

необходим поиск психолого-педагогических оснований образовательного процесса, способствующих раскрытию возможностей информационных технологий для стимулирования интереса к познанию, формирования познавательной потребности, для выработки сознательного отношения к компьютеру как средству образовательного процесса и саморазвития. Таким образом, в образовательной деятельности вузов и профильной средней школы взаимно перекрываются проблема освоения преподавателями периодически обновляемых средств программного обеспечения ИКТ, без чего невозможно мультимедийная аудиовизуальная форма подачи учебной информации, и проблема медиаобразования как преподавателей, так и учащихся. Сложность задачи усугубляется теми обстоятельствами, что теория медиаобразования остается далеко не завершенной [2], и что проблемы информатизации образования в большинстве случаев рассматриваются независимо от проблем медиаобразования [3]. Остается открытым и вопрос выбора оптимальной методической системы построения курсов повышения квалификации преподавателей в области медиаобразования. В частности, недостаточно изучены возможности использования метода проектов, получившего в последние годы высокую оценку ряда зарубежных и отечественных педагогов, в системе повышения квалификации преподавателей. Мы полагаем, что имеется возможность обогащения методической и технологической основы процесса повышения квалификации преподавателей за счет создания и апробирования методики использования мультимедийных проектов и интерактивных заданий, позволяющих увеличить интенсивность, вариативность, продуктивность и технологичность образовательного процесса. Реализация данной программы предполагает организацию дифференцированной групповой работы преподавателей (нескольких групп по 3–5 человек) над созданием мультимедийного проекта. В технологическом плане все проекты разложены на содержательные элементы – мультимедийные задания. Это дает возможности для разработки предметных фрагментов преподаваемых курсов, адаптированных под конкретную ситуацию. В первом случае организуется совместная работа: целеполагание, отбор учебного материала, создание программного средства, проектирование и конструирование урока. Во втором случае роли в группе распределяются. Применение различных вариантов групповой работы способствуют формированию у слушателей информационно-коммуникационных, педагогических знаний и умений, методическому взаимообогащению преподавателей одной или родственных дисциплин, созданию богатой педагогической копилки мультимедийных программных средств учебного назначения и сценариев компьютеризированных занятий.

#### *Литература*

1. Фильдштейн Д.И. Приоритетные направления развития психолого-педагогических исследований // Бюллетень Высшей аттестационной комиссии МО РФ. – 2005. – № 6. – С. 10–11.
2. Федоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. – Таганрог: Кучма, 2004. – 340 с.
3. Зазнобина Л.С. Медиаобразование в школе: как выжить в мире СМИ // Человек. – 1999. – № 1. <http://vivovoco.rsl.ru/vv/papers/men/media.htm>

**Тимкин С.Л.**

**РАЗНИЦА В ОТНОШЕНИИ К ДИСТАНЦИОННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ У «ГОРОДСКИХ», «НЕГОРОДСКИХ» И «ИНОРЕГИОНАЛЬНЫХ» СТУДЕНТОВ ОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ.**

*timkin@omsu.ru*

*ГОУ ВПО «Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского» (ГОУ «ОмГУ им. Ф.М. Достоевского»)*

*г. Омск*

В Омском государственном университете им. Ф.М. Достоевского дистанционные образовательные технологии (ДОТ) внедряются в традиционный учебный процесс очного обучения. Мы строим модель «смешанного обучения». Студентам предоставляется возможность изучать в дистанционном режиме некоторые дисциплины циклов ГСЭ и ЕН, растет компендиум элективных ДОТ-дисциплин, предлагаются дистанционные курсы преподавателей ТГУ и НГТУ. С 2001 г. параллельно практике ДОТ, в университете проводятся сопутствующие социопедагогические исследования, в частности, по определению востребованности в использовании ДОТ нашими студентами.

Была построена мотивационная модель использования ДОТ студентами вуза при смешанном обучении, основанная на двухфакторной теории мотивации трудовой деятельности Маслоу-Герцберга. Согласно теории А.Г. Маслоу, потребности человека делятся на первичные и вторичные и представляют пятиуровневую иерархическую структуру, в которой они располагаются в соответствии с приоритетом. Поведение человека в первую очередь определяет самая нижняя неудовлетворенная потребность в иерархической структуре, и после того, как она удовлетворяется, ее мотивирующее воздействие прекращается [1]. У продолжателя Маслоу Ф. Герцберга [2] все потребности разделены на гигиенические факторы и мотивации. Наличие гигиенических факторов всего лишь не дает развиваться неудовлетворению работой, а мотивации, которые примерно соответствуют потребностям высших уровней у Маслоу, активно воздействуют на поведение человека. Тем не менее, как и у Маслоу, для активного воздействия мотиваций на потребности преподавателя необходимо первичное и безусловное обеспечение гигиенических потребностей.

Доля «негородских» студентов в ОмГУ достаточно велика. Одна шестая всех студентов (а для исторического и экономического почти одна пятая) это жители Омской области. Столько же (причем здесь

существует более определенная дифференциация по специальностям и факультета) – жители других мест России и других стран (г.о. Казахстана). Для удобства будем условно называть их «городскими», «негородскими» и «инорегиональными».

Ожидаемо, что проживание в ином регионе есть мотивационный фактор (фактор потребности), который должен положительно влиять на отношение и выбор ДО и ДОТ. Однако при анализе (перекрестные таблицы) мы встречаем нечто противоположное (см. таблицу 1):

Таблица 1

На основании того, что Вы знаете о дистанционном обучении и того, что прочитали в начале теста, хотели ли бы Вы изучать предметы и дисциплины дистанционно? Зависимость от проживания до поступления..

Хотели ли бы Вы изучать предметы и дисциплины дистанционно?	Где вы жили до поступления в ВУЗ:		
	г. Омск	Омская область	другое
Нет	11,0%	14,9%	13,8%
Сейчас нет, но не исключаю для себя этого в будущем	27,3%	36,8%	29,3%
Можно попробовать одну-две дисциплины в семестре	57,0%	42,1%	56,0%
Готов перейти на полномасштабное ДО	4,7%	6,1%	,9%

Мы видим, что для «негородских» желание изучения дисциплин дистанционно ниже, чем для «городских», причем если для жителей иных городов и областей эта разница незначительна, то для студентов из Омской области весьма существенна. Тест на «хи-квадрат» показывает ее значимость.

Если мы рассмотрим ответы респондентов в зависимости от курса обучения, обнаружим еще более значимую разницу на 1-2 курсах (таблица 2):

Таблица 2

На основании того, что Вы знаете о дистанционном обучении и того, что прочитали в начале теста, хотели ли бы Вы изучать предметы и дисциплины дистанционно? / Где вы жили до поступления в ВУЗ?/ Курс

Курс	Насколько регулярно пользуетесь электронной почтой?	Где вы жили до поступления в ВУЗ:		
		г. Омск	Омская область	другое
1	Нет (1)	15,2%	18,2%	28,6%
	Не сейчас (2)	31,2%	54,5%	42,9%
	1-2 дисциплины в семестре (3)	50,0%	27,3%	28,6%
	Полномасштабное ДО (4)	3,6%		
2	1	5,7%	20,6%	14,6%
	2	25,7%	32,4%	29,3%
	3	67,9%	35,3%	56,1%
	4	,7%	11,8%	
3	1	8,2%	9,1%	4,3%
	2	28,2%	31,8%	17,4%
	3	52,7%	54,5%	73,9%
	4	10,9%	4,5%	4,3%
4	1	16,9%	8,0%	9,7%
	2	22,1%	24,0%	29,0%
	3	55,8%	60,0%	61,3%
	4	5,2%	8,0%	

На первом курсе мы наблюдаем аномальное категорическое «нет» для студентов из других городов и областей и очень определенное общее «нет» и «не сейчас» (разница с «городскими» порядка 25%) для всех «негородских» и «инорегиональных». Для второго курса характерно сближение позиций «городских» и «инорегиональных», хотя доля категорических противников среди вторых продолжает оставаться весьма высокой. Зато «деревенские» поляризуются. По-прежнему, здесь много противников ДО (хотя их доля уменьшилась по сравнению с первым курсом), но неожиданно много становится сторонников

полномасштабного ДО (почти 12%). Разница в ответах между этими 3-мя категориями студентов, согласно проверке на тесте «хи-квадрат» на первых двух курсах значимая, причем для второго курса – предельно значимая ( $p < 0.001$ ). На 3-4-м курсах мы наблюдаем дальнейшее сближение позиций, хотя любопытны два «выброса» в виде:

1. Неожиданно высокого желания использования ДО «инорегиональных» на 3-м курсе
2. Повышенная доля категорических противников среди «городских» на 4-м курсе.

В чем причина, во-первых, диаметрально противоположного относительно ожидаемого характера зависимости, а во-вторых изменений позиций по годам обучения? Ведь вплоть до 2-3-го курса эти группы ведут себя по-разному.

Во-первых, вопросы анкеты не предлагали выбрать «обучение на дому». Даже в варианте «готов перейти на полномасштабное ДО» в «легенде анкеты» объяснение сводилось к объему дисциплин, изучаемых дистанционно, а не к месту обучения.

Во-вторых, на первом курсе мы имеем дело с бывшим абитуриентом, который поставил себе сознательную цель поступления на очную форму обучения в вузе другого города и добился ее. Было бы странным сразу ожидать от него изменения этой установки. Такое изменение приходит со временем, и, возможно, его мы наблюдаем на 2-м курсе у «деревенских» студентов (а также у всех «иногородних» студентов-историков).

Что же касается самого массового ответа «Можно попробовать одну-две дисциплины в семестре», то отказ от этого варианта требует дополнительного исследования.

Рассмотрим технико-технологическую готовность этих категорий студентов:

Домашним компьютером владеют всего 50% «негородских» студентов, причем более четверти их не имеют иной возможности, как только пользование компьютером в ОмГУ. Эти показатели стабильны по всем курсам обучения. Несколько лучше ситуация у «инорегиональных» и не сравнима у «городских» (80% домашних компьютеров, причем на первых курсах показатели еще выше). Не лучше показатель и по подключению к Интернет. 60-70% «негородских» студентов независимо от курса обучения он доступен только в ОмГУ против 15-30% «городских». Разница в «технической вооруженности», включающей доступность компьютера и Интернет остается значимой ( $p < 0.001$ ) на протяжении всех 4-х курсов.

На первом курсе никогда не пользовались электронной почтой 85% «негородских» студентов 71% «инорегиональных» и всего 43% «городских». И, к сожалению, эта разница сохраняется до конца обучения (по крайней мере 4-го курса). Так более 50% «негородских» студентов так и не начинают пользоваться электронной почтой. Хотя «значимость» этой разницы резко снижается (см. таблицу 3).

Таблица 3

Насколько регулярно пользуетесь электронной почтой? /Зависимость от места проживания.

Курс	Насколько регулярно пользуетесь электронной почтой?	Где вы жили до поступления в ВУЗ:		
		г. Омск	Омская область	другое
1	нет	43,2%	84,8%	71,4%
	иногда	23,7%	12,1%	14,3%
	часто	6,5%		9,5%
	постоянно	26,6%	3,0%	4,8%
2	нет	25,7%	64,7%	43,9%
	иногда	26,4%	11,8%	22,0%
	часто	11,4%	8,8%	12,2%
	постоянно	36,4%	14,7%	22,0%
3	нет	22,9%	45,5%	30,4%
	иногда	30,3%	36,4%	43,5%
	часто	16,5%	4,5%	17,4%
	постоянно	30,3%	13,6%	8,7%
4	нет	37,7%	52,0%	38,7%
	иногда	31,2%	24,0%	32,3%
	часто	11,7%	8,0%	16,1%
	постоянно	19,5%	16,0%	12,9%

Почти то же самое можно сказать об использовании Интернет в учебном процессе. 34.4% «негородских» первокурсников против 15% «городских» и 14% «инорегиональных» никогда не использовали ресурсы Интернет в учебном процессе. Эта разница достаточно быстро уменьшается, но только на 3-4 курсе становится незначимой.

Итак, мы связываем различие в отношении к ДО этих групп студентов в разнице в технической вооруженности, которая наблюдается в течение всех наблюдаемых курсов обучения и, еще более, с

технологической готовностью, которая сглаживается к 3-4-му курсам обучения, но в некоторых моментах остается до конца обучения.

Эта связь подтверждается тем, что именно на 3-4-м курсах происходит переход к незначимой разнице как отношения к ДОТ, так и элементов технологической готовности.

Полученные данные еще раз подтверждают выдвинутую гипотезу о процессе формирования отношения к ДО и факторах на него влияющих, основанную на двухфакторной теории мотивации трудовой деятельности Герцберга. Даже при наличии мотивационных факторов, низкие значения факторов «гигиенических» и, прежде всего, технологической готовности, формируют отрицательное отношение к новой форме трудовой деятельности, причем зависимость близка к прямо пропорциональной.

В то же время возникает сомнение в действенности для указанных групп студентов в качестве мотивационного фактора востребованности образования, независимого от местоположения объекта данного процесса. Можно сделать вывод о том, что студенты, приезжающие в ОмГУ учиться очно, приезжают не только «за учебой», но смена их жительства определяется и другими целями: уехать на место жительства в город, уехать именно в наш регион (или Россию из Казахстана) и т.п. При этом потребность в удаленном обучения не является актуальной на протяжении всего цикла обучения.

#### *Литература*

1. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб., 1999. – С. 77–105.
2. Herzberg, F., Work and the Nature of Man, New York: World Publishing, 1966.