

# **СРАВНИТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАСЧЕТА СТОИМОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТА ВУЗА: ОБУЧЕНИЕ ОН-ЛАЙН ИЛИ В АУДИТОРИИ**

*Мафилу ИОАКІМІДІС*

В статье подвергнута анализу и оценке двухуровневая иерархическая модель стоимости вузовского образования, которая дает возможность будущим студентам сравнить полную стоимость традиционного обучения с получением степени бакалавра с аналогичными программами дистанционного электронного обучения. Модель рассматривается на примере студентов греческого университета, знакомых с формами традиционного и дистанционного обучения. Опрос студентов, которые оценивали обе модели показал, что ценовое преимущество удаленного электронного обучения уравновешивается представлением о более высоком качестве традиционного обучения. В статье также предлагаются стратегии, которые могут помочь рассеять сомнения студентов относительно качества удаленного электронного обучения.

## **ВВЕДЕНИЕ**

При появлении учреждений высшего образования, использующих информационные компьютерные технологии для создания новаторских систем передачи знаний, студенты оказываются перед выбором: либо идти по традиционному пути, т.е. ходить на занятия в аудитории в компании других студентов и лично общаться с преподавателем, или учиться удаленно, не имея никаких физических контактов с другими студентами и преподавателем, посещать виртуальные классы, состоящие из информации и контактов, представленных на экране компьютера. Разница между двумя методами получения знаний огромна, и на выбор конкретного студента может влиять масса различных факторов. Тем не менее определяющим соображением зачастую становится стоимость обучения. Однако, как бы ни был важен этот фактор, исследования по сравнению стоимости двух столь разных вариантов обучения почти не проводились.

Данное исследование стало первым шагом в рассмотрении этой проблемы. Была создана модель, которая позволяет студентам сравнить стоимость получения степени бакалавра традиционным путем со стоимостью получения аналогичной степени в результате прохождения курса дистанционно, через Интернет. Модель была опробована среди греческих студентов университетов. Результаты показали, что традиционное образование в целом стоит дороже дистанционного электронного образования. Однако несмотря на ценовое преимущество дистанци-

онного образования комментарии опрошенных студентов свидетельствуют о том, что многие считают традиционное образование более качественным.

Далее в статье приводятся краткий обзор современного состояния дистанционного образования и доводы в пользу инструмента, позволяющего студентам сравнивать стоимость традиционного и дистанционного способов обучения. Затем предлагается модель расчета стоимости и дается описание тестирования модели среди студентов греческого университета с отчетами о результатах. В конце статьи обсуждаются факторы, помимо стоимости влияющие на представления респондентов о сравнительном качестве двух форм образования, притом, что по некоторым параметрам студенты оценили традиционное образование выше, чем удаленный интернет-вариант. Вывод: подобный результат указывает на необходимость разработки стратегии дистанционного интернет-образования, которая будет учитывать важные для студентов вопросы качества.

## **ОБЩИЙ ОБЗОР: ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И ПОТРЕБНОСТЬ В СОЗДАНИИ МОДЕЛИ РАСЧЕТА СТОИМОСТИ**

В мире, где экономика государств и организации зависят от знаний и информации, образование после окончания школы становится все более необходимым товаром (Spelling Commission, 2006 / Отчет комиссии Спеллинга, 2006). Подобно другим товарам и услугам высшее образование является объектом маркетинга и продажи; колледжи и университеты прибегают к различным способам, чтобы выделиться на рынке и убедить потенциальных покупателей в уникальности своего учебного заведения. Как считает Р. Пастернак (Pasternak, 2005), сюда входят разработка инновационных программ с учетом рыночного спроса и упором на преимущества выпускников данных программ при трудоустройстве, расширение служб поддержки, а также маркетинг и продвижение продукта различными средствами.

Один из способов сделать свой продукт более привлекательным для студентов – предложить возможности дистанционного обучения в вузе. Дистанционное образование подразумевает обучение, которое происходит вне традиционных аудиторий, когда обучаемый географически удален от учреждения, предлагающего данную услугу (Ayer and Smith, 1998; Narodowski, Nores and Manolakis, 2002). В качестве главного преимущества дистанционного образования Ла Бэй и Комм (LaBay and Comm, 2003) отмечают его удобство. Студент может проходить обучение в вузе, находясь за сотни, а то и тысячи километров от учебного

заведения. Подобная маневренность недоступна студентам традиционной формы обучения и обеспечивает ряд очевидных преимуществ. Студент может начать обучение и при этом продолжать выполнять какие-то свои обязательства, например перед семьей, что в другой ситуации было бы невозможно совмещать с получением диплома. Кроме этого он получает шанс сохранить рабочее место и даже продолжить карьерный рост параллельно с обучением (Gilroy, Long, Rangecroft and Tricker, 2001).

У дистанционного образования долгая история. Изначально люди обучались заочно, получая и отсылая почтовые отправления; информация и корреспонденция обычно сводилась к печатным и письменным материалам. Позднее к ним стали добавлять аудио- и видеокассеты, а в некоторых случаях основными инструментами дистанционного обучения становились радио- и телетрансляции (Raymond, 2000). В последнее время, с приходом новых информационных и коммуникационных технологий, в дистанционном образовании произошла революция; его стали называть «электронным образованием» [*e-learning*] (LaBay and Comm, 2003) или «образованием с использованием компьютера» [*computer-mediated education*] (Raymond, 2000).

Концепция электронного образования выходит за рамки дистанционного обучения, ведь колледжи и университеты используют новые технологии с целью всячески дополнить и обогатить традиционные формы обучения на территории вуза. Концепция включает в себя использование компьютера, Интернета, видеоконференции и компакт-дисков для синхронизированной (в режиме реального времени) или несинхронизированной подачи информации и коммуникации (Keller and Cenerud, 2002). Ключевая особенность электронного образования связана с использованием Интернета, т.е. студенты получают доступ к обучающим программам в любое время и в любом месте, где есть компьютер (Raymond, 2000). Гигантские объемы хранящейся в Интернете информации, растущие возможности сети с точки зрения сочетания различных информационных средств – все это становится ведущей силой электронного обучения.

Именно эти черты превратили электронное обучение в мощный инструмент дистанционного образования. Удаленный Студент, получающий образование дистанционно, перестал быть заложником обычной почты или расписания трансляций. Задания, обязательная литература и связь с вузом доступны с момента выхода студента в Интернет с помощью пароля, посещения сайта или загрузки электронной почты. Емкость новых технологий по хранению информации обеспечивает неограниченный потенциал для образования (Narodowski et al., 2002).

Благодаря этим характеристикам и гибкости системы последние десять лет дистанционное образование в форме электронного обучения переживает настоящий расцвет.

В то же время оптимистичные прогнозы относительно радикальных изменений в высшем образовании под влиянием дистанционного электронного образования несколько приутихли. В ходе исследования взглядов администрации, преподавателей и технического персонала вузов в Нидерландах, Норвегии, Германии, Финляндии, Великобритании, Австралии и США Коллис и Ван дер Венде (Collis and van der Wende, 2002) обнаружили, что респонденты предсказывали небольшие изменения в количестве студентов, обучающихся дистанционно, верили в преобладание традиционных аудиторных методов обучения в ближайшем будущем. Восторги по поводу будущей экономии ресурсов, благодаря развитию удаленного электронного обучения тоже со временем сошли на нет. По результатам недавних оценок Эсс (Ess, 2003) отмечает, что внедрение удаленного электронного образования оказалось более дорогим, чем представлялось вначале, отчасти из-за увеличения рабочего времени преподавателей, необходимого для разработки учебных материалов. Рейсман, Диар и Эдж (Reisman, Dear, and Edge, 2001) утверждают, что внедрение стратегий электронного образования требует решения ключевых проблем, выходящих за рамки технических средств. Сюда входит разработка курсов, подача материала, обеспечение работы сетей и эффективная поддержка как студентов, так и преподавателей. По наблюдению Фэйгана (Fagan, 2003), стратегическое планирование и внедрение новых информационных технологий, наряду с необходимостью обеспечивать поддержку пользователей, ставят серьезные проблемы перед многими образовательными учреждениями. Подобные сложности могут превратить разработку эффективных курсов дистанционного электронного обучения в крайне дорогостоящий процесс.

Отдельные курсы дистанционного обучения могут оказаться для студентов дороже, чем традиционные эквиваленты. В своем анализе восприятия студентами двух он-лайн курсов по программе MBA (магистр делового администрирования), предлагаемых университетом в США, Арбо и Дюре (Arbaugh and Duray, 2002) обнаружили, что большая наполняемость группы ассоциируется с меньшей степенью удовлетворенности и низким уровнем восприятия при обучении. Исследователи полагают, что оптимальная группа для обучения в режиме он-лайн могла бы быть меньше, по сравнению с нормативами для традиционных курсов, – это могло бы оправдать взимание высокой оплаты за интернет-обучение.

Тем не менее даже если программы удаленного электронного обучения станут дороже, по сравнению с традиционными программами, большая мобильность при устройстве на работу и необходимость поиска жилья могут дать удаленному студенту экономическую выгоду, способную существенно сократить общие затраты на образование. До сих пор оставалось неясным, как велика эта выгода и какие элементы должны учитываться при расчете общей стоимости образования для студента традиционной и дистанционной формы обучения. Несмотря на обилие исследований стоимости высшего образования с позиций вуза (т.е. стороны, предоставляющей услугу) количество аналогичных работ, выполненных с точки зрения студентов (потребителей), было относительно невелико.

Исключением стала статья МакКлина (McClean, 2004), где он сообщает о росте числа британских студентов, выбирающих программы дистанционного обучения Открытого университета из соображений их стоимости. Студенты – в большинстве своем выходцы из семей с низким уровнем доходов – провели собственный анализ рентабельности, сравнив электронное образование с традиционным, и установили, что вариант с дистанционным обучением предполагает меньшие затраты.

Лауэр (Lauer, 2002a) рассмотрела ряд факторов, влияющих на принятие решения студентами вузов, сделав акцент на ожидаемой выгоде. Хотя в ходе исследования она обнаружила, что на решение конкретного абитуриента о продолжении образования могут влиять и другие факторы, такие, например, как принадлежность к определенной социальной группе, важным обстоятельством при принятии подобных решений оставался ожидаемый возврат затрат на образование в виде заработной платы в течение жизни. В то же время расчет затрат и выгод для студентов – сложная задача. Лауэр (Lauer, 2000b) отмечает: высокие ожидаемые издержки неиспользованных возможностей в форме потерянных доходов при получении высшего образования могут снизить стимулы для выбора подобной формы обучения.

Однако Лауэр, исследуя в своих работах (Lauer 2002a, 2002b), каким образом ожидаемые результаты влияют на решения потребителей высшего образования, не рассматривает подробно вопрос студенческих затрат. Требуется создать общую модель расчета стоимости с учетом различных видов затрат студента на высшее образование. Подобная модель стала бы важным инструментом принятия решения, дав студенту возможность определить приблизительную общую стоимость будущего образования. Такую модель можно использовать и для сравнения стоимости прохождения традиционного курса обучения со стоимостью удаленного электронного курса. Потребность в сравнении возникает и

будет возникать у многих студентов. Хотя ожидаемая революция в области дистанционного образования так и не произошла, количество студентов заочной формы обучения продолжает расти. По данным обзора традиционных вузов в 13 странах, программы, целиком ориентированные на интернет-обучение, выбирают менее 5 % абитуриентов; из 122 обследованных учреждений высшего образования стран Содружества 91% располагал общей стратегией он-лайн обучения или планом по ее разработке, демонстрируя рост, по сравнению с 82% в 2002 г. (OECD, 2005). Похоже, классическая аудиторная форма высшего образования со всей своей историей и традициями продолжит свое существование наряду с богатым потенциалом и гибкостью дистанционного электронного образования.

## **ОБЩАЯ МОДЕЛЬ РАСЧЕТА СТОИМОСТИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

Представленная здесь модель расчета стоимости<sup>1</sup> анализирует общие затраты студента на высшее образование (total student cost – TSC), точки зрения двух-уровневой иерархической структуры, включающей в себя семь областей затрат (C1, C2, C3, ..., C7). Таким образом, TSC представляет собой сумму затрат всех категорий:

$$TSC = C_1 + C_2 + C_3 + \dots + C_7.$$

Модель подходит как для традиционного, так и для удаленного образования. Применив ее к каждой из основных форм, можно провести прямое сравнение общих затрат студент на образование для каждого из вариантов. Понятие «затраты» мы трактовали широко, включив сюда не только материальные расходы, но и временные и психологические затраты на прохождение программы высшего образования. Более детально семь категорий затрат выглядят следующим образом (табл. 1).

**Таблица 1. Модель расчета стоимости и ее категории для традиционного и удаленного образования**

		ТРАДИЦИОННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	УДАЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАТЕГОРИЯ ЗАТРАТ	КРАТКОЕ ОПИСАНИЕ	ЗАТРАТЫ В ДЕТАЛЯХ	ЗАТРАТЫ В ДЕТАЛЯХ

<sup>1</sup> Более ранний вариант модели был представлен на Международной конференции по экономике в сфере образования в августе 2005 г.

Продолжение табл. 1

C1	Образовательные инструменты для участия в программе	Покупка учебников, пособий. Канцелярские принадлежности	Покупка персонального компьютера. Модернизация программного обеспечения. Дополнительные внешние устройства. Телефонная линия. Подключение к Интернету. Канцелярские принадлежности
C2	Плата за обучение	Плата за обучение	Плата за обучение
C3	Транспортные расходы и стоимость проживания	Арендная плата. Затраты на переезд и поездки	–
C4	«Временные» затраты или стоимость расхода времени	Время на поездки. Время на выполнение учебных заданий, подготовку к экзаменам и выполнение прочих работ	Время на выполнение учебных заданий, подготовку к экзаменам и выполнение прочих работ
C5	Издержки неиспользованных возможностей	Стоимость упущенной производительности	–
C6	Психологические затраты или психологическое давление, испытываемое в ходе получения образования	Стресс конкуренции. Нехватка (отсутствие) преподавателей. Вмешательство в ход учебного процесса	Стресс от неспособности участвовать в образовательном процессе. Помехи в работе компьютера
C7	Затраты на неакадемические частные услуги репетиторов	Расходы на семинары	Расходы на семинары

Источник: Иоакимидис (Ioakimidis, 2006).

### **Категория затрат $C_1$ : образовательные инструменты для участия в программе**

Первая категория подразумевает деньги, которые студент может потратить, приобретая необходимые инструменты для прохождения курса обучения. Для тех, кто выбирает традиционную форму образования, это обычно покупка книг, тетрадей, письменных принадлежностей, калькуляторов. Инструменты студента-заочника – это обычно компьютер, программное обеспечение, монитор и доступные внешние устройства (принтер или сканнер), вспомогательные материалы (бумага, картриджи для принтера) и подключение к Интернету через телефонную линию или иным способом.

### **Категория затрат $C_2$ : плата за обучение**

Сюда входят деньги, которые образовательное учреждение требует от студента за прохождение программы. В Греции, где была разработана и опробована модель, представленная в данном исследовании, в традиционных государственных университетах услуги по обучению, учебники предоставляются бесплатно. Однако подобная ситуация характерна не для всех стран, поэтому необходимо включить категорию  $C_2$ , чтобы модель можно было проецировать на те регионы, где государственные вузы взимают плату за обучение.

### **Категория затрат $C_3$ : транспортные расходы и стоимость проживания**

Данная категория присутствует для студентов традиционной формы образования, которые вынуждены уезжать из дома для прохождения курса обучения. Для студентов исключительно заочной формы, обучающихся дистанционно, из дома, эта категория затрат отсутствует. Для студентов, живущих достаточно близко от вуза, чтобы добираться на занятия из дома, эта категория подразумевает расходы на поездки до университета и обратно. Те же, кто живет далеко, должны включить сюда стоимость проживания на территории вуза или рядом с ним: аренду жилья, плату за коммунальные услуги и прочие расходы на оплату своего проживания. Для таких студентов в категорию  $C_3$  также входят расходы на поездки домой во время каникул и праздников (например, на Рождество, Пасху, на лето, иногда – на выходные).

### **Категория затрат $C_4$ : временные затраты**

В указанную категорию входит время, затрачиваемое студентами на чтение, работу над письменными заданиями, подготовку к экзаменам и прочие академические задания, входящие в курс обучения. Сюда также



входит время, необходимое, чтобы добраться до образовательного учреждения и обратно. Для многих студентов традиционной формы образования, проживающих на территории вуза, в общежитиях, время, затрачиваемое на учебные задания, может значительно превышать временные затраты на поездки. При этом отдельным студентам приходится каждый день тратить час, два и более на поездки в университет в условиях, не располагающих к занятиям (например, управляя автомобилем). Временные затраты на поездки могут оказаться при этом существенными.

Для удаленных студентов дело обстоит несколько иначе. От них не требуют физического присутствия в классе, им не нужно слушать лекции и делать записи; они также могут выполнять задания с большей скоростью, если захотят. Как правило, аналогичный объем материала может быть проработан за более короткий промежуток времени (при условии, что учебные материалы для дистанционного курса разработаны с использованием педагогических методик, максимально пригодных для электронного обучения). Таким студентам не потребуется даже пешком дойти до аудитории. На выполнение программы дистанционного электронного обучения зачастую у них уходит меньше времени, чем на прохождение традиционного курса.

### **Категория затрат $C_5$ : издержки неиспользованных возможностей**

Под данной категорией мы понимаем заработную плату, которую мог бы получить студент, если бы он после окончания средней школы не продолжил образование в вузе, а сразу вышел на рынок труда. Подобные издержки могут оказаться достаточно большими, в зависимости от разумных перспектив работы для конкретного индивида после окончания средней школы. Даже в ситуации дотирования высшего образования студент может заплатить высокую цену с точки зрения упущенного заработка.

Здесь очевидны преимущества для студента дистанционной электронной формы обучения. Главным доводом в пользу этого вида образования для многих становится возможность варьировать свою занятость в процессе обучения. Студент традиционной формы обучения обязан посещать занятия в дневные часы – таким образом, работу на полный день найти практически невозможно. Скорее всего, это будет низкооплачиваемая почасовая работа по вечерам или выходным. Студент-заочник, напротив, часто может найти хорошо оплачиваемую работу на полный рабочий день благодаря гибким требованиям программ дистанционного обучения. Он может даже существенно продвинуться по карьерной лестнице за время учебы. Таким образом, издержки неиспользованных возможностей для таких студентов, как правило, значи-

тельно ниже показателей для студентов традиционных форм обучения и во многих случаях могут сводиться к нулю. Более того, они обычно ниже еще и потому, что эти студенты в состоянии пройти курс обучения быстрее, чем традиционные студенты.

### **Категория затрат $C_6$ : психологические затраты**

Под психологическими затратами мы понимаем психологическое давление и стрессы, которые студент переживает в процессе получения соответствующей степени высшего образования. Для традиционного студента психологические затраты могут состоять из волнения, которое он переживает, приспосабливаясь к новой среде вдали от дома, стрессов в процессе социального взаимодействия и учебы. Удаленные студенты могут быть также подвержены «учебным» стрессам, но остальные стрессовые факторы будут отличаться. Им, возможно, не придется справляться с проблемами социального взаимодействия, вызванными необходимостью отвечать на занятия, однако их могут ждать стрессы, связанные с работой на компьютере, или психологический дискомфорт в виде ощущения изолированности, вызванный необходимостью работать в одиночку.

### **Категория затрат $C_7$ : расходы на дополнительные занятия – семинары**

В эту категорию включены расходы (в виде времени и денег), которые может понести студент для получения минимального уровня знаний или навыков, необходимых для поступления на определенную специальность или обучения в рамках какой-либо программы. Например, иностранный студент, не владеющий в совершенстве языком, на котором ведется обучение, может нуждаться в подготовительных языковых курсах для совершенствования языковых навыков. Как правило, дополнительные курсы, репетиторские услуги или семинары (отсюда термин «расходы на семинары») нужны студенту для эффективной учебы на курсе. Мы исходим из того, что расходы на семинары для традиционных и удаленных студентов примерно одинаковы, поскольку не видим причин полагать, будто студенты, выбирающие две указанные формы обучения, различаются по своим изначальным способностям к обучению.

## **ПРОВЕРКА МОДЕЛИ НА ПРАКТИКЕ**

Общая модель расчета затрат студентов была опробована на студентах традиционной бакалаврской программы в греческом университете. Мы преследовали две цели: проверить, насколько пригодна наша модель, и выявить представления студентов относительно затрат на их традиционное образование в сравнении с затратами на аналогичные

программы дистанционного электронного обучения. Всего в опросе приняли участие 204 студента (108 девушек и 96 юношей), осведомленных о традиционной и дистанционной формах обучения. Опрос проводился аудиторно. Были опрошены студенты с первого по IV курс – примерно равное количество студентов для каждого года обучения. Из них 132 респондента – уроженцы Аттики, 53 студента приехали учиться из различных регионов Греции, оставшиеся 19 – иностранные учащиеся.

Опрос проводился в форме анкетирования; студенты должны были указать: 1) свои примерные затраты – финансовые или временные – на получение высшего образования в традиционной форме по каждой из семи категорий; 2) расчет предполагаемых затрат на аналогичное образование, полученное путем удаленного обучения. При анализе результатов затраты рассчитывались на годичной основе в евро (€) (включая временные затраты). Исходя из анализа данных и расчета общей стоимости были сделаны следующие основные выводы:

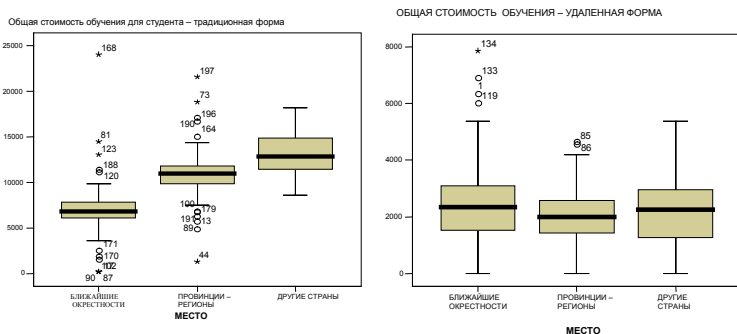
1. В целом общая стоимость традиционного обучения оказалась выше, чем стоимость аналогичного курса обучения, выполненного в режиме дистанционного электронного обучения.

2. В случае традиционной формы обучения общая стоимость оказалась выше для студентов из других регионов. Подобный результат не стал неожиданностью, так как студенты из других областей и стран должны платить за жилье и периодические поездки на родину и обратно.

3. В случае удаленной формы обучения общая стоимость не зависела от места жительства студента и была примерно равна для всех. Результат предсказуемый, поскольку дистанционное обучение не предполагает поездок к месту учебы.

Указанные выводы отражены на диаграмме 1.

**Рис. 1. Общие затраты студента на традиционное и удаленное обучение, с учетом происхождения студента**

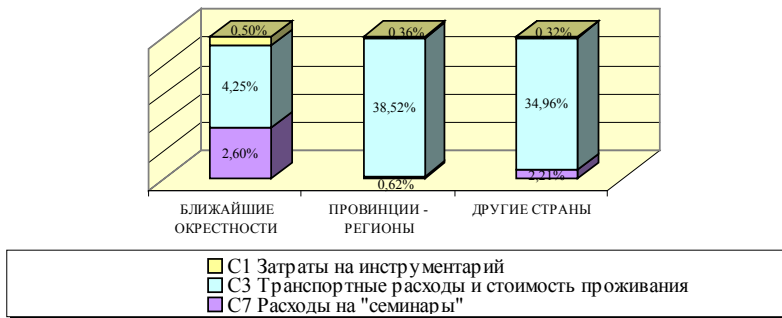


Примечание: посторонние значения (~10% для традиционного образования и ~3% для удаленного образования) обозначают студентов, которые склонны преувеличивать или недооценивать общую стоимость.

Источник: Иоакимидис (Ioakimidis, 2006).

Процентный вклад каждой из трех основных категорий затрат в среднюю общую стоимость для традиционного образования представлен в виде диаграмма 2.

Рис. 2. Вклад категорий затрат  $C_1$ ,  $C_3$  и  $C_7$  в традиционное образование



Источник: Иоакимидис (Ioakimidis, 2006).

Представления студентов университета о психологических затратах не были включены в приведенный выше анализ. Тем не менее с учетом этой категории затрат выводы не изменились бы, так как было обнаружено, что прогнозируемые психологические затраты для дистанционного электронного обучения снижаются по мере совершенствования навыков работы на компьютере и достигают нуля, когда студенты считают себя хорошо подготовленными для обучения с помощью компьютера. Это подтверждает выводы Штоля и Ли (Stoel and Lee, 2003) о том, что опыт работы с технологиями обучения влияет на предполагаемую простоту в использовании, поскольку снижается психологическое напряжение в связи с работой на компьютере. Примечательно, что в нашем исследовании, предполагаемые психологические затраты для традиционного обучения оставались на одном и том же уровне для всех годов обучения.

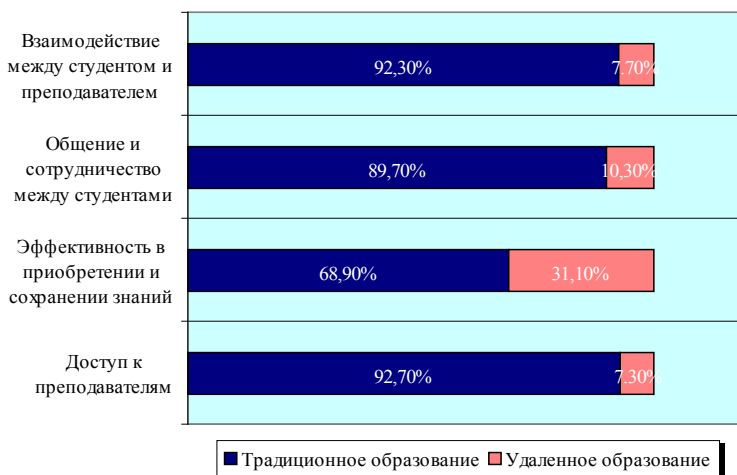
В отношении категорий затрат  $C_2$  и  $C_4$ , следует подчеркнуть, что удаленное образование имеет преимущество перед традиционным: ожидаемый минимум времени для получения степени бакалавра при традиционном обучении составляет четыре года, тогда как ожидаемый минимальный срок для аналогичной программы в форме электронного обучения через Интернет сокращается до 3 лет.

Важно отметить, что категория  $C_3$  (издержки неиспользованных возможностей) не учитывалась как отдельный фактор затрат в нашей модели. Мы использовали ее скорее как дополнительную переменную для оценки других категорий, например  $C_4$ . Таким образом, ни одна переменная гарантированно не была засчитана дважды при определении общей суммы затрат.

## ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ О СРАВНИТЕЛЬНОМ КАЧЕСТВЕ И ИХ ПРЕДЛОЖЕНИЯ ПО СТРАТЕГИИ

Вторая часть анкеты содержала вопросы, связанные не только с затратами; студентов просили высказать мнение о сравнительных качественных достоинствах традиционного обучения в сравнении с дистанционным. Воспринимая удаленное электронное обучение как самый рентабельный способ получения образования студенты выразили веру в существенное преимущество традиционного образования, применительно к ряду ключевых качественных характеристик, включая интерактивность, возможность общения, сотрудничества и самой учебы. Параметры, по которым студенты отдавали предпочтение традиционному образованию – это прежде всего доступ к преподавателям, общение студентов с преподавателями и студентов между собой, а главное – тот объем знаний, который они получают и смогут сохранить в процессе учебы (см. диаграмму 3).

**Рис. 3. Традиционное и удаленное образование: относительные преимущества**



Источник: Иоакимидис (Ioakimidis, 2006).

Данные выводы позволяют предположить, что многие из тех, кто мог бы выбрать дистанционное электронное образование в силу его большей рентабельности, выбирает вместо этого, традиционную форму обучения, веря в ее более высокое качество. Вузы, планирующие наилучшим образом расширить свои предложения в области дистанционного электронного образования, могут учесть результаты исследования при разработке программ дистанционного обучения и включить в них те характеристики традиционного образования, которые, по мнению студентов, отсутствуют в программе удаленного образования.

Для достижения этой цели вузы могут прибегнуть к различным стратегиям. Одна из них предлагается в работе Гаскера и Касико (Gasker and Cascio, 2001), посвященной интенсификации взаимодействия в традиционной университетской аудитории посредством использования основного инструмента электронного обучения. В частности, авторы исследовали, каким образом электронные письма позволяют укрепить взаимоотношения между студентами в группе и между студентами и преподавателем – именно эти две сферы, по мнению респондентов нашего опроса, наиболее уязвимы с точки зрения удаленного образования. По результатам анкетирования, более 80% студентов считают, что программа общения посредством электронной почты положительно повлияла на их отношения с другими студентами и на учебу. Подобные результаты позволяют предположить, что беспокойство студентов относительно низкого качества взаимодействия в режиме «студент–студент» и «студент–преподаватель» можно несколько сгладить при помощи специально разработанных коммуникационных стратегий с использованием электронной почты, сделав их ключевым аспектом программ дистанционного электронного образования.

Еще одну стратегию предлагает Ходжкинсон (Hodgkinson, 2002), который он исследовал, как участие в контактных ознакомительных занятиях влияет на студентов удаленных программ электронного обучения. Изначально подобная возможность не была предусмотрена в плане курса. Ходжкинсон выяснил, что студенты, посещавшие очные вводные занятия, ценят возможность познакомиться с однокурсниками. Они также считают, что такие встречи помогают создать атмосферу доверия и облегчают учебу в рамках курса – общение с преподавателем и другими студентами. Эти результаты напрямую связаны с двумя качественными характеристиками, вызвавшими сомнения у респондентов в ходе нашего исследования: качеством взаимодействия в режиме «студент–студент» и «студент–преподаватель». Полученные данные также косвенно соотносятся с опасениями студентов относительно качества обучения; учащиеся справедливо полагают, что естественное

общение стимулирует учебу. Результаты исследования показывают: предоставляя студентам удаленного обучения возможность очных встреч, можно изменить представления абитуриентов о программе в положительную сторону.

Обе описанные выше стратегии требуют обратить особое внимание на развитие взаимодействия студентов и преподавателей и студентов между собой при разработке курсов удаленного электронного обучения. Другие авторы также признают важность этого фактора. Петерс (Peters, 1998), например, подчеркивает ценность социальных связей в рамках интернет-курсов, считая их столь же важными в этих условиях, как и в рамках традиционного, аудиторного обучения.

Эсс (Ess, 2003) предлагает более радикальное решение вопросов качества, ставших причиной беспокойства для наших респондентов. Исходя из того что очный контакт преподавателя со студентом является решающим фактором высшего образования, а дистанционное обучение годится скорее для первых ступеней вузовского образования, автор призывает применять смешанный подход, при котором используются «лучшие возможности удаленного обучения в соединении с лучшими возможностями очного образования» (там же, с. 131). Ряд вузов экспериментирует с подобными программами. Абрамс и Хефнер (Abrams and Hefner, 2002) сообщают, что в США, в университете штата Колорадо был проведен эксперимент с видеопроекцией традиционных аудиторных лекций; студенты таким образом могли либо физически присутствовать в аудитории, либо просматривать трансляцию через Интернет. Смешанный подход также используется в других странах, включая Австралию, где сеть свободного доступа к обучению (Flexible Learning Network) предлагает смешанные методики преподавания, чтобы обеспечить максимальную свободу выбора (Australian National Training Authority, 2002).

Очевидна необходимость проведения дополнительных исследований по сравнению качества дистанционного электронного и традиционного видов образования. Работники сферы образования должны использовать подобные исследования для разработки стратегий, которые позволят сделать дистанционное обучение максимально эффективным. В заключение мы должны отметить: с развитием форм удаленного электронного образования важно не потерять две главные характеристики, делающие его столь привлекательным для многих абитуриентов, —гибкость и ценовое преимущество. Именно эти черты позволяют получить высшее образование тем, кто раньше был лишен этой возможности. Качество, гибкость и стоимость, безусловно, останутся ключевыми аргументами для будущих абитуриентов при выборе программ

высшего образования. Пытаясь понять, какое образование, традиционное или удаленное, им больше подходит, будущие студенты могут с помощью представленной здесь модели прояснить для себя хотя бы один из вопросов: сравнительную стоимость обучения.

## ИСТОЧНИКИ

- ABRAMS, G. and HEFNER, J.** (September/October 2002). "Blending Online and Traditional Instruction in the Mathematics Classroom". The Technology Source. Retrieved on 20 March 2007, from [http://technologysource.org/article/blending\\_online\\_and\\_traditional\\_instruction\\_in\\_the\\_mathematics\\_classroom/](http://technologysource.org/article/blending_online_and_traditional_instruction_in_the_mathematics_classroom/).
- ARBAUGH, J.B. and DURAY, R.** "Technological and Structural Characteristics, Student Learning and Satisfaction with Web-Based Courses: An Exploratory Study of Two On-Line MBA Programs" // *Management Learning*, 33(3), 2002, pp. 331–347.
- AUSTRALIAN NATIONAL TRAINING AUTHORITY** (2002). *Flexibility through Online Learning*. Retrieved on 20 March 2007, from [www.ncver.edu.au/research/project/nr1F12/nr1F12.pdf](http://www.ncver.edu.au/research/project/nr1F12/nr1F12.pdf).
- AYER, S. and SMITH, C.** "Planning Flexible Learning to Match the Needs of Consumers: A National Survey" // *Journal of Advanced Nursing*, 27, 1998, pp. 1034–1047.
- COLLIS, B. and VAN DER WENDE, M.** (Eds.) *Models of Technology and Change in Higher Education: an International Comparative Study on the Current and Future Use of ICT in Higher Education*. Enschede: Centre for Higher Education Policy Studies, University of Twente, 2002.
- ESS, C.** "Liberal Arts and Distance Education: Can Socratic Virtue (*arête*) and Confucius' Exemplary Person (*junzi*) be Taught Online?" *Arts and Humanities in Higher Education*, 2(2), 2003, pp. 117–137.
- FAGAN, M.H.** "Exploring E-Education Applications: A Framework for Analysis" // *Campus-Wide Information Systems*, 20, 2003, pp. 129–136.
- GASKER, J.A. and CASCIO, T.** "Empowering Women through Computer-mediated Class Participation" // *Affilia*, 16(3), 2001, pp. 295–313.
- GILROY, P., LONG, P., RANGECROFT, M. and TRICKER, T.** "Evaluation and the Invisible Student: Theories, Practice and Problems in Evaluating Distance Education Provision" // *Quality Assurance in Education*, 9(1), 2001, pp. 14–22.
- HODGKINSON, M.** "Student Perceptions of Face-to-Face Instruction for On-line Programmes" // *Quality Assurance in Education*, 10(4), 2002, pp. 207–212.
- IOAKIMIDIS, M.** *Supply and Demand Analysis for Educational Services. The Role of Technology and New Forms of Education*. Athens: National Hellenic Research Foundation (NHRF), National Documentation Centre (EKT), 2006.
- KELLER, C. and CENERUD, L.** "Students' Perceptions Of E-Learning In University Education" // *Journal of Educational Media*, 27(1/2), 2002, pp. 55–67.
- LABAY, D.G. and COMM, C.L.** "A Case Study Using Gap Analysis to Assess Distance Learning versus Traditional Course Delivery" // *The International Journal of Educational Management*, 17(7), 2003, pp. 312–317.



- LAUER, C.** "Participation in Higher Education: the Role of Cost and Return Expectations" // *International Journal of Manpower*, 23(5), 2002a, pp. 443–457.
- LAUER, C.** "Enrolments in Higher Education: Do Economic Incentives Matter?" // *Education + Training*, 44(4/5), 2002b, pp. 179–185.
- McCLEAN, S.** "Students Turn to OU to Avoid Debt". *The Guardian*, 12 January 2004.
- NARODOWSKI, M., NORES, M. and MANOLAKIS, L.** "Policies in Education Concerning New Information Technologies: Learning from Latin America and Argentina" // *Education, Communication & Information*, 2(2/3), 2002, pp. 181–214.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD).** *Policy Brief: E-learning in Tertiary Education*. Paris: OECD, 2005.
- PASTERNAK, R.** "Choice of Institutions of Higher Education and Academic Expectations: the Impact of Cost-Benefit Factors" // *Teaching in Higher Education*, 10(2), 2005, pp. 189–201.
- PETERS, O.** *Learning and Teaching in Distance Education*. London: Kogan Page, 1998.
- RAYMOND, F.B., III** "Delivering Distance Education through Technology: A Pioneer's Experience" // *Campus-Wide Information Systems*, 17(1), 2000, pp. 49–55.
- REISMAN, S., DEAR, R.G. and EDGE, D.** "Evolution of Web-based Distance Learning Strategies" // *The International Journal of Educational Management*, 15(5), 2001, pp. 245–251.
- SPELLING COMMISSION.** *A Test of Leadership: Charting the Course of U.S. Higher Education*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, 2006.
- STOEL, L. and LEE, K.H.** "Modelling the Effect of Experience on Student Acceptance of Web-Based Courseware" // *Internet Research: Electronic Networking Applications and Policy*, 13(5), 2003, pp. 364–374.