



## Проблемы применения системы дистанционного образования MOODLE при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей педагогического вуза

М. С. Хахалина<sup>✉1</sup>, О. Ю. Щерба<sup>1</sup>, Н. В. Порязь<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

### Сведения об авторах

Марина Сергеевна Хахалина,  
SPIN-код: 8044-2246,  
Scopus AuthorID: 23485589600,  
ResearcherID: ABE-4774-2020,  
ORCID: 0000-0001-6510-9099,  
e-mail: [ХахалинаМ@gmail.com](mailto:ХахалинаМ@gmail.com)

Оксана Юрьевна Щерба,  
SPIN-код: 4630-5399,  
ResearcherID: AAA-8196-2019,  
ORCID: 0000-0003-3837-705X,  
e-mail: [oksanand@yandex.ru](mailto:oksanand@yandex.ru)

Надежда Вадимовна Порязь,  
SPIN-код: 3000-5235,  
ResearcherID: Y-2501-2019,  
ORCID: 0000-0002-1475-6605,  
e-mail: [poryaznv@herzen.spb.ru](mailto:poryaznv@herzen.spb.ru)

### Для цитирования:

Хахалина, М. С., Щерба, О. Ю., Порязь, Н. В. (2021) Проблемы применения системы дистанционного образования MOODLE при обучении иностранному языку студентов неязыковых специальностей педагогического вуза. *Исследования языка и современное гуманитарное знание*, т. 3, № 1, с. 97–105. <https://www.doi.org/10.33910/2686-830X-2021-3-1-97-105>

Получена 25 ноября 2020; прошла рецензирование 20 января 2021; принята 3 февраля 2021.

Права: © Авторы (2021). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях лицензии CC BY-NC 4.0.

**Аннотация.** Данная статья рассматривает проблемы дистанционного образования при обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку. В реалиях нашего времени данная тема очень актуальна, т. к. опыта повсеместного использования онлайн-обучения до этого не существовало. В статье приведен анализ взглядов некоторых исследователей на проблему дистанционного обучения. В статье также представлена характеристика MOOK (массовых открытых онлайн-курсов) и платформы MOODLE по таким параметрам, как динамика посещаемости и количество слушателей, которые прошли курс до конца.

Необходимо отметить, что выполнение заданий в системе MOODLE в РГПУ им. А. И. Герцена с весны 2020 г. используется как обязательное условие для получения аттестации. Таким образом, основное содержание исследования составляет анализ факторов, влияющих на эффективность академического онлайн-обучения в данной системе. Авторы интересовали показатели академической успеваемости и посещаемости студентами онлайн-занятий.

В работе проанализировано психологическое и психолого-педагогическое влияние на эффективность образовательного процесса в рамках системы MOODLE. Особое внимание уделялось условиям записи студентов на курс дистанционного обучения (записался ли студент сам или его зачислил на свой курс преподаватель), наличию дедлайнов при выполнении заданий студентами и форме итоговой аттестации. Из трех рассматриваемых авторами факторов эффективности онлайн-курса наиболее весомым является наличие дедлайна выполнения работы, что оказывает влияние на внешнюю мотивацию студентов и тем самым повышает дисциплинированность студентов в сдаче работ.

Следует также отметить, что группы студентов, активно использовавшие видеочаты, имеют более высокую академическую успеваемость.

На основе проведенных исследований авторы дают рекомендации для повышения эффективности работы студентов в дистанционном формате.

**Ключевые слова:** дистанционное образование, MOODLE, онлайн, дедлайн, эффективность, успеваемость, мотивация, прокрастинация.

# Some problems of using MOODLE platform when teaching ESL to university students of non-linguistic departments majoring in Education science

M. S. Khakhalina<sup>✉1</sup>, O. Yu. Scherba<sup>1</sup>, N. V. Poriaz<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

## Authors

Marina S. Khakhalina,  
SPIN: 8044-2246,  
Scopus AuthorID: 23485589600,  
ResearcherID: ABE-4774-2020,  
ORCID: 0000-0001-6510-9099,  
e-mail: XaxalinaM@gmail.com

Oksana Yu. Scherba,  
SPIN: 4630-5399,  
ResearcherID: AAA-8196-2019,  
ORCID: 0000-0003-3837-705X,  
e-mail: oksanand@yandex.ru

Nadezhda V. Poriaz,  
SPIN: 3000-5235,  
ResearcherID: Y-2501-2019,  
ORCID: 0000-0002-1475-6605,  
e-mail: poriaznv@herzen.spb.ru

## For citation:

Khakhalina, M. S., Scherba, O. Yu.,  
Poriaz, N. V.  
(2021) Some problems of using  
MOODLE platform when teaching  
ESL to university students of non-  
linguistic departments majoring  
in Education science. *Language  
Studies and Modern Humanities*,  
vol. 3, no. 1, pp. 97–105.  
<https://www.doi.org/10.33910/2686-830X-2021-3-1-97-105>

**Received** 25 November 2020;  
reviewed 20 January 2020;  
accepted 3 February 2021.

**Copyright:** © The Authors (2021).  
Published by Herzen State  
Pedagogical University of Russia.  
Open access under CC BY-NC  
License 4.0.

**Abstract.** This article examines the problems of distance education in teaching students of non-linguistic departments a foreign language. In the realities of our time, this topic is very relevant, because there was no experience of widespread use of online learning before. The article analyzes the views of some researchers on the problem of distance learning. It also provides characteristics of MOOKS (mass open online courses) and the MOODLE in terms of such parameters as the dynamics of attendance and the number of students who completed the course to the end.

It should be noted that the performance of tasks in the MOODLE system at the Herzen State Pedagogical University has been used as a prerequisite for obtaining certification since the spring of 2020. Thus, the main content of the study is the analysis of factors that affect the effectiveness of online academic training in this system. The authors were interested in indicators of academic performance and students' attendance at online classes.

The article analyzes the psychological and psychological-pedagogical impact on the effectiveness of the educational process in the framework of the MOODLE system. Special attention was paid to the conditions for students to enroll in a distance learning course (whether the student signed up or was enrolled in their course by the teacher), the availability of deadlines for completing tasks by students, and the form of final certification. Of the three factors considered by the authors for the effectiveness of an online course, the most significant is the presence of a deadline for completing work, which affects the external motivation of students and thereby increases the discipline of students in passing work.

It should also be noted that groups of students who actively used video chats have higher academic performance.

Based on the research, the authors give recommendations for improving the effectiveness of students' work in the distance format.

**Keywords:** distant learning, MOODLE, online, deadline, efficiency, progress, motivation, procrastination.

## Вступление

В связи с интенсификацией использования различных систем дистанционного обучения представляются актуальными психолого-педагогические исследования, посвященные данной тематике, в частности рассмотрению различных факторов, которые могут оказать влияние на эффективность учебного процесса в условиях дистанционного обучения.

Основной целью и задачей нашей работы является рассмотрение влияния на эффективность онлайн-обучения таких факторов, как

форма дедлайнов, форма контроля и форма записи студентов на онлайн-курс при обучении английскому языку.

Начало подобным педагогическим исследованиям было положено в 2014 г., когда Гарвардский и Массачусетский технологический институты опубликовали результаты проведенного ими анализа семнадцати массовых открытых онлайн-курсов (MOOK), охватывавших широкий спектр естественно-научных и социогуманитарных дисциплин, размещенных на базе платформы EdX.

Несмотря на то, что специфика работы на базе платформы MOODLE несколько отлича-

ется от подобных МООК в силу того, что для студентов посещение электронных учебных курсов (ЭУК) и выполнение его программы является обязательным условием для получения аттестации, имеет смысл привести здесь некоторые основные результаты данного исследования (Макаров 2014).

Во-первых, одной из отличительных особенностей МООК по сравнению с традиционными курсами является достаточно высокий отсев слушателей. Так, из более чем полумиллиона студентов полностью завершили курс с получением соответствующих сертификатов всего лишь около 43 тысяч участников (приблизительно 5%), еще примерно 4% слушателей выполнили программу своих курсов более чем наполовину, в то время как большая часть слушателей (56%) сделала менее половины заданий. Наконец, около трети участников, записавшихся на МООК, даже не приступали к выполнению программы. Таким образом, по результатам на 2014–15 гг., 10–15% слушателей, прошедших курс до конца, считались достаточно высоким результатом.

Что касается динамики посещаемости, то, согласно результатам того же исследования, максимальный отсев наблюдается, как правило, в начале курса, когда в период времени с первой по восьмую неделю посещаемость снижается в среднем в восемь раз; при этом при переходе с первой ко второй неделе наблюдается снижение в два раза, а к концу третьей наблюдается некоторая стабилизация обстановки, когда на курсе остаются те студенты, которые мотивированы к дальнейшему обучению (Макаров 2014).

Как было сказано выше, специфика работы на базе платформы MOODLE в некоторых аспектах значительно отличается от МООК. Эти аспекты проанализированы в статье В. С. Макарова (Макаров 2014), однако описанные выше результаты также следует принимать во внимание, в особенности в том, что касается такого важного параметра эффективности, как посещаемость. Так, весной 2020 г. после перехода с офлайн- на онлайн-формат обучения студенты неязыковых специальностей РГПУ им. А. И. Герцена были поставлены в известность о том, что прохождение программы ЭУКа является обязательным условием для получения итоговой аттестации; тем не менее при условии отсутствия жестких дедлайнов посещаемость дисциплины «Иностранный язык» была примерно такой же, как и в приведенном выше исследовании, т. е. регулярно посещали занятия, знакомились с материалами и своевременно сдавали задания только 10–15% студентов.

В связи с этим нами было принято решение проанализировать факторы, влияющие на эффективность онлайн-обучения в системе MOODLE. Под эффективностью мы в данном случае понимаем регулярность посещения и сдачи работ (без учета академической успеваемости, т. к. этот фактор зависит от академического уровня группы), а факторы мы подразделяем на внутренние, преимущественно психологические, и внешние, организационно-педагогические.

## Обзор исследований по проблематике

Обширное исследование МООК и различных факторов, влияющих на его эффективность, приводится в работе М. В. Клименских и соавторов (Клименских 2019). Под эффективностью онлайн-обучения в данном контексте понимается, как правило, целая совокупность различных компонентов, важнейшими из которых являются академическая успеваемость и посещаемость, рассматриваемые как объективные критерии, а также многочисленные субъективные компоненты, к которым обычно относят оцениваемую студентом сложность того или иного курса, его пользу, субъективное приращение знаний, мотивированность, самомотивацию и т. д.

Объективный компонент исследуется путем анализа академической успеваемости студентов, посещаемости занятий, времени, затрачиваемого на выполнение тех или иных работ, своевременности сдачи заданий и т. д. Субъективный компонент оценивается путем проведения опросов и анкетирования студентов.

Что касается субъективного компонента, то данный аспект также рассматривается в упомянутой работе (Клименских 2019) на примере анализа эффективности обучения студентов Уральского федерального университета, примерно половина из которых уже имела опыт онлайн-обучения, а другая половина сталкивалась с МООК впервые. В результате данного исследования были выделены следующие ключевые факторы онлайн-обучения:

- **мотивация** внутренняя и внешняя; если внутренняя мотивация связана с личной заинтересованностью и проявлением инициативы, то внешняя мотивация заключается преимущественно в ориентации на чувство долга и общественное мнение;
- **уровень интеллекта**; данный фактор предсказуемо коррелирует с эффективностью как онлайн-, так и офлайн-обучения;

- **личностные качества;** например, склонность к кооперации и волевая составляющая;
- **учебный опыт;** в целом исследователи отмечают, что успешный опыт прохождения МООК в прошлом, как и следовало ожидать, повышает вероятность дальнейшего эффективного онлайн-обучения;
- **открытость опыту;** интересно, что в данном исследовании не было выявлено существенных отличий эффективности обучения в зависимости от типа восприятия информации студентом (аудиального, визуального, кинестетического).

Как следует из вышеприведенного списка факторов эффективности онлайн-обучения, одним из важнейших внутренних факторов эффективности является мотивация и самомотивация студентов. Согласно теории саморегулирующегося обучения, разработанной Б. Циммерманом в 90-е гг. XX в., мотивированными следует считать таких слушателей, которые способны самостоятельно поставить перед собой цели обучения (Макаров 2014). При этом данные цели должны быть конкретными и индивидуальными, а основным внешним признаком такой мотивации будет являться обмен между студентами опытом, выходящим за рамки учебной программы на базе форумов, чатов и других интерактивных инструментов. Таким образом, присутствие подобных инструментов является важным условием для создания и поддержания внутренней мотивированности студентов.

С другой стороны, также очевидно, что из приведенного выше списка факторов эффективности на практике легче всего поддается контролю фактор внешней мотивации, достигаемый за счет формализации процесса обучения — выстраивания четкой структуры занятий, подробно расписанных дедлайнов, прозрачной системы начисления баллов и т. д., чем и обусловлена тематика нашей работы, а именно рассмотрение влияния таких факторов, как форма контроля, дедлайны и форма записи при обучении студентов английскому языку.

Наиболее противоречивым из аспектов, согласно различным психолого-педагогическим исследованиям в области образования и менеджмента, является наличие дедлайнов. С одной стороны, оно традиционно считается одним из ключевых факторов контроля, а также повышения производительности работы в целом и эффективности учебного процесса в частности, с другой, может негативным образом сказаться на внутренней мотивации (Amabile, DeJong, Lepper 1976; Balasubramanian, Jeongsik, Jagadeesh 2016).

Известно, что в целом установка дедлайнов повышает исполнительность студентов (Макаров 2014; Щербаков, Кирина, Кириллова 2019). Также установка четких сроков работы рекомендуется как одно из основных средств мотивации студентов и борьбы с прокрастинацией (Хонский, Бутько 2016), в т. ч. в академической среде: подобный эффект нередко встречается среди студентов первого курса в связи с адаптацией к новым условиям. Однако некоторые исследования указывают на то, что данный эффект оказывает лишь краткосрочное воздействие, а в долгосрочной перспективе наличие жестких сроков сдачи проектов снижает способность коллектива к творчеству и восприятию инновационных воздействий, а также не лучшим образом сказывается на морально-психологическом настрое коллектива.

Тем не менее ограничение временных рамок для выполнения академических заданий является одним из основных принципов педагогической работы. Например, в исследовании К. Грэхема (Graham, Cagiltay, Lim et al. 2001) описывается следующий педагогический эксперимент: сравниваются два курса, в одном из которых не устанавливалось вообще никаких дедлайнов — с целью пойти студентам навстречу и позволить им работать по более гибкому графику в связи с тем, что многие из студентов рассматриваемых онлайн-курсов совмещали учебу с работой с полной занятостью. Это также справедливо для некоторых категорий наших студентов, в особенности магистрантов и аспирантов, которые имеют частичную либо полную занятость в школах, колледжах и других образовательных учреждениях.

Результаты исследования К. Грэхема (Graham, Cagiltay, Lim et al. 2001) показали, что по сравнению с данным «гибким» курсом остальные студенты, которые должны были придерживаться определенных временных рамок, работали со значительно большей регулярностью и имели меньшую склонность к прокрастинации, а также чаще общались с преподавателем и одногруппниками.

Обратимся к статье К. Смоленски-Нельсон, в которой автор обобщает и анализирует свой опыт работы со студентами в традиционном офлайн-формате и в онлайн-формате (Smolenski-Nelson 2004). Согласно результатам данного педагогического исследования, целесообразно устанавливать для онлайн-курсов приблизительно такие же временные рамки сдачи заданий, как и для офлайн-обучения (один-два раза в неделю, в зависимости от интенсивности обучения и особенностей конкретного курса).

К. Смоленски-Нельсон приводит ряд причин, обуславливающих необходимость установления таких крайних сроков, основным из которых является мотивация. Практика показывает, что в случаях, когда педагог принимает студенческие работы, сданные с опозданием, не назначая при этом никаких штрафных санкций и не снижая максимальный балл, значительно снижается внешняя мотивация студентов: начинается систематическая прокрастинация, что, с одной стороны, сказывается на качестве усвоения материала, с другой стороны, создает дополнительную (и часто весьма значительную) нагрузку на преподавателя, например вынуждая его при проверке сданной с опозданием работы возвращаться к темам, которые были разобраны несколько недель назад.

При установлении дедлайнов К. Смоленски-Нельсон рекомендует выдерживать следующие требования (Smolenski-Nelson 2004):

- **регулярность:** назначать крайние сроки сдачи работ один-два раза в неделю, желательно в одни и те же дни, чтобы установить привычную рутинную процедуру;
- **неотвратимость последствий:** работы, сданные после крайнего срока, либо по умолчанию оцениваются ниже, чем работы, сданные в срок, либо вовсе не принимаются к рассмотрению; исключения могут быть сделаны только в тех случаях, когда студент заблаговременно уведомляет педагога о невозможности сдать работу в установленные сроки по какой-либо уважительной причине.

Помимо этих основных требований, К. Смоленски-Нельсон также дает несколько дополнительных рекомендаций, которые могут повысить эффективность учебного процесса в онлайн-формате, с одной стороны, и снизить нагрузку на преподавателя онлайн-курса, с другой стороны. Применительно к нашим условиям обучения эти рекомендации могут быть реализованы следующим образом: например, во избежание большого потока электронных писем со стороны студентов является целесообразным прикрепить к онлайн-курсу раздел Frequently asked questions, в котором могут быть размещены ответы на вопросы, наиболее часто задаваемые по почте, такие как критерии оценивания работ, требования к зачету, требования к экзамену, отработка пропущенных занятий и т. д. Также в данном разделе целесообразно разместить контакты технической поддержки, так как зачастую технические вопросы адресуются именно педагогу.

Еще одна рекомендация от авторов данной статьи, которая может повысить эффективность ЭУКа, заключается в установлении не одного, а двух еженедельных дедлайнов (при условии занятий один раз в неделю): первый дедлайн — в начале или середине недели, к которому необходимо, например, ознакомиться с теоретическими материалами и выполнить по ним несколько не слишком больших по объему заданий; второй дедлайн — к концу недели, когда студент должен будет выполнить более трудозатратную работу. Такая система, с одной стороны, способствует более равномерному усвоению знаний, с другой — позволяет до некоторой степени приблизить онлайн-формат к традиционному обучению с разделением работы на аудиторную и самостоятельную, выполняемую в течение более длительного срока.

Некоторые особенности прокрастинации в академической среде, а именно зависимость академической успеваемости от установленных дедлайнов, рассматривается в работе Д. Арнотт и С. Дако (Arnott, Dacko 2014). В данной статье анализируется успеваемость студентов факультета менеджмента Уорвикского университета первого и третьего курсов (всего в исследовании участвовало более семисот студентов); при этом анализировались баллы, начисленные за задания, сданные заранее (более чем за сутки до дедлайна), а также работы, сданные за сутки, и работы, сданные менее чем за один час до крайнего срока.

Интересно отметить, что результаты первых двух групп (работы, сданные более чем за сутки и сданные за одни сутки до дедлайна) практически друг от друга не отличались и имели средний балл 64,32 и 64,04 из 100 баллов соответственно, в то время как среднее значение для работ, сданных менее чем за час до крайнего срока, составляло около 59 баллов из 100, т. е. наблюдалось снижение академической успеваемости на 5%.

Далее, результаты студентов-первокурсников и третьекурсников в данном отношении не показывали каких-либо существенных различий, что позволяет предположить, что привычка к прокрастинации остается своего рода константой на протяжении всего периода обучения.

На основании результатов работы авторы делают вывод, что одной из причин снижения такого параметра эффективности онлайн-курса, как академическая успеваемость, является недостаток навыков тайм-менеджмента у студентов.

Во многом похожее исследование описано в работе Н. Баласубраманиан, Л. Джонгсик,

С. Джагадиш (Balasubramanian, Jeongsik, Jagadeesh 2016), в которой также рассматриваются проблемы прокрастинации и тайм-менеджмента, однако авторы приходят к качественно иным выводам. В данном масштабном исследовании авторы проанализировали заявки на патенты, подаваемые различными компаниями на протяжении длительного времени (в целом рассматривалась деятельность нескольких сотен компаний на протяжении нескольких десятков лет). Согласно полученным результатам, заявки, поданные в конце месяца, непосредственно перед дедлайном, в среднем отличаются более низким качеством, чем те, что подавались в начале или в середине месяца, что согласуется с исследованием о влиянии дедлайнов на академическую успеваемость (Arnott, Dacko 2014). Однако выводы, к которым приходят авторы, несколько отличны — причину снижения качества работы видят в данном случае не столько в склонности к прокрастинации (которую теоретически можно устранить путем организации тренингов по тайм-менеджменту), сколько в самом факте установления дедлайнов. Таким образом, при работе над творческими проектами авторы рекомендуют взвесить плюсы, заключающиеся в более четкой структуре организации работы, и минусы, связанные со снижением качества работы.

Также, согласно некоторым психолого-педагогическим исследованиям, наличие дедлайнов в работе снижает интерес и внутреннюю мотивацию студентов. Так, например, в статье Т. М. Амабиль, У. Дежонг, М. Р. Леппер (Amabile, DeJong, Lepper 1976) сравниваются две группы студентов (в каждой насчитывалось по двадцать человек), которые в рамках исследования должны были выполнять достаточно увлекательные сами по себе виды заданий — творческие головоломки. При этом одной из групп было поставлено условие в обязательном порядке выполнить задание в определенный срок, другой же группе никаких ограничений по времени не ставилось. Результаты исследования показали, что заинтересованность и вовлеченность студентов в процесс были выше во втором случае.

Следует, конечно, отметить, что в данной работе студенты выполняли не стандартное академическое задание, а игровую головоломку, поэтому несколько сложно судить о том, насколько данные результаты можно перенести на наш контингент учащихся. Таким образом, данный фактор может неоднозначным образом сказываться на производительности работы.

## Описание хода сравнительного исследования и выводы

В ходе нашего исследования мы рассматривали эффективность учебного процесса, осуществляемого в онлайн-формате, в течение весеннего семестра 2020 г., начиная с середины марта — момента перехода на дистанционное обучение в РГПУ им. А. И. Герцена — и до конца семестра.

Исследование было проведено с группами бакалавров неязыковых специальностей первого и второго курсов (факультета биологии, факультета химии, института дефектологического образования и реабилитации, института информационных технологий и технологического образования), изучающих английский язык. Численность каждой группы составляла порядка 10–15 человек. В институте дефектологического образования и реабилитации рассматривалась статистика для четырех групп общей численностью 62 студента, на факультете биологии и факультете химии — по две группы общей численностью 51 студент, в институте информационных технологий и технологического образования использовались данные 14 групп первого и второго курса общей численностью 149 студентов.

Учебный процесс осуществлялся на платформе MOODLE, где студенты выполняли различные лексико-грамматические письменные работы в соответствии с учебной программой дисциплины. В нашем исследовании главным образом сравнивалась регулярность, с которой выполнялись данные письменные работы, а не посещаемость и итоговые оценки студентов, ввиду того, что фиксирование посещаемости в чатах не всегда отражает объективную картину, а итоговые оценки определяются, помимо прочего, таким не поддающимся нашему контролю фактором, как уровень довузовской подготовки студентов (в частности, были случаи, когда студенты, сдавшие в течение семестра менее половины письменных работ, тем не менее получали оценку «хорошо» или «отлично» за экзаменационные задания).

Как было сказано выше, в данном исследовании мы рассматривали следующие факторы эффективности дистанционного обучения:

- наличие дедлайнов для сдачи работ студентами;
- форма и наличие итоговой аттестации; данный фактор представляется актуальным в связи с тем, что, согласно новым стандартам, для ряда неязыковых специальностей не предусмотрено никакой ито-

говой аттестации по иностранному языку в течение всего курса ни в первом, ни во втором семестре;

- условия записи студентов на курс дистанционного обучения;
- наличие в курсе интерактивных инструментов (например, видеочатов).

Первый фактор — наличие дедлайнов — мы сравнивали для следующих групп студентов:

- группы, в которых дедлайны (по некоторым причинам организационного и технического характера) не выставлялись в течение семестра;
- группы с «гибким» дедлайном, в которых устанавливался определенный срок для сдачи работ, но отправка работ после дедлайнов не была запрещена, и студенты имели возможность сдать работы с опозданием;
- группы с жестким дедлайном, где отправка работ после определенного срока была запрещена.

Согласно полученной нами статистике, в среднем студенты из третьей категории посещали занятия и сдавали работы значительно регулярнее, чем из первых двух категорий. Так, в отсутствие дедлайнов в среднем процент сданных работ варьировался от 40 до максимум 60% в группе, в то время как наличие жесткого дедлайна с запретом на отставку повышало данное значение до 80%, в некоторых группах — до 90%. Частично такое различие в отношении к учебному процессу может быть связано с тем, что в некоторых случаях (в институте дефектологического образования и в институте информационных технологий) группы с жестким дедлайном также изначально были более сильными по результатам вступительного тестирования, однако даже в тех случаях, когда уровень довузовской подготовки и академическая успеваемость были примерно сопоставимы, разница в количестве сданных письменных работ составляла не менее 20%.

При этом интересно отметить, что регулярность сдачи работ у первых двух групп была практически одинаковой, т. е. если за просроченные работы не вводятся никаких санкций, то наличие такого формального, гибкого дедлайна никак не влияет на склонность студентов к прокрастинации. Данный результат согласуется с выводами, сделанными в работе К. Смоленски-Нельсон (Smolenski-Nelson 2004).

Кроме того, полученная в результате нашего сравнительного исследования статистика показывает, что в первых двух группах имеется значительная склонность к прокрастинации,

т. е. около 75% студентов сдают все просроченные работы за неделю до начала сессии. Очевидно, что при таких темпах работы усвоение материала также будет невысокого качества. Таким образом, наличие гибких дедлайнов приводит к неравномерности усвоения учебного материала, а также, что немаловажно, к значительной нагрузке на педагога.

Следующим фактором, рассматриваемым в данном исследовании, является влияние формы (либо сам факт наличия) того или иного вида контроля в конце семестра на регулярность выполнения студенческой работы.

Мы рассматривали следующие группы студентов:

- группы, для которых в качестве промежуточной аттестации предусмотрен экзамен;
- группы с дифференцированным зачетом в качестве промежуточной аттестации;
- группы с обычным зачетом в качестве промежуточной аттестации;
- группы, для которых не предусмотрено никакой формы контроля на первом курсе.

Логично было бы предположить, что группы с более «жестким» контролем (экзамен и дифференцированный зачет) будут сдавать работы регулярнее и в целом будут более мотивированы, т. к. наличие оценки влияет и на академическое, и на финансовое положение учащихся. Тем не менее разница в количестве сданных работ в рассмотренных нами группах была весьма незначительной, порядка 1–2%, причем группы без формы контроля в первом семестре показывали примерно такие же результаты, как и те, у которых предусмотрен экзамен и дифференцированный зачет.

Форма записи студентов на курс, и, в частности, влияние самостоятельной записи студентов, рассматривается в данном исследовании в связи с тем, что из социально-психологических исследований давно известно, что участники какой-либо группы тем более будут привержены данной группе, чем больше усилий им придется затрачивать для того, чтобы вступить в данную группу (Cialdini 2007). Примерами могут служить различные студенческие клубы или сообщества. В системе дистанционного обучения данный фактор, т. е. приложение студентом усилий для присоединения к курсу, контролируется путем осуществления самозаписи или записи преподавателем, и, хотя данный фактор менее важен, чем, например, установление дедлайнов, он также рассматривается в нашем исследовании, т. к. легко поддается

контролю в рамках системы MOODLE. Действительно, согласно полученной нами статистике, в среднем студенты, записавшиеся самостоятельно, несколько более регулярно посещают онлайн-занятия, чем студенты, записанные преподавателем; при этом разница составляет примерно 5%.

Влияние наличия интерактивных инструментов на эффективность учебного процесса рассматривалось нами на примере студентов-химиков первого курса. Полученные в нашем сравнительном исследовании результаты показывают, что группы, активно использовавшие видеочаты, не только показали в конце семестра высокую академическую успеваемость по сравнению с группами, где чаты использовались преимущественно для решения организационных вопросов, но и более регулярно (примерно на 10%) сдавали письменные работы. Это согласуется с положениями исследования В. С. Макарова (Макаров 2014), в котором говорится, что подобные инструменты способствуют укреплению заинтересованности и внутренней мотивации.

## Заключение

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что из трех рассматриваемых нами факторов эффективности онлайн-курса, наиболее весомыми являются наличие дедлайна, а также интерактивных инструментов, при этом первый в основном связан с внешней мотивацией, второй — с внутренней мотивацией. Несмотря на то, что среди исследователей нет единого мнения по поводу положительного влияния первого из факторов на успеваемость в академической среде, плюсы от его наличия тем не менее перевешивают возможные минусы. Возможно, в дальнейшем было бы интересно более подробно рассмотреть влияние дедлайнов на выполнение различных видов учебных работ, в том числе творческого характера. В связи с вышесказанным представляются перспективными дальнейшие психолого-педагогические исследования в данной сфере.

## Список сокращений

МООК — массовые открытые онлайн-курсы  
ЭУК — электронный учебный курс

## Литература

- Клименских, М. В., Лебедева, Ю. В., Мальцев, А. В., Савельев, В. В. (2019) Психологические факторы эффективного онлайн-обучения. *Перспективы науки и образования*, № 6 (42), с. 312–321. <https://www.doi.org/10.32744/pse.2019.6.26>
- Макаров, В. С. (2014) Массовые открытые онлайн-курсы: оценки эффективности и рекомендации экспертов. *Образовательные технологии*, № 2, с. 38–46.
- Хонский, С. И., Бутко, А. Г. (2016) Оптимизация учебного процесса при работе со студентами-первокурсниками, склонными к прокрастинации. В кн.: А. А. Легчилин, Е. В. Беляева (ред.). *Междисциплинарность как стратегия образовательного процесса: материалы XIII научно-методической конференции, посвященной памяти профессора И. А. Зеленковой, факультета философии и социальных наук БГУ (29 марта 2016 г.)*. Минск: Изд-во БГУ, с. 68–70.
- Щербаков, Н. В., Кирина, И. Б., Кириллова, С. С. (2019) Опыт формирования онлайн-курсов в аграрном образовании. В кн.: С. Ф. Суханова (ред.). *Современные методики учебной и научно-исследовательской работы. Сборник статей по материалам II Всероссийской (национальной) научно-практической конференции (11 апреля 2019 г.)*. Мичуринск: Изд-во Курганской государственной сельскохозяйственной академии им. Т. С. Мальцева, с. 130–133.
- Amabile, T. M., DeJong, W., Lepper, M. R. (1976) Effects of externally-imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 34, no. 1, pp. 92–98. <https://www.doi.org/10.1037/0022-3514.34.1.92>
- Cialdini, R. B. (2007) *Influence: The psychology of persuasion*. New York: Collins Publ., 336 p.
- Graham, C., Cagiltay, K., Lim, B.-R. et al. (2001) Seven principles of effective teaching: A practical lens for evaluating online courses. *The Technology Source*, March/April 2001. [Online]. Available at: [http://aris.telug.quebec.ca/portals/598/t3\\_graham2001.pdf](http://aris.telug.quebec.ca/portals/598/t3_graham2001.pdf) (accessed 10.09.2020)
- Putkonen, A. (2009) Predicting the effects of time pressure on design work. *International Journal of Innovation and Learning*, vol. 6, no. 5, pp. 477–492. <https://www.doi.org/10.1504/IJIL.2009.025061>



Smolenski-Nelson, K. (2004) Determining deadlines when teaching online. *Interface: The Journal of Education, Community and Values*, vol. 4, no. 3. [Online]. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/48851457.pdf> (accessed 10.07.2020).

## Sources

Arnott, D., Dacko, S. (2014) Students take note: Evidence that leaving essays to the last minute ruins your grades. *Science Daily*, 9 September. [Online]. Available at: <https://www.sciencedaily.com/releases/2014/09/140909144542.htm> (accessed 10.10.2020). (In English)

Balasubramanian, N., Jeongsik, L., Jagadeesh, S. (2016) Rushing to complete work on deadline could mean more mistakes. *ScienceDaily*, 19 September. [Online]. Available at: <https://www.sciencedaily.com/releases/2016/09/160919133449.htm> (accessed 10.07.2020). (In English)

## References

Amabile, T. M., DeJong, W., Lepper, M. R. (1976) Effects of externally-imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 34, no. 1, pp. 92–98. <https://www.doi.org/10.1037/0022-3514.34.1.92> (In English)

Cialdini, R. B. (2007) *Influence: The psychology of persuasion*. New York: Collins Publ., 336 p. (In English)

Khonskij, S. I., But'ko, A. G. (2016) Optimizatsiya uchebnogo protsessa pri rabote so studentami-pervokursnikami, sklonnymi k prokrastinatsii [Optimization of the educational process when working with first-year students prone to procrastination]. In: A. A. Legchilin, E. V. Belyaeva (eds.). *Mezhdistsiplinarnost' kak strategiya obrazovatel'nogo protsessa: materialy XIII nauchno-metodicheskoy konferentsii, posvyashchennoj pamyati professora I. L. Zelenkovej, fakul'teta filosofii i sotsial'nykh nauk BGU (29 marta 2016 g.) [Interdisciplinarity as a strategy of the educational process: Materials of the XIII scientific-methodological conference dedicated to the memory of Professor I. L. Zelenkova, Department of Philosophy and Social Sciences, BSU (29 March 2016)]*. Minsk: Belarusian State University Publ., pp. 68–70. (In Russian)

Klimenskikh, M. V., Lebedeva, Yu. V., Mal'tsev, A. V., Savel'ev, V. V. (2019) Psikhologicheskie faktory effektivnogo onlajn-obucheniya [Psychological factors of online-learning efficiency of students]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya — Perspectives of Science and Education*, no. 6 (42), pp. 312–321. <https://www.doi.org/10.32744/pse.2019.6.26> (In Russian)

Makarov, V. S. (2014) Massovye otkrytye onlajn-kursy: otsenki effektivnosti i rekomendatsii ekspertov [MOOCs: Performance evaluations and expert recommendations]. *Obrazovatel'nye tekhnologii — Educational Technologies*, no. 2, pp. 38–46. (In Russian)

Putkonen, A. (2009) Predicting the effects of time pressure on design work. *International Journal of Innovation and Learning*, vol. 6, no. 5, pp. 477–492. <https://www.doi.org/10.1504/IJIL.2009.025061> (In English)

Shcherbakov, N. V., Kirina, I. B., Kirillova, S. S. (2019) Opyt formirovaniya onlajn-kursov v agrarnom obrazovanii [Experience of formation online courses in agricultural education]. In: S. F. Sukhanova (ed). *Sovremennyye metodiki uchebnoj i nauchno-issledovatel'skoj raboty. Sbornik statej po materialam II Vserossijskoj (natsional'noj) nauchno-prakticheskoy konferentsii (11 aprelya 2019 g.) [Modern methods of teaching and scientific research. Collection of articles based on the materials of the II All-Russian (national) scientific-practical conference (11 April 2019)]*. Michurinsk: Kurgan State Agricultural Academy by T. S. Maltse Publ., pp. 130–133. (In Russian)

Smolenski-Nelson, K. (2004) Determining deadlines when teaching online. *Interface: The Journal of Education, Community and Values*, vol. 4, no. 3. [Online]. Available at: <https://core.ac.uk/download/pdf/48851457.pdf> (accessed 10.07.2020). (In English)