № 1. С. 74–85. DOI: 10.14529/ped190108.

REFERENCES

1. Uvarov A. Yu., Frumina I. D. (eds.) *Difficulties and prospects of digital transformation of education*. Moscow, Higher School of Economics Publ., 2019, 343p. (In Russ.)
2. Mikidenko N. L., Storozheva S. P. Digital educational space: problems and practices of information educational resources application. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3418–3427. DOI: 10.15372/PEMW20200104. (In Russ.)
3. Popova E. S. «Second chance education» and the alternative trajectories as a mechanism of the human capital accumulation. *Education and science in Russia: the state and development potential*, 2019, no. 4, pp. 372–387. DOI: 10.19181/obrnaukru.2019.11. (In Russ.)
4. Gorbunova E. V. Student departures from the universities: researches in Russia and USA. *Educational Studies*, 2018, no. 1, pp. 110–131. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-1-110-131. (In Russ.)
5. Bekova S. K. Academic suicide: scenarios of the Russian post-graduate school dropout. *Educational Studies*, 2020, no. 2, pp. 83–109. DOI: 10.17323/1814-9545-2020-2-83-109. (In Russ.)
6. Astleitner G. Distance learning through WWW: social and emotional aspects. Humanitarian research on the Internet. Moscow, 2000, pp. 333–366. (In Russ.)
7. Sorensen C., Donovan J. An examination of factors that impact the retention of online students at a for-profit university. *Online Learning*, 2017, vol. 21, no. 3, pp. 206–221. DOI: 10.24059/olj.v21i3.935.
8. Lemoine P. A., Sheeks G., Waller R. E., & Richardson M. D. Retention of online learners: the importance of support services. *International Journal of Technology-Enabled Student Support Services*, 2019, vol. 9, no. 2, pp. 28–38. DOI: 10.4018/IJTESS.2019070103.
9. Chernykh S. I. Education as fictitious capital. *Professional education in the modern world*, 2020, vol. 10, no. 1, pp. 3400–3408. DOI: 10.15372/PEMW20200102. (In Russ.)
10. Donets E. V. Economic-demographic aspects of incomplete higher education. *Russian Economic Internet Journal*, 2009, no. 3, pp. 55–63. URL: <http://www.e-rej.ru/Articles/2009/Donets.pdf> (accessed 23.11.2020). (In Russ.)
11. Kasyukova N. V. Distance learning as a factor to optimize continuous education. *Bulletin of Bryansk State University*, 2009, no. 1, pp. 32–37. (In Russ.)
12. Sklyarenko T. M. Foreign concepts of the distance education. *Education and Science*, 2013, no. 1, pp. 106–116. DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2013-1-106-116>. (In Russ.)
13. Veleinskaya S. B., Dorofeeva M. Yu. Effective support of the e-learning: technologies of involving and retention of pupils. *Educational Technologies*, 2015, no. 3, pp. 104–115. (In Russ.)
14. Mehall S. Purposeful interpersonal interaction in online learning: What is it and how is it measured? *Online Learning*, 2020, vol. 24, no. 1, pp. 182–204. DOI: <https://doi.org/10.24059/olj.v24i1.2002>.
15. Wei H.-Ch., Chou Ch. Online learning performance and satisfaction: do perceptions and readiness matter? *Distance Education*, 2020, vol. 41, no. 1, pp. 48–69. DOI: 10.1080/01587919.2020.1724768.
16. Alqurashi E. Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments. *Distance Education*, 2019, vol. 40, no. 1, pp. 133–148. DOI: 10.1080/01587919.2018.1553562.
17. Swan K. Building learning communities in online courses: the importance of interaction. *Education, Communication & Information*, 2002, vol. 2, no. 1, pp. 23–49. DOI: <https://doi.org/10.1080/1463631022000005016>.
18. Osipova N. G., Kolodeznaya G. V., Shevtsov A. N. About regularities and reasons of the university deduction and motivation of students' educational activity. *Education and Science*, 2018, vol. 20, no. 6, pp. 158–182. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-6-158-182. (In Russ.)
19. Smyk A. F., Prusova V. I., Zimanov L. L., Solntsev A. A. Analysis of scale and the reasons of the students dropout in technical university. *Higher Education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 6, pp. 52–62. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-6-52-62. (In Russ.)
20. Gorbunova E. V., Kondratyeva O. S. Analysis of the gender differences in the Russian and American bachelor programs leaving the university. *Universitas*, 2013, no. 1, pp. 48–69. (In Russ.)
21. Maloshonok N. G., Shcheglova I. A. The role of the gender stereotypes in a dropout of the engineering profile students. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, 2020, no. 2, pp. 273–292. DOI: <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.2.945>. (In Russ.)

22. Timofeeva A. Yu., Avrunev O. E. Student deductions during training: an explanatory force of the USE. *We continue traditions of the Russian statistics: proc. of I Open Russ. stat. Congr.* Russian. Novosibirsk, 2016, pp. 133–140. (In Russ.)
23. James S., Swan K., Daston C. Retention, progression and the taking of online courses. *Online Learning*, 2016, vol. 20, no. 2, pp. 75–96. DOI: <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v20i2.780>
24. Pulyaeva V. N., Kriukova N. A. Academic motivation: teachers' opinion. *Creative economy*, 2019, vol. 13, no. 2, pp. 291–302. DOI: 10.18334/ce.13.2.39798. (In Russ.)
25. Terentyev E. A., Gruzdev I. A., Gorbunova E. V. The court goes: a discourse of teachers on student dropout. *Educational Studies*, 2015, no. 2, pp. 129–151. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-2-129-151. (In Russ.)
26. Ovcharov A. V., Lopatkin V. M. Problem of the students' contingent safety under the modern model of education. *Bulletin of Novosibirsk State Pedagogical University*, 2015, no. 6, pp. 58–67. DOI: 10.15293/2226-3365.1506.07. (In Russ.)
27. Vaulin S. D., Volkova M. A., Shchurov I. A. Pedagogical assistance to students of technical areas of the University in increasing the success of educational activities. *Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences*, 2019, vol. 11, no. 1, pp. 74–85. DOI: 10.14529/ped190108. (In Russ.)

Информация об авторах

Сторожева Светлана Петровна – кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры социологии, политологии и психологии, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (Российская Федерация, 630 102, Новосибирск, ул. Кирова, 86, e-mail: s_storozheva@sibguti.ru).
ORCID: 0000-0002-1302-2810

Струкова Елена Геннадьевна – и. о. директора Межрегионального учебного центра переподготовки специалистов, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (Российская Федерация, 630 102, Новосибирск, ул. Кирова, 86, e-mail: strukova@sibguti.ru).
ORCID: 0000-0001-7952-8593

Шилин Руслан Дмитриевич – студент, гуманитарный факультет, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики (Российская Федерация, 630 102, Новосибирск, ул. Кирова, 86, e-mail: shilin@sibguti.ru).

Статья поступила в редакцию 20.04.20

После доработки 15.10.20

Принята к публикации 17.10.20

Information about the authors

Svetlana P. Storozheva – Candidate of Culturology, Assistant Professor, Department of Sociology, Political Science and Psychology, Siberian State University of Telecommunications and Information Sciences (86 Kirov Str., Novosibirsk, 630 102, Russian Federation, e-mail: s_storozheva@sibguti.ru).
ORCID: 0000-0002-1302-2810

Elena G. Strukova – Acting Director of Interregional Training Center for Retraining of Specialists, Siberian State University of Telecommunications and Information Sciences (86 Kirov Str., Novosibirsk, 630 102, Russian Federation, e-mail: strukova@sibguti.ru).
ORCID: 0000-0001-7952-8593

Ruslan D. Shilin – Student, Humanitarian Faculty, Siberian State University of Telecommunications and Information Sciences (86 Kirov Str., Novosibirsk, 630 102, Russian Federation, e-mail: shilin@sibguti.ru)

The paper was submitted 20.04.20

Received after reworking 15.10.20

Accepted for publication 17.10.20